



Ecocrítica circular y educación literaria: de la universidad a la escuela y viceversa

Patricia Carballal Miñán

Universidade da Coruña

mail: patricia.carballal@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-5663>

RESUMEN

En este trabajo se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio puesta en práctica en la asignatura “Lengua y Literatura castellana y su didáctica” del 2º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidade da Coruña durante el curso 2021-2022. La iniciativa permitió que el alumnado universitario se aproximase a literatura infantil ilustrada de temática ambiental al tiempo que extendían sus saberes, conocimientos e inquietudes sobre la sostenibilidad, la relación entre personas y medio natural y el cuidado a la naturaleza a los niños y niñas de los CEIP de la ciudad de A Coruña, mediante tertulias y otras actividades de educación literaria y ambiental. La propuesta tuvo como finalidad abrir espacios de socialización de la literatura, extender el diálogo social ante la crisis climática inspirado en el ecofeminismo entre los/as alumnos/as universitarios/as y los/as de los CEIP, integrar sus voces en la construcción del conocimiento universitario y dotar al estudiantado del Grado en Educación Primaria de herramientas pedagógicas para desarrollar su responsabilidad social y alentar la educación transformadora.

Palabras clave: Ecología, Feminismo, Literatura Infantil y Juvenil, Aprendizaje-Servicio.

Circular ecocriticism and literary education: from university to school and vice-versa

ABSTRACT

This paper presents a Service-Learning experience put into practice in the subject “Spanish Language and Literature and its Didactics” of the 2nd year of the Degree in Primary Education at the University of A Coruña during the 2021-2022 academic year. The initiative allowed university students to get closer to illustrated children’s literature on environmental themes while extending their knowledge, knowledge and concerns about sustainability, the relationship between people and the natural environment and care for nature to the children of the CEIP of the city of A Coruña, through gatherings and other literary and environmental education activities. The purpose of the project was to open spaces for the socialization of literature, extend social dialogue in the face of the climate crisis between university students and those of the CEIP, integrate their voices in the construction of university knowledge and provide students with the Degree in Primary Education of pedagogical tools to develop their social responsibility and encourage transformative education.

Key Words: Ecology, Feminism, Children’s and Youth Literature, Service-Learning.



1. Introducción

En los últimos años, los estudios científicos han puesto de manifiesto la peligrosa relación entre degradación ambiental y zoonosis, que se hizo evidente con la pandemia mundial provocada por el COVID-19 (Valladares, 2022; Sánchez *et al.* 2022). La alerta, los confinamientos, las restricciones y las demás medidas sanitarias infringieron importantes cambios a nuestra manera de relacionarnos con el mundo, la naturaleza y los/as demás y modificaron la docencia en todos los contextos y niveles educativos. Las clases universitarias vieron constreñidas sus posibilidades de diálogo y participación cuando se decretaron las mediadas de distancia social, uso de mascarillas y enseñanza online o semipresencial.

Ante esta situación, desde la asignatura de “Lengua y literatura castellana y su didáctica” del 2º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidade da Coruña se consideró urgente, durante el curso 2021/2022, discutir y pensar en paradigmas teóricos críticos, tanto metodológicos como prácticos, que, por un lado, posibilitasen ofrecer alternativas para amortiguar la individualización y aislamiento social de los últimos años y que, por otro, permitiesen cuestionar la manera en la que nuestra actual sociedad de consumo devasta al entorno natural y que genera enfermedades, opresiones y desigualdades, tal y como había visibilizado la pandemia mundial.

A este respecto, pensamos que la filosofía del ecofeminismo representaba una alternativa a tener en cuenta en nuestras acciones pedagógicas, ya que indaga en otras maneras de relación entre seres humanos y medio natural basadas en el respeto hacia el medio y el cuidado interpersonal y demanda una

educación preocupada por la resolución de los problemas culturales, sociales, económicos y ecológicos, una educación que se vuelque en la consecución del bienestar para todos y todas, no puede obviar la situación de previsible colapso ecológico en la que podemos incurrir si no somos capaces de impulsar con urgencia importantes cambios económicos, culturales y sociales. (Herrero, 2016, párr. 14)

Teniendo en cuenta que, como observa Carlos Lomas (2019), las clases de educación lingüística y literaria no pueden ser ajenas a los problemas sociales, sino convertirse en alternativas democráticas en las que construir espacios de encuentro igualitario y en las que se fomente la lectura crítica y la construcción colectiva del conocimiento, creamos una comunidad lectora con capacidad para compartir obras literarias y dialogar sobre ellas. El punto de vista de la ecocrítica nos proporcionó la capacidad de analizar en un corpus de quince libros de literatura infantil y juvenil las relaciones que se establecían entre personas, seres vivos y naturaleza, valorar su potencial contestatario y entrar en contacto con otros imaginarios, discursos y propuestas de relación con el universo natural en los que proyectarnos.

La metodología del Aprendizaje-Servicio, por su parte, nos permitió extender el diálogo hacia otros niveles educativos de nuestro alrededor y convertir a los niños y niñas del entorno próximo tanto en sujetos políticos con derecho a participar en los debates sociales presentes y futuros como constructores/as del conocimiento escolar y universitario. Así, conseguimos poner en marcha una iniciativa centrada en el diálogo intergeneracional, en la pedagogía crítica y en la justicia climática, para constatar si los libros elegidos y los mecanismos de las lecturas compartidas, las tertulias y el Aprendizaje-Servicio abrían el debate y el diálogo sobre los temas pendientes relacionados con el ecofeminismo y permitían recoger la polifonía de opiniones de los colectivos participantes e integrar las reflexiones de los niños y niñas en las aulas universitarias. El proyecto que contó con los siguientes objetivos:

- a. Proporcionar prácticas educativas reales en la formación del profesorado y adecuar las metodologías y los referentes teóricos al contexto.
- b. Formar al alumnado universitario a partir de estrategias educativas prácticas y fomentar su responsabilidad social y el diálogo con diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado en activo y alumnado de Educación Primaria).
- c. Contribuir a la formación de los/as estudiantes universitarios/as potenciando su responsabilidad social y su compromiso con el cuidado de la naturaleza.
- d. Fomentar las lecturas compartidas y las tertulias como acciones a educativas innovadoras vinculadas con lectura, la literatura, el pensamiento crítico y el placer lector y como disparadoras de preguntas, opiniones y reflexiones para explorar el problema medioambiental tanto para los discentes universitarios como para los escolares.
- e. Dar a conocer a los/as docentes del Grado en Educación Primaria y de los centros escolares las tendencias actuales de la literatura infantil ilustrada mediante obras de calidad centradas en temáticas vinculadas con el pensamiento ecofeminista.
- f. Testar los conocimientos de los/as niños/as sobre la crisis medioambiental y sobre las relaciones entre seres humanos y naturaleza, escuchar sus reflexiones, pensamientos y opiniones e integrarlos en las aulas universitarias.
- g. Ofrecer apoyo educativo a los centros escolares desde la transferencia del conocimiento universitario y fomentar estrategias de educación literaria innovadoras y facilitadoras de diálogo y sociabilización literaria.

2. Ecofeminismo y ecocrítica

Como se ha referido, uno de los pilares del proyecto fue su adscripción teórica y conceptual al horizonte del ecofeminismo. Desde el último tercio del siglo pasado, esta teoría crítica ha añadido a las reivindicaciones ecologistas la necesidad de cuidado y creación de redes interpersonales propuestas por la teoría feminista. La filósofa Yayo Herrero, una de las más importantes representantes actuales de esta corriente, afirma en una entrevista realizada por Amaranta Herrero (2017):

cuando empecé a ver cómo los análisis feministas planteaban la radical vulnerabilidad de cada vida humana en solitario y que no solamente somos seres ecodependientes, sino también interdependientes, me di cuenta de que, en efecto, los problemas de sostenibilidad de la vida humana no se pueden abordar pensando solo en las relaciones con la naturaleza, sino que también hay que pensar en las hay que pensar en las propias relaciones entre las personas. (p. 11)

Sin embargo, la equidad, la responsabilidad, el cuidado medioambiental mutuo y el respeto hacia todas las formas de vida han sido subordinadas a un desarrollo económico insostenible sustentado por el actual sistema capitalista (Herrero, 2015). En las dicotomías imperantes históricamente, que han opuesto irremediablemente los términos hombre/mujer y cultura/naturaleza, los segundos términos ha sido denostados, subordinados y oprimidos por los primeros (Puleo, 2019, Herrero, 2015 y Velasco Sesma, 2016). Al respecto, el ecofeminismo plantea una doble misión: intenta “eliminar las estructuras epistemológicas de dominio y explotación entre humanos —esto es, de género, de raza, de clase y cualquier otra causa de discriminación u opresión— denominada androcentrismo” (Ruíz Pérez, 2022, p. 32) e insta a revalorizar y extender la praxis de la ética del cuidado -asociada a las mujeres

y relegada a un segundo plano en tanto que femenina- a todas las personas, comunidades y elementos naturales. Paralelamente, intenta romper con la sesgada y arbitraria oposición entre naturaleza y cultura.

En este sentido, también la ecocrítica lleva desde finales del pasado siglo ocupándose, por una parte, “de la relación entre literatura y medio ambiente; por otra, lo hace desde la perspectiva de una abierta conciencia militante en el movimiento ecologista” (García Única, 2017, p. 80). Desde el primer punto de vista se han revisado las obras de varios/as autores/as recientes o pasados/as y tradiciones culturales y literarias para analizar su relación con el mundo natural y, desde el segundo, se han analizado obras que proponen alternativas a desde el punto de vista ecologista.

Las obras dirigidas al público más joven han tratado históricamente las relaciones entre los seres humanos y el universo natural. Dado su potencial como “representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (Colomer 2010, p. 15) la LIJ ha fluctuado entre el didacticismo de los primeros textos hasta los mensajes de beligerante ecologismo que se filtraron en el sistema editorial español a partir de los años 70 del siglo pasado (Ciudad Camacho, 2022).

En los últimos años, este sistema literario orientado a los/as más jóvenes ha sido objeto de estudio desde la perspectiva de la ecocrítica. Así, por ejemplo, Vouillamoz Pajaro (2021) y Ciudad Camacho (2022) han revisado las temáticas próximas al universo natural y las reivindicaciones ecologistas en varios álbumes ilustrados y Ramos y Ramos (2014) han analizado el potencial ecoalfabetizador de dos de estos libros en formato pop-up. Otros trabajos han sistematizado elementos más concretos en corpus híbridos de literatura infantojuvenil y adulta. Macías Cárdenas (2018), por ejemplo, ha observado la evolución personaje del lobo desde una perspectiva histórica, clave para apreciar los cambios en su construcción literaria y en su relación con los seres humanos. A su vez, los trabajos de Campos Fernández-Fígares y García-Rivera (2017), Barriga Galeano y del Pino Tortonda (2022) y Nodis (2021), repasan obras vinculadas a diversos elementos acuáticos y con capacidad de vehicular la conciencia medioambiental de su potencial lectorado.

La pertinencia de llevar a las aulas la “ecoliteratura” ha articulado numerosas propuestas educativas. Caride (2017) defiende la pertinencia y la necesidad de poner a disposición de los futuros/as educadores/as las *letras ambientales* desde la educación social y la formación docente; Campos Fernández-Fígares y Martos García (2017) y Martín Ezpeleta y Echevoyen Sanz (2020) apuestan por su apropiación desde la didáctica de la literatura e Ibarra Rius y Ballester Roca (2017) observan, incluso, que agrupar libros que tengan como hilo conductor las preocupaciones medioambientales puede suponer una alternativa a la habitual presentación historicista de la literatura. Por su parte, Quiles Cabrera y Sánchez García (2017) también consideran:

la literatura nos ayuda a entender el mundo en que vivimos, en tanto que reflejo de los cambios sociales o portal para la reivindicación y la denuncia social. Si concebimos el hecho literario como parte de la vida, cuando aprendemos a leer estamos abriendo la puerta de acceso a lo que Paulo Freire llamaba «leer el mundo». (p. 66)

Al respecto, Bas Albertos (2020) y Corbetta (2021) dan a conocer sus propuestas desde la Educación Secundaria y Redondo Moralo y García Rivera (2017) desde la Educación Primaria. No obstante, también, algunas voces han alertado del peligro de instrumentalizar las obras literarias en favor de su mensaje ambiental y de que el fin último de todas las propuestas que ponen el foco en la ecocrítica sea la educación literaria (García Única, 2017).

3. Corpus propuesto

Nuestra propuesta educativa se centró en una serie de quince libros ilustrados para público infantil, escogidos tanto por ser susceptibles de ser analizados desde una perspectiva ecocrítica como por su calidad literaria y artística, que trataron de aproximar al doble destinatario -alumnado universitario y discentes de los CEIP de la ciudad de A Coruña- a diversos temas ecoliterarios y vinculados con el ecofeminismo sobre los que dialogar conjuntamente. Así, delimitamos las obras a varios motivos que nos interesaba tratar y debatir y que se centraron en la relación entre las acciones humanas y el universo natural. El corpus incluyó el requisito de que los libros hubieran sido publicados en los últimos 15 años en editoriales españolas de prestigio. La casi totalidad de los ejemplares están recomendados en las guías de lectura elaboradas por el equipo que coordina el Festival LINA (Libros infantiles y Naturaleza) -único evento con perspectiva ecocrítica para público infantil del estado- y por el personal de las bibliotecas de Castilla y León, además de ser minuciosamente elegidos por la docente en función de los temas. Así, la degradación de los hábitats animales aparece en dos álbumes ilustrados protagonizados por personajes animalizados: *La casa de los erizos* de Ángel Domingo y Mercé López (2016) y *Martín y la primavera nevada* de Sebastian Meschenmoser (2013). El abuso y la sobreexplotación del medio ambiente en las vidas de colectivos femeninos vulnerables aparece *Wangari y los árboles de la paz* (Winter, 2009), álbum biográfico y único de no ficción de la selección, que muestra la historia de una de las más importantes activistas en la lucha contra la deforestación y la destrucción del modo de vida de las mujeres de Kenia, Wangari Maathai. Otros libros juegan con la identificación entre los personajes infantiles y los/as jóvenes lectores/as y pasan por relatar la agencia de los niños y niñas frente a un mundo adulto que ha derivado en prácticas opresoras y/o ajenas a la naturaleza. En ellos se observa uno de los temas de la literatura infantil y juvenil actual detectados por Ciudad Camacho (2022), “la manifestación de la vulnerabilidad de una naturaleza que requiere de la determinación del niño para convertirse en cambio activo e incluso mentor y agente modificador de la conciencia del adulto” (pp. 99-100). Así, en *El pequeño jardinero* (Impedimenta), Emily Hughes (2015) muestra la labor desmesurada de un niño para cuidar de su entorno, y en *El niño semilla* de Levi Pinfold (2016) y *La jardinera* de Sarah Stewart (2005) son los personajes infantiles quienes naturalizan el mundo de los adultos/as. En *Salvaje* (Libros del Zorro Rojo), Emily Hughes (2018) revisa el tema del buen salvaje configurando a una protagonista libre, contestataria y que elige volver a la naturaleza después de una experiencia traumática con los personajes adultos y “civilizados” que no la valoran y quieren reeducarla. En *La tribu que apesta* de Magali le Huche y Elise Gravel (2018) la oposición de los niños y niñas ante la falta de concienciación medioambiental los lleva a agruparse formando una comunidad alternativa a la de los adultos y adultas y cuidadosa con el medio. En otros casos, se seleccionaron libros que muestran la convivencia armónica entre infancia y naturaleza -*Había una tribu* de Lane Smith (2016)- o que dejan ver adultos que viven en contextos tradicionales y no abusivos con los recursos -*En casa de mis abuelos* de Arianna Squilloni y Alba Marina Rivera (2011) y *De cómo nació la memoria de El Bosque* de Rocío Martínez (2007)-. En otros ejemplos, la naturaleza forma parte del universo simbólico de los personajes, bien sea como lugar idóneo para el juego de los niños y niñas -como sucede en *Cómo hacer una casa en un árbol* de Carter Higgins y Emily Hughes (2019)-, como espacio en el que los personajes desarrollan su subjetividad -caso de los álbumes *Un jardín* y *El árbol de las cosas* (A buen paso) de María José Ferrada (2015a; 2015b), - o como disparador del intertexto literario del protagonista -como sucede en *En el bosque* de Anthony Browne (2004)-.

4. Metodologías

4.1. Lecturas compartidas y dialogismo en las aulas universitarias

Una vez que la docente estableció el corpus de obras, las compartió con un grupo de alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria de un centro piloto para testar su interés y poder asesorar mejor al estudiantado universitario.

A continuación, las clases de la asignatura “Lengua y literatura castellana y su didáctica” se constituyeron en una comunidad lectora que se acercó conjuntamente a las obras escritas ya que, como observa Michèlle Petit, “la lectura compartida se presenta (...) como un medio para agrupar a la gente de otro modo, liberar una palabra reprimida durante mucho tiempo y producir experiencias estéticas transformadoras además de favorecer la apropiación de la cultura escrita” (2009, p. 143).

Tras una sesión inicial impartida por la docente para aclarar las instrucciones sobre cómo guiar las conversaciones -inspiradas en los principios del aprendizaje dialógico propuestos por Flecha (1998)- y aclarar la metodología utilizada, que seguiría el planteamiento de *Dime* de Aidan Chambers (2017), que propone al lectorado una serie de cuestiones abiertas para abordar para guiar la conversación literaria sobre cualquier obra, fueron varios/as alumnos y alumnas quienes se convirtieron en moderadores/as de sus compañeros/as. Las tertulias tuvieron lugar durante tres semanas de sesiones de la materia y sirvieron para explorar el corpus conjuntamente. Colocados en círculo, los/as estudiantes exploraron varios libros unidos por motivos temáticos comunes (poniendo, también el foco en la semántica de las ilustraciones), intercambiaron opiniones y tuvieron en cuenta la visión de la ecocrítica para la construcción de significado colectivo de las obras, entre las que encontraron temas de discusión, dilemas pendientes y nuevas perspectivas sobre el medio ambiente y su cuidado. De modo cooperativo, estas conversaciones, erigidas como actividad de socialización literaria y de cohesión grupal, permitieron a los/as estudiantes valorar la literatura como generadora de posible respuestas y nuevas relaciones futuras con la naturaleza, al tiempo que se formaban sobre literatura infantil y juvenil y vivenciaban la misma metodología que reproducirían en las aulas de los centros de Educación Primaria.

4.2. Aprendizaje-Servicio como metodología del cambio

Para reverberar las lecturas compartidas y tertulias en los colegios se seleccionó el paradigma del Aprendizaje-Servicio, que permitió a los y las discentes desarrollar contenidos e incrementar competencias curriculares mientras ofrecían un servicio a la comunidad educativa. Esa metodología, que se erige como “un recurso relevante para lograr una participación auténtica del alumnado en la comunidad, una participación orientada al logro del bien común y a la adquisición de valores y virtudes cívicas” (Puig Rovira *et al.*, 2011, p. 45) permitió hacer una detección previa de necesidades (la docente consultó a los colegios públicos sobre la pertinencia de aunar educación literaria y natural, que fue acogida con interés), y transferir el conocimiento gestado en las aulas universitarias a de los centros de Educación Primaria públicos. Además, posibilitó a los/las discentes “situaciones formativas en las que el aprendizaje sea situado en la realidad social y profesional para la que se está formando” (Alonso *et al.*, 2019, p. 134) y la oportunidad de estar en contacto con alumnado real y con futuros colegas de profesión, que contribuyeron a sus experiencias formativas, tal y como observan Martínez Domínguez y Martínez Domínguez (2015). Y dado que uno de los objetivos del proyecto era el de escuchar las voces de los/as niños/as sobre la situación medioambiental, el Aprendizaje-

je-Servicio favoreció vehicular una “educación democrática en condiciones reales de igualdad” (Ruíz Pérez, 2020, p. 50) y que facilitaba considerar a los/as jóvenes y niños/as como sujetos políticos, cuyas voces, normalmente excluidas de los currículos oficiales (Apple y Bean, 1999) deben ser escuchadas y tenidas en cuenta.

5. Desarrollo del proyecto

5.1. Fases

Una vez que los y las discentes conocieron el corpus de libros y se formaron en cómo llevar a cabo las tertulias literarias con niños y niñas (previamente vivenciadas), el proyecto APS se llevó a cabo a través de las siguientes fases:

1. Contacto de la docente y del alumnado universitario con los CEIP de la ciudad de A Coruña y peticiones de participación al profesorado de 1º, 2º y 3º curso de Educación Primaria interesado.
2. Diálogo entre los/as docentes de los CEIP con los/as alumnos/as universitarios/as distribuidos/as en grupos de 4 a 6 miembros, para que estos/as últimos/as pudiesen conocer las necesidades y preferencias literarias de los/as niños/as, sus prácticas de lectura y las actuaciones del centro a este respecto (planes de biblioteca y proyectos lectores).
3. Elección por parte de los grupos de universitarios de un libro siguiendo la información recopilada en la fase anterior y elaboración del guion de la tertulia y de las actividades de ampliación (literarias y medioambientales).
4. Puesta en práctica de las lecturas compartidas y tertulias (que reprodujeron la misma praxis vivenciada en las aulas universitarias) y de las actividades de los grupos de alumnos/as universitarios en las aulas de los CEIP.
5. Seguimiento y peticiones de evaluación de las actividades por parte de los grupos de discentes de universitarios al profesorado y alumnado de los CEIP mediante entrevistas semi estructuradas.
6. Elaboración de una memoria de la actividad por parte de los grupos universitarios que debía incluir el análisis literario del libro seleccionado, la justificación de su elección en función de las necesidades y gustos del los/as discentes del aula en que había sido compartido, la transcripción de las conversaciones con los alumnos/as más jóvenes y las valoraciones de estos/as y de sus tutores/as.
7. Entrega a la docente de la asignatura de las memorias de los grupos, puesta en común de los trabajos en las aulas universitarias y reflexión grupal asamblea sobre el proyecto. Entrega de reflexiones individuales sobre la experiencia en el proyecto por escrito.

5.2. Temporalización y datos de participación de los colectivos participantes

Dado que la asignatura “Lengua y Literatura castellana y su didáctica” pertenece al segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Educación Primaria, los contactos y diálogos con los CEIP (fases 1 y 2) tuvieron lugar durante el mes de marzo de 2022. La elaboración de los guiones y actividades de los grupos de alumnos/as universitarios/as, se llevaron a cabo durante el mes de abril. Durante el mismo mes, los grupos visitaron los centros para efectuar, en sesiones únicas de 60 a 90 minutos, las lecturas compartidas, las tertulias y las actividades ideadas (fases 3 y 4). Por último, la petición y recepción de las memorias y reflexiones individuales a la docente de la materia, así como la puesta en co-

mún de los proyectos y la reflexión colectiva sucedieron durante las sesiones del mes de mayo (fases 5, 6 y 7).

En cuanto a los datos de participación en el proyecto, pueden consultarse en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Datos de participación en el proyecto.

Alumnos/as universitarios/as	CEIP	Docentes de los CEIP	Cursos y grupos de Educación Primaria	Alumnos/as de los CEIP
131	9	29	11 grupos de 1º de EP 10 grupos de 2º de EP 9 grupos de 3º de EP	600

6. Instrumentos de evaluación

Ya que en las experiencias de Aprendizaje-Servicio deben valorarse los datos obtenidos de todas las instancias participantes, los instrumentos de evaluación fueron diversos y se diseñaron específicamente para el colectivo del alumnado universitario, para los docentes de los CEIP y para los/as discentes de estos/as, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Instrumentos de evaluación

Alumnado universitario	Docentes participantes	Alumnado participante de los CEIP
- Memoria y transcripción de las actividades y las tertulias. - Reflexión colectiva en una asamblea final. - Reflexiones individuales por escrito.	-Entrevista semi estructurada que los grupos de alumnos universitarios enviaron e incorporaron a sus memorias.	-Entrevista semi estructurada que los grupos de alumnos universitarios enviaron a través de los/as docentes e incorporaron a sus memorias. - Transcripción de las actividades y las tertulias que los grupos de alumnos/as universitarios/as incluyeron en sus memorias.

7. Análisis de los resultados de los colectivos participantes y discusión de los datos.

Para analizar los resultados obtenidos, se organizarán según los colectivos participantes en el Aprendizaje-Servicio. Se constatará así si el estudiantado universitario realizó el aprendizaje curricular mediante la citada metodología y si los alumnos/as y alumnas de Educación aprovecharon adecuadamente el servicio ideado. También se tendrán en cuenta a los/as docentes de los CEIP, que aportaron datos muy valiosos para la valoración de las actuaciones de los grupos.

7.1. Análisis del alumnado universitario

De los instrumentos de investigación del alumnado universitario, podemos extraer datos que evidencian la consecución

de algunos de los objetivos propuestos, relacionados con su aprendizaje. Todos/as los/as participantes valoraron positivamente el rol práctico de la experiencia, que les había permitido vivenciar las metodologías, conocer un fragmento de la realidad de los centros educativos y reflexionar sobre su situación, sobre todo en lo referente a la educación literaria, las estrategias de compromiso medioambiental generadas (o no) y las inquietudes y pensamientos de los/as niños sobre este tema, lo que supuso la consecución de los objetivos a., b., c. y e. que hemos indicado en la Introducción de este trabajo, como se observa en los siguientes comentarios, extraídos de las reflexiones individuales:

- Después de todo el proceso de ApS, la reflexión que hacemos nosotros sobre la experiencia es que fue muy enriquecedora tanto para nuestro presente como estudiantes como para nuestro futuro como docentes ya que adquirimos diversos aprendizajes en múltiples aspectos como pueden ser a la hora de aprender metodologías y recursos para tratar los libros como para aprender sobre las capacidades de los niños y las niñas.
- (...). Se superaron con creces las expectativas previas de la práctica una vez hecha, parte debido a un contexto del aula excelente, como de la gestión tanto como profesores en sí como de moderadores de la tertulia. Una experiencia, entonces, que confirma cómo se puede divulgar literatura y espíritu lector de una manera mucho más interesante que determinados enfoques tradicionales educativos. El *feedback* del alumnado, así como el de la docente testigo de la tertulia, confirma el éxito del trabajo, más allá de la satisfacción personal por haber hecho una tertulia mejor incluso de lo esperado, así como de poder haber contribuido positivamente a la formación de los estudiantes.

También constataron la efectividad de las tertulias en el aula (tanto universitarias como escolares) como método de disfrute y de creación de pensamiento crítico y construcción colectiva de conocimiento (objetivos d., f. y g.), tal y como han apuntado, también, otras iniciativas centradas en la dialogía para abordar los textos literarios en el entorno de la formación de profesorado (Aguilar Ródenas, 2008, 2013; Álvarez Álvarez y Pascual Díez, 2019 y Munita, 2019, 2021). Asimismo, los/as discentes de grado reconocieron el potencial de la literatura centrada en temas medioambientales como punto de partida de la aproximación crítica a la temática (aspecto referenciado en las investigaciones de Campos-Fernández-Fígares y García-Rivera 2017; Campos-Fernández-Fígares y Martos García, 2017; Ibarra Rius y Ballester Roca, 2017; Martín Ezpeleta y Echeгойen Sanz, 2020).

7.2. Análisis del alumnado de los CEIP

Las respuestas de los/as alumnos/as más jóvenes a las lecturas compartidas, tertulias y actividades revelan niveles altos de participación e interés y una adecuada recepción del servicio prestado. Las tertulias supusieron un excelente modo de interpretación de los álbumes ilustrados, de intercambio de ideas y de construcción colectiva de significados (objetivos d. y e.), que sorprendió positivamente a los grupos de alumnos universitarios, quienes, varias veces, en sus memorias y comentarios, aludieron a que los/as niños/s se revelaron como atentos lectores de imágenes y textos. En las conversaciones emergieron vivencias personales, a menudo relacionadas con los elementos naturales que mostraban los libros y que los lectores/as infantiles apreciaban, valoraciones sobre la naturaleza, intertextos lectores, conexiones con conocimientos del área de Ciencias Naturales y reflexiones sobre el medio ambiente

(objetivos d y f.). En general, los niños y niñas captaron fácilmente los motivos ecológicos de los libros (incluso aquellos que no resultan muy evidentes), ratificando así la potencialidad de la LIJ como punto de partida de la alfabetización crítica medioambiental – y acorde con los resultados de los estudios de Laso y León (2010), Ramos y Ramos (2014), Redondo Moralo y García Rivera (2017) y Ciudad Camacho (2022)- y enlazaron de forma natural los libros con temas como la igualdad entre hombres y mujeres, el antispecismo, la justicia climática, el respeto hacia la naturaleza y los animales y el cuidado mutuo, con lo que la hipótesis de si el corpus elegido fomentaba la discusión acerca de los principales planteamientos del ecofeminismo, que pone el acento en los citados temas, quedó constatada. A su vez, las lecturas compartidas y diálogos fueron nuevamente ratificadas como métodos pertinentes y efectivos de apropiación cultural en el entorno escolar e infantil (Chambers, 2010; Munita 2021).

Sin embargo, el resultado más significativo fue que todos los grupos discentes infantiles dieron cuenta tanto de su alto nivel de concienciación sobre la crisis medioambiental (dependiendo de los libros elegidos, surgieron numerosas conversaciones sobre el estado de los bosques, los incendios, la falta de salubridad del agua, la pérdida de los ecosistemas y de los modos de vida humanos o las enfermedades derivadas de la degradación ambiental y la contaminación) como de concienciación ante las acciones para cuidar la naturaleza, no contribuir a la contaminación y dejar la menor huella ecológica posible. Además, en varios casos, las obras permitieron a los/as discentes expresar otras preocupaciones y reflexiones, así como hablar de su falta de agencia ante los problemas. Por ejemplo, en una charla especialmente interesante en torno *Wangari y los árboles de la paz*, una niña, apuntó lo que le parecía una cuestión injusta: “los niños no pueden votar, yo, por ejemplo, votaría a los mejores”. En general, en todas las conversaciones contribuyeron a construir epistemológicamente el diálogo con los libros en las aulas universitarias, en un viaje de ida y vuelta de la universidad a la escuela y viceversa (objetivo g.).

7.3. Docentes de los CEIP

También la valoración del servicio por parte los/as docentes ratificó la consecución de los objetivos del proyecto ya señalados en el apartado anterior (d. y f.); es decir, la constatación del interés del corpus desde la perspectiva ecofeminista y la efectividad del servicio del alumnado universitario. Los/as profesores/as, mediante las respuestas a las entrevistas transmitidas al estudiante de grado, mostraron el acierto de proporcionarles a los/as estudiantes de menor edad alternativas de educación literarias innovadoras y ligadas a la reflexión medioambiental (g.). Si bien, también expresaron sus propuestas de mejora, en su mayoría referidas a la praxis de los/as estudiantes universitarios, como pude leerse en la siguiente respuesta de una tutora: “os recomendaría aportar un mayor dinamismo a la hora de hablar y de entonar durante la lectura del cuento. Siempre llama la atención a los niños el poner voces, leer con calma y claridad, pero sin excesivas pausas que hagan que pierdan el hilo; así como permitirles tener *feedback* comentando ellos lo que aprecian en las ilustraciones del cuento. Los niños estuvieron encantados con la actividad y deseando que volviáis”.

Asimismo, los/as estudiantes de grado reflejaron los aspectos mejorables de la propuesta, como la mayor incidencia de las tertulias en el debate medioambiental cuando las intervenciones se desviaban hacia otros temas (aunque con ello se demostraba, también, el valor polisémico de las obras literarias y se conseguía la no instrumentalización de la literatura, en consonancia con los expuesto por García Única, 2017).

8. Valoraciones

En general, la experiencia resultó satisfactoria para todos los colectivos participantes. El hecho de que los/as alumnos/as universitarios/as pudiesen conocer y discutir el corpus de libros y vivenciar previamente tertulias semejantes a las que llevarían a las clases de los CEIP, les ayudó a reverberar el proyecto y la metodología. No obstante, debe constatarse también la dificultad observada por la docente de la asignatura para formar al estudiantado en el paradigma de la educación literaria como finalidad en sí misma y como disparadora del pensamiento crítico, ajena a las prácticas utilitarias que utilizan la literatura como una herramienta para conseguir meros contenidos conceptuales o didáctico-morales.

Los/as niños/as respondieron ágilmente a la iniciativa y demostraron tanto la eficiencia de la tertulia como praxis pertinente para la educación literaria como del valor del corpus escogido como generador de cuestionamientos y reflexiones ante los desafíos del presente y el futuro medioambiental. Algo muy subrayable de las interacciones con los estudiantes más jóvenes fue, como hemos destacado, su grado de conocimiento sobre la crisis medioambiental, sus adecuadas reflexiones al respecto y su alto grado de concienciación ante los problemas de esta índole, lo que cuadra con la participación infantil en las últimas acciones por la justicia climática, protagonizadas por los/as ciudadanos/as más jóvenes y señala la importancia de incluir sus voces y reclamaciones en todas las acciones pedagógicas sobre esta temática como en aquellas centradas en el momento presente (Puleo, 2019). De hecho, algunas de las tertulias derivaron en cambios en la participación política de los niños en su ciudad que supusieron la modificación del entorno de sus centros educativos (por ejemplo, tras la lectura de *Wangari y los árboles de la paz*, el alumnado del centro piloto remitió al Concello da Coruña su protesta ante la escasez de árboles en la ciudad, que fue contestada desde la alcaldía y que desembocó en la plantación de árboles en las inmediaciones del centro (<https://www.coruna.gal/web/gl/actualidade/novas/nova/o-concello-planta-arbores-nas-inmediacions-do-ceip-torre-de-hercules-en-colaboracion-co-alumnado-do-suceso/1453798729472?argIdioma=gl>). En este sentido, reiteramos la importancia del proyecto y las metodologías escogidas (tertulias literarias y Aprendizaje-Servicio) para canalizar e incluir los pensamientos y demandas de los/as alumnos/as más jóvenes en las prácticas educativas de formación de profesorado.

Finalmente, además del valor de la experiencia como aprendizaje para el estudiantado universitario y el servicio prestado a los/as niños/as, creemos que el proyecto demostró la pertinencia de abordar los problemas actuales desde las clases de didáctica de la lengua y la literatura, proponiendo y seleccionando paradigmas, metodologías críticas y praxis transformadoras y contextualizadas, con capacidad para contrarrestar o cuando menos hacer pensar críticamente acerca de los problemas actuales. Así, resaltamos que el ecofeminismo se reveló como una filosofía oportuna, centrada no solo en señalar a la cultura androcéntrica, antropocéntrica y capitalista como culpable de las desigualdades y problemas de salud y medioambientales, sino en proporcionar claves para un cambio de praxis. Los postulados propuestos por estudiosas y teóricas –importancia de la extensión de la ética del cuidado y del tejido de redes interpersonales para cuidar a las personas y a la naturaleza- fueron vehiculizados a través de las metodologías utilizadas para compartir el corpus de libros. La formación de comunidades lectoras y tertulias, la puesta en práctica de la responsabilidad social universitaria mediante el recurso del Aprendizaje-Servicio y el diálogo conjunto con todos/as los/as participantes permitió trazar redes de ayuda mutua, aunar educación literaria, cuidadora y medioambiental y visibilizar los problemas e inquietudes frente a los problemas de la naturaleza de todas las personas implicadas

para pensar soluciones de manera conjunta desde las aulas universitarias y escolares.

Referencias

- Aguilar Ródenas, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 236, 27-35.
- Aguilar Ródenas, C. (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.
- Alonso, I., Gezuraga, M., Berasategui, N., y Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de Aprendizaje-Servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 133-150.
- Álvarez Álvarez, C., y Pascual Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *OCNOS*, 18(3), 38-47.
- Apple, M., y Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Barriga Galeano, E., y del Pino Tortonda, A. (2022). Relectura de la literatura infantil y juvenil internacional desde una perspectiva ecocrítica: concepciones asociadas al agua. En E. Barriga Galeano y S. Suárez Ramírez (Eds.), *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI: Actas del III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras, 29 y 30 de septiembre de 2020, Imaginando el futuro de la lectura: A propósito de Asimov y Bradbury* (pp. 359-377). Universidad de Extremadura.
- Bas Albertos, M. J. (2022). El espejo de Narciso: lecturas del mito y emociones en la poesía en lengua española. En E. Barriga Galeano y S. Suárez Ramírez (Eds.), *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI: Actas del III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras, 29 y 30 de septiembre de 2020, Imaginando el futuro de la lectura: A propósito de Asimov y Bradbury* (pp. 297-308). Universidad de Extremadura.
- Browne, A. (2004). *En el bosque*. Fondo de Cultura Económica.
- Campos-Fernández-Figares, M., y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 95-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511
- Campos Fernández-Figares, M., y Martos García, A. (2017). Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3), 15-26.
- Caride, J. A. (2017). Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 90(3), 27-40. <https://doi.org/10.47553/rifop.v31i3>
- Chambers. (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conservación*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Ciudad Camacho, I. (2022). Conciencia medioambiental, ecocrítica y literatura infantil: enfoques y formatos dentro de la educación literaria. En E. Larrañaga Rubio y S. Yubero Jiménez (Comp.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 97-106). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0j66t.10>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Corbetta, M. V. (2021). Descentrar lo humano. Una propuesta de lectura de Shaun Tan desde la ecocrítica para la escuela secundaria. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 7(13), 97-120.
- Domingo, A., y López, M. (il). (2016). *La casa de los erizos*. Abuenpaso.
- Ferrada, M. J., y Ferrer, I. (il). (2015a). *Un jardín*. Abuenpaso.
- Ferrada, M. J., y Pang Ly, M. (il). (2015b). *El árbol de las cosas*. Abuenpaso.
- Flecha, J. R. (1998). *Compartiendo palabras el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(3), 79-90.
- Gravel, E. (2018). *La tribu que apesta*. Litera.
- Herrero, A. H. (2017). Conexiones entre la crisis ecológica y la crisis de los cuidados: Entrevista a Yayo Herrero López. *Ecología política*, 54, 109-112.
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. *Centro de Documentación Hegoa Boletín de recursos de información*, 43, 1-12.
- Herrero, Y. (14/10/2016): Educar y aprender en un marco de crisis civilizatoria. *Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2016/10/14/educar-aprender-marco-crisis-civilizatoria/>
- Higgins, C., y Hughes, E. (il). (2019). *Cómo hacer una casa en un árbol*. Libros del Zorro Rojo.
- Hughes, E. (2018). *Salvaje*. Libros del Zorro Rojo.
- Hughes, E. (2015). *El pequeño jardinero*. Impedimenta.
- Ibarra Rius, N., y Ballester Roca, J. (2017): Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(3), 41-52.
- Lane Smith, L. (2016). *Había una tribu*. Océano Travesía.
- Laso y León, E. (2010). La literatura infantil y juvenil: el nacimiento de una conciencia. En C. Flys Junquera, J. M. Marrero Henríquez y J. Barella Vigal (Coords.), *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente* (pp. 339-370). Iberoamericana Vervuert.
- Lomas, C. (2019). Cambiar, no inútilmente, el mundo: ética de la comunicación y educación democrática. En I. Carrillo Flores, N. Simó Gil, J. Soler Mata (Eds.), *Aprender a participar en los centros de secundaria* (pp. 73-100). Universitat de Barcelona.
- Macías Cárdenas (2018). ¿El lobo feroz? Desmitificando a un antiguo enemigo a través de las representaciones literarias contemporáneas. En M. Carretero González y J. Marchena Domínguez (Coords.), *Representaciones culturales de la naturaleza alterhumana: aproximaciones desde la ecocrítica y los estudios filosóficos y sociales* (pp. 115-130). UCA.
- Martín Ezpeleta, A. L., y Echevoyen Sanz, Y. (2020). Actitudes medioambientales de maestros en formación en el aula de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 184-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8504>
- Martínez, R. (2007). *De cómo nació la memoria de El Bosque*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Domínguez, B., y Martínez Domínguez, I. (2015). El Aprendizaje-Servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 244-260.
- Meschenmoser, S. (2013). *Martín y la primavera nevada*. Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a)*. Octaedro.
- Nodis, R. (2021). Una mirada ecocrítica en la literatura infantil y juvenil: *El valor del agua* de Julio Llamazares y *Le révolté de Savines* de Alain Surget. En B. Echaury Galván y J. Ori (Eds.), *Nuevos horizontes de la literatura comparada. Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 158-164). Sociedad Española de Literatura General y Comparada.

- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- Pinfold, L. (2016). *El niño semilla*. NubeOcho.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Puleo, A. H. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Quiles Cabrera, M. C., y Martínez Ezquerro, A. (2017). *Ecología y lecturas del agua Investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Jaén.
- Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 7-24. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01
- Redondo Moralo, F., y García Rivera, G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 90(31.3), 91-101. <https://doi.org/10.47553/rifop.v31i3>
- Ruíz Pérez, N. (2022). Ecofeminismo: una filosofía para la post-pandemia. *Pangeas. Revista Interdisciplinar de Ecocrítica*, 4, 31-52.
- Sánchez, A., Contreras, A., Corrales, J., y de la Fe, C. (2022). En el principio fue la zoonosis: One Health para combatir esta y futuras pandemias. Informe SESPAS 2022. *Gaceta Sanitaria*, 36, 61-67.
- Squilloni, A., y Rivera, A. M. (il.). (2011). *En casa de mis abuelos*. Ediciones Ekaré.
- Stewart, S., y Small, D. (il.). (2005). *La jardinera*. Ediciones Ekaré.
- Valladares, F. (2022). Ecología de las pandemias. *Atzavara, L'*, 32, 89-96. <https://doi.org/10.2436/20.1502.atz32.089>
- Velasco Sesma, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *CTS. Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 11(31), 195-216.
- Vouillamoz Pajaro, N. (2021). Ecocrítica y literatura infantil y juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. En B. Echaury Galván y J. Ori (Eds.), *Nuevos horizontes de la literatura comparada (II). Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 146-157). Sociedad Española de Literatura General y Comparada.
- Winter, J. (2009). *Wangari y los árboles de la paz*. Ekaré.