

Climate Literacy in Education

Número especial:
Narrativas para el Cambio

Volume 4 | Issue 2

Primavera 2026

Sobre CLE

Climate Literacy in Education (CLE) es una revista de acceso abierto, revisada por pares con sistema de doble ciego, patrocinada por el Center for Climate Literacy de la Universidad de Minnesota y publicada a través de las Bibliotecas de la Universidad de Minnesota. CLE publica contenido práctico, orientado al profesorado, sobre todos los aspectos de la educación en alfabetización climática en todos los niveles educativos y en todas las áreas de conocimiento (principalmente de K-16, pero también incluyendo formación docente y desarrollo profesional).

Somos una revista breve centrada en la práctica en el aula, por lo que los artículos que publicamos son cortos: 2000 palabras o menos. Nuestro contenido está escrito en un lenguaje claro y accesible, sin jerga especializada, para un público amplio. Todas las propuestas son evaluadas por dos revisores anónimos mediante revisión por pares. Las personas autoras pueden esperar recibir una respuesta en un plazo de dos semanas después del envío. Publicamos los artículos de manera continua.

Aceptamos envíos en las siguientes categorías: Currículo, Reflexiones, Ensayos Críticos y Creativo & Multimedia. Para conocer los criterios detallados de envío correspondientes a cada categoría, consulte el sitio web de nuestra revista.

¡Esperamos contar con su colaboración!

ISSN: 2836-4546

Contact: Nick Kleese, Managing Editor, klees023@umn.edu.

Equipo Editorial

Marek Oziewicz, University of Minnesota,
(mco@umn.edu), **Senior Editor.**

Nick Kleese, University of Minnesota,
(klees023@umn.edu), **Managing Editor.**

Curriculum/Pedagogy Team

Stephanie Rollag Yoon, Minnesota State University, Mankato (stephanie.rollag@mnsu.edu), **Curriculum Section Lead Editor.**

Jana Lo Bello Miller, University of Minnesota,
(lobello@umn.edu), **Editor.**

Jeff Henning-Smith, University of Minnesota,
(henni143@umn.edu), **Editor.**

Rebecca Young, (Ryoung1@binhamton.edu),
Editor.

Catherine Cavanaugh, University of Minnesota,
(ccavanau@umn.edu), **Editor.**

Literature/Media Team

Lorraine Kerslake, Universidad de Alicante,
Spain, (kerslake@ua.es), **Literature Section Lead Editor.**

Justyna Deszcz-Tryhubczak, University of
Wroclaw, Poland, (justyna.deszcz-tryhubczak@uwr.edu.pl), **Editor.**

Tanja Nathanael, San Jose State University,
(Tanja.Nathanael@sjsu.edu), **Editor.**

Alexandra Panos, University of South Florida,
(ampanos@usf.edu), **Editor.**

Agradecimientos

En memoria del Dr. Pete Palmer, en agradecimiento de su apoyo. Su contribución nos permitió llevar nuestro primer número desde el concepto hasta la publicación. Su generosidad continúa sosteniendo nuestro trabajo.

También agradecemos el apoyo de las Bibliotecas de la Universidad de Minnesota. Una mención especial de agradecimiento va para Emma Molls y Laureen Boutang. Ellas fueron —y continúan siendo—fundamentales para guiarnos a lo largo de este proceso.

Agradecemos a la artista *Monniponi*, graduada en Humanidades por la Universidad de Cádiz (España) y dedicada durante más de una década a la ilustración infantil, por crear la portada artística de este número especial.

Izzy Sheen creó y donó generosamente los derechos del logotipo a *Climate Literacy in Education*.

Número Especial

Volume 4, Issue 1, Primavera 2026

Índice

Autor	Titulo	Página
Introducción		
<i>Lorraine Kerslake</i> <i>María Encarnación Carrillo-García</i>	Recursos y Enfoques Multimodales para la Alfabetización y Justicia Climática en la Literatura Infantil y Juvenil	1
Alfabetización climática desde la literatura y la ecocrítica		
<i>Noelia Llamas López</i> <i>Isabel Jerez Martínez</i>	Propuesta multimodal para promover la reflexión climática a partir de la literatura infantil en Educación Primaria	7
<i>Manel Barjacoba</i>	Narrar la emergencia medioambiental: una lectura ecocrítica de <i>Sunakay</i>	17
<i>Gabriela Hernández Valderrama</i>	Especies Lázaro y narrativa rizomática: el reto de enseñar la complejidad de la emergencia climática: Reflexión pedagógica a partir de «La reserva del puma», de Edmundo Paz Soldán	25
<i>Miguel Rodríguez García</i>	Teko o la fábula alpinista	31
<i>José Manuel Pedrosa</i>	Idolatrías extirpadas' y ecomitologías 'aniquiladas' en la colonia española de Filipinas (ca. 1800)	37
<i>Patricia Orozco</i>	Releer escritoras valencianas del siglo XX con gafas ecofeministas. Propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato	42

Experiencias pedagógicas y talleres creativos

<i>Álvaro-Francisco Morote</i>	'13, Rue del Percebe' como recurso narrativo y visual para enseñar fenómenos climáticos	51
<i>Carmen Valero</i>	Taller creativo: El chopo cabecero	59
<i>Nuria Mina Riera</i>	Alfabetización climática en la novela gráfica juvenil <i>¡Salvemos el bosque!</i> , de Nora Dåsnes	69

Experiencias internacionales y proyectos multimodales

<i>Emelin Quevedo Márquez</i>	De las hojas del plátano a las bolsas de plástico: cambios en la confección de los disfraces tradicionales del carnaval de Cotuí y su relación con la alfabetización climática en República Dominicana	75
<i>Alicia de Miguel Sanz Fernández</i>	El programa <i>For Us, No Planet B!</i> como experiencia intercultural de alfabetización climática	83

Testimonio y memoria afectiva

<i>M.ª Pilar Panero García</i>	La palabra como retoño. Notas sobre <i>Sierra quemada. Relatos sobre los sentimientos calcinados de la Sierra de la Culebra</i> , Semuret (2025)	89
--------------------------------	--	----



Introducción Número Especial Narrativas para el Cambio

Recursos y Enfoques Multimodales para la Alfabetización y Justicia Climática en la Literatura Infantil y Juvenil

Lorraine Kerlake, Universidad de Alicante, Spain

María Encarnación Carrillo-García, Universidad de Murcia, Spain¹

Resumen

Este número especial, primer monográfico de *Climate Literacy in Education* publicado íntegramente en español, sitúa la alfabetización climática en el centro del debate educativo ante la emergencia ambiental global. Entendida como una crisis ecológica, social y ética que afecta de manera particular a las infancias y juventudes, la problemática climática exige enfoques transdisciplinarios que integren conocimiento científico, dimensiones emocionales, valores éticos y competencias narrativas. El volumen destaca el papel de la literatura infantil y juvenil y de las narrativas multimodales —álbumes ilustrados, cómics, cine, animación, videojuegos y entornos digitales— como espacios de imaginación ética y construcción de futuros más justos y sostenibles. Desde el contexto hispanohablante y en diálogo con perspectivas del Sur global, el monográfico reivindica saberes situados y una educación climática crítica, inclusiva y orientada a la acción.

Palabras clave

alfabetización climática, justicia climática, narrativas multimodales, literatura infantil y juvenil, educación climática

¹ Este número especial forma parte del proyecto de investigación “Integrating a Cinema-and Literature-Based Pedagogy of Multiliteracies in English Language Teaching in Primary, Secondary, and University Education (MULTILIT)”, referencia de la subvención PID2023-150243NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER/UE.

Abstract

This special issue, the first monograph of *Climate Literacy in Education* published entirely in Spanish, places climate literacy at the center of educational debate in response to the global environmental emergency. Understood as an ecological, social, and ethical crisis that particularly affects children and youth, the climate crisis demands transdisciplinary approaches that integrate scientific knowledge with emotional dimensions, ethical values, and narrative competencies. The volume highlights the central role of children's and young adult literature and multimodal narratives—picturebooks, comics, film, animation, video games, and digital environments—as spaces for ethical imagination and the construction of more just and sustainable futures. From a Spanish-speaking perspective and in dialogue with Global South approaches, the issue foregrounds situated knowledges and advocates for a critical, inclusive, and action-oriented climate education.

Keywords

Climate literacy, climate justice, multimodal narratives, children's and young adult literature, climate education

Introducción

Somos la última generación que puede cambiar la evolución del cambio climático, y la primera que debe vivir con sus consecuencias.

—Ban Ki-moon, ex Secretario General de la ONU.

La emergencia climática global representa un reto urgente, complejo e ineludible. No se trata únicamente de una crisis ambiental, sino también de una crisis social, cultural y ética que pone en riesgo la estabilidad de los sistemas de vida del planeta, y con ello, los derechos fundamentales de las infancias y juventudes. Como ya ha señalado David W. Orr en *Earth In Mind* (2004), la crisis ecológica es inseparable de una crisis educativa y de valores. Fenómenos como las olas de calor, las inundaciones extremas y recientes DANAS, los incendios forestales, la subida del nivel del mar, la pérdida de biodiversidad o la degradación acelerada de los ecosistemas ya afectan a millones de niñas, niños y jóvenes en todo el mundo. La crisis climática es, por tanto, también una crisis de los derechos de la niñez y de la justicia ambiental (Clayton et al, 2017; UNICEF, 2021).

Frente a esta realidad, se hace imprescindible desarrollar estrategias educativas que promuevan una alfabetización climática amplia y transformadora, capaz de trascender los enfoques meramente informativos o tecnocientíficos. Siguiendo a Marek Oziewicz, especialmente en *Justice in Young Adult Speculative Fiction* (2015) y *Climate Change, Narratives, and Cultural Literacy* (2023), entendemos la alfabetización climática como un enfoque transdisciplinar que integra el conocimiento científico con dimensiones emocionales, valores éticos, competencias narrativas y compromiso social, orientados a imaginar y construir futuros más justos, sostenibles y habitables. Desde esta perspectiva, la educación climática no solo transmite datos, sino que fomenta marcos interpretativos, imaginarios culturales y capacidades éticas para vivir en un planeta cambiante. Esta alfabetización puede y debe enseñarse en todas las etapas educativas y disciplinas, desde una perspectiva crítica, situada y esperanzadora, en línea con las propuestas de educación ecológica formuladas por Orr en *Hope Is an Imperative* (2011) y por Stephen Sterling en *Sustainable Education* (2001) entre otros.

En este contexto, las historias y narrativas multimodales —a través de la literatura, la imagen, el sonido, el cine, la animación, el juego o los entornos digitales— desempeñan un papel central en la alfabetización climática. Como sostiene Oziewicz en *Justice in Young Adult Speculative Fiction*, las narrativas especulativas y climáticas funcionan como espacios de ensayo ético y de imaginación política para pensar futuros planetarios alternativos. La literatura infantil y juvenil, los álbumes ilustrados, los cómics, la poesía visual, los videojuegos y las producciones audiovisuales ofrecen herramientas pedagógicas especialmente poderosas para cultivar el pensamiento crítico, la empatía ecológica y la resiliencia emocional. Tal como argumenta Greg Garrard en *Ecocriticism* (2012), estos lenguajes permiten conectar emoción, cultura y ecología, facilitando una comprensión profunda de la crisis ambiental que va más allá de los datos y las estadísticas, especialmente entre los públicos más jóvenes.

Este número especial —el primero de *Climate Literacy in Education* a dimensiones curriculares, lingüísticas, culturales y geográficas, y ampliando las perspectivas desde el Sur global. En este sentido, el monográfico dialoga con planteamientos que reivindican la pluralidad de saberes y epistemologías situadas, como los desarrollados por Boaventura de Sousa Santos en *Epistemologies of the South* (2014), y subraya la importancia de valorar contextos pedagógicos diversos y saberes locales en la educación climática contemporánea.

Queremos agradecer a la artista *Monniponi*, autora de la portada artística de este número especial, por su valiosa contribución. Licenciada en Humanidades por la Universidad de Cádiz y dedicada desde hace más de una década a la ilustración infantil, su trabajo se caracteriza por una sensibilidad artística vinculada a la naturaleza, los animales

y el imaginario infantil. La ilustración que acompaña este volumen sintetiza visualmente el espíritu del monográfico al contraponer un presente degradado con la capacidad transformadora de la imaginación infantil, transmitiendo un mensaje de esperanza, cambio y responsabilidad intergeneracional.

Con el fin de ofrecer un recorrido que lleve al lector de la reflexión conceptual al análisis literario y, finalmente, a experiencias de aula y proyectos interculturales, hemos organizado los artículos en bloques temáticos que van de lo conceptual a lo práctico y afectivo:

1. Alfabetización climática desde la literatura y la ecocrítica

Este bloque introduce el desafío de enseñar la complejidad climática de manera crítica y esperanzadora, estableciendo la base conceptual sobre la que se apoyan los demás artículos. Explora cómo la literatura infantil, juvenil y gráfica, así como enfoques históricos y ecofeministas, abordan la relación entre humanos y naturaleza, activismo y justicia ambiental. Los textos seleccionados muestran cómo se puede analizar críticamente los relatos para fomentar empatía, reflexión ética y comprensión de la crisis climática.

Noelia Llamas López e Isabel Jerez Martínez en su artículo “Propuesta multimodal para promover la reflexión climática a partir de la literatura infantil en Educación Primaria”, aborda la problemática del mar de plástico mediante un álbum ilustrado que articula recursos diversos para promover el pensamiento crítico y la conciencia sobre la justicia climática en el aula de Primaria.

Por su parte, Manel Barjacoba, en “Narrar la emergencia medioambiental: una lectura ecocrítica de *Sunakay*”, analiza cómo este álbum ilustrado refleja la emergencia medioambiental como una realidad irreversible, fomentando la empatía, el sacrificio y la reflexión crítica sobre el consumismo. Gabriela Hernández Valderrama, en “Enseñar la complejidad climática”, complementa esta perspectiva al mostrar cómo ciertos relatos fragmentarios como *La reserva del puma* entrenan al alumnado en el pensamiento sistémico necesario para comprender la crisis climática desde una óptica integral.

Asimismo, Miguel Rodríguez García, en “*Teko* o la fábula alpinista”, interpreta los libros de *Teko* como fábulas modernas que combinan enseñanza infantil y divulgación zoológica, promoviendo un acercamiento amable a la naturaleza y prácticas responsables.

José Manuel Pedrosa, en “‘Idolatrías extirpadas’ y ecomitologías ‘aniquiladas’ en la colonia española de Filipinas (ca. 1800)” propone una lectura decolonial y ecocrítica de las prácticas coloniales en Filipinas, destacando el valor de los saberes locales y las

tradiciones ecológicas como recursos para la alfabetización climática y la justicia ambiental.

Finalmente, Patricia Orozco, en “Releer escritoras valencianas del siglo XX con gafas ecofeministas. Propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato”, combina análisis literario y ecofeminismo para fomentar la reflexión sobre sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrando lectura, escritura y análisis crítico en el aula.

2. Experiencias pedagógicas y talleres creativos

Se presentan experiencias concretas de aula y talleres creativos que integran narrativas, imágenes y actividades multimodales. Este bloque se centra en estrategias para enseñar el cambio climático de manera lúdica, culturalmente situada y comprometida con la sostenibilidad, desde la Educación Primaria hasta la secundaria.

Álvaro-Francisco Morote, en “‘13, Rue del Percebe’ como recurso narrativo y visual para enseñar fenómenos climáticos”, propone el uso del cómic como herramienta educativa para enseñar fenómenos climáticos y extremos desde una perspectiva crítica, fomentando la creatividad y el pensamiento socio-territorial.

Carmen Valero, en “Taller creativo: El chopo cabecero” describe un taller artístico en Portalrubio (Teruel) que conecta a niños y jóvenes con el entorno natural mediante actividades lúdicas y educativas centradas en el chopo cabecero, combinando aprendizaje, arte y conciencia ambiental.

Nuria Mina Riera, en “Alfabetización climática en la novela gráfica juvenil *¡Salvemos el bosque!*, de Nora Dåsnes”, examina cómo la novela gráfica promueve activismo climático y sentido de lugar, integrando relaciones intergeneracionales y propuestas pedagógicas que fomentan la alfabetización y la acción ambiental entre preadolescentes.

3. Experiencias internacionales y proyectos multimodales

En este bloque se incluyen proyectos educativos en contextos interculturales, mostrando cómo la alfabetización climática puede conectar comunidades, y fomentar el diálogo entre países del Norte industrializado y del Sur global -es decir, los países en desarrollo-, integrando además diversas formas de narración y estrategias de aprendizaje.

Emelin Quevedo Márquez, en “De las hojas del plátano a las bolsas de plástico: cambios en la confección de los disfraces tradicionales del carnaval de Cotuí y su relación con la alfabetización climática en República Dominicana”, analiza cómo la transformación de los materiales tradicionales hacia insumos sintéticos refleja problemáticas ambientales, conectando cultura, tradición y alfabetización climática.

Alicia de Miguel Sanz Fernández, en “El programa *For Us, No Planet B!*” como experiencia intercultural de alfabetización climática”, presenta un proyecto educativo multimodal en Perú que promueve comprensión crítica del cambio climático mediante actividades audiovisuales y participativas, fortaleciendo el diálogo intercultural en la educación ambiental.

4. Testimonio y memoria afectiva

El número cierra con una reflexión sobre la importancia de la narrativa como herramienta de conexión afectiva y de motivación para la acción. En este sentido, M.^a Pilar Panero García, en “La palabra como retoño. Notas sobre *Sierra quemada. Relatos sobre los sentimientos calcinados de la Sierra de la Culebra, Semuret (2025)*”, aborda los recientes incendios forestales en Zamora a través de relatos, poemas, e ilustraciones que vinculan la memoria colectiva, la solidaridad y la resiliencia frente a los desastres naturales, mostrando cómo la dimensión emocional puede motivar la acción frente a la adversidad.

Conclusión: la educación frente a la crisis climática

La educación constituye una herramienta clave para enfrentar la crisis climática. Formar a niños, niñas y jóvenes en pensamiento crítico, alfabetización climática y valores éticos no solo les permite comprender los fenómenos ambientales, sino también actuar de manera responsable y creativa en sus comunidades. La literatura, las narrativas multimodales y los proyectos pedagógicos presentados en este número demuestran cómo la educación puede transformar la percepción del cambio climático, cultivar empatía ecológica y promover futuros más justos, sostenibles y resilientes. La alfabetización climática no es una opción: es una necesidad urgente para preparar a las nuevas generaciones a vivir con los desafíos de su tiempo.

Referencias

- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.
- Orr, D. W. (2011). *Hope Is an Imperative: The Essential David Orr*. Island Press.
- Oziewicz, M. (2015). *Justice in Young Adult Speculative Fiction: A Cognitive Reading*. Routledge.
- Oziewicz, M. (2023). *Climate Change, Narratives, and Cultural Literacy*. Routledge.
- Santos, B. d. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books.



Propuesta multimodal para promover la reflexión climática a partir de la literatura infantil en Educación Primaria

Noelia Llamas López, *Universidad de Murcia, Spain*
Isabel Jerez Martínez, *Universidad de Murcia, Spain*

Resumen

Este artículo aborda el problema climático del mar de plástico para la fauna marina a través de una propuesta multimodal en el aula de Educación Primaria, empleando como eje vertebrador un álbum ilustrado. Se pretende que su implementación en el aula promueva el pensamiento crítico de los estudiantes acerca de este fenómeno que, si bien afecta en la realidad a la biodiversidad marina, también lo hace a las protagonistas del relato en el mundo narrativo ficticio en el que se busca envolver a los discentes. Además, los diversos recursos con los que se vincula la obra para enriquecer el proceso reflexivo del alumnado favorecen el desarrollo en el mismo de un sentido de justicia climática para frenar las consecuencias que acarrea la citada problemática.

Palabras clave

comprensión, contaminación del agua, literatura, pensamiento crítico

Abstract

This article addresses the climate problem of the sea of plastic for marine fauna through a multimodal proposal in primary school classrooms, using as framework a picturebook. The aim is that its implementation in the classroom will promote critical thinking among students about this phenomenon. Although it affects marine biodiversity in reality, it is also a problem for the main characters of the story in the fictional narrative world in which the learners are immersed. In addition, the different resources linked to the work to enrich the students' reflective process encourage the development of a sense of climate justice to mitigate the consequences of this problem.

Keywords

Marine pollution, comprehension, literature, critical thinking

Introducción: Emergencia climática ante la pérdida de especies marinas: el mar de plástico

El plástico procedente de procesos de producción y consumo para fines humanos acaba depositándose en el mar en islas de residuos, generando el fenómeno del “mar de plástico,” que conduce a la pérdida de fauna marina (Espino Penilla y Koot, 2020). Resulta esencial, así, despertar en el alumnado un sentido de justicia climática -concepto que abordamos desde la equidad y los derechos humanos.

La propuesta presentada se vincula, sobre todo, al Objetivo de Desarrollo Sostenible 14. *Vida submarina*, quedando justificada curricularmente porque uno de los principios pedagógicos del artículo 6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria contempla que debe promoverse el desarrollo sostenible desde todas las áreas. Aunque esta normativa se refiera al sistema educativo español, los saberes básicos tratados cuentan con una transferencia universal, pues el problema ejerce un impacto a escala mundial.

Literatura infantil multimodal y cultura visual: el álbum ilustrado

La problemática enunciada se presta a ser abordada mediante la literatura infantil por su poder para conectar con el alumnado y promover su pensamiento crítico. Las propuestas multimodales, que presentan información en varios formatos, se ajustan a la realidad de los lectores actuales. En este sentido, recursos literarios como los álbumes ilustrados ofrecen múltiples posibilidades, pues en ellos el texto y la ilustración son interdependientes, siendo necesario que el lector, activo, interprete lo que las palabras no expresan (Martínez-Carratalá et al., 2023).

Este es el caso del álbum ilustrado *Sunakay*, de Meritxell Martí y Xavier Salomó, visible en la Figura 1.

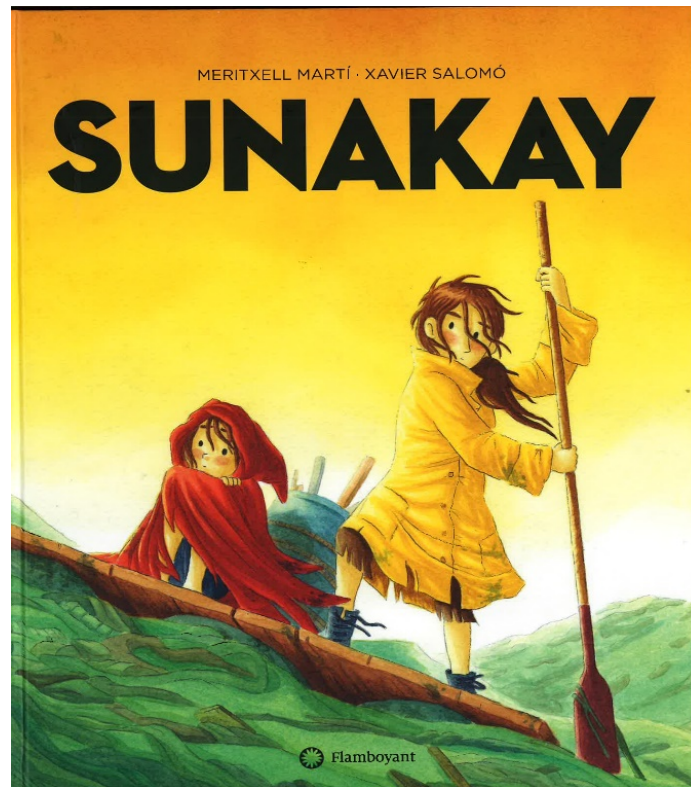


Figura 1. Álbum ilustrado: Sunakay

Comprensión inferencial y crítica: motor para la reflexión

La comprensión de tipo inferencial y crítica ayuda a los lectores a someter a juicio el contenido del texto, conformando sus propias opiniones y forjando el pensamiento crítico (Jiménez Martínez y Bolívar Quintana, 2025). Esto es clave para desarrollar la alfabetización climática. Partiendo de ello, se plantean preguntas que estimulan la comprensión inferencial y crítica del alumnado para que, reflexionando, se conciencie de la gravedad del problema. A nivel curricular, pertenece al proceso de comprensión lectora recogido en el bloque de saberes básicos *B. Comunicación* del área de Lengua Castellana y Literatura del Real Decreto 157/2022 y aparece entre la competencia específica: *2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales.*

Desarrollo de la propuesta

Propuesta de aula

El trabajo multimodal que se plantea es aplicable en los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria, ajustándose al desarrollo cognitivo del alumnado.

La secuencia didáctica, prevista para dos o tres sesiones en cada caso, comenzará con la lectura del álbum ilustrado mencionado previamente, apoyada en un *kamishibai*¹ en el primer ciclo y en su proyección sobre la pizarra digital, en el segundo y tercero. A continuación, se iniciará un trabajo dialógico que promueva en el alumnado la comprensión crítica de la obra y su reflexión sobre la emergencia climática que aborda. En todos los ciclos se enunciarán cuestiones ligadas a distintos momentos de la obra², no directamente asociados a la reflexión sobre la problemática del clima, pero que pueden conectar con los discentes y asegurarles una comprensión más profunda del relato que, aunque infantil y sencillo, no es simple, favoreciendo la comprensión inferencial y crítica:

- ¿Por qué pensáis que Kay desea al pez como nada en el mundo? (página 33 del álbum).
- ¿Qué esperáis que va a pasar en el momento en que Kay llegue a casa? (páginas 39 y 40 del álbum).
- ¿Cómo os sentiríais vosotros si fuerais Sunan? ¿Pensáis que Kay lo entenderá? ¿Por qué? (páginas 41 y 42 del álbum)
- ¿Qué pensáis que va a provocar la explosión? (páginas 63 y 64 del álbum).
- ¿Cómo creéis que se siente Kay cuando llama a su hermana y no le contesta? (páginas 75 a 80 del álbum).

En cuanto a la reflexión directamente vinculada a la problemática del clima, se realizará a partir de pasajes concretos del álbum reforzados con el discurso visual, icónico y audiovisual de otros recursos especificados en la Tabla 1 para construir el trabajo multimodal que propicie el proceso inferencial y crítico de los discentes. Dicho esto, se presenta la secuencia por ciclos.

¹ Teatrillo de madera de origen japonés en el que se deslizan láminas ilustradas para relatar historias.

² Se indican los números de página del álbum a los que se vinculan las preguntas.

Tabla 1: Propuesta de aula por ciclos

Primer ciclo		
Páginas y preguntas de referencia	Recursos multimodales complementarios	Propuesta didáctica
<p>(Véase Figura 2)</p> <p>Observad estas páginas. ¿Por qué pensáis que ya no quedaban sardinas ni otros peces vivos en el mar en el que bucea Kay?</p>	<p>Álbumes ilustrados</p> <p>de Dios, O. (2017). <i>Rana de Tres Ojos</i>. Apila Ediciones.</p> <p>Roberts, S. y Peck, H. (2020). <i>¿Alguien se ha tragado a Lola!</i>. Bruño.</p>	<p>Se abordarán las páginas 7 y 8 de este álbum, ya que en la charca de la protagonista aparecen objetos que invaden su hábitat.</p> <p>Las páginas 17 y 18 ayudarán a los escolares a comprender que una simple bolsa afecta a animales marinos.</p>
	<p>Escena de película</p> <p>WalleMovie. (2008). WALL-E's "Day at Work". [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/QHH3iSeDBLo</p>	<p>Se conecta la situación del álbum leído, que afecta al mar, con la que representa esta escena (audible, construyendo el receptor el discurso verbal dialogando entre ambas narraciones), pues el exceso de basura también irrumpe en el medio terrestre.</p>
	<p>Canción</p> <p>JunyTony-Canciones Infantiles. (2025). <i>Agentes JunyTony vs Monstruo de Plástico</i>. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/7sW4ZyhtOjA</p>	<p>La sesión finalizará con esta canción, proponiendo el alumnado soluciones para combatir la problemática.</p>
	Segundo ciclo	
<p>(Véase Figura 3)</p> <p>¿Cómo creéis que se ha formado la isla Sunakay? ¿A quiénes pensáis que puede afectar? ¿Por qué?</p>	<p>Cómic</p> <p>Surf and Clean. (2018). <i>La ola perfecta</i>. (2018). <i>Surf and Comics</i>. https://www.asociacion-nanse.org/un-comic-sobre-surfistas-llama-la-atencion-sobre-los-</p>	<p>La lectura desde la última viñeta de la página 6 hasta la 9 facilitará que el alumnado se conciencie de que, si todo el mundo piensa como uno de los</p>

	riesgos-para-la-fauna-marina-del-vertido-de-residuos/20180403/	personajes del cómic, "solo era un poco de plástico", se podrá dar lugar a islas como la de Sunakay; así como de que cualquier acción es decisiva.
	Corto	
	Fundación Reina Sofía. (2019). <i>Le-mon: un cortometraje de la Fundación Reina Sofía</i> . [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/0e2zK0v2XPA	Se proyectará este vídeo acompañado con un trabajo dialógico para que los estudiantes se sensibilicen sobre el hecho de que la contaminación del agua no solo afecta a estas especies.
	Canción	
	Asociación Ambiente Europeo. (2018). <i>La balada de la bolsa de plástico</i> . [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/Nwkg0050kNI	Esta canción servirá para que el alumnado conecte la repercusión de acciones cotidianas, como tirar una bolsa al suelo, con la contaminación marina.
Tercer ciclo		
(Véase Figuras 4 y 5) ¿Qué diferencias observáis en estas imágenes del principio y del final del álbum? ¿Por qué ha cambiado la situación? ¿Cómo pensáis que podéis ayudar vosotros a que no se formen islas de plástico como la de Sunan y Kay?	Vídeo y noticia	
	Biomundos. (2018). <i>Islas de basura</i> . [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/dOS9oTn3NXQ Plásticos en el océano: causas, consecuencias y cómo podemos frenarlo.	Se visualizará el vídeo y se extraerán conjuntamente las ideas principales para, a continuación, trabajar la noticia. Por grupos, los discentes indagarán sobre una parte de la misma y lo compartirán.
	Fotografías	
	Ballena construida con plásticos de los océanos	Concienciación sobre iniciativas que se pueden desarrollar para tomar justicia climática acerca del problema analizado.

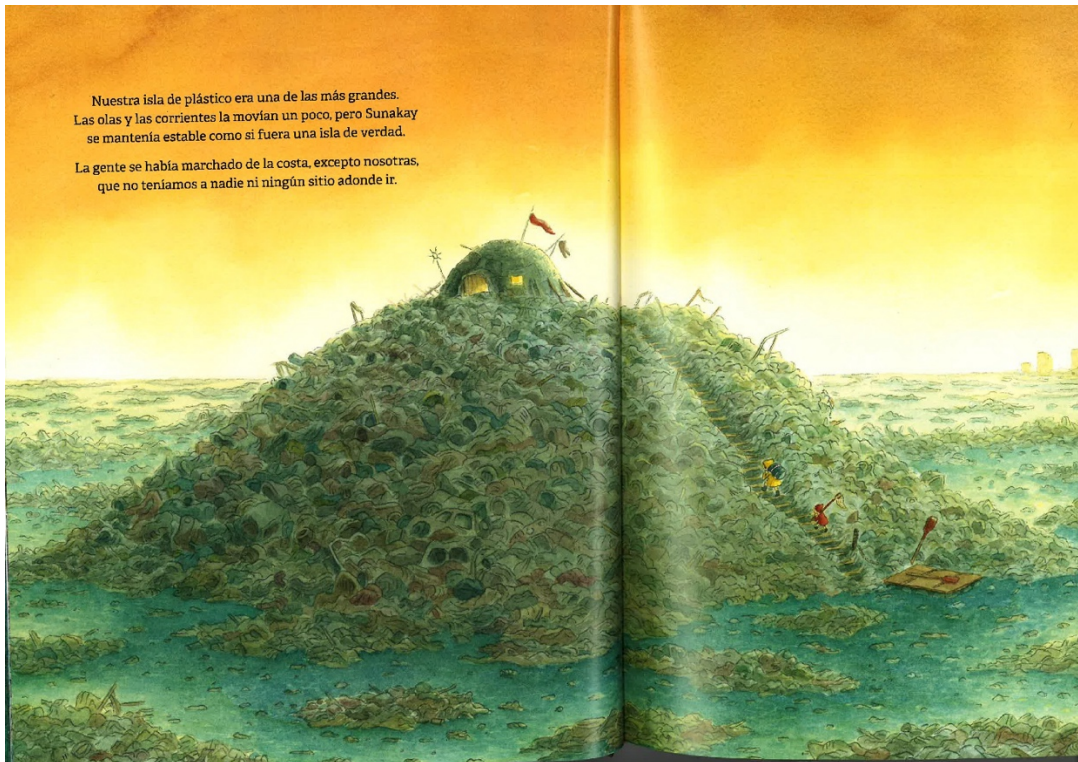


Me pasaba el día en remojo, como una sardina.
Aunque ya no quedaban sardinas. Yo era la única
cosa viva bajo las aguas de aquel inmenso vertedero.



Hurgaba entre la basura, buscando objetos que tuvieran algún valor.
Todos los días eran iguales: remar en la balsa, zambullirme, buscar, escoger...
recolectar desperdicios en un mar muerto para poder sobrevivir.

Figura 2. Pasaje para el primer ciclo



Nuestra isla de plástico era una de las más grandes.
Las olas y las corrientes la movían un poco, pero Sunakay
se mantenía estable como si fuera una isla de verdad.
La gente se había marchado de la costa, excepto nosotras,
que no teníamos a nadie ni ningún sitio adonde ir.

Figura 3. Pasaje para el segundo ciclo



Figura 4. Pasaje para el tercer ciclo



Figura 5. Pasaje para el tercer ciclo

Resumiendo

Título	<i>Propuesta multimodal a partir de un álbum ilustrado</i>
Temporalización	<i>Dos o tres sesiones</i>
Nivel	<i>Primer a tercer ciclo de Educación Primaria</i>
Texto principal	<i>Sunakay</i>
Textos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - de Dios, O. (2017). <i>Rana de Tres Ojos</i>. Apila Ediciones. - WallEMovie. (2008). <i>WALL-E's "Day at Work"</i>. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/QHH3iSeDBLo - Roberts, S. y Peck, H. (2020). <i>¡Alguien se ha tragado a Lola!</i> Bruño. - JunyTony-Canciones Infantiles. (2025). <i>Agentes JunyTony vs Monstruo de Plástico</i>. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/7sW4ZyhtOjA - Surf and Clean. (2018). <i>La ola perfecta</i>. (2018). <i>Surf and Comics</i>. https://www.asociacionanse.org/un-comic-sobre-surfistas-llama-la-atencion-sobre-los-riesgos-para-la-fauna-marina-del-vertido-de-residuos/20180403/ - Fundación Reina Sofía. (2019). <i>Lemon: un cortometraje de la Fundación Reina Sofía</i>. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/0e2zK0v2XPA - Asociación Ambiente Europeo. (2018). <i>La balada de la bolsa de plástico</i>. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/Nwkg0050kNI - Biomundos. (2018). <i>Islas de basura</i>. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/d0S9oTn3NXQ - <u>Plásticos en el océano: causas, consecuencias y cómo podemos frenarlo</u> - <u>Ballena construida con plásticos de los océanos</u>
Términos clave sobre el clima	<i>Mar de plástico, justicia climática, emergencia climática, pérdida de fauna marina, Objetivo de Desarrollo Sostenible, desarrollo sostenible, conciencia ecosocial</i>
Objetivos	<i>Comprender las consecuencias del fenómeno del mar de plástico y adoptar actitudes críticas y respetuosas para evitarlo</i>
Materiales y recursos	<i>Kamishibai, proyección del álbum en la pizarra digital interactiva</i>

Conclusiones

Esta propuesta no solo contribuye a desarrollar la alfabetización climática entre el alumnado de Educación Primaria, sino también su pensamiento crítico, aspecto clave para crear una conciencia ecosocial verdaderamente comprometida con el entorno desde edades tempranas. En este sentido, el empleo de un recurso de Literatura Infantil y Juvenil supone un marco vertebrador significativo para fomentar la reflexión de los discentes, al igual que el trabajo multimodal es acorde con el modo de recepción de la información predominante en la actualidad. De esta manera, algunas futuras líneas de trabajo podrían ser diseñar un instrumento ajustado a cada nivel educativo para evaluar la eficacia del planteamiento realizado mediante su implementación en el aula, así como elaborar otras propuestas similares, pero centradas en problemas climáticos diferentes.

Referencias

- Espino Penilla, M. y Koot, Y. (2020). Nuestro mundo cubierto de plástico: de la movilidad global del plástico a las consecuencias y respuestas locales. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 12(4), 146–160. <http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n4.759>
- Jiménez Martínez, A. R. y Bolívar Quintana, R. C. (2025). La comprensión de textos mediante los niveles de la lectura. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 107-118. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.384>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., Ballester Pardo, I., Martín Martín, A. y de los Santos Álvarez, D. (2023). Aproximación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible a partir del libro álbum en el profesorado en formación en Educación Infantil. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *Nuevos formatos para el aprendizaje informal, ¿útiles para el formal?* (1.ª ed., pp. 88-97). Octaedro.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo [Boletín Oficial del Estado]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 2 de marzo de 2022.

Narrar la emergencia medioambiental

Una lectura ecocrítica de Sunakay

Manel Barjacoba Bennasar, Universitat de les Illes Balears, Spain

Resumen

Este artículo analiza *Sunakay* (2021), escrita por Meritxell Martí e ilustrada por Xavier Salomó, como un ejemplo de la complejidad y profundidad temática de la literatura infantil contemporánea. Desde una perspectiva ecocrítica, se examina cómo el álbum ilustrado presenta la emergencia medioambiental no como una amenaza futura, sino como una realidad palpable. Al mismo tiempo, el artículo destaca cómo *Sunakay* permite abordar cuestiones como la empatía, el sacrificio y la reflexión crítica sobre el consumismo. Estos hechos hacen que deba considerarse *Sunakay* como un valioso recurso educativo para los jóvenes lectores.

Palabras clave

Emergencia climática, ecocrítica, contaminación, consumismo, empatía

Abstract

This article analyses *Sunakay* (2021), written by Meritxell Martí and illustrated by Xavier Salomó, as an example of the complexity and thematic depth of contemporary children's literature. From an ecocritical perspective, it examines how the picture book presents environmental emergency not as a future threat, but as an actual reality. At the same time, the article highlights how *Sunakay* enables the exploration of issues such as empathy, sacrifice, and critical reflection on consumerism. These aspects support the consideration of *Sunakay* as a valuable educational resource for young readers.

Keywords

Climate emergency, ecocriticism, pollution, consumerism, empathy

Introducción

La literatura infantil y juvenil es un campo de estudio que, en muchas ocasiones, ha sido obviado o considerado una literatura menor. Frente a la tendencia a considerar la LIJ como simple (Nodelman 2008, 286), la obra analizada en este trabajo se sitúa como un ejemplo de la complejidad que subyace en las obras consideradas infantiles y de las grandes posibilidades que ofrece el género. De hecho, si analizamos la producción de este tipo de obras, observaremos que se trata de un género que, lejos de renunciar a la universalidad de los temas (Valriu 1994, 16) encuentra en ella el espacio idóneo para tratarlos y presentarlos de forma original y atractiva.

Sunakay (2021) es un ejemplo claro de cómo la literatura infantil permite superar el estereotipo de género simple y moralista para establecerse como un género complejo. Por una parte, la obra escrita por Meritxell Martí e ilustrada por Xavier Salomó aborda principalmente —desde la distopía y con ciertos toques de fantasía— el tema de la emergencia climática. Como veremos, la interpretación del lector a través del diálogo que se establece entre los tres grandes elementos que componen el álbum ilustrado identificados por Van der Linden —texto, imagen y formato— (Vouillamoz Pajaro 2021, 147), permite generar diversas lecturas: tanto del texto y la imagen por separado, como de manera conjunta. Estas lecturas resultan complementarias y ponen de manifiesto la profundidad temática que la obra consigue abordar.

Si bien nos encontramos ante un libro que, esencialmente, articula su eje principal alrededor de las consecuencias derivadas del maltrato a la naturaleza —representadas a través de una contaminación desorbitada—, su trama permite tratar otros temas como el amor, el sacrificio, el capitalismo o la empatía. Así, *Sunakay* obliga a realizar un análisis que no se limite únicamente a su consideración como texto que se enmarca en el *nature writing* o que puede estudiarse desde la ecocrítica, sino que, además, debido a la pluralidad de lecturas que propone, debe abordarse también desde su potencial didáctico.

Una lectura ecocrítica

Desde la perspectiva ecocrítica —disciplina que estudia la relación entre la literatura y el medio ambiente— (Cheryll Glotfelty 1996, 18), *Sunakay* presenta una sociedad en la que la emergencia medioambiental no es una posibilidad futura, sino una realidad que parece irreparable. Desde el inicio, los lectores se encuentran ante una historia en la que texto e imagen establecen lecturas complementarias, con mensajes que van mucho más allá de lo evidente. La narración no advierte de lo que podría pasar si no se cuida el medio ambiente, sino que se inicia directamente desde la consecuencia. Las primeras páginas nos muestran un paisaje hostil, en el que se acumula la basura y a través de la

cual las dos protagonistas —las hermanas Sunan y Kay— deben navegar en busca de recursos que les permitan sobrevivir en un entorno destruido por la condición humana.

Las dos hermanas conviven en la soledad de una isla de residuos que han convertido en su hogar y es precisamente este hecho el que subraya la humanidad de las protagonistas, quienes, ante la adversidad, deciden convertir su isla —Sunakay— en un



Figura 1. Ilustración de Xavier Salomó en *Sunakay*, texto de Meritxell Martí. Barcelona: Flamboyant, 2021, pp. 13-14

Alrededor de Sunakay, el entorno natural se ha transformado en un espacio de desechos y ha erradicado la mayoría de los elementos naturales que lo ocupaban. En un mar en el que no hay “ni rastro de vida, ni un alga, ni un triste pez” (Martí y Salomó 2021, p. 14), la ilustración consigue que los plásticos depositados en el fondo marino se asemejen a las algas y que las bolsas hagan lo propio, representando a los peces en un espacio que transmite una profunda sensación de vacío. Sin duda, es en este tipo de ejemplos donde la ilustración pone de manifiesto los distintos niveles de lectura que componen esta historia.

Si bien la historia consigue reflejar el impacto que la contaminación tiene sobre el entorno natural, el texto permite abordar otras preguntas complejas. De hecho, cuando Kay descubre que unos mercaderes tienen el último pez vivo del mar, decide intercambiarlo por un reloj de oro que encontró en una de sus incursiones y con el que podría haber conseguido comida para diversos meses. Esta decisión permite a los lectores debatir hasta qué punto es posible anteponer la salud del planeta a la supervivencia individual. Asimismo, los mercaderes —que llevan un barco pesquero y visten como pescadores en un mar donde ya no quedan peces— son un ejemplo más de cómo lejos de poner freno a la destrucción, los humanos encuentran en ella el espacio desde el cual perpetuar las prácticas que han devastado el planeta. Ya no quedan peces, pero todavía es posible hacer negocio entre los desechos. El capitalismo voraz que se muestra a través de los mercaderes se presenta, así, como otro de los temas que pueden abordarse con los lectores jóvenes.

Cuando Kay descubre que su hermana se ha olvidado de cambiar el agua al pez —lo que provoca la muerte del animal— reacciona por instinto y trata de devolverlo al lugar al que pertenece. Es en este punto donde la fantasía entra en juego y, ante la muerte del animal, la naturaleza responde con una rabia desmesurada. Desde su isla, Sunan observa una ola gigante que amenaza con arrasar todo lo que encuentre a su paso. De nuevo, la evislectura debe trasladarse a la ilustración que muestra el rostro de Sunan; sobre sus ojos se proyecta la sombra del tsunami momentos antes de impactar sobre la joven.



Figura 2. Ilustración de Xavier Salomó en *Sunakay*. Barcelona: Flamboyant, 2021, p. 72.

Con la voluntad de hacer una buena acción y devolver el pez a su hábitat natural, Kay ha despertado la furia de la naturaleza. El tsunami —que entendemos ha arrebatado la vida de Sunan—, ha conseguido que aquel mar ahogado por la contaminación humana se rebelde. Los plásticos y los residuos que nunca deberían haber pertenecido al mar son devueltos a la costa cubriendo los edificios abandonados que se divisaban en el horizonte terrestre. Con el paso del tiempo, el agua recupera su color y el mar da la bienvenida, de nuevo, a los peces.

Sobre el agua y ataviada con el chubasquero amarillo de Sunan, Kay se dirige a su hermana, tranquilizándola y recordándole —mientras se nos muestran otros seres humanos navegando en el agua limpia— que no está sola.



Figura 3. Ilustración de Xavier Salomó en *Sunakay*.
Barcelona: Flamboyant, 2021, p. 95.

Las posibilidades didácticas

El análisis de la trama ha identificado una gran riqueza de temáticas que pueden abordarse con el alumnado y que permiten el diálogo y el debate en el aula. La *tertulia literaria dialógica* propuesta por Aguilar i Ródenas (2013) es un buen punto de partida para desarrollar actividades a partir de una obra literaria. Desde este marco se entiende que la lectura en el aula implica una construcción intersubjetiva del sentido del texto que se traslada a la construcción del sentido sobre la cultura y el mundo (Aguilar i Ródenas 2013, 95). Esta construcción se lleva a cabo principalmente sobre el diálogo y es precisamente en esta actividad donde creemos que *Sunakay* se sitúa como un recurso didáctico excepcional.

En esencia, sería interesante que la lectura de la obra viniera acompañada de una invitación a la discusión de los estudiantes sobre temáticas como la emergencia climática, la contaminación, el consumismo, la empatía, el amor o el duelo. Invitando a los estudiantes a identificar dichos temas, a concretarlos con ejemplos textuales y gráficos

de la obra y a dar sus opiniones al respecto, conseguiremos que el sentido se construya a medida que se producen interacciones entre ellos.

A su vez, el diálogo debe ir acompañado de los interrogantes que surgen de la lectura del texto y de su puesta en común, así como de una invitación a trasladar el análisis fuera del texto y buscar evidencias, noticias o datos actuales que permitan contrastar si el contexto que se presenta en *Sunakay* es o puede llegar a ser un contexto real.

Puede servir de ayuda para docentes y alumnado que, a modo de ejemplo, identifiquemos algunas preguntas relevantes que pueden guiar la discusión. En primer lugar, podemos preguntarnos cuáles son las causas que han propiciado el mundo presentado en *Sunakay*. En segundo lugar, podemos preguntarnos si es ético el comportamiento de los mercaderes o si la generación de riqueza económica y el consumismo desorbitado no tiene límites. En un apartado más vinculado a los sentimientos, podemos plantearnos cómo es la relación de las hermanas, por qué conviven solas o cómo se afronta el duelo cuando Sunan muere. Para terminar esta breve enumeración de ejemplos, podemos plantearnos si existen islas de plástico en la actualidad y qué acciones individuales podrían contribuir a crear o detener un escenario como el que presenta la obra.

La amplitud de temas y la posibilidad de recabar información e investigar problemáticas similares en el mundo actual permiten que estos diálogos se extiendan y puedan abordarse en diferentes sesiones y a través de actividades diversas (como el análisis de datos y noticias sobre la emergencia climática, el consumismo o la contaminación, así como la creación de textos literarios que amplíen la historia o planteen nuevos escenarios, por nombrar solo algunos ejemplos). Además, es recomendable que todas las opiniones, preguntas e ideas que se han puesto en común a través de los diálogos se sintetizen y se concreten en propuestas creativas en las que los estudiantes puedan expresar sus conclusiones. Este proceso creativo puede materializarse en distintos formatos, como vídeo, presentación, texto creativo o pódcast, entre otros.

Conclusión

Como investigador, aquello que ha captado mi atención es la capacidad que tiene esta obra para tratar la emergencia climática desde el ámbito literario. Como docente, aquello que me cautiva es la belleza, el gusto y la sensibilidad con la que se presenta una trama que aborda temas complejos de una manera muy cercana al joven lector, lo que posibilita un trabajo pedagógico amplio y profundo con los estudiantes.

Referencias

- Aguilar i Ródenas, Consol. 2013. La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 77, 93-102.
- Glotfelty, C. & Fromm., H. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press.
- Merixell, M., & Salomó, X. (2021). *Sunakay*. Flamboyant.
- Nodelman, Perry. 2008. *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Valriu, C. (1994). *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual: (1975-1985)*. Pirene La Galera.
- Vouillamoz Pajaro, N. (2021). Ecocrítica y Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. *Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa*, 146.



Especies Lázaro y narrativa rizomática: el reto de enseñar la complejidad de la emergencia climática

Reflexión pedagógica a partir de “La reserva del puma” de Edmundo Paz Soldán

Gabriela Hernández-Valderrama, Universidad de Alcalá, Spain

Resumen

La saturación de imágenes catastróficas en la cultura contemporánea presenta un desafío para la alfabetización climática en la medida en que dificulta trascender la retórica paralizante del colapso y fomentar un pensamiento sistémico y esperanzador. Este artículo aborda el potencial de obras de estructura narrativa rizomática, como el cuento «La reserva del puma», para fomentar en el alumnado la capacidad de comprender la realidad como producto de la interrelación de los elementos que la componen, y no como suma de partes aisladas. Su carácter rizomático entrelaza líneas heterogéneas (ecológicas, policiales, históricas, digitales) a través de las cuales se presenta la complejidad socioecológica de la selva amazónica y, en este proceso, exige del lector una actitud activa para desarrollar el pensamiento en red necesario, primero, para comprender el relato mismo y, después, para trasladar esa competencia interpretativa a la comprensión de la crisis ecosocial y de sus complejas implicaciones en términos de justicia climática.

Palabras clave

pensamiento sistémico, literatura Latinoamericana, justicia climática, Edmundo Paz Soldán.

Abstract

The saturation of catastrophic imagery in contemporary culture poses a challenge to climate literacy insofar as it hinders efforts to move beyond the paralyzing rhetoric of collapse and to foster hopeful thinking. This article examines the pedagogical potential of works with rhizomatic narrative structures, such as the short story “La reserva del puma,” to cultivate in students the capacity to understand reality as the product of the interrelation among its elements rather than as a mere aggregation of isolated parts. Its rhizomatic structure intertwines heterogeneous lines (ecological, detective, historical,

digital) through which the socioecological complexity of the Amazon rainforest is rendered visible and, in this process, requires an active reading stance to develop the networked thinking necessary, first, to comprehend the narrative itself and, subsequently, to transfer this interpretive competence to the understanding of the ecosocial crisis and its complex implications in terms of climate justice.

Keywords

systems thinking, Latin American contemporary literature, climate justice, Edmundo Paz Soldán

Introducción

La profecía apocalíptica más aceptada de nuestro tiempo anuncia la aniquilación de la naturaleza a manos del modelo económico productivista que sustenta el capitalismo contemporáneo. Paradójicamente, mientras nos preparamos para encender las velas de su funeral, la biósfera está más viva que nunca en el imaginario contemporáneo, nutrido por las imágenes de devastación ambiental que circulan en los medios de comunicación y en la producción cultural (Nouzeilles, 2002). Frente a este escenario, la alfabetización climática enfrenta el reto pedagógico de trascender el catastrofismo paralizante para cultivar en las nuevas generaciones un pensamiento sistémico y ético, desde el cual se perciba la realidad como producto de la interrelación compleja de los elementos que la componen y no como suma de partes aisladas. De cara a satisfacer esta necesidad pedagógica, vale la pena observar las obras narrativas de autores contemporáneos que desafían los límites de los géneros tradicionales para señalar formas de intervenir el presente. Las obras que se inscriben en el giro planetario (Noguerol, 2025) tienen el potencial de producir una reflexión profunda sobre la crisis climática, al señalar formas alternativas de abordar los desafíos más allá del catastrofismo. Tal es el caso del cuento "La reserva del puma" (2025) del autor boliviano Edmundo Paz-Soldán, que propone una concepción profunda del tiempo en la que se privilegian las transformaciones de la biósfera a escala geológica, desplazando las temporalidades subjetivas de los personajes, en un intento por "probar la insignificancia de la aparición del hombre frente a la vida global del planeta" (pp. 49).

Rizoma y cognición

Las narrativas rizomáticas (Deleuze y Guattari, 1988) podrían entenderse como un mapa en el que la historia se expande a través tramas ramificadas que pueden generar conexiones entre sí. Siguiendo este principio, «La reserva del puma» articula 43 fragmentos donde se desarrollan simultáneamente historias que exploran la reaparición de especies extintas, la contaminación ambiental, las mutaciones en la biósfera y las heridas históricas

del colonialismo. Estos hilos se intercalan con fragmentos dedicados a las investigaciones para esclarecer la desaparición de dos turistas danesas en una reserva de la Amazonía boliviana. Así, la interdependencia conflictiva en un territorio marcado por la conservación y la explotación se configura como uno de los núcleos temáticos del cuento. Este ejercicio cognitivo implica adoptar una posición desde la cual es posible percibir el conjunto de las tramas como un sistema interrelacionado y, al mismo tiempo, detenerse en nodos específicos para observar cómo cada línea incide en las demás. De este modo, la comprensión de los acontecimientos en la reserva es se construye a partir de la interacción dinámica entre las distintas tramas narrativas.

En este sentido, el valor pedagógico del cuento radica en su manera de activar el pensamiento en red a partir de sus nodos de conexión obligada: el lector no puede comprender la inquietud que genera el árbol estrangulador sin vincular su descripción botánica como parásito (frag. 3) con su uso metafórico para describir la relación de dominación que el hacendado ejercía sobre los campesinos (frag. 11) y, a su vez, con la mitificación de esta planta como posible agente de muerte en el podcast de Nekane (frags. 18, 20). Tal arquitectura narrativa fomenta una destreza clave en la alfabetización climática: la capacidad de desplazar el razonamiento más allá del pensamiento lineal y antropocéntrico hacia uno rizomático y de connotación planetaria. El relato no está anclado únicamente en las decisiones humanas, sino que se expande al modo de un rizoma para abarcar voluntades no-humanas como la de un puma que se reproduce (frag. 31), una semilla que viaja por el viento (frag. 31), la agencia de una bacteria que mata a los árboles de castaño (frag. 33) o la de un algoritmo que genera mitos digitales (frag. 21). De este modo, el cuento permite abordar el desafío cognitivo central de la alfabetización climática: integrar variables múltiples, agentes diversos y escalas temporales contrapuestas en una red sin centro fijo, fomentando el pensamiento en red y la aceptación de lo incierto.

Hacia una conciencia multiespecie

El pensamiento ecológico que atraviesa el cuento se articula en diversos nodos de los que, al menos tres, remiten una conciencia planetaria y multiespecie al abordar el resurgimiento de la vida y su mutación irreversible. El primer nodo corresponde a la reserva misma, ubicada en algún punto de la Amazonía boliviana y creada para proteger el hábitat del puma, declarado en peligro de extinción y cuya población se ha recuperado bajo protección. Aunque fue decretada como reserva dedicada al felino, el entorno protegido ha posibilitado que otras especies experimenten una recuperación significativa. Este aspecto en particular resalta la irrenunciable interconexión entre las especies, de

ahí que el triunfo de una de ellas en particular requiera de una biósfera diversa. Por ello, aunque la reserva lleve el nombre del puma, en el relato adquieren mayor relevancia otras especies como el árbol de caoba o las múltiples variedades de insectos, peces, monos y aves. Esta perspectiva desplaza las lecturas simplificadoras del colapso y propone entender la historia terrestre como una sucesión de desapariciones y resurgimientos, en la que la humanidad no está exenta de desaparecer si las especies que sostienen sus sistemas ecológicos, como en el caso del puma, desaparecieran.

El segundo nodo es el memorial “El comienzo del paraíso” (frag. 6) en el que los visitantes escriben en pizarras digitales anécdotas relacionadas con especies que se creían desaparecidas, pero que han vuelto a surgir alrededor del mundo. Se trata de un monumento desmaterializado que pone el énfasis en la conservación y restauración ecológica, en un intento por desmarcarse del pesimismo al que están asociadas comúnmente las causas ambientalistas. Los diversos relatos de especies desextinguidas o especies lázaro, son presentadas como gránulos de esperanza que demandan una reconfiguración de los modos tradicionales de pensar la extinción. Así, la aparición de la libélula emperador (frag. 7), las luciérnagas (frag. 8) o el topo dorado ciego (frag. 9) desafían la narrativa de la extinción como punto final. Por lo tanto, el memorial funciona como un archivo de estas reapariciones, en el que se celebra la resiliencia de la vida misma que resurge, a veces de manera espontánea, a veces de la mano de la voluntad humana.

En un tercer nodo se encuentran los árboles sintéticos que surgieron en las zonas de la reserva aledañas al vertedero de una empresa maderera. Se dice que allí un 17% de los árboles contienen microplásticos que absorbieron en sus raíces y que en un futuro los contendrán la totalidad de las especies (frag. 12, 26). Este punto permite abordar la dimensión de la agencia planetaria que remite a la capacidad de la materia y de los ecosistemas para incorporar y transformar la perturbación humana de maneras inesperadas. Cabe notar que esta mutación se narra como proceso de hibridación biosférica y no como una tragedia de destrucción. Es decir, los árboles no mueren por la toxicidad del entorno, sino que se transforman para integrar el microplástico en su ciclo vital. Este fenómeno presenta una temporalidad distinta: la del futuro alterado e irreversible del Antropoceno y las transformaciones que están ocurriendo en la forma como la vida se sostiene en el planeta.

Ahora bien, vale la pena detenerse en la figura del árbol estrangulador como metáfora para entender el concepto de justicia climática. Se trata de una especie vegetal que se enreda alrededor de otro árbol, su anfitrión, al que termina por asfixiar completamente (frag. 3). Párrafos más adelante, este carácter parasitario del árbol es proyectado sobre el dominio humano, cuando se refiere la historia de un hacendado a quien apodaban el estrangulador porque oprimía a los campesinos y cuya muerte violenta se

sugiere como un acto de retaliación casi ecológica. De modo figurativo, se establece un paralelo entre la relación parásito-huésped y la relación hacendado-campesino, mostrando cómo ciertas formas de explotación económica son ecológicamente predatorias. Esta metáfora se expande hacia el terreno de lo digital cuando, en su podcast, Nekane transforma al árbol en un pulpo vegetal asesino (frags. 20, 22). Ahora bien, que esa leyenda se viralizara señala la manera cómo los medios pueden distorsionar los problemas ecológicos, desplazando la atención de causas sistémicas —como el vertedero y la desigualdad— hacia un chivo expiatorio fantástico. No obstante, la investigación rigurosa de la periodista danesa (frags. 24-30) y la teoría forense del criminólogo (frags. 37-38) actúan como contrapesos que entran a disputarse la versión oficial del suceso, con lo cual se evidencia que la lucha por la verdad ecológica es también una lucha narrativa.

En un sentido global, el cuento de Paz-Soldán entrelaza diversas tramas para mostrar que la crisis climática no es un fenómeno abstracto, sino la acumulación material de historias de despojo. El vertedero (frag. 1) resulta de una cadena de tala ilegal, corrupción y falta de regulación estatal. Los huesos de una anciana y un bebé encontrados junto a los de las turistas (frags. 14, 37) recuerdan que la violencia ambiental recae primero sobre los más vulnerables. De este modo, al converger biología, historial de explotación, contaminación y relato digital en un mismo espacio, el cuento enseña que la justicia climática exige leer el paisaje como un palimpsesto de tensiones, heridas y resistencias, donde lo ecológico y lo social son inseparables. Esta es la lección más profunda para el lector: no se puede salvar el hábitat del puma sin abordar las heridas históricas y las inequidades presentes que lo configuran. Concretamente, el relato sitúa la reflexión climática en la selva amazónica, un territorio marcado por el legado colonial extractivista, donde los conflictos por la tierra y sus recursos, las disputas culturales y la tensión entre conservación y supervivencia comunitaria han tejido una realidad conflictuada.

Propuesta pedagógica

Esta propuesta está dirigida a los últimos cursos de educación secundaria o a los primeros cursos universitarios, donde el alumnado ya dispone de herramientas básicas de análisis textual y reflexión crítica. Los objetivos son desarrollar el pensamiento sistémico mediante la comprensión de las interdependencias ecológicas y temporales implicadas en la noción de “resurrección” biológica y, por otro, fomentar una conciencia multiespecie que desplace el antropocentrismo habitual en los discursos sobre la crisis climática. Asimismo, la escritura desde una perspectiva no humana favorece la empatía ecológica y la internalización de temporalidades no lineales, permitiendo trasladar al ámbito reflexivo del alumnado la lógica rizomática que estructura el relato.

La actividad comienza con una lectura guiada del cuento y por un breve trabajo colectivo de identificación y análisis de sus principales nodos narrativos, con el fin de reconocer las distintas líneas ecológicas, históricas y políticas que se entrelazan en el relato. A partir de este trabajo previo, e inspirados en los fragmentos del memorial, se puede invitar a los estudiantes a investigar un caso de especie Lázaro y redactar una entrada para añadirla al memorial mencionado en el cuento; en esta ocasión, la entrada deberá estar escrita desde la perspectiva de esa especie.

A modo de cierre

Frente a narrativas catastrofistas que pueden conducir a la parálisis, “La reserva del Puma” encarna un modelo de esperanza activa y crítica que reside en el propio acto de tejer, mediante la literatura, una representación más fiel, compleja e interconectada de la vida en el Antropoceno. La estructura rizomática entrena al lector en el pensamiento sistémico para explorar de manera crítica algunos de los nodos en los que se interseca la justicia social, la agencia no-humana y la transformación ecológica. Así, este relato contribuye a fomentar en los estudiantes una conciencia ambiental planetaria que les permita percibirse como parte de un entorno cambiante, altamente adaptativo y no solo como víctima del accionar humano.

Referencias

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Noguerol Jiménez, F. (2025). *De la Tierra a la tierra: Giro planetario y miradas geológicas en el antropoceno*. En J. Montoya Juárez & N. Moraes Mena (Eds.), *Literatura y antropoceno: Imaginarios ecosociales en España y América Latina en el siglo XXI* Granada: Editorial Comares. (pp. 143–157).
- Nouzeilles, G. (2002) *La naturaleza en disputa*. Paidós.
- Paz Soldán, E. (2025), “La reserva del puma”, en *El comienzo del paraíso*. Almadía.



Teko o la fábula alpinista

Miguel Rodríguez García, Universidad de La Rioja, Spain

Resumen

Este artículo interpreta los libros de *Teko* como fábulas modernas que combinan la enseñanza infantil con toques de divulgación zoológica. Subraya su valor pedagógico, su visión amable de la naturaleza y su ecologismo superficial, que promueve un alpinismo responsable en lugar de una crítica profunda del impacto humano en el medio ambiente.

Palabras clave

Ecocrítica, libro ilustrado, cuento, animal, estudios de animales

Abstract

This article reads the *Teko* books as modern fables that combine children's instruction with touches of zoological education. It highlights their pedagogical value, their affectionate portrayal of nature, and their somewhat shallow environmentalism, which promotes responsible mountaineering over a deeper critique of humanity's impact on the environment.

Keywords

Ecocriticism, picture book, tale, animal, animal studies



Figura 1. *Las aventuras de Teko* (2024).

Introducción

Teko era pequeño, inquieto y singular” (García San Miguel & Ramos, 2024, s.p.), he aquí el sucinto y evocador retrato del protagonista de *Las aventuras de Teko* (2024) y *Teko y los Picos de Europa* (2023) (Figura 1). Esta síntesis de su etopeya se redondea con la imagen apastelada del rebeco, con arreglo a una estética de líneas amables que recuerda a un pariente de excelso pedigrí dentro de la literatura española: el burrito Platero, “pequeño, peludo, suave” (Jiménez, 1979, p. 85). Pero los paralelismos entre Teko y Platero concluyen ahí: el primero es el héroe triunfal de un cuento, una bestia parlante que evoluciona y transmite una lección a la juventud; el segundo, menos locuaz, es la querida mascota de un poeta, destinada a sufrir una tragedia repentina. Tanto uno como otro poseen una trayectoria pedagógica que merece ser destacada: la de Platero no precisa comentario; la de Teko es fruto del esfuerzo de sus autoras, que llevan tres años paseando a su entrañable caprino por los colegios adyacentes a los Picos de Europa en talleres y otras actividades formativas dignas de los mayores elogios.

Teko y los Picos de Europa bebe acuciosamente del venero del apólogo. Si su estructura espeja la configuración clásica del cuento de hadas y de los libros infantiles (un personaje joven e inconformista que sale en busca de aventuras para medir sus

habilidades y regresa más adulto tras conseguir una proeza), los acontecimientos, técnicas narrativas y circunstancias desplegadas guardan el regusto de su ascendencia fabulística. El hoyo al que se precipita el rebeco en cada uno de estos títulos resucita un motivo añejo, presente en el relato popular sobre la cabra —a veces, un lobo— cautiva en un pozo (ATU 31, “The Fox Climbs from the Pit on the Wolf’s Back”), que halló un cauce escrito gracias a las plumas de La Fontaine y de otros fabulistas. Teko dispone de la ayuda del ave Piqui, fiel auxiliar durante su viaje iniciático, un rol que se erige en uno de los pilares de la arquitectura cuentística (Propp, 1981, p. 91). Tampoco excusan su ausencia actores típicos de este género, como el “comentarista” (Rodríguez García, en prensa), un narrador que realiza acotaciones aclaratorias, digresivas o humorísticas y que interpela al lector.

En *Teko* las fieras se facilitan información y se socorren unas a otras: una desviación perceptible de su proceder respecto del repertorio esópico, regido por la ley del más fuerte y por el ejercicio de la picaresca. Dicho desplazamiento viene propiciado por la mutación de los gustos del público y por el concepto actual de la niñez, entendida como un tesoro que ha de ser protegido de hechos traumáticos. Así pues, la enseñanza punitiva, sarcástica y visceral del apólogo desaparece y le toman el relevo castigos menos dramáticos.

Podría dar la sensación de que *Teko* no aporta mucho desde una óptica ecologista, pero este juicio no es del todo correcto. Sí, cae de pleno en el antropomorfismo, una de las herramientas más controvertidas para los estudios de animales y la ecocrítica, aunque cada vez hay más voces que ponen en valor su utilidad (Kerslake Young, 2017, pp. 215-217). Con todo, *Teko* y *los Picos de Europa* forja comunidades de cuidado y amistades entre especies, se niega a demonizar a los carnívoros y no falsea sus hábitos alimenticios, sino que los justifica convenientemente. La osa y el lobo con los que interactúa ya han comido y no encuentran razones para perseguir al rebeco: una solución oportuna y, asimismo, ajustada a su propósito divulgativo. Varias especies continúan dominadas, sin embargo, por un simbolismo tradicional —el búho narrador remite a la lechuza de Atenea; el águila es el monarca de los volátiles en la tradición grecolatina—, hodierno —la madre ursina hereda rasgos del *teddy bear* sobre el que disertó Pastoureaux (2008, pp. 277-284)— o propagandístico de los refugios diseminados por los Picos de Europa —la salamandra, la marta, el lirón careto... son “tótems” que integran la iconografía de estos centros—, pero al menos no se ceba con otras muy necesitadas de estima social, defensa legal y arropo mediático, como el halcón peregrino o nuestro *Canis lupus signatus*.

Si bien constataremos salvedades a esta regla (un jabalí sanador, numerosas “guías turísticas”...), la representación de las costumbres de la fauna tiende a ser empírica y

contrastable, lo cual redundaría en beneficio de la misión educativa de la obra. Cito un ejemplo:

A los mamíferos como nuestro rebeco es normal verlos pastando en solitario, pero a la hora de buscar algo para cenar, el lobo es de los que no suele cazar solo. La caza siempre lleva al éxito cuando se trabaja en manada y en el caso de estos depredadores, su inteligencia se multiplica cuando se trata de derribar a su presa (García San Miguel & Ramos, 2023, p. 19).

Frente a una cultura occidental que ha pintado a este mamífero como un cazador poco agudo, egoísta y vil, aquí aparece descrito como un animal gregario y espabilado, que no experimenta el impulso de matar mientras no lo aqueje el universal agujijón del hambre.

También se describe un elemento clave del ritual de cortejo de los venados:

Y es que la berrea es uno de los espectáculos más increíbles que existen en el bosque. Escuchar cómo los venados llaman a sus futuras parejas demostrando toda su grandeza y esplendor es, además, una de las señales de que el otoño se aproxima y que pronto llegarán las primeras nieves (García San Miguel & Ramos, 2023, p. 46).

El antropomorfismo y la instrucción dirigida a los humanos alternan en Teko con trazas de verosimilitud zoológica. Aun así, dicha pátina realista jamás llega a obstaculizar el desarrollo de una trama diseñada para que los más pequeños del hogar vean en el dulce rebeco una proyección de sí mismos y para que se familiaricen con las preocupaciones, riesgos y prácticas del deporte montañista.

Resulta, por añadidura, admirable la biodiversidad que pone en escena. El relato y sus ilustraciones reflejan con trazos vívidos una fauna y flora autóctonas exuberantes, que nada tienen que envidiar al catálogo trasnochado de la fábula o a los ídolos de masas audiovisuales traídos de los polos y de la geografía norteamericana: cardos azules, picamaderos negros, acentores, buitres, gorriones alpinos, pinzones vulgares... Puestos en hilera, construyen un bestiario terruñero que invita a maravillarse ante la riqueza ecológica de la cordillera Cantábrica.

No obstante, no cabe sostener que *Teko y los Picos de Europa* o su hermano menor sean libros punteros desde una perspectiva verde; son productos de un "ecologismo superficial" (Naess, 1973, pp. 95-97). Sus críticas a la presunta hegemonía y

excepcionalidad del hombre, a su destrucción del entorno y a la subyugación de otras formas de vida, devienen elípticas y vaporosas. Su artífice no cuestiona los abusos del sistema ganadero ni carga tintas contra la humanidad cuando un coche deslumbra y casi atropella a Teko: un peligro real al que hacen frente a diario los animales que cruzan las carreteras. Solo insinúa tímidas quejas por un lago dragado por las explotaciones mineras y contra el furtivismo, después de que el rebeco converse con el espíritu de una cabra —perteneciente a una variedad extinta— que le revelará su distinguida genealogía:

Es igualito a su padre, el rebeco más esbelto, fuerte y valiente que todos los Picos de Europa hayan conocido nunca. El destino y los cazadores furtivos quisieron que se marchara pronto, pero no sin antes tenerle a él como su único hijo, y al que su madre puso a salvo antes de nacer. A riesgo de su propia vida, le llevó al Cornión con su familia (García San Miguel & Ramos, 2023, p. 97).

Pese a sus tibias protestas, no profundiza en las consecuencias de tales crímenes ni en el dolor, miedo y angustia infligidos a la fauna. No reflexiona ni trasciende el mero señalamiento de las acciones devastadoras que ha cometido nuestra especie. Prefiere recurrir al ternurismo naíf y evitar el problema, no sin antes haberlo esbozado, de manera que los maestros y tutores a quienes alarmen estos sucesos estarán capacitados para reponer por su cuenta las omisiones en materia de justicia ecológica.

Entonces, ¿qué visión de la naturaleza promueve *Teko*? Una respetuosa, pero edificada sobre las bases de un pensamiento antropocéntrico que privilegia al colectivo humano y sus imperativos inmediatos por encima de todo. Su brújula moral fija su norte en el ideario del alpinista moderno, solidario y precavido, sensible a la belleza del paisaje, atento a la meteorología y a las dificultades del terreno, que procura coexistir con las criaturas de las cumbres, apoyar a sus semejantes y no deteriorar el medio ambiente. El suyo es un ecologismo optimista que acierta al desligarse del montañerismo ilustrado y decimonónico (Schaumann, 2020, pp. 21-22), racional y utilitario, devoto del progreso científico, deudor de ideas caducas sobre una masculinidad agresiva e hipertrofiada, así como víctima de la ambición de obtener fama y dinero a cualquier precio, incluida la “conquista” de los últimos espacios ignotos y resguardados del tacto escasamente gentil del hombre.

Teko se despegas de ese modelo y crea una nueva “fábula alpinista” acorde con los tiempos que corren. A pesar de sus limitaciones, no queda desprovisto de relevancia para la alfabetización climática: si el álbum no adopta el tono de la denuncia ambiental contemporánea, sí introduce a sus lectores en la biodiversidad local, en la comprensión

de ciertas dinámicas ecosistémicas y en la gestión responsable del territorio. Este acercamiento afectivo constituye un punto de partida idóneo desde el que consolidar una conciencia ecológica de mayor calado.

A modo de colofón didáctico, propongo los siguientes ejercicios para el aula de primaria:

- ¿En qué se parece Teko a un rebeco real y en qué a una persona?
- ¿Cómo son el lobo y la osa en el cuento? ¿Son como en otras historias que conoces?
- ¿Qué problemas causan los humanos en la montaña? ¿Cómo podrían evitarse?
- En *Teko* aparece una cabra extinta. ¿Sabes lo que es la extinción? Nombra alguna otra especie extinguida.
- Si fueras Teko, ¿qué dirías a los humanos para que respetaran la naturaleza?

Referencias

- García San Miguel, K. M., & Ramos, C. (2023). *Teko y los Picos de Europa*. Ediciones Cordillera Cantábrica.
- García San Miguel, K. M., & Ramos, C. (2024). *Las aventuras de Teko*. Ediciones Cordillera Cantábrica.
- Kerslake Young, L. (2017). From Aesop to Arcadia: Raising Ecocritical Awareness through Talking Animals in Children's Literature. In J. M. Marrero Henríquez (Ed.), *Transatlantic Landscapes: Environmental Awareness, Literature, and the Arts* (pp. 209–222). Editorial Universidad de Alcalá.
- Jiménez, J. R. (1979). *Platero y yo*. Ed. Michael P. Predmore. Cátedra.
- Naess, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement: A Summary. *Inquiry*, 16, 95–100.
- Pastoureau, M. (2008). *El oso. Historia de un rey destronado* (Trad. Nuria Petit). Paidós.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento* (Trad. Lourdes Ortiz). Fundamentos.
- Rodríguez García, M. (en prensa). *Crónicas vulpinas: Fábulas e historia natural en la España de los siglos XVIII–XIX*. Artifara.
- Schaumann, C. (2020). *Peak Pursuits: The Emergence of Mountaineering in the Nineteenth Century*. Yale University Press.
- Uther, H.-J. (2011). *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Part I*. Academia Scientiarum Fennica.



“Idolatrías extirpadas” y ecomitologías “aniquiladas” en la colonia española de Filipinas (ca. 1800)

José Manuel Pedrosa GIECO/ Universidad de Alcalá de Henares, Spain

Resumen

Hacia 1800, el fraile agustino Joaquín Martínez de Zúñiga propuso en su tratado *Estadismo de las Islas Filipinas o mis viajes por este país*, “extirpar”, “aniquilar” y reemplazar por el catolicismo las “idolatrías” (mitos, creencias, ritos) locales. Mi lectura decolonial y ecocrítica refuta la validez científica y moral de esas propuestas, y reivindica el valor y la dignidad de las personas, tradiciones y mitos nativos, ligados a la ecología. Propone además que conflictos como este, entre mentalidades colonizadas y colonizadoras, sean materia de trabajo en proyectos de alfabetización climática (sobre todo para jóvenes) y justicia ambiental.

Palabras clave

Filipinas, colonialismo, mitos, alfabetización climática, justicia ambiental

Abstract

Around 1800, the Augustinian friar Joaquín Martínez de Zúñiga proposed in his treatise *Estadismo de las Islas Filipinas o mis viajes por este país* to ‘extirpate,’ ‘annihilate,’ and replace local ‘idolatries’ (myths, beliefs, rites) with Catholicism. My decolonial and ecocritical reading refutes the scientific and moral validity of these proposals and vindicates the value and dignity of native peoples, traditions and myths, linked to ecology. It also proposes that conflicts such as this, between colonised and colonising mentalities, should be addressed in climate literacy (especially for young people) and environmental justice projects.

Keywords

Philippines, colonialism, myths, climate literacy, environmental justice

Introducción

Fray Joaquín Martínez de Zúñiga (1760-1818) fue un religioso agustino navarro que vivió desde 1786 hasta su muerte en la colonia española de Filipinas. Allí escribió dos obras extensas: la *Historia de las Islas Philipinas* (1803); y *Estadismo de las Islas Filipinas o mis viajes por este país*, de 1803-1805, pero que sería publicado en Madrid, 1893, en edición alterada por el periodista, político y *filipinólogo* Wenceslao Emilio Retana. En 1814 había aparecido una traducción al inglés, *An Historical View of the Philippine Islands*, por John Maver.

De su obra póstuma extraeré unos párrafos reveladores de la riqueza de las tradiciones y mitologías, fuertemente imbricadas en el entorno ecológico, de las comunidades isleñas. Útiles, además, para que cobremos mejor conciencia del odio con que fueron perseguidas por las órdenes católicas a las que la administración colonial española encomendó la desarticulación de las estructuras socioculturales (incluidas las simbólicas y las ceremoniales) locales; con el propósito de facilitar la transición de las poblaciones y de los modos de organización nativos al estatus de poblaciones funcionalmente siervas y/o esclavas.

Me atengo, al emplear la palabra *esclavo*, al *DRAE*: “dicho de una persona: que carece de libertad por estar bajo el dominio de otra”. Y, en lo que respecta a la palabra *colonia* (repudiada o negada hoy por parte de la historiografía nacionalista española), también al *DRAE*: “territorio dominado y administrado por una potencia extranjera”; recalco además lo usual y natural del empleo de *colonia* en la época, como demuestra el hecho de que ochenta veces aparezca esa voz aplicada a las Filipinas, en la obra de Martínez de Zúñiga-Retana:

Son muchos los abusos, o, como ellos dicen, los *ugales*, que tienen los naturales contra nuestra Santa Fe y buenas costumbres, y entre otros son los siguientes: lo primero esta idolatría de los *nonos*, sobre que se debe advertir que la palabra *nono*, no solo significa abuelo, sino que también sirve para llamar con respeto a los ancianos o genios; estos tienen los indios debajo de la palabra *nono*, como los tienen los chinos debajo de la palabra espíritus, y tuvieron los romanos debajo de la palabra dioses, que otros llaman lares o penates, etc.

Con dichos genios o *nonos* ejecutan los indios muchas y muy frecuentes idolatrías, como son, v.gr., pedirles licencia, socorro, ayuda y que no les hagan daño ni sean sus enemigos, etc. Lo cual, en muchas ocasiones, y entre otras son las siguientes: cuando quieren tomar alguna flor o fruta del árbol, le piden licencia al *nono* o genio para poderla tomar; cuando pasan por algunas sementeras o ríos,

esteros o arroyos, árboles grandes, cañaverales y otras partes, piden licencia y buen pasaje a los genios o *nonos*; cuando son obligados a cortar algún árbol o a no guardar las cosas o ceremonias que ellos imaginan ser del agrado de los genios o *nonos*, les piden perdón y se excusan con ellos diciendo, entre otras muchas cosas, que el Padre [el misionero católico] se lo mandó, que no es voluntad suya faltar a su respeto ni contravenir a la voluntad, etc.; cuando caen enfermos con la enfermedad que llaman *pamaoo*, y que ellos atribuyen a los genios o *nonos* (aunque esto lo procuran ocultar con decir que les probó la tierra), les piden salud y les ofrecen comidas, lo cual ejecutan, así en esta ocasión como entre otras muchas, en las sementeras, cañaverales, arroyos, al pie de algún árbol grande, que suele ser el más ordinario algún *calumpán*, y otras varias partes.

Este género de idolatría está muy extendido, arraigado y envejecido en los indios, y por eso es muy necesario que los padres ministros pongan mucho cuidado y fuerza para extirparla, no perdonando diligencia ni trabajo alguno hasta aniquilarla (Martínez de Zúñiga, 1893, pp. 166-167).

Las “idolatrías”, es decir, el corpus de creencias, mitos y ritos de los filipinos cuyo borrado exigía el agustino no eran, ciertamente, tan diferentes de las devociones católicas, entre las que tenía un papel central el rezar y hacer ofrendas a santos, vírgenes y cristos, a cambio, se esperaba, de curaciones y favores. Acaso en lo que más se diferencian es en que en la esfera nativa laten un respeto y una sensibilidad profundas hacia la ecología salvaje, sin urbanizar, entendida como sede natural de los númenes; y en que en ella no se vislumbra ambición o codicia de acumulación, sino deseo de vivir en equilibrio armónico con las potencias (sobre) naturales.

En contraste con eso, el programa católico dictaba que el espacio para el trato con lo numinoso fuese principalmente el templo o santuario construidos sobre paisajes que perdían su condición de naturalmente salvajes cuando se plegaban a unos modelos de urbanización y de servicio a una autoridad religiosa no locales sino multinacionales, con sede primada en Roma. Además, los favores que los católicos solicitaban a la divinidad solían despegarse de los referidos a la salud y a la manutención básica, y apuntar hacia la acumulación de bienes y poderes, lo que de manera ineludible va en detrimento de otras personas y poblaciones. Ni que decir tiene que ninguna empresa española de conquista y colonización dejó de estar nunca puesta bajo las advocaciones católicas.

Es obvio que el rasero que al agustino le servía tanto para denigrar las “idolatrías” filipinas como para exaltar las prácticas católicas estaba impregnado de un racismo, un imperialismo y un fundamentalismo religioso estructurales. El hecho de que, sin escrúpulo geográfico, histórico ni filológico alguno, persistiese en el dislate de llamar “indios”

(por confusión con los “indios” de América, no con los de la India) a los filipinos nativos es, por más que aquel fuese etnónimo común en época colonial, yerro acrítico que pone en entredicho, desde abajo, la relativa calidad etnográfica que algunos atribuyen a su obra. El empeñamiento en otros errores y desprecios (disfrazados ocasionalmente de condescendiente paternalismo) hacia las personas y creencias nativas, corroboran que Martínez de Zúñiga, lejos de ser precursor de ninguna etnografía científica, se quedó en colonizador algo más letrado que otros.

Son muchos, en cualquier caso, los párrafos de su libro a cuyas informaciones se puede encontrar alguna utilidad, si son descifradas e interpretadas al revés de como él proponía. Las que he reproducido, y otras, ofrecen datos relevantes para conocer algunos aspectos de las culturas locales. En concreto, los relativos a la “idolatría de los *nonos*” (= abuelos, ancianos, genios) selváticos a los que los nativos pedían “licencia, socorro, ayuda”, “flor o fruta”, “buen pasaje”, salud, etc., pueden ser, bien filtrados, testimonios valiosos de tradiciones y de mitos relacionados con “espíritus guardianes”, “dueños de la naturaleza”, “señores de los animales”, etc., que han estado y ocasionalmente siguen estando operativos en culturas orales y tradicionales de todo el mundo. Podrían ser, además, un interesantísimo material de trabajo en proyectos de alfabetización climática (en particular para jóvenes) y de justicia ambiental.

Quién le iba a decir al religioso español que poco más de un siglo después de su muerte, en 1923, una antropóloga norteamericana, Ruth Benedict, iba a publicar un tratado científico que llevaría el respetuoso título de *El concepto de espíritu guardián en Norteamérica*. O que, dos siglos después, antropólogos como el francés Philippe Descola (1993, 2005) fuesen a alumbrar tratados fundamentales acerca de los tratos entre númenes silvestres y seres humanos, en culturas originarias de Sudamérica (y de Mesoamérica). O que la academia hispana esté utilizando la denominación de “ecomitologías” (Pedrosa 2010; Cruz Martínez, Viañez Reyes y Pedrosa 2021), o alumbrando libros fundamentales acerca de las relaciones de unos y de otros, como uno muy reciente, de 2024, de Pablo Rosalía y Patricia Rionda relativo a los “seres sobrenaturales” en la región argentina de Córdoba. Cito una selección muy corta de culturas y de casos, así como de aproximaciones científicas y de bibliografías modernas, surgidas de paradigmas de pensamiento que tienen muchas ramas: decolonialismo, poscolonialismo, estudios culturales, ecocrítica, estudios de alfabetización climática y justicia medioambiental, *sense of place*, etc.

Aunque estos métodos tan opuestos a los del fraile agustino llevan tiempo siendo aplicados, con resultados iluminadores, a la literatura de signo *colonial* (leyes, crónicas, memorias misioneras, incluso novelas, dramas, literatura costumbrista, etc.) producida en el imperio español, quedan todavía muchos deslindes por hacer, y muchas periferias,

como la filipina, por explorar en profundidad. Un libro lúcido y reciente de Juan Aranzadi (2021) puede dar pautas metodológicas, porque ha desvelado algunas de las manipulaciones que los misioneros claretianos aplicaron a la memoria tradicional del pueblo bubi de la isla de Bioko, en Guinea Ecuatorial, con el fin de moldear una mitología desnaturalizada y dócil a los intereses y criterios de los colonizadores.

No por bien sabido deja de ser desolador que oscurantismos y violencias coloniales de esta especie hayan logrado destruir en parte a personas y culturas de islas (Filipinas, Bioko...) que, por su localización en los confines del imperio español, atesoraron patrimonios singularmente ricos, valiosos. Pero, al mismo tiempo, resulta esperanzador que esas periferias nos ofrezcan ahora posibilidades de encuentros más respetuosos y empáticos, campos de estudio y laboratorios culturales vivos, sobre los que poder evaluar mejor los efectos de la destrucción perpetrada, y asombrarnos del fulgor de lo que quedó.

La belleza de los relatos acerca de "espíritus guardianes", "dueños de la naturaleza", etc., fue tergiversada por escritores (Kipling, London y otros) que se movieron también en las filas de la depredación colonial, el ecocidio, la minería sin leyes, etc. Contribuiremos a dar la vuelta a esas adulteraciones si, en proyectos de educación climática y justicia ambiental, en particular para o con jóvenes, aprovechamos ejemplos como estos filipinos, en que aflora un didáctico contraste entre las posiciones, también frente a la ecología, de colonizados y colonos.

Referencias

- Aranzadi, J (2021). *Viviendo con Guinea Ecuatorial. Aportaciones a una conversación antropológica*. Bellaterra.
- Benedict, R (1923). *The concept of the guardian spirit in North America*. The American Anthropological Association.
- Cruz Martínez, X., Marcela V. R., & Pedrosa, J. M. (2021). *El tesoro de la Cueva de Tlapanalá, o Los héroes que tiemblan en el umbral del infierno*. UNAM-Laboratorio Nacional de Materiales Orales.
- Descola, P (1993). *Les Lances du crépuscule. Relations Jivaros, Haute-Amazonie*. Plon.
- Descola, P (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Martínez de Zúñiga, Fr. J. (1893). *Estadismo de las Islas Filipinas, o mis viajes por este país*, ed. W. E. Retana, 2 vols. Imp. de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos.
- Pedrosa, J. M.(2010). Ecomitologías. En (C. F. Junquera, J. M.Marrero Henríquez & J. Barella Vigal (Eds.). *Ecocríticas: literatura y medio ambiente* (pp. 313–337). Iberoamericana-Veruert.
- Rosalía, P., & Rionda, P. (2024). *Seres míticos en la oralidad de Córdoba*. Ediciones Willakuy Sacat.



Releer escritoras valencianas del siglo XX con gafas ecofeministas

Propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato

Patricia Orozco-Gómez, Universidad de Valencia, Spain

Resumen

Este artículo presenta una propuesta didáctica multimodal para 1.º de Bachillerato, contextualizada en el currículo de la Generalitat Valenciana, que aspira a contribuir a la apertura del canon escolar, al desarrollo de la competencia literaria y al fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de una reflexión ecofeminista basada en la perspectiva de Alicia Puleo (2011). La propuesta se articula mediante la interpretación y la producción de textos poéticos a partir de la obra de Maria Ibars, Maria Beneyto y Carmelina Sánchez-Cutillas, integrando lectura, escritura y análisis crítico desde una mirada interdisciplinar y comprometida con la sostenibilidad y todas las formas de vida.

Palabras clave

ecofeminismo, educación literaria, bachillerato, ODS

Abstract

This study presents a multimodal didactic proposal for the first year of Baccalaureate, contextualised within the curriculum of the Generalitat Valenciana, which seeks to contribute to the opening of the school canon, the development of literary competence, and the promotion of the Sustainable Development Goals through an ecofeminist reflection grounded in the perspective of Alicia Puleo (2011). The proposal is articulated through the interpretation and production of poetic texts based on the works of Maria Ibars, Maria Beneyto, and Carmelina Sánchez-Cutillas, integrating reading, writing, and critical analysis from an interdisciplinary approach committed to sustainability and all forms of life.

Keywords

ecofeminism, literary education, baccalaureate, SDG

Introducción

Si bien los estudios ecofeministas están cada vez más consolidados en el mundo académico (Barella et al., 2010; Kerslake & Gifford, 2013; Puleo 2015), con mayor tradición en el contexto anglosajón (Plant, 1989; Diamond & Orenstein, 1990; Warren, 1996; Gaard & Murphy, 1998); no se puede afirmar lo mismo en cuanto a su presencia en ámbitos educativos. Esto resulta llamativo, pues la reflexión didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y cultura literarias destaca la importancia de abrir el canon, enriqueciendo el patrimonio literario tradicional (Cerrillo, 2013), y de promover unos usos sociales en educación literaria que vinculen la comprensión de los textos con contextos reales, cercanos e importantes, emergiendo aquí la idoneidad de abordar problemáticas sociales como la igualdad de género y la sostenibilidad (Martín-Ezpeleta, 2020). Estos asuntos convergen en la lectura ecofeminista de textos que aúnan contenidos y competencias transdisciplinares relevantes con proyección en la formación, como manifiestan diversos estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Martos, 2017; Campos, 2019; Echevoyen, 2019; Martín-Ezpeleta & Echevoyen, 2021; Echevoyen et al., 2025). En este contexto, el presente trabajo desarrolla una propuesta didáctica multimodal dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato para reflexionar sobre el ecofeminismo crítico a partir de la interpretación de textos poéticos de tres autoras valencianas del siglo XX interconectando los elementos humano, naturaleza y animal.

Marco teórico

Ecofeminismo

El ecofeminismo no es una corriente homogénea, sino un conjunto de enfoques que integran teoría y práctica a partir de las experiencias de sus autoras. No obstante, todos comparten el objetivo de promover una sociedad más sostenible en los ámbitos social, económico y ambiental, lo que podría explicarse por la empatía derivada de sentirse objeto de opresión, dominio y explotación al igual que la naturaleza y los animales (Kerslake, 2022). En este trabajo se adopta la perspectiva de Alicia Puleo, formulada desde un enfoque constructivista en *Ecofeminismo para otro mundo posible* (2011). Su propuesta de ecofeminismo crítico propone una transformación social que vincula la igualdad de género con iniciativas político-ecológicas, en oposición al modelo neoliberal, promoviendo una convivencia basada en el cuidado y el respeto de todas las formas de vida. Esta postura permite involucrar a todo el alumnado en un compromiso ético y ecológico con la sostenibilidad, evitando la reproducción de estereotipos de género.

Escritoras valencianas del siglo XX

La dictadura franquista afectó especialmente a las mujeres valencianas, por género y por identidad cultural y lingüística, obligando a muchas escritoras a crear en ámbitos semi-clandestinos (Lacueva Lorenz, 2023). En este contexto, Maria Ibars i Ibars (1892-1965) compaginó la docencia con la escritura y mantuvo su fidelidad lingüística y cultural, construyendo una obra en defensa de las mujeres y del paisaje frente a las agresiones patriarcales e industriales. Maria Beneyto i Cuñat (1925-2011) decidió aprender valenciano para participar activamente en su recuperación y dignificación, su obra se caracteriza por el simbolismo de elementos naturales para reivindicar su identidad como mujer valenciana. Carmelina Sánchez-Cutillas Martínez (1927-2009) produjo una obra caracterizada por la resistencia a las dinámicas imperialistas que pretendían borrar la memoria colectiva de minorías, como las mujeres valencianas, y por la metáfora del paisaje como cajón de vivencias, tradiciones e identidad.

Releer escritoras valencianas del siglo XX con gafas ecofeministas

Justificación curricular

Aunque el currículo de Bachillerato (Generalitat Valenciana, 2021), señala que los autores y autoras del siglo XIX en adelante se trabajarán en 2º, es sabido que las pruebas de acceso a la universidad acaban condicionando el canon de aula. No obstante, se satisface la normativa atendiendo a la fundamental Competencia específica 11 (Competencia literaria), que promueve la lectura, el análisis y la interpretación de obras literarias incidiendo en su significación y contexto sociohistórico, así como la producción de textos con intención literaria a partir de modelos. Además, el acercamiento al ecofeminismo se alía con los objetivos de la Agenda 2030 para la sostenibilidad (Organización de las Naciones Unidas, 2015) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), presentes en los currículos escolares y claves estructurantes de los contenidos y competencias. Por ello, se pretende contribuir a los esfuerzos docentes que abogan por la educación del decrecimiento (Alcantud-Díaz, M., 2025), poniendo el foco sobre el ODS 5, pero conectando con otros de faceta medioambiental como el 11, 12, 13, 14 y 15.

¹ Partimos del nivel de concreción curricular autonómico de la Comunitat Valenciana.

² Véase el Anexo II. Currículo de las materias comunes y de modalidad de bachillerato. Valenciano lengua y literatura I y II.

Intervención didáctica

Fase 1. Introducción

Antes de empezar la intervención de aula el alumnado habrá escuchado en casa el programa de radio *¿Qué es el ecofeminismo?*³, a partir del cual completará una ficha indicando el objetivo del movimiento, sus modalidades, particularidades como filosofía y como praxis y su importancia para el siglo XXI. De este modo, habrán desarrollado un bagaje que les permitirá reflexionar con más fundamento en las actividades posteriores.

Para organizar la intervención, el alumnado se dispondrá por parejas y se les asignará una de las autoras (Maria Ibars, Carmelina Sánchez-Cutillas y Maria Beneyto). En la primera actividad, tendrán que conocer e indagar sobre su autora⁴ para, después, en gran grupo, completar en la pizarra una especie de ficha biográfica de cada una y reflexionar sobre los aspectos que las unen.

Fase 2. Indagación

Bloque 1: El mar (ANEXO I)

La segunda actividad consiste en leer e interpretar uno de sus poemas, prestando atención al elemento de la naturaleza "mar", para ello, podemos sugerir preguntas como: ¿qué representa el mar en el poema?, ¿qué sentimientos o ideas transmite?, ¿cómo se relaciona el yo poético con el mar?, etc.

En la tercera actividad cada pareja recibirá dos imágenes y tendrá que escribir un texto poético a partir de estas, es decir, realizarán una especie de écfrasis, en la que reflejen la degradación de la naturaleza a causa del ser humano.

Bloque 2: El perro (ANEXO II)

Para la cuarta actividad se entregará a cada pareja un nuevo poema que habrán de leer e interpretar, prestando atención al animal "perro", para ello, podemos sugerir preguntas como: ¿qué representa el perro en el poema?, ¿qué sentimientos o ideas transmite?, ¿cómo se relaciona el yo poético con el perro?, etc.

³ Programa de la serie sobre Género e Igualdad, producida por el Centro de Estudios de Género de la UNED (<https://canal.uned.es/video/6412c24c3056d51fa05a62e2>)

⁴ A partir de fuentes como la web de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (<https://www.escriptors.cat/index.php/autors>).

En la quinta actividad volveremos a repartir una pareja de imágenes a partir de la cual, nuevamente, a modo de écfrasis, elaborarán un texto poético sobre la analogía entre el animal, la mujer y la libertad de expresión.

Fase 3. Sistematización

En la sexta actividad se plantea un recital poético de los textos creados, fomentando una exposición multimodal (con apoyo de vídeos, música, imágenes, dramatización, etc.). Finalmente, se organiza un espacio para comentar los textos compartidos, guiándolo hacia una reflexión sobre ecofeminismo indagando en cómo reflejan los textos una relación respetuosa con la naturaleza y replantean el papel del ser humano.

En cuanto a la evaluación de la propuesta, conviene optar por un enfoque continuo y formativo, centrado en la observación sistemática del proceso de aprendizaje y en el análisis de las producciones generadas (fichas teóricas, poemas ecfásticos y recital multimodal). Estas evidencias se valorarán mediante una rúbrica que integre indicadores relativos a la comprensión crítica de las relaciones entre las escritoras valencianas en el contexto de la dictadura y la perspectiva ecofeminista, así como a la creatividad, la calidad expresiva o la integración de recursos multimodales.

Conclusión

Ante el desafío de formar lectores críticos en el XXI, se presenta una propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato con doble itinerario interpretativo y creativo, donde se parte de la lectura de una selección de textos de autoras valencianas del siglo XX, incorporando una mirada ecofeminista que permite repensar la relación del alumnado con la naturaleza representada por el mar y el perro, y culmina en la creación poética a partir de imágenes. De este modo, se adopta el enfoque teórico-metodológico de la educación literaria que revisa y actualiza la mirada sobre tres escritoras poco presentes en el canon escolar, así como se asimila la perspectiva de Puleo (2011). Todo ello, favorece el desarrollo de la competencia literaria y estimula un pensamiento crítico, manifestado en tareas que obligan a relacionar teorías y obras literarias, propiciando una conexión simbólica entre emociones humanas y elementos naturales, reforzando la conciencia de la interdependencia.


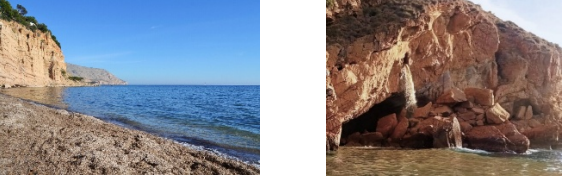
Referencias

- Alcantud-Díaz, M. (2025) Unit 1, SDG 1. La sostenibilidad como oportunidad didáctica en la clase de Inglés como Lengua Extranjera. En Martín-Ezpeleta, A. & Echegoyen, Y. (Eds.). *Educación para el decrecimiento y sostenibilidad transdisciplinar*, 99-114.
- Barella, J., Marrero, J., & Flys, C. (Eds.). (2010). *Ecocríticas: literatura y medio ambiente*. Iberoamericana Vervuert.
- Campos, M. (coord.). (2019). *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua*. Marcial Pons.
- Cerrillo, P. C. (2013) Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Diamond, I., & Orenstein, G. (Eds.). (1990). *Reweaving the world: The emergence of ecofeminism*. Sierra Club Books.
- Echegoyen, Y. (2019). Sostenibilidad y género. El ecofeminismo y su dimensión educativa. En H. Rausell y M. Talavera (coords.), *Género y didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 225-246). Tirant lo Blanch.
- Echegoyen, Y & Martín-Ezpeleta, A. (2021). A Holistic Approach to Education for Sustainability: Ecofeminism as a Tool to Enhance Sustainability Attitudes in Pre-service Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 5-21. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>
- Echegoyen, Y., Pont-Niclòs, I., & Martín-Ezpeleta, A. (2025). Ecofeminist interventions through comics pedagogy: enhancing environmental awareness in teacher education. *Environmental Education Research*, 31(9), 1783–1800. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2481224>
- Gaard, G., & Murphy, P. D. (1998). *Ecofeminist literary criticism: Theory, interpretation, pedagogy*. University of Illinois Press.
- Generalitat Valenciana (2022) Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato. [2022/7578]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022_7578.pdf
- Kerslake, L. & Gifford, T. (2013). Ecofeminismo/s: mujeres y naturaleza. *Feminismo/s*, 22. Universidad de Alicante, Centro de Estudios sobre la Mujer.
- Kerslake, L. (2022). Environmental Imagination and Wonder in Beatrix Potter. *Imaginative Ecologies*, 4, 67-80. https://doi.org/10.1163/9789004501270_006
- Lacueva, M. (2023). *Dones & valencianisme. Clandestines (1940-1969). Volum II*. Col·lecció pebrella.




- Martín-Ezpeleta, A. & Echegoyen, Y. (2021) Ecología y feminismo, sinergias didácticas en el Horizonte 2030. En E. Bandrés Goldáraz (coord.), *Estudios de género en tiempos de amenaza*, 310-330. Dykinson.
- Martín-Ezpeleta, A. (2020). Usos sociales en educación literaria. *Convergencias Críticas*. En Martín-Ezpeleta, A. (Dir.) *Usos sociales en educación literaria*, 1, 15-24.
- Martos, A. (2017). El giro ontológico en las lecturas de la Naturaleza: propuestas de intervención didáctica. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.1>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- Plant, J. (Ed.). (1989). *Healing the wounds: The promise of ecofeminism*. New Society Publishers.
- Puleo, A. H. (2011) *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. H. (Ed.). (2015). *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*. Plaza y Valdés.
- Warren, K. J. (Ed.). (1996). *Ecological feminist philosophies*. Indiana University Press.

Anexos

Anexo I

Maria Ibars	
Veü amiga, <i>Ram a l'amiga</i> , 1951	
Costa de Denia: construcción y crecida de los océanos	
Maria Beneyto	
Hereus, <i>Ratlles a l'aire</i> , 1956	
Costa de Valencia: consecuencias de la DANA de 2024	
Carmelina Sánchez-Cutillas	
Matèria de Bretanya, 1994 (p.30)	
Costa de Altea: vertido de residuos fecales	

Anexo II

Maria Ibars	
<p>Al gosset secular, <i>Poemes de Penyamar, 1949</i></p>	 <p>"i tingueres do de parla, / quantes coses em diries"⁵</p>
Maria Beneyto	
<p>Aprenent a udolar, <i>Bresoleig a l'insomni de la ira, 2003</i></p>	 <p>"udolarem per la raó podrida [...] / com un gos engabiat que vol ser lliure"⁶</p>
Carmelina Sánchez-Cutillas	
<p>Ens deien enquimerats, <i>Un món rebel, 1964</i></p>	 <p>"amb un trist boç de ferro. / Però seguïem udolant"⁷</p>

⁵ "y tuvieras don de habla, / cuantas cosas me dirías".

⁶ "aullaremos por la razón podrida [...] / como un perro enjaulado que quiere ser libre".

⁷ "con un triste bozal de Hierro. / Pero seguíamos aullando".



“13, Rue del Percebe” como recurso narrativo y visual para enseñar fenómenos climáticos

Alvaro-Francisco Morote, Universidad de Valencia, Spain

Resumen

Esta propuesta didáctica plantea el uso de las viñetas de “13, Rue del Percebe” como recurso educativo para enseñar contenidos relacionados con el tiempo y clima, incluyendo fenómenos atmosféricos extremos (inundaciones, olas de calor, temporales de nieve, viento, etc.), desde una perspectiva crítica. A través de las viñetas elaboradas por Francisco Ibáñez, se retratan con humor fenómenos atmosféricos, y se busca fomentar la alfabetización climática y la empatía ecológica en el alumnado. “13, Rue del Percebe” permite conectar conceptos científicos con experiencias cercanas, promoviendo el análisis socio-territorial, el pensamiento crítico y la creatividad.

Palabras clave

comic, enseñanza, cambio climático, riesgos naturales

Abstract

This didactic proposal suggests using the comic strips from “13, Rue del Percebe” as an educational resource to teach content related to weather and climate, including extreme atmospheric phenomena (floods, heatwaves, snowstorms, wind, etc.), from a critical perspective. Through the humorous illustrations created by Francisco Ibáñez, meteorological events are portrayed in everyday contexts, aiming to foster climate literacy and ecological empathy among students. “13, Rue del Percebe” enables the connection between scientific concepts and familiar experiences, encouraging socio-territorial analysis, critical thinking, and creativity.

Keywords

comic, teaching, climate change, natural hazards

Introducción

El cambio climático es un desafío urgente que amenaza la estabilidad del planeta y los derechos fundamentales de la infancia y la juventud (IPCC, 2022). Fenómenos como olas de calor, gotas frías (Depresiones Aisladas en Niveles Altos, DANAS -como la sucedida en la provincia de Valencia con 230 fallecidos-), ponen de manifiesto la necesidad y urgencia de mejorar la alfabetización climática de la sociedad (“Autores 1”).

En el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como internacional, numerosos estudios han tratado el cambio climático desde la perspectiva del alumnado, analizando su conocimiento y percepción del fenómeno, así como estrategias para su enseñanza en las aulas (De Miguel et al., 2025; Grimalt et al., 2025; Kim et al., 2024; Mitchell, 2023). Aunque las temáticas son variadas, todas coinciden en señalar la necesidad de incorporar el cambio climático en la educación formal, dada su repercusión en la formación de una ciudadanía resiliente y comprometida.

Las narrativas multimodales (literatura, imagen, sonido y juego) son clave en este proceso. Obras como cuentos infantiles, cómics, poesía visual, cine, animación y videojuegos actúan como herramientas pedagógicas eficaces para fomentar el pensamiento crítico, la empatía ecológica y la conexión emocional con la naturaleza. Estos lenguajes, accesibles y emotivos, permiten a los/as jóvenes comprender y enfrentar la complejidad de la crisis climática de forma significativa (Izquierdo et al., 2025).

Las novelas gráficas se han consolidado como recursos pedagógicos de gran valor en el ámbito educativo por su capacidad para combinar narrativas visuales y textuales de forma accesible, atractiva y significativa (Calzado et al., 2025). Este enfoque facilita la comprensión de procesos complejos, promueve la lectura crítica y recrea contextos históricos desde múltiples perspectivas, acercando el conocimiento a públicos diversos y conectando con la cultura visual del alumnado actual (Falguera & Selfa, 2023; Ponsoda & Ortuño, 2023).

Estos formatos permiten enseñar contenidos complejos (como fenómenos climáticos) mediante historias que favorecen la comprensión conceptual, el pensamiento crítico y la empatía. Su estructura secuencial facilita el aprendizaje progresivo, mientras que el uso de imágenes potencia la retención de información y estimula la imaginación. Además, los cómics promueven la alfabetización multimodal, integrando lectura, interpretación visual y análisis narrativo, lo que resulta especialmente útil en contextos de enseñanza interdisciplinar. En el caso del cambio climático, estos recursos permiten representar situaciones cotidianas, dilemas éticos y escenarios futuros, fomentando la reflexión y el compromiso ambiental del alumnado (“Autores 2”; “Autores 3”).

Este trabajo propone las viñetas de “13, Rue del Percebe” como un recurso educativo para enseñar contenidos relacionados con el tiempo y clima, incluyendo fenómenos atmosféricos extremos (inundaciones, olas de calor, temporales de nieve, viento, etc.), desde una perspectiva crítica. A través de las viñetas elaboradas por Francisco Ibáñez, se retratan con humor fenómenos climáticos, y se busca fomentar la alfabetización climática y la empatía ecológica en el alumnado.

A pesar de haber sido creado en los años sesenta, “13, Rue del Percebe” resulta especialmente pertinente hoy porque permite comparar, desde el humor y la cotidianidad, fenómenos climáticos que ya aparecían en la obra con los escenarios de cambio climático actuales, ayudando al alumnado a reconocer la continuidad y agravamiento de estos eventos en su propio contexto socio-territorial.

El tiempo y clima en clave de humor.

Leer lo cotidiano desde “13, Rue del Percebe”

“13, Rue del Percebe” es una de las historietas más emblemáticas del cómic español, creada por el dibujante Francisco Ibáñez y publicada por primera vez el 6 de marzo de 1961 en la revista “Tío Vivo” (editorial Bruguera). La serie se caracteriza por su original formato: una única página que representa la fachada de un edificio ficticio (el nº13 de la calle del Percebe), donde cada piso y local alberga personajes y situaciones cómicas independientes pero interconectadas. Retrata la vida cotidiana en una comunidad de vecinos a través de viñetas llenas de ironía, exageración y crítica social. Su estructura vertical (una fachada abierta que permite observar simultáneamente las escenas de cada piso) ofrece una mirada caleidoscópica sobre lo doméstico, lo urbano y lo meteorológico.

La estructura secuencial de “13, Rue del Percebe”, su galería de personajes recurrentes y la organización narrativa en una fachada llena de microhistorias permiten trabajar no solo los fenómenos climáticos representados, sino también cómo el relato visual construye significados, facilitando que el alumnado interprete procesos atmosféricos a través de tramas, vínculos y situaciones que evolucionan de viñeta en viñeta.

En total, se publicaron 342 páginas, cada una compuesta por una única viñeta de gran formato que contenía múltiples escenas simultáneas. Esta estructura permitía una lectura dinámica y humorística de la vida cotidiana, con personajes recurrentes como el tendero tramposo, la portera entrometida, el científico loco o el ladrón del ático.

La serie no solo destacó por su ingenio gráfico y narrativo, sino también por su capacidad para retratar con humor crítico la sociedad urbana de la época, lo que la convierte en un recurso cultural valioso para el análisis educativo y territorial. Para el

profesorado que esté interesado en su empleo, existen diferentes obras que aglutinan todas las viñetas (Ibáñez, 2019).

Las viñetas de “13, Rue del Percebe” reflejan con frecuencia fenómenos climáticos como lluvias torrenciales e inundaciones (Figura 1), tormentas, olas de calor, nevadas (Figura 2) o temporales de viento, que afectan la vida cotidiana de los personajes. Se tratan de fenómenos nada nuevos y que Ibáñez quiso reflejar en sus obras. Estas representaciones, aunque caricaturescas, permiten introducir conceptos básicos del tiempo atmosférico (temperatura, precipitación, viento, presión, humedad) y del clima (tipos climáticos, variabilidad, extremos, cambio climático), conectándolos con situaciones reales y cercanas. Además, el tono humorístico facilita la aproximación a temas complejos sin generar rechazo o ansiedad, especialmente en edades tempranas.

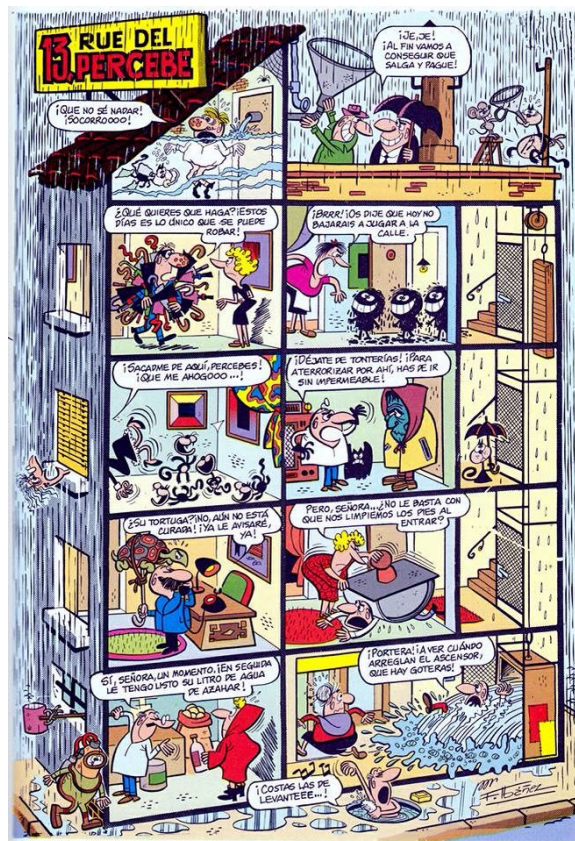


Figura 1. Viñeta de “13, Rue del Percebe” en un contexto climático de lluvias torrenciales

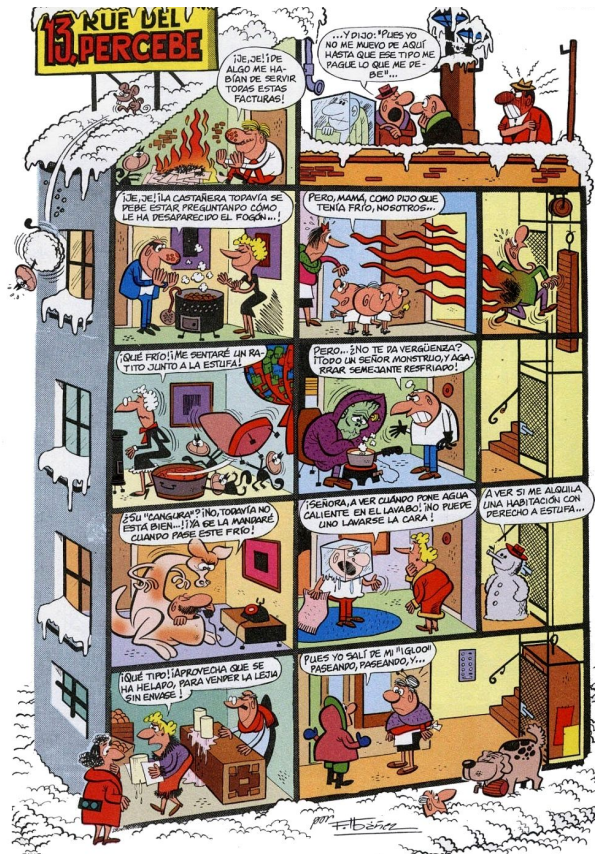


Figura 2. Viñeta de "13, Rue del Percebe" en un contexto climático de un temporal de nieve

La propuesta se puede adaptar a cualquier nivel educativo mediante actividades flexibles. Por ejemplo, en Educación Primaria se puede trabajar la observación de viñetas para identificar fenómenos climáticos, describir el estado del tiempo en cada escena y relacionarlo con experiencias personales.

En Educación Secundaria y Bachillerato, se puede profundizar en el análisis crítico de las representaciones, compararlas con datos reales (mapas meteorológicos, pronósticos, registros históricos) y debatir sobre sus implicaciones sociales y ambientales.

Y, respecto a la formación docente o educación superior, se puede reflexionar sobre el uso de narrativas visuales en la enseñanza de la Geografía y el cambio climático, explorando su potencial para generar empatía ecológica y pensamiento complejo (Tabla 1).

Tabla 1. Propuesta de actividades

Actividad	Descripción
Lectura crítica de viñetas	Seleccionar escenas donde el tiempo atmosférico tenga protagonismo y analizar cómo afecta a los personajes, qué emociones genera y qué soluciones se proponen.
Debate sobre fenómenos reales	Comparar las situaciones del cómic con eventos meteorológicos recientes (DANAs, olas de calor, inundaciones) y discutir sus causas, consecuencias y respuestas sociales.
Creación de viñetas propias	Invitar al alumnado a dibujar su propia versión de “13, Rue del Percebe” incorporando fenómenos climáticos reales o imaginados, promoviendo la expresión creativa y la reflexión ambiental.
Mapeo climático del edificio	Elaborar un mapa del edificio según las condiciones meteorológicas que se observan en cada piso, relacionándolo con conceptos como microclimas urbanos o vulnerabilidad climática.
Análisis socio-territorial	Explorar cómo el cómic representa desigualdades sociales frente a los fenómenos meteorológicos, y cómo estas pueden conectarse con debates actuales sobre justicia climática.

Conclusiones

El uso de “13, Rue del Percebe” como recurso didáctico para enseñar el tiempo y clima, así como fenómenos meteorológicos extremos, que ya sucedían en la década de los sesenta del pasado siglo XX, representa una oportunidad innovadora para integrar contenidos curriculares con una mirada crítica y socio-territorial. Este clásico del cómic español, cargado de humor y observación aguda de lo cotidiano permite al alumnado conectar fenómenos meteorológicos con experiencias cercanas, mejorando la alfabetización climática. A través de sus viñetas, se pueden explorar no solo conceptos científicos, sino también desigualdades sociales, vulnerabilidades urbanas y respuestas comunitarias ante eventos extremos.

La propuesta aquí presentada contribuye también a introducir en el aula debates sobre justicia climática, al mostrar cómo los fenómenos meteorológicos afectan de manera desigual a distintos grupos sociales y cómo estas desigualdades deben formar parte de una educación climática crítica y transformadora.

Entre los principales retos para implementar esta propuesta en el aula se encuentran la necesidad de formación docente en el uso pedagógico del cómic, la integración efectiva de recursos culturales en el currículo y la adaptación de las actividades a distintos niveles educativos. Asimismo, es fundamental superar la percepción de que el cómic es un recurso menor o exclusivamente lúdico, reivindicando su valor como herramienta crítica y narrativa.

En un contexto de cambio climático, resulta necesario repensar las metodologías y recursos educativos para fomentar una ciudadanía comprometida y resiliente. El cómic, por su capacidad de combinar imagen, texto y emoción, es un medio privilegiado para enseñar problemas socialmente relevantes. “13, Rue del Percebe”, con su retrato coral de lo urbano y su sensibilidad ante lo inesperado, nos recuerda que el clima no es solo una cuestión científica, sino también social, cultural y política. Incorporar este tipo de narrativas visuales en la educación no solo enriquece el aprendizaje, sino que abre caminos para imaginar colectivamente futuros más sostenibles y resilientes.

Referencias

- Calzado, A., Banderas, N., & Fuertes, C. (2025). Cómics e historia reciente de España: una investigación sobre la novela gráfica como recurso educativo. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 63-85. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.63>
- De Miguel, R., Mar-Beguería, J., Sebastián, M., & Kratochvíl, O. (2025). GIS-Based Dashboards as Advanced Geospatial Applications for Climate Change Education and Teaching the Future. *ISPRS Int. J. Geo-Inf.*, 14, 89. <https://doi.org/10.3390/ijgi14020089>
- Falguera, E., & Selfa, M. (2023). El cómic como lectura crítica de la historia en la construcción de la identidad y la diversidad territorial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.337
- Grimalt-Álvaro, C., Valls, C., Cebrián, G., & Marqués-Molíás, L. (2025). An Exploration of Students' Attitudes Towards STEM and Climate Change: A Cluster Analysis Study with a Gender Perspective. *European Journal of STEM Education*, 10(1), 02. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/16206>
- Ibáñez, F. (2019). *13, Rue del Percebe*. Bruguera.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Izquierdo, E., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2025). Búsqueda y resolución creativa de problemas en Educación Primaria: influencia del género, curso y centro.

- Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 28 (2), 147-169.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.39907>
- Kim, S., Lim, S., Lee, K., Widodo, A., & Yun, S. (2024). Climate change awareness differences among primary school students in Korea and Indonesia. *Journal of Baltic Science Education*, 23(3), 476–494. <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.476>
- Mitchell, J.T. (2023). Wicked from the Start: Educational Impediments to Teaching about Climate Change (and How Geography Education Can Help). *Educ. Sci*, 13, 1174. <https://doi.org/10.3390/educsci13121174>
- Ponsoda, S., & Ortuño, B. (2023). El cómic como recurso para el desarrollo de las competencias históricas. Análisis de la percepción del futuro profesorado de educación secundaria. *E-SEDLL*, 5, 131-142
- White, P., Ferguson, J., O'Connor, N., & O'Shea, H. (2022). School Strikers Enacting Politics for Climate Justice: Daring to Think Differently about Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 38 (1), 26–39. <https://doi.org/10.1017/aee.2021.24>



Taller Creativo

El Chopo Cabecero

Carmen Valero Garcés. Universidad de Alcalá de Henares, Spain

Resumen

El cambio climático y el despoblamiento rural son dos realidades que confluyen en la experiencia narrativa que gracias al taller creativo dedicado al chopo cabecero pudieron vivir los niños/as y jóvenes de Portalrubio (Teruel), ejemplo de España vaciada, en el verano de 2024. Dicho taller fue una actividad pedagógica, experimental artística y divertida cuyo fin central fue llamar la atención de la juventud que visita el pueblo en verano sobre el entorno que nos rodea y ese árbol que están acostumbrados a ver: el chopo cabecero. Tras una breve introducción sobre el marco teórico, se presentará el entorno, a continuación, se describirá el taller creativo, para terminar con una breve reflexión sobre el valor no solo pedagógico, sino también sentimental de la alfabetización medioambiental.

Palabras clave

Cambio climático, despoblamiento rural, chopo cabecero, Portalrubio, experiencia narrativa, actividad pedagógica.

Abstract

Climate change and the rural exodus are two realities that converge in the narrative experience that the children and young people of Portalrubio (Teruel), an example of Spain's rural depopulation, were able to enjoy in the summer of 2024 thanks to the creative workshop dedicated to chopo cabecero (the elm tree). This workshop was an educational, experimental, artistic and funny activity whose main purpose was to draw the attention of young people visiting the village in summer to the environment and these trees they are used to seeing. After a brief introduction to the theoretical framework, the setting will be presented; this will be followed by a description of the creative workshop, to conclude with a brief reflection on the value of environmental literacy, both pedagogically and emotionally.

Keywords

climate change, rural exodus, the elm tree, Potalrubio, creative workshop, pedagogical activity.

Introducción

En un contexto de cambio climático y despoblamiento rural, el taller creativo del chopo cabecero se presenta como la convergencia de cuatro ejes teóricos: aprendizaje experiencial (Dewey 1938, Kolb 1984), pedagogía del lugar (Sobel 2004, Smith & Sobel 2010), alfabetización ecológica y climática (UNESCO 2017, NOAA 2009), y arte y educación ambiental (Quiñonero Ortuño & González Llàcer 2023, Villalba Gómez 2017). De este modo, la actividad lúdico-pedagógica que se describe a continuación se entiende como una experiencia directa de motor de conocimiento y uso del territorio como recurso educativo conectando comprensión científica y compromiso local que se enriquece con una dimensión artística y experiencial la cual favorece la internalización de valores de cuidado y sostenibilidad. Establecido el marco teórico, a continuación, se relata la actividad, comenzado por la presentación del entorno y el orador, seguido de una breve narración del taller y reflexión final.

Conocer el entorno es el primer paso para respetarlo. El lugar en el que se desarrolló el taller fue Portalrubio (Teruel) (Figura 1). Portalrubio es un pequeño pueblo de la España vaciada, en plena Cordillera Ibérica. Es el núcleo de población más septentrional de la Comarca de la Comunidad de Teruel, colindante con el Jiloca al oeste y las Cuenas Mineras al este. A 60 km. de Teruel y a 2,5 km del conocido cruce de la "Venta del Diablo". El protagonista del taller fue, como se ha indicado, el chopo cabecero, árbol típico de la Cordillera Ibérica, con un clima muy frío, de inviernos largos y heladas rigurosas. La vida de muchas generaciones de campesinos se ha desarrollado alrededor de estos árboles, interaccionando el hombre y el árbol, de modo que su cuidado y su aprovechamiento encierran el saber popular. El Gobierno de Aragón declaró la cultura del Chopo Cabecero en el sur de Aragón como Bien de Interés Cultural Inmaterial (Decreto 175/2016).



Figura 1. Portalrubio

Con menos de una docena de habitantes que viven regularmente en Portalrubio, en el verano cuando el clima es agradable, la población aumenta considerablemente formando una comunidad de diferentes generaciones y de familias variopintas, pero con un origen común y un mismo objetivo: Comprometerse con el pueblo, cuidar sus infraestructuras y disfrutar de actividades culturales, deportivas, gastronómicas o musicales en un ambiente sano, rodeado de naturaleza y vida al aire libre.

En este ambiente, dentro de la programación de la semana cultural que se celebra todos los años en el mes de agosto, en el verano de 2024 se celebró la actividad: Taller creativo: Chopo cabecero, en una tarde soleada a la sombra de los chopos cabeceros que cubren la fuente del pueblo.

Darío Escriche fue el encargado de impartirlo. Darío es licenciado en Bellas Artes y cuenta con el título de Amigo del Chopo Cabecero, concedido en 2019 por el Centro de Estudios del Jiloca, como reconocimiento por su labor de defensa y protección de este árbol tan emblemático de la zona. Desde entonces, Darío no ha dejado de ofrecer talleres y viajar por los pueblos de la comarca, como es el caso de Portalrubio.

El taller comenzó con la presentación de Darío por parte de los coordinadores de la semana cultural. Pudimos conocer que Darío es un joven de Fuentes Calientes, un pueblo de la misma comarca e igualmente ejemplo de la España vaciada. Su compromiso con la naturaleza y la vida rural, así como su formación artística le han llevado a dedicar su vida (personal y laboral) a dar a conocer la historia y cultura de su entorno y

buscar formas de protegerla, reinventando usos de las ramas, hojas, troncos o tradiciones a través del arte y su consideración como materia prima artística para esculpir o dibujar. Son varios los proyectos en los que trabaja, siempre con una doble vertiente: por un lado, defender la naturaleza ante el cambio climático y la acción descontrolada del hombre y, por otro lado, aproximar la naturaleza al arte.

Tras la presentación, Darío pasó a su exposición del chopo cabecero, contando con la intervención de algunos de los presentes, gente del pueblo que conocía muy bien la cultura del chopo. A través de su exposición los presentes pudieron conocer que los chopos que veían enfrente eran chopos cabeceros y que dichos árboles son, en realidad, álamos negros trasmochos (Figura 2).



Figura 2. Chopos cabeceros

Darío explicó que un árbol trasmocho se obtiene cuando, siendo joven, se corta el tronco (desmoche) por encima de dos metros del suelo y las ramas que se obtienen tras el rebrote son podadas regularmente. Tras el desmoche, el chopo forma un callo leñoso para cerrar el corte. Del extremo del tronco podado crecen nuevas ramas que irán creciendo con los años, a la vez que el propio tronco, cada vez más grueso. El corte de dichas ramas se conoce como escamonda (Figura 3). La escamonda periódica permite que se forme un ensanchamiento leñoso denominado cabeza o toza de la que vuelven a crecer las largas y pesadas ramas, también conocidas como vigas.



Figura 3. La escamonda

Darío continuó con la explicación apuntando que tradicionalmente la escamonda se realizaba cada doce años para renovar el ramaje y mantener el equilibrio del enorme árbol que año tras año iba creciendo. Llamó la atención sobre el hecho de que la escamonda es un trabajo en equipo que requiere agilidad, fuerza y destreza y no está exento de riesgos. Y pasó a su descripción.

El leñador, con hacha (antaño) o con motosierra (actualmente), corta las ramas sobre la propia cabeza del chocho. Su compañero, desde el suelo, dirige la caída de las vigas mientras les corta las ramillas, separando la madera según su destino. Repitiendo la escamonda en turnos de doce años, el árbol produce en cada ciclo una nueva cosecha de vigas. Mientras tanto el tronco y la cabeza continúan su engrosamiento. A lo largo de su vida un árbol puede recibir numerosos desmoches.

En cuanto a la utilización de este recurso natural, Darío explicó que las ramas procedentes de la escamonda se empleaban tradicionalmente como madera de obra en la construcción de todo tipo de edificios rurales (viviendas, parideras, graneros, etc.) (Figura 4). Son fustes rectos y largos, dotados de flexibilidad y ligereza, además de resistencia a la carcoma. De hecho, en la mayoría de las casas de los pueblos en donde está presente el chocho cabecero pueden encontrarse vigas de estos árboles como ocurre en Portalrubio y algunos presentes corroboraron. Las ramas menores (vigatillas y ramera) se utilizaban como leña. Estos restos vegetales formaban parte del combustible de los hogares y de las pequeñas industrias rurales (hornos de pan, tejeras, caleras, etc.).



Figura 4. Vigas de un granero

Darío continuo su exposición mostrando como, aparte del aprovechamiento tradicional, los chopos cabeceros ofrecen múltiples posibilidades para una gran variedad de organismos propios de ambientes forestales. Por ejemplo, la madera muerta en pie o caída es esencial para una gran variedad de insectos, especialmente escarabajos cuyas larvas viven en su interior. Son también el soporte de una comunidad de algas, líquenes, musgos, hongos y otras plantas superiores. Los tocones y las cabezas caídas sobre el suelo ofrecen refugio y lugares apropiados para la hibernación de pequeños mamíferos y reptiles, y además, bajo las cortezas de los viejos árboles se refugian algunos murciélagos forestales tan escasos como amenazados.

Como conclusión, Darío quiso llamar la atención sobre los desafíos a los que se enfrenta el chopo cabecero: el éxodo rural, el envejecimiento demográfico, la falta de rentabilidad de la madera, la disminución de la ganadería que dejaba el entorno del chopo limpio al comerse las hierbas que los bordeaban y el uso del fuego en su lugar produce el derrumbamiento de los taludes y daña a estos grandes árboles. Todo ello ha provocado su abandono y estos viejos árboles están desapareciendo. Sus últimas palabras no fueron muy alentadoras: Los peores vaticinios auguran que en unas décadas este patrimonio se perderá.

Tras esta breve charla, y ya con la atención de la juventud que visita el pueblo en verano, rodeados de esos árboles que estaban acostumbrados a ver y que pocos sabían que se llamaban chopos cabeceros, Darío pasó a hacer preguntas a los jóvenes y niños/as asistentes sobre sus conocimientos acerca de los mismo: dónde los habían visto, qué forma tenían, el tipo de hoja que presentaban, el color de las mismas, los animales que vivían en su entorno, si en sus casas o en las parideras o graneros las vigas del techo eran de chopo, etc. También se les preguntó sobre palabras que utilizaban las personas mayores y que habían escuchado en la charla, palabras como: trasmocho, escamonda, toza, viga. Los adultos que asistieron al taller añadieron también información sobre los usos del chopo para las labores de campo, o como leña para el fuego, forraje para los animales, hacer cayados para los niños o tallar pequeñas figuritas para sus juegos. Concluida la exposición y tras un coloquio animado, se pasó a la parte más artística que comenzó mostrando diferentes partes del chopo (ramas, cortezas, hojas, trozos de tronco etc.) para que los asistentes pudiesen tocarlas e identificarlas, e incluso averiguar los años que tenía el chopo o la rama tras la escamonda gracias a esas rodajas de árbol que fueron pasando de mano en mano.

El siguiente paso fue la creación artística: Con rodajas de árbol cada uno de los asistentes tuvimos la oportunidad de hacer un grabado sobre papel de algodón, utilizando como pigmento el hollín obtenido con la combustión de la propia madera del árbol, materiales que Darío distribuyó y ayudó a conseguir un recuerdo del taller y del chopo cabecero.

Al final de la actividad, todos los asistentes nos fuimos a casa con nuestro grabado (Figuras 5 y 6), mostrando admiración por estos árboles que forman parte del paisaje del pueblo y habiendo además aprendido una nueva utilización como materia prima artística gracias al taller creativo impartido por Darío.



Figura 5. Grabado en papel de arroz de rama chopo cabecero



Figura 6. Grabado en papel de arroz de rama chopo cabecero

En definitiva, el chopo cabecero, como elemento distintivo del paisaje de Portalrubio, es un componente ecológico (soporte de biodiversidad), un objeto histórico-cultural (prácticas tradicionales de uso y manejo) y un símbolo del territorio en transformación. Su elección como eje del taller creativo conecta estrechamente con la idea de paisaje como aula viva, donde el alumnado no solo observa, sino que participa activamente en la construcción de significado sobre su entorno.

Como conclusión, cabe subrayar el carácter multifacético de la actividad: una experiencia de aula documentada, que incluye una propuesta pedagógica y permite una reduplicación con otros árboles de la zona (hayas, encinas, enebros, ...), junto a una narrativa personal que encierra una reflexión de una persona amante de la vida rural, que añora su infancia y quiere trasmitirla a otras personas. Esta articulación entre teoría y práctica muestra cómo una intervención educativa localizada puede constituir un ejemplo operativo de alfabetización climática en contextos rurales, contribuyendo no solo al conocimiento ambiental, sino también a la revitalización simbólica del territorio.

Referencias

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- NOAA (2009). *Climate literacy: The essential principles of climate science*. National Oceanic and Atmospheric Administration.
- Quiñonero Ortuño, S., & González Llàcer, J. (2023). Arte ambiental en la escuela: empatía y concienciación a través de la educación visual y plástica. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 14, 121–137. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11162/258864>.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-based education in schools*. Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*.
- Villalba Gómez, J. V. (2017). *Didáctica artística y medioambiental: la estampación de materias vegetales como recurso educativo*. *Educatio Siglo XXI*. <https://doi.org/10.6018/j/350001>.

Referencias bibliográficas para conocer mejor Portalrubio y su entorno

<https://gieco.web.uah.es/wp/portalrubio/>

<https://gieco.web.uah.es/wp/verano-2025-en-portalrubio-sol-sosiego-y-bancos-con-paisaje/>

<https://gieco.web.uah.es/wp/verano-2024-en-portalrubio-topillos-calor-y-risas/>

<https://gieco.web.uah.es/wp/verano-2023-desde-portalrubio-teruel/>

<https://gieco.web.uah.es/wp/retazos-de-unas-vidas-de-un-pueblo-de-la-espana-vaciada-portalrubio-teruel/>

<https://gieco.web.uah.es/wp/los-gusanicos-de-luz>

Alfabetización climática en la novela gráfica juvenil *¡Salvemos el bosque!*, de Nora Dåsnes

Núria Mina Riera, Universitat de Lleida, Spain

Resumen

Este artículo explora la alfabetización y el activismo climáticos en la novela gráfica juvenil de Nora Dåsnes *¡Salvemos el bosque!* desde el punto de vista de la ecocrítica. En primer lugar, se examinan los posicionamientos antagonistas de los personajes acerca del bosque desde el concepto de sentido de lugar de Yi-Fu Tuan. En segundo lugar, se interroga la relevancia de las relaciones intergeneracionales en el contexto del activismo climático de la novela mediante la teoría del Chthuluceno de Donna Haraway. La propuesta didáctica alrededor de *¡Salvemos el bosque!* fomenta la alfabetización climática en el alumnado preadolescente y les invita tanto a descubrir como a desarrollar herramientas para hacer frente a desafíos medioambientales en su contexto local.

Palabras clave

alfabetización climática, activismo climático, Nora Dåsnes, novela gráfica juvenil, ecocrítica

Abstract

This article explores environmental literacy and activism in the graphic novel for tweens by Nora Dåsnes *Save Our Forest!* from an ecocritical lens. Firstly, it examines the characters' perception of the forest and their willingness to either destroy or preserve it, through Yi-Fu Tuan's conceptualisation of place attachment. Secondly, it interrogates the relevance of intergenerational relationships for climate activism, as illustrated in the novel. To this end, Donna Haraway's notion of Chthulucene is employed. The didactic proposal on *Save Our Forest!* promotes environmental literacy among pre-teen students and invites them to both discover and develop tools to combat environmental issues in their local area.

Keywords

climate literacy, climate activism, Nora Dåsnes, graphic novel for tweens, ecocriticism

Introducción

La alfabetización climática, que se define como “un instrumento que sirve para dotar al alumnado de información y valores sobre la emergencia climática” (Abellán López y Pardo Beneyto, 2021, p. 2303-4), es de gran importancia para entender y poder hacer frente a la catástrofe medioambiental actual. Asimismo, la alfabetización climática es un componente clave en la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la UNESCO. Específicamente, la alfabetización climática proporciona “herramientas para solventar la vulnerabilidad a la que [los/las estudiantes] estarán expuestos en el futuro” (Agosta Scarel y Cuetos Revuelta, 2023, p. 15).

Es en este contexto en el que se enmarca la novela gráfica juvenil *¡Salvemos el bosque!* de Nora Dåsnes (2024). La novela narra la lucha de Bao –una chica de doce años que cursa el último curso en el colegio de primaria– para evitar que la arboleda de su escuela sea talada. En su activismo climático, Bao está acompañada por sus amigas Tuva y Linnéa. Gradualmente, otras personas de la comunidad se unen a la causa. Gracias a esta protesta conjunta se consigue salvar el bosque.

El presente artículo explora la relación de los distintos personajes con el bosque del colegio desde el paradigma teórico del sentido de lugar propuesto por Yi-Fu Tuan. Además, el artículo también establece conexiones entre el aprendizaje interpersonal de Bao durante su campaña medioambiental y el concepto de Chthulucene propuesto por Donna Haraway. Por último, se expone una propuesta didáctica para trabajar la alfabetización climática mediante *¡Salvemos el bosque!*

El bosque, ¿espacio-objeto o lugar apreciado?

En *¡Salvemos el bosque!*, se establece un conflicto intergeneracional entre los preadolescentes y los adultos. Por un lado, los preadolescentes valoran el bosque de la escuela como un espacio vivido de libertad donde juegan durante el recreo. Por consiguiente, se convierte en un lugar de gran importancia personal, interpersonal y medioambiental. Por otro lado, los adultos –padres y madres, directora de la escuela y representantes del ayuntamiento– no tienen una vinculación emocional con el bosque porque no pasan tiempo en él. En consecuencia, para ellos/as, el bosque es solo un espacio más, que desean talar para ampliar el aparcamiento de la escuela. Cuando llueve, se acumulan tantos coches que, con el poco espacio disponible, ya ha habido dos incidentes en qué alumnos/as casi son atropellados. A pesar de la alternativa que Bao propone –ir caminando a la escuela–, el Consejo Escolar no concibe que pueda haber otras soluciones posibles.

La dicotomía espacio-lugar que se observa en las discrepancias entre los preadolescentes y los adultos en ¡Salvemos el bosque! puede entenderse de una forma más profunda mediante la conceptualización de espacio y lugar propuesta por Tuan. Para este eminente geógrafo cultural, el sentido de lugar implica un apego personal (o topofilia) que a menudo está basado tanto en un contacto físico como en experiencias memorables vividas en el medio natural en cuestión (1974). Asimismo, si bien un lugar proporciona seguridad y estabilidad, solo nos damos cuenta de estas características cuando contrastamos un lugar con un espacio, caracterizado por la “apertura, la libertad y la amenaza” (Tuan, 1977, p. 6, traducción de la autora).

Así pues, para adultos como la directora del colegio, el bosque es un espacio en el cual “es peligroso que los niños jueguen” (2024, p. 78) porque la apertura y libertad del bosque pueden suponer una amenaza que es difícil de controlar. En cambio, para el alumnado, la apertura del bosque implica ser libre para explorar la propia identidad. Además, Bao expresa tanto un sentimiento de topofilia por el bosque, como una conciencia profunda de la necesidad de salvaguardar el mundo-más-que-humano que lo habita: “Salvar el bosque no acabará con la crisis. Pero no es insignificante. Es importante para los papamoscas [...] las arañas y las libélulas [...]. Y es importante para mí.” (2024, pp. 204-205).

Pese a las diferencias de opinión entre adultos y adolescentes a lo largo de la novela gráfica, se observa también la necesidad de colaborar entre generaciones para conseguir hacer frente a la amenaza de la destrucción ecológica.

Activismo climático: alfabetización climática e implicación comunitaria

Las protagonistas de la novela se dan cuenta gradualmente de que sin cohesión intergeneracional es muy difícil que sus acciones de activismo climático para evitar la destrucción de la arboleda tengan éxito. De hecho, es la madre de Bao quien la anima a continuar la lucha a pesar de las negativas del Consejo Escolar, diciéndole: “Tampoco escucharon a Martin Luther King al principio. Pero no se rindió” (2024, p. 97). Gracias a esta inspiración, Bao busca información sobre las protestas que King organizó y empieza a planear acciones de desobediencia civil junto a sus amigas. Más adelante, Bao se ve obligada a ocupar el bosque como último recurso para protegerlo de la destrucción inminente. No obstante, sólo se llega a un entendimiento que permite avanzar en la salvaguarda de la arboleda cuando los padres y madres deciden apoyar a sus hijos/as, acampando en el bosque junto a ellos/as.

Este giro argumental implica, por una parte, la decisión de la autora de abogar por la solidaridad intergeneracional, tan necesaria para el bienestar de las sociedades

actuales (Molina Luque, 2021). Por otra parte, el argumento se alinea con una de las ideas principales que Haraway expone con relación a su conceptualización del Chthuluceno. Concretamente, Haraway defiende que nos necesitamos los unos a los otros para afrontar la amenaza de la destrucción ecológica: “Una forma de vivir y morir bien como bichos en el Chthuluceno es unir fuerzas para reconstituir refugios, para hacer posible una robusta, aunque parcial recuperación y recomposición biológico-cultural-política-tecnológica” (2015, p. 160, traducción de la autora). Es este aprendizaje de que la unión hace la fuerza el que permite cuestionar la idea generalizada que no hay nada que hacer frente al cambio climático.

Una propuesta didáctica de alfabetización climática

Título	Leyendo <i>¡Salvemos el bosque!</i>
Duración de la unidad	6 sesiones de 1 hora durante 3 semanas
Nivel(es) de grado:	6º de primaria (11-12 años) o 1º de ESO (12-13 años) ¹
Texto principal	<i>¡Salvemos el bosque!</i> , de Nora Dåsnes
Textos complementarios	-
Términos de alfabetización climática	Informe climático, calentamiento global, efecto invernadero, colapso de los ecosistemas, efectos climáticos extremos, desigualdades sociales causadas por el cambio climático, protestas y desobediencia civil
Objetivos	<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la alfabetización climática <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender el cambio climático, sus efectos y consecuencias - Conocer problemáticas medioambientales locales y la labor de activistas nacionales o locales

¹ El alumnado de esta edad puede sentirse identificado con los preadolescentes que aparecen en la novela gráfica.

	- Idear, planificar y llevar a cabo propuestas para ofrecer apoyo real a la problemática medioambiental local
Materiales y recursos	Cuestionario gamificado de conocimientos previos acerca del cambio climático, cuestionario de comprensión y/o vocabulario, preguntas para el debate guiado, y dossier de la unidad

La unidad didáctica está diseñada para centros en los que se trabaje por proyectos interdisciplinarios mediante la enseñanza colaborativa de maestros/profesores expertos en ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana y literatura.²

Durante las tres primeras sesiones, se presenta el proyecto, se realiza un cuestionario gamificado de conocimientos previos acerca del cambio climático y el alumnado lee *¡Salvemos el bosque!* de forma autónoma. A su vez, rellenan un cuestionario de comprensión y/o vocabulario. Al final de la tercera sesión, se realiza un debate guiado acerca de los aspectos que han interesado más al alumnado.

Las siguientes cuatro sesiones se destinan a entender y ampliar la información acerca de informes climáticos, el calentamiento global, el efecto invernadero, el colapso de los ecosistemas, los efectos climáticos extremos y las desigualdades sociales causadas por el cambio climático.

Se dedican otras dos sesiones a entender la desobediencia civil liderada por Martin Luther King y se compara con las protestas de la activista contemporánea Greta Thunberg.

Seguidamente, durante cuatro sesiones, se organiza al alumnado para trabajar en grupos de cuatro alumnos/as. Cada grupo debe investigar acerca de un/a activista nacional o local y una problemática medioambiental local. El grupo debe diseñar una infografía digital con la información más importante y presentarla al resto de la clase. El alumnado debe votar la problemática local que les parece más urgente abordar, que será el foco de atención del producto final del proyecto.

² Alternativamente, también sería interesante trabajar con la traducción inglesa de la novela gráfica, que se titula: *Save Our Forest!* (2024), desde un enfoque AICLE. Es decir, trabajar los contenidos de ciencias naturales y sociales de la novela integrados con los contenidos de lengua inglesa.

Esta tarea, a la que se dedicarán cuatro sesiones, consistirá en idear, planificar y llevar a cabo propuestas para ofrecer apoyo real a la problemática medioambiental local. Algunos ejemplos son la redacción de noticias para la web de la escuela/centro de educación secundaria o de una carta al director de un diario local, la preparación de una entrevista para una televisión o radio local y la creación de un podcast.

En la última sesión del proyecto, el alumnado presentará su producto final por grupos al conjunto de familiares del alumnado del curso. De este modo, igual que sucede en la novela gráfica de Dåsnes, se puede trasladar la alfabetización y activismo climáticos a las generaciones adultas.

Conclusiones

La novela gráfica juvenil *¡Salvemos el bosque!* de Nora Dåsnes construye su argumento de alfabetización y activismo climáticos alrededor del sentido de lugar y de la necesidad de colaboración intergeneracional. Asimismo, la propuesta didáctica entorno a *¡Salvemos el bosque!* pretende animar al alumnado a descubrir los problemas medioambientales locales y a realizar acciones creativas dirigidas a mejorarlos.

Referencias

- Abellán-López, G. & Pardo-Beneyto, M. A. (2021). Alfabetización climática: actitudes y conocimientos del alumnado y profesorado de ciencias sociales. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 3(2), 2303. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i2.2303
- Agosta Scarel, E. & Cuetos Revuelta, M. J. (2023). Estudio sobre la importancia de la alfabetización climática en la Escuela Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(3), 350101-350122. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3501
- Dåsnes, N. (2024). *¡Salvemos el bosque!* Liana editorial.
- Dåsnes, N. (2024). *Save our forest!* HarperCollins Publishers.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6, 159-165.
- Molina Luque, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones: elogio de la profiguración*. Libros la Catarata/Incipit.
- Tuan, Y.-F. (1977/2001). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Prentice-Hall.



De las hojas del plátano a las bolsas de plástico

Cambios en la confección de los disfraces tradicionales del carnaval de Cotuí en República Dominicana

Emelin Quevedo Márquez, Universidad de Valladolid, Spain

Resumen

El carnaval de Cotuí (República Dominicana) se caracteriza por la presencia de personajes tradicionales como el platanú y el papelú, elaborados con hojas secas de plátano y con papel; así como por su versión contemporánea, el fundú, confeccionado con bolsas plásticas. La incorporación de este último material introduce una problemática asociada a la crisis climática global. Este artículo examina la transformación histórica de los disfraces de platanuses, papeluses y funduses, poniendo énfasis en el cambio de materiales naturales y biodegradables a insumos sintéticos con alto potencial contaminante.

Palabras Clave

platanuses, funduses, carnaval, República Dominicana, alfabetización climática

Abstract

The Cotuí Carnival (Dominican Republic) is characterized by the presence of traditional figures such as the platanú and the papelú, made from dried banana leaves and paper, respectively, as well as by their contemporary counterpart, the fundú, crafted from plastic bags. The incorporation of this latter material introduces a set of issues linked to the global climate crisis. This article examines the historical transformation of platanú, papelú, and fundú costumes, with particular emphasis on the shift from natural and biodegradable materials to synthetic inputs with high polluting potential.

Keywords

platanuses, funduses, carnival, Dominican Republic, climate literacy

Introducción

Cotuí, municipio de la República Dominicana, celebra anualmente un carnaval que se distingue por la presencia de personajes tradicionales como el platanú y el papelú, cuyos disfraces se elaboran, respectivamente, con hojas secas de plátano y papel. En las últimas décadas han surgido versiones contemporáneas de estos personajes, como el fundú, confeccionado con bolsas plásticas (conocidas como fundas) de un solo uso, no reutilizadas ni recicladas. La incorporación del plástico introduce un dilema significativo, al vincular una manifestación cultural de profundo arraigo comunitario con la crisis climática global.

El objetivo es analizar la evolución de los disfraces de platanuses, papeluses y funduses, poniendo énfasis en el tránsito desde el empleo de materiales vegetales y biodegradables hacia el uso de insumos sintéticos con alto potencial contaminante. Asimismo, se examina la relación entre estos cambios materiales y los procesos de alfabetización climática, considerando el carnaval como un espacio cultural relevante para la reflexión ambiental y la construcción de prácticas más sostenibles, tales como el uso de materiales biodegradables, reutilizables y/o reciclables.

Platanú, Papelú y Fundú. De las hojas del plátano a las bolsas de plástico

El uso de plantas en la confección de máscaras y disfraces de carnavales es común alrededor del mundo. De forma particular, la hoja seca del plátano (*Musa paradisiaca*) en los disfraces tradicionales de los carnavales se extendió a gran parte del Caribe insular, como Barbados, Dominica, Islas Vírgenes, Antigua y Barbuda, Jamaica, República Dominicana, entre otros (Nicholls, 2012).

Las explicaciones más extendidas en la literatura académica sobre paralelismos en los carnavales americanos son dos y se complementan entre sí: la difusión y la evolución paralela. La difusión es evidente, pues los carnavales son prácticas europeas que fueron transportadas a América, difundándose, reelaborándose y transformándose por todo el continente a lo largo de la época colonial. La interacción de las tradiciones europeas, africanas e indígenas devino en el fenómeno transcultural que son los carnavales caribeños (Burke 1996).

A su vez, de acuerdo con el paradigma de la evolución paralela, circunstancias similares producen resultados similares. La elección de indumentaria o materiales semejantes para confeccionar las máscaras se hace por conveniencia, como resultado de elecciones pragmáticas (Nicholls, 2012). Dado que el cultivo del plátano proliferó en el

Caribe, es entendible que esta planta sea empleada en los disfraces de carnaval en las islas en que abunda el rubro en cuestión.



Figure 1. *Disfraz de un platanú. Foto de Mariano Hernández. Fuente: Hernández, M., & Tejeda Ortiz, D. (2007). Carnaval popular dominicano. Banco Popular Dominicano.*

El platanú de Cotuí ha sido documentado desde principios del siglo XX, si bien es probable que su antigüedad se remonte a mucho antes. También existen personajes cuyo disfraz se hace con hojas de plátano secas en Hato Mayor, Barahona, Luperón, Santiago de los Caballeros y Guerra, entre otros (Tejeda Ortiz, 2008; Tejeda Ortiz, 2010). El común denominador de estos platanuses es lo efímero de su vestuario, pues tienden a utilizarse una vez y luego desecharse (Nicholls, 2012).



Figura 2. *Disfraz de un papelú. Foto de Mariano Hernández. Fuente: Hernández, M., & Tejeda Ortiz, D. (2007). Carnaval popular Dominicano. Banco Popular Dominicano.*

Los papeluses fueron coetáneos de los platanuses a mediados del siglo XX. Inicialmente se elaboraban con papel de estraza, pero terminó primando el papel de periódico. La técnica consiste en coser las tiras de papel sobre ropa vieja. Otros personajes que surgieron con la misma pericia fueron los flecuses o trapuses, para los cuales se empleaban los restos textiles de las zonas francas. Finalmente, nacieron los funduses. Estos portan centenares de pequeñas bolsas de plástico coloridas, las cuales suelen emplearse en los colmados de República Dominicana para despachar los productos que se venden (Tejeda Ortiz, 2008; Guerrero, 2009; Rincón, 2017).



Figura 3. *Disfraz de un fundú.* Fuente: Tejeda Ortiz, D. (2008). *El carnaval dominicano: Antecedentes, tendencias y perspectivas.* Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Carnaval, plástico y alfabetización climática en República Dominicana

Como productos culturales, las máscaras y los trajes de carnaval evolucionan y se adaptan a los tiempos, incluyendo la incursión de técnicas y materiales modernos en su confección. Ello no siempre afecta de forma desfavorable al valor patrimonial, en especial si los cambios cuentan con la anuencia y participación de la comunidad portadora (Paterno García & Rovira Benet, 2024). No obstante, el fundú, cada vez más preferido por las ventajas de durabilidad y plasticidad que posee el plástico; plantea un dilema vinculado a la crisis climática que azota al planeta en la actualidad.

Además de la falta de políticas públicas, infraestructuras adecuadas, correcta planificación urbana y un régimen de consecuencias efectivo; el consumo insostenible y la escasa alfabetización climática de gran parte de la población dominicana son parte crucial del problema (Rodríguez Montoya, 2023; Abreu Toribio, 2025; Suero y Gamboa, 2025; Marte Espinal et al., 2019). El tránsito hacia el plástico de un solo uso como material principal en los funduses evidencia carencias en la alfabetización climática.

Aunque en República Dominicana no se han hecho estudios sobre los carnavales y la contaminación por plásticos; la temática sí ha sido estudiada en Brasil, Trinidad y Tobago y otros países americanos. En los estados de Río de Janeiro y Espírito do Santo el carnaval representa una fuente aguda de producción de residuos sólidos en un corto

plazo. Fragmentos de disfraces, como las cintas, las lentejuelas, la purpurina y otros materiales sintéticos son algunos de los desechos más abundantes (da Costa et al., 2025; da Costa et al., 2024; Sodré et al., 2025). Asimismo, en Trinidad y Tobago los fragmentos de los trajes y los residuos plásticos también fueron los principales tipos de residuos que se desecharon durante y después del carnaval (Herrera, 2020). La evidencia vincula directamente a los carnavales de Brasil y Trinidad y Tobago con preocupantes patrones de contaminación por microplásticos y plásticos de un solo uso.

Mas existen experiencias de buenas prácticas en los carnavales de Montevideo (Uruguay) y Cambridge (Inglaterra). O'Hare (2021) valora positivamente la reutilización del plástico en ambos carnavales y evidencia una circularidad que se desprende de ellos, caracterizada por prácticas comunitarias de reutilización. En Montevideo las comparsas reutilizan plásticos descartados (polipropileno, poliuretano, envases industriales) para confeccionar trajes, collares y estructuras. En Arbury (Cambridge) reutilizan plásticos domésticos, restos industriales y materiales descartados.

El carnaval de Cotuí es espacio propicio para integrar patrimonio cultural y alfabetización climática mediante estrategias educativas que partan de sus disfraces tradicionales. En el caso de los funduses, es recomendable que sean confeccionados con plástico reutilizado o materiales más gentiles con el ambiente y desarrollar mecanismos para que la vida útil del plástico no se agote cada año, una vez finalizado el carnaval, sino que pueda continuar reutiliz ndose o se recicle.

Una primera línea de acción podría ser la implementación de talleres de confección de disfraces sostenibles, bajo los principios de economía circular; es decir, disfraces que sean reutilizables o que puedan reincorporarse a procesos de reciclaje. Este tipo de actividades transformarían el proceso de elaboración del disfraz en un laboratorio pedagógico donde se reflexione sobre el ciclo de vida de los materiales, el impacto ambiental del plástico y las posibilidades de reducir residuos sin abandonar las formas est ticas del carnaval. A su vez, la incorporación de narrativas ambientales en las comparsas carnavalescas permitiría que el propio desfile funcione como vehículo de sensibilización pública sobre la contaminación plástica y el cambio climático.

Conclusiones

El artículo analizó la evolución de los disfraces tradicionales del carnaval de Cotuí, (República Dominicana), conocidos como platanuses, papeluses y funduses; centrándose en el tránsito desde el uso de materiales vegetales y biodegradables —como las hojas secas de plátano y el papel— hacia materiales sintéticos, especialmente las bolsas plásticas o fundas de un solo uso empleadas en el fundó.

La elección de materiales en los disfraces responde tanto a la disponibilidad local como a criterios pragmáticos de durabilidad, costo y facilidad de uso. Sin embargo, el auge del fundú plantea un dilema contemporáneo respecto a la contaminación por plástico y la crisis climática. Experiencias internacionales demuestran una relación directa entre los carnavales y la contaminación por plásticos y microplásticos. Finalmente, se destacó el potencial del carnaval como espacio para fomentar la alfabetización climática y promover prácticas sostenibles, tomando como referencia modelos exitosos de reutilización y reciclaje del plástico en disfraces de carnaval.

Referencias

- Abreu Toribio, P. M. (2025). Del desperdicio a la sostenibilidad: Un nuevo enfoque para la gestión de residuos en República Dominicana. *UNAPEC Verde*, 23-37.
- Burke, P. (1996). Carnival in the Old World and the New. *Disparidades. Revista De Antropología*, 51(1), 7-18. <https://doi.org/10.3989/dra>
- da Costa, I. D., Costa, L. L., Cogo, N. B., Campi, K., Rocha, H. F., Silva, T. N., Arueira, V. F., de Freitas Queiroz, E., Madureira, J. F., da Silva, L. V. G., dos Santos Nunes, N. N., Machado, P. M., da Silveira, L. S., Canela, M. C., & Zalmon, I. R. (2025). Dancing amidst litter: The waste fallout from the most traditional Brazilian celebration. *Journal of Material Cycles and Waste Management*, 27(5), 3737-3748. <https://doi.org/10.1007/s10163-025-02332-2>
- da Costa, I. D., de Freitas Queiroz, E., Nunes, N. N. dos S., Costa, L. L., & Zalmon, I. R. (2024). The revelry of plastic! Quali-quantitative variation of microplastics in fresh-water before and after Carnival in south-eastern Brazil. *Marine & Freshwater Research*, 75(12), MF24092. <https://doi.org/10.1071/MF24092>
- Guerrero, J. G. (2009). *Cotuí carnaval, cofradía y palos: Un estudio etnohistórico* (Primera edición). Editora Universitaria -UASD.
- Herrera, B. (2020). *Possibility of Reuse of Synthetic Materials From Returned Carnival Costumes: A Case Study for TRIBE Carnival* [The University of the West Indie].
- Marte Espinal, R., Vilorio Sosa, N., & Pérez Mejía, Z. (2019). Gestión socioambiental: Factores sociales que inciden en la contaminación por desechos sólidos en el río Joba del municipio de Gaspar Hernández, provincia Espaillat. Caso de estudio en República Dominicana. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS)*, 10, 59.
- Nicholls, R. W. (2012). *The jumbies' playing ground: Old world influence on Afro-Creole masquerades in the Eastern Caribbean*. University Press of Mississippi.
- O'Hare, P. (2021). Cambridge, Carnival, and the 'Actually Existing Circularity' of Plastics. *Worldwide Waste*, 4(1), 4. <https://doi.org/10.5334/wwwj.66>

- Rincón, F. A. (2017). *La mejorada villa del Cotuy* (Quinta edición). Las Mellizas.
- Rodríguez Montoya, C. (2023). Percepciones sobre los residuos sólidos y su reciclaje: El caso de los residentes de la Ciudad Colonial de Santo Domingo, República Dominicana. *Ciencia y Sociedad: República Dominicana*, 48(3), 61-80.
- Sodré, G. I., Martins, G., Lopes, M. G., Abude, R. R. S., Augusto, M., Cunha, M. M., Branco, C. W. C., Portugal, S. G. M., & Cabrini, T. M. B. (2025). Impact of large events on microplastic pollution on sandy beaches: A case study of Carnival in Rio de Janeiro, Brazil. *Estuarine, Coastal and Shelf Science*, 327, 109582. <https://doi.org/10.1016/j.ecss.2025.109582>
- Suero, S., & Gamboa, A. C. (2025). Primera caracterización de contaminación plástica en la Playa de Güibia, República Dominicana: Un hábitat urbano de anidación de tortugas. *Revista internacional de contaminación ambiental*, 41. <https://doi.org/10.20937/RICA.55501>
- Tejeda Ortiz, D. (2008). *El carnaval dominicano: Antecedentes, tendencias y perspectivas*. Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Tejeda Ortiz, D. (2010). *Máscaras e identidad: Imágenes del carnaval dominicano* (1.a ed.). Secretaría de Estado de Cultura.

El programa *For Us, No Planet B!* como experiencia intercultural de alfa- betización climática

Estudio de caso de un proyecto educativo multi- modal en el Centro Cultural de España en Perú

Alicia de Miguelsanz, Universidad de Valladolid, Spain

Resumen

Este ensayo crítico busca visibilizar propuestas metodológicas de alfabetización climática desarrolladas desde otros contextos pedagógicos. En este caso, nos centraremos en el proyecto cultural *For Us, No Planet B!* del Centro Cultural de España en Perú, un programa audiovisual que promueve la comprensión crítica del cambio climático en niños de 9 a 12 años. El objetivo de este artículo es promover un diálogo crítico sobre el flujo tradicional del conocimiento ambiental intercultural entre el Norte y el Sur global, a partir de proyectos educativos implementados por la cooperación al desarrollo del Estado español.

Palabras clave

Alfabetización climática, diálogo Norte-Sur, prácticas narrativas multimodales, centro cultural, cooperación internacional para el desarrollo sostenible

Abstract

This critical essay seeks to highlight methodological approaches to climate literacy developed in other pedagogical contexts. In this case, we focus on the cultural project *For Us, No Planet B!* from the Cultural Center of Spain in Peru, an audiovisual program that promotes a critical understanding of climate change among children aged 9 to 12. The aim of this article is to foster a critical dialogue about the traditional flow of intercultural environmental knowledge between the Global North and the Global South, based on educational projects implemented through the development cooperation of the Spanish state.

Keywords

Climate literacy, North-South dialogue, multimodal narrative practices, cultural center, international cooperation for sustainable development

Introducción

“Cuando rechazamos el relato único, cuando comprendemos que nunca existe una única historia sobre ningún lugar, recuperamos una especie de paraíso” (Adichie, 2018, p. 11). Narrar desde una pluralidad de voces abre nuevas formas de comprender los desafíos colectivos. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse: ¿de qué manera puede la narración funcionar como herramienta pedagógica para afrontar la crisis climática? ¿Pueden el Norte y el Sur global compartir historias que permitan imaginar horizontes comunes de justicia climática? Desde un marco teórico crítico, América Latina aparece marcada por la herencia de la colonización, aún presente en sus estructuras educativas, económicas y culturales (Walsh, 2013). Estas acciones pedagógicas se presentan, con frecuencia, como iniciativas aisladas, apolíticas y basadas en saberes racionales que han marginado cosmovisiones y conocimientos ancestrales (Barreto-Cardenas, 2025).

En este contexto, la educación ambiental e intercultural se convierte en una herramienta clave para comprender la dimensión cultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al cambio climático (Vega, 2009). Se propone un modelo educativo de carácter holístico, anclado en los territorios y en prácticas situadas dentro de los ecosistemas habitados (Corbetta, 2021).

En este sentido, los centros culturales de cooperación internacional se configuran como aliados estratégicos. Como indica Alfons Martinell (2019), en el II Plan Director 2005-2008, uno de los pilares de la Estrategia de Cultura y Desarrollo (2007) es precisamente la relación entre educación y cultura como motor de desarrollo. Sus programas educativos incorporan metodologías artísticas en espacios ciudadanos, donde el público infantojuvenil entra en contacto con realidades diversas fuera del aula y experimenta procesos de aprendizaje desde enfoques interculturales.

En el ámbito de la alfabetización climática, la narración audiovisual permite articular experiencias locales, saberes situados y problemáticas globales. De este modo, contar y escuchar historias se convierte en una forma de intervención crítica frente a la crisis ecológica.

A este pensamiento-lenguaje se suma hoy el lenguaje de los medios de comunicación (Manovich, 2001), donde lo audiovisual interviene en los modos de producción de sentido y desplaza progresivamente el predominio de lo estrictamente literario. Pese a las críticas sobre los posibles efectos de estos formatos, la alfabetización audiovisual se configura como un elemento clave en los procesos emancipadores del sujeto pedagógico (García-Vera, 2007).

Metodología

Este trabajo analiza los programas educativos de la red de centros culturales de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Entre sus dieciséis centros en África, América Latina y el Caribe, se ha seleccionado el Centro Cultural de España en Lima (Perú) por su singular contexto socioambiental (Aponte & Valdivia, 2012). El análisis se centra en propuestas de alfabetización climática dirigidas al público infantojuvenil que empleen metodologías narrativas multimodales durante el periodo 2024–2025. A partir de estos criterios, se ha seleccionado el programa de talleres y creación audiovisual *For Us, No Planet B!*, basado en una pedagogía participativa que utiliza la narración como herramienta de alfabetización climática (Centro Cultural de España en Lima, 2024, 2025).

La narración audiovisual como herramienta intercultural

Del 14 de septiembre al 30 de noviembre de 2024, dieciséis niños de entre 9 y 12 años participaron en el programa audiovisual *For Us, No Planet B!*, organizado por la Fundación Prix Jeunesse —organización internacional dedicada a la promoción de contenidos audiovisuales para la infancia y la juventud—y Alharaca Films—organización peruana que promueve prácticas sostenibles desde el cine, la educación y la cultura—en colaboración con el Centro Cultural de España en Lima.

El objetivo de este proyecto es promover el cuidado del medio ambiente y la defensa de los derechos humanos, a través de la elaboración de cortometrajes y piezas digitales sobre sus propias experiencias personales. El relato textual trasciende así el soporte escrito y se convierte en un relato climático grabado, difundido y compartido.

El enfoque pedagógico propuesto se articula desde una perspectiva constructivista apoyada en una metodología multidimensional: la alfabetización climática, la alfabetización audiovisual y la alfabetización mediática. En este marco, la creación audiovisual se configura como una práctica de alfabetización climática que no se limita a la adquisición de conocimientos sobre el cambio climático, sino que promueve la toma de palabra, la apropiación de los lenguajes mediáticos y la intervención simbólica en el espacio público.

Además de las ocho competencias propuestas por la UNESCO en consonancia con la Agenda 2030 (Morote, 2023), se hace hincapié en la competencia existencial formulada por Edgar Morín, cuya relevancia, según subraya la investigadora María Ángeles Murga-Menoyo (2021), sirve para complementar el modelo educativo institucional del Antropoceno.

Para generar un impacto educativo significativo, el educando debe comprenderse desde su propio proceso de conocimiento y desde la búsqueda de sentido. Cuando las iniciativas docentes se limitan a enumerar factores, características y efectos ambientales o se reducen a actividades desvinculadas del horizonte ontológico del alumnado, el alcance transformador de las propuestas se ve notablemente restringido.

Esta concepción entronca con la pedagogía crítica de Paulo Freire, para quien la educación solo adquiere sentido transformador cuando fomenta la expresión y la participación de los sujetos en la construcción de significados (Freire, 1984). En este sentido, la expresión del individuo dota de autonomía al niño y lo configura como sujeto activo del cambio. El proceso de concienciación no se concibe como una recepción pasiva de contenidos, sino como una construcción que debe repercutir en el desarrollo personal y colectivo de los participantes.

De la misma manera, la comunidad constituye un eslabón crucial dentro de estas propuestas educativas, tal como se evidencia en la localización de las actividades que conforman el proyecto. La actividad no solo habita el propio centro cultural, sino también en el barrio Parque Washington, así como en el hogar y la escuela.

Se hace hincapié en que lo audiovisual funcione no solo como recurso pedagógico, sino también como canal de comunicación pública. Según este programa, las narrativas audiovisuales creadas en los talleres no deben quedar circunscritas al espacio educativo, sino que han de ser comunicadas, difundidas y compartidas con la comunidad para transformar la producción simbólica en una práctica social con potencial crítico. De este modo, el acto creativo trasciende la dimensión individual y se convierte en una acción colectiva que permite visibilizar problemáticas ambientales locales, generar debate y articular formas de reivindicación social.

Conclusiones

De esta manera, el valor de estos centros culturales reside en su capacidad de diálogo intercultural. El Centro Cultural de España en Perú sirve de ejemplo para comprender su labor hacia la alfabetización climática a través de narrativas multimodales. Como hemos comprobado con el proyecto *For Us, No Planet B!*, la alfabetización climática y la alfabetización audiovisual no se conciben como elementos aislados, sino como herramientas educativas interrelacionadas. Si como especie humana anhelamos transformaciones reales, es indispensable incluir una mirada pedagógica ambiental crítica asentada en una visión holística de los conocimientos.

Referencias

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.
- Alharaca Films [@alharacafilms]. (s. f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 9 de febrero de 2026, de <https://www.instagram.com/alharacafilms/>
- Aponte, H., & Valdivia, E. (2012). La educación ambiental en el Perú: Contexto y retos en el siglo XXI. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 4(1), 130–141. <https://doi.org/10.21142/DES-401-2012-130-141>
- Barreto-Cárdenas, J. W. (2025). Decolonialidad de la educación ambiental en la escuela desde las pedagogías críticas: Un imperativo categórico para América Latina. *Sisyphus: Journal of Education*, 13(1), 116–132. <https://doi.org/10.25749/sis.38199>
- Centro Cultural de España en Lima. (2024). *For Us, No Planet B! Seleccionados* [Documento de programación]. <https://ccelima.aecid.es/-/for-us-no-planet-b-seleccionados>
- Centro Cultural de España en Lima. (2025). *Agenda cultural febrero 2025* [Folleto]. <https://ccelima.aecid.es>
- Corbetta, S. (2021). Educación ambiental y educación intercultural: Hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano. *Gestión y Ambiente*, 24(1), 107–130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García-Vera, A. B. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589–600.
- Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Paidós.
- Martinell Sempere, A. (2019). Cultura es desarrollo en la cooperación cultural española. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 44, 123–133.
- Morote, Á., & Olcina, J. (2022). Cambio climático y educación: Una revisión de la documentación oficial. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 69(1), 107–134. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.749>
- Murga-Menoyo, M. A. (2021). La educación en el Antropoceno: Posibilismo versus utopía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107–128. <https://doi.org/10.14201/teri.25375>
- Prix Jeunesse. (2023, 26 de abril). *For Us, No Planet B! – International Producers Brainstorm Programme Formats*. <https://prixjeunesse.de/2023/04/26/for-us-no-planet-b/>

- Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P., & Fleuri, R. (2009). Educación ambiental e intercultural para la sostenibilidad: Fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 25–38.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.



La palabra como retoño

Notas sobre Sierra quemada. Relatos sobre los sentimientos calcinados de la Sierra de la Culebra, Semuret (2025)

M.^a Pilar Panero García, Universidad de Valladolid, Spain

Resumen

En los incendios de 2022 en la Sierra de la Culebra (Zamora) no solo se calcinaron decenas de miles de hectáreas, sino que causaron muertes, heridos y graves pérdidas sociales y económicas. En 2025 el terror regresó, evidenciando mala gestión y abandono institucional. El libro solidario *Sierra quemada. Relatos sobre los sentimientos calcinados de la Sierra de la Culebra*, impulsado por APECA y algunos colaboradores, rinde homenaje a los habitantes del rural mediante poemas, relatos e ilustraciones como esa memoria colectiva del desastre.

Palabras clave

Sierra de la Culebra, incendios, cuento tradicional, memoria, vínculos humano-animales.

Abstract

The 2022 wildfires in the Sierra de la Culebra (Zamora) not only burned tens of thousands of hectares but also caused deaths, injuries, and severe social and economic losses. In 2025, the terror returned, revealing poor management and institutional neglect. The solidarity book *Mountain range burnt: Stories about the scorched feelings of the Sierra de la Culebra*, promoted by APECA and several collaborators, pays tribute to rural inhabitants through poems, short stories, and illustrations as a form of collective memory of the disaster.

Keywords

Sierra de la Culebra, wildfires, traditional tale, memory, human–animal bonds

Introducción

Los grandes incendios forestales iniciados en junio de 2022 en Ferreras de Arriba y Sarracín, en la Sierra de la Culebra, y en julio en Losacio arrasaron más de 60.000 hectáreas, convirtiéndose en uno de los desastres medioambientales más graves de la historia reciente de España. En la provincia de Zamora hubo en julio de 2022 un tercer incendio de dimensiones más pequeñas que se inició en Figueruela, también en el entorno de la Sierra de la Culebra. Los incendios provocados por tormentas secas se controlaron, pero miles de vecinos perdieron sus medios de vida, especialmente los vinculados a la apicultura, la ganadería y la micología. Sin embargo, lo más grave fue la pérdida de cuatro vidas humanas y once heridos.

Con el recuerdo de estos incendios, en verano de 2025 se revivió el terror de 2022 y, si bien no hubo víctimas mortales, sí hubo heridos graves en Abejera. Los muertos por otros incendios hicieron más profunda una herida que todavía no se ha cerrado. El recuerdo no solo hizo presente el desastre ecológico, pues también afloró la preocupación social por la falta de recursos, una nefasta gestión forestal y el abandono por las autoridades del noroeste de España.

Con el incendio de 2025 se vieron las vergüenzas de una recuperación de la zona tan lenta, que casi es imperceptible y que hacen evidente el desdén hacia el rural y sus moradores. Leyendo el trabajo de Juan Navarro García (2024) sobre el desastre de 2022, y con el de 2025 reciente, vemos que los incendios nos muestran con toda su crudeza el cambio climático y la despoblación, pero también la resistencia y dignidad de los habitantes del medio rural. Ese deseo e instinto de supervivencia lo vimos de una forma poética con el cortometraje que, con los rescoldos todavía calientes, protagonizaron los grupos integrados en MascaraZa, la federación de mascaradas de Zamora (Domínguez, 2022). Las máscaras, unos de los artefactos culturales con más agencia en la provincia, se unieron para aportar esperanza en la regeneración de la tierra y, de paso, hacer visible, como este libro ahora, las consecuencias de la falta de conciencia ecológica.

Sierra quemada. Relatos sobre los sentimientos calcinados de la Sierra de la Culebra es un homenaje. Su edición estaba prevista en 2022, pero distintas causas y la falta de apoyo institucional lo relegaron hasta que el desastre se ha repetido en 2025. En su presentación no estuvo presente ninguna autoridad provincial, autonómica o nacional, ni siquiera aquellas que, en plena tragedia, se dedicaron a brindarse reproches, para ofrecer a la ciudadanía y a los trabajadores de medio ambiente falsas promesas o a exhibirse con probanzas de sus “méritos” ciertamente innecesarias y hasta ridículas. El libro, que es solidario, es una iniciativa de una parte de la sociedad civil para ayudar a

los afectados por la Sierra de la Culebra y ha sido promovido por la Asociación para la Promoción y Estudio de la Capa Alistana (APECA) apoyada por la Fundación Caja Rural de Zamora, la empresa AquíSanabria y tres librerías —La librería de Ángela, Volumen 2 y Semuret. Diez autores de poemas y relatos cortos lo han hecho posible. Las ilustraciones de Óscar Méndez San Frutos, “Pifa Montgomery”, también autor de un poema, dialogan íntimamente con los textos y nos ayudan a ver desde el detalle una naturaleza antropizada.

Recuerdos, ficción y reflexión ecologista

Sierra quemada. Relatos sobre los sentimientos calcinados de la Sierra de la Culebra se divide en tres partes que fluyen. La primera es un compendio de historias a modo de anecdotario de la vida pasada recogidas en el pueblo de Tola de Aliste que pertenece al municipio de Rábano de Aliste, y un cuento. Las historias las recoge un joven, José Pedro González Ramajo, conocido por todos como “Perriles”, de boca de sus padres, de sus abuelos y, sobre todo, de un pastor llamado Jesús Ramos con el que pasaba mucho tiempo en un valle entre Tola y San Vitero mientras cuidaban sus vacadas. Las transcribe Felipe Carlos Fernández Miguel, uno de los iniciadores de este proyecto.

La segunda, son ocho cuentos de autores que, o bien viven o nacieron en la Sierra de la Culebra, o bien están muy próximos afectivamente. En ellos se combina la ficción con reflexiones ecológicas y anécdotas de pastores. El lobo, personaje importantísimo en el cuento tradicional, es un protagonista muy presente en varios. Los autores destacan la convivencia obligada entre los lobos, las ovejas y los humanos.

La tercera parte, y la más emotiva, la conforman pequeños textos narrativos y poemas de Santiago León Lucas, “El cabrero”, que con una gratitud dolorida homenajea a las víctimas mortales de la tragedia. A modo de prólogo, Pifa Montgomery abre el volumen con un poema “Sierra y serrana” dedicado a su abuela Josefa, una sanabresa valiente y amorosa que representa a todas las mujeres del territorio.

“Las historias de Perriles” nos ofrecen siete relatos de la sierra que tienen como protagonistas a los lobos, los pastores, la mocedad y los curas. Los cuatro primeros son historias con lobos, dos transcurren en un ambiente festivo y, el séptimo, es una leyenda universal, “Las tres manzanas de oro” que versa sobre el castigo divino y justicia sobrenatural, la inocencia frente a crueldad, la envidia y traición fraterna, la fidelidad y lealtad filial, la violencia y la culpa, la revelación de la verdad, la intervención de lo sagrado y, finalmente, el triunfo moral del honesto sobre el mal. En esta como en las otras el costumbrismo vertebral los relatos —ojeos de lobos, cuestaciones, rezos de responsos, enramadas, sentencias y aforismos, etc.— y una moraleja: la solidaridad rural es necesaria

para afrontar un medio duro lleno de peligros que pone en riesgo a todos y, especialmente a los más necesitados.

“Aullando al silencio” de Gema Belver cuenta la experiencia de una protagonista insomne en una casa rodeada de bosque, atraída por aullidos nocturnos que evocan el olor a la tierra mojada, petricor, y recuerdos familiares. Hay una carta misteriosa, el aullido de una cría y de un lobo adulto, un disparo, un incendio amenazante del que alertan las campanas, ciervos que braman y un ecosistema en peligro.

Celedonio Pérez Sánchez nos regala un cuento perspectivista. En “Nunca hay que cerrar las puertas. Sueño real y lobuno de una realidad soñada” el pastor Juanito comprende el lenguaje de sus ovejas de raza churra y el del lobo. Las primeras le agradecen su protección, mientras que el segundo pide redención y socorro a su hambre y a la persecución que sufre. El autor no escamotea la hipocresía de algunas medidas protectionistas que olvidan a los humanos que habitan el territorio, y también son animales y naturaleza. Con humor nos expone debates actuales que siguen sin resolverse.

José Javier Sánchez Hernández, que ha confesado públicamente su amor por los lobos, nos ofrece un relato sobre la nobleza animal en “El lobo agradecido”. El pastor Lucio teme por sus ovejas durante un incendio terrorífico, pero para su sorpresa e inmensa felicidad halla el cerrojo de la corrala abierto y ningún animal muerto. Lunes, un lobo huérfano y criado por humanos, da una lección de inteligencia, amor y gratitud.

Concha Ventura Crespo reelabora un cuento que a ella y a su esposo Florián Ferrero les contó una anciana, “Capas y sedimentos. El cuento zamorano del gigante”, que es un relato universal que enlaza con Homero, el Poema de Gilgamesh o Blancaflor. Es la historia del campesino que entrega a sus hijas a un gigante a cambio de oro. El enamorado de la más joven supera muchas pruebas con la ayuda mágica de los animales que le dan sus cualidades —carnero, perros, palomas, pez, hormiga— para colapsar el castillo donde estaban encerradas las tres jóvenes, las libera y disfrutan de la abundancia con sus ayudantes los animales.

En “El buen desenmarañador” Alicia Satué rememora un icono Disney, Bambi, el tierno cervatillo que debe madurar antes de lo previsto por la muerte de su madre por un disparo de un cazador. La autora activa su memoria porque algunas de las trágicas escenas que el incendio de 2022 nos dejó fueron animales salvajes desorientados sin comida y sin resguardo en un monte calcinado. En una de ellas, conmovedora, un ciervo en llamas huye, en otras han tenido menos suerte. La autora desenmaraña memorias que traen pensamientos y la acercan con dolor a lo más visceral y, sin embargo, la inteligencia también le permite reflexionar sobre la negligencia y sus consecuencias para evitar el olvido y urgir a la regeneración que encamine lo afectivo.

María José Zurrón del Estal personifica en la Sierra de la Culebra a “Ella” y su viudo la visita todos los días y regresa con su hija y su nieto llorando. La abuela, como la sierra es un estado generoso y bello que ofrece alimento, calor, cobijo y todas las sensaciones en todas las estaciones. Sin embargo, está de luto, sin vida, devastada. El nieto es la esperanza.

En “La Sierra Parda” de Felipe Carlos Fernández Miguel nos presenta a un zagalillo de siete años que pierde el rebaño por una estampida, y en su desesperación pide protección: “Sierra Parda, no me comas, soy hijo de tus entrañas”. La Sierra Parda lo protege y reúne a sus ovejas que aparecen esquiladas, gordas como cebones y sanas. El relato más allá de lo sobrenatural nos cuenta el trabajo de un niño, pobre y asalariado, que siente miedo. Esta invocación la utiliza con otros peligros y cuando llega el incendio y lo acorrala la sierra con sus capas le brindan protección. Después de cada peligro el zagal despierta protegido por una capa parda —capa de pastores y una de las prendas de la indumentaria masculina hispana de más empaque y con más valor cultural—, y en los cuatro casos las capas en alguna de sus partes tenían las iniciales de los héroes de la Sierra de la Culebra: “Daniel Gullón Vara, Eugenio Ratón Blanco, Victoriano Antón Ratón y Ángel Martín Azcona, que entregaron sus vidas a cambio de proteger nuestros montes, hacienda, familia y sobre todo, nuestras vidas”.

“Relatos y poemas” de Santiago León Lucas es un epílogo que condensa todos los temas previos de una forma más concisa, pero emocionalmente efectiva. Además, cinco de sus poemas tienen la dedicación expresa a los héroes arriba citados y a Víctor Domínguez Marcos, brigadista forestal, superviviente del incendio. Los microrrelatos nos ponen enfrente del abandono y de la atonía demográfica “Lentamente, como si no tuvieran prisa” reforzando la sensación de agonía. Los recuerdos inciden en la emigración de una España quebrada y pobre más allá de Aliste y la compara con el pasado, también pobre, pero rica en capital humano. Los poemas son una elegía comunitaria para afrontar la desolación y mostrar respeto y gratitud a los que murieron.

Propuesta didáctica

Disponemos de muchos recursos didácticos, como los que, por ejemplo, nos ofrece el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH, s.f.), que nos ayudan a comprender los beneficios que, hoy día, supone apostar por el pastoreo extensivo. Este desempeña un papel fundamental en la conservación de la biodiversidad y la configuración del paisaje. Además, su práctica contribuye de manera significativa a la gestión preventiva de incendios forestales, al reducir la acumulación de biomasa seca susceptible de actuar como combustible y, en consecuencia, disminuir la intensidad y propagación de fuegos de

gran magnitud como los de la Sierra de la Culebra. Desde la perspectiva edáfica y bio-geoquímica, la deposición de estiércol por parte del ganado favorece el abonado natural del suelo, promueve el reciclaje de nutrientes y mejora su estructura, lo que optimiza la infiltración de agua y facilita la recarga de acuíferos. En el contexto del cambio climático, una gestión adecuada del pastoreo puede incrementar la fijación de carbono en el suelo, contribuyendo así a la mitigación de emisiones de gases de efecto invernadero. Finalmente, estas dinámicas productivas estimulan interacciones ecológicas clave, como la polinización y el mantenimiento de comunidades de artrópodos, esenciales para la resiliencia y el equilibrio funcional de los ecosistemas.

Todos estos beneficios los conocen y los explican perfectamente los moradores de la Sierra de la Culebra y de cualquier entorno pastoril. A mediados del siglo XX eran muchos los “churreros” alistanos que, cada verano, conducían sus reses hasta los pastos de Sanabria para hacer el agostadero. Hoy, sin embargo, apenas cinco ganaderos unen sus rebaños en una misma cabaña de 3000 ovejas para emprender esa ruta por las vías pecuarias. Les esperan 80 kilómetros de ida y otros tantos de regreso por cañadas, cordales y veredas. El fotógrafo Carlos Blanco compartió con ellos esta travesía en un trabajo que duró cuatro años. El resultado es un audiovisual (2026) que nos cuenta el estado de la trashumancia un día, pero también su puesta en valor y, lo que es más importante, pone ante nuestros ojos que lo que tal vez no se valora lo suficiente es el producto de calidad que producen y los beneficios que para el territorio tiene a largo plazo.

Los textos de este libro son las voces adaptadas de los pastores y sus descendientes. Estas de una forma amena facilita que, pequeños y mayores, tomemos conciencia de que una cultura que descansa sobre los saberes de más de 10000 años hoy es útil.

Coda

Nos hallamos ante un libro que, a pesar de ser fruto de la impotencia ante la tragedia humana y ecológica, sirve para sobrellevar un duelo personal y colectivo. Es un canto del vínculo físico y emocional con la naturaleza y de cómo este solo puede ser gregario, intergeneracional y, aunque pelagra con un futuro incierto, quiere ofrecer una memoria ante los silencios interesados o ingenuos. Cerramos con este deseo de una de las autoras, Concha Ventura: “Esperemos que, como en el cuento, también por la acción del grupo de voluntarios, se pueda contar una historia con final feliz, y contemplemos el milagro de la hierba y de los árboles crecidos, para que así puedan comer los animales y vuelva la vida a todas las zonas de nuestra provincia devastadas por los incendios”.

Referencias

- Blanco Fernández, C. (Director) (2025). *Trashumantes de Aliste. Guardianes de la memoria* [Film]. Autoeditado.
- Domínguez, Á. L. (Director) (2022). *La llamada de la Culebra* [Film]. Diputación de Zamora; ADR vídeo y fotografía.
- IAPH (s.f.) Saberes y paisajes. Conocimientos tradicionales. Agropecuarios. Ganadería extensiva y pastoreo, en *PACTO. Paisajes Culturales, Conocimientos Tradicionales y Cambio Climático*. Disponible en: <https://www.iaph.es/paisajes-culturales-conocimientos-tradicionales-cambio-climatico/conotrad/ganaderia-extensiva-y-pastoreo/>
- Navarro García, J. (2024). *Los rescoldos de la Culebra. Fuego y muerte en los incendios de Zamora*. Libros del K.O.



Ilustraciones de Pifa Montgomery