

Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua

Approach to ecocritics and ecoliterature: classical youth literature and water imaginaries

Mar Campos-F-Fígares

<http://orcid.org/0000-0002-7704-7902>

Universidad de Almería

Gloria García-Rivera

<https://orcid.org/0000-0003-4075-5670>

Universidad de Extremadura

Fecha de recepción:

19/05/2017

Fecha de aceptación:

15/11/2017

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Crítica literaria; literatura juvenil; literatura infantil y juvenil; clásicos (literatura); ecología; educación ambiental.

Keywords

Literary Criticism; Young Adult Literature; Adolescent Literature; Children's Literature; Classic (Literature); Ecology; Environmental Education.

Correspondencia:

mcampos@ual.es

glogarri@unex.es

Resumen

Las más recientes teorías de crítica literaria nos proporcionan la posibilidad de nuevos acercamientos a los textos clásicos para ofrecer a los jóvenes la posibilidad de cambiar su mirada sobre el mundo que les rodea, aprendiendo a «leer» la naturaleza en esos textos a la luz de la ecocrítica.

Para ello hemos seleccionado textos (teóricamente) bien conocidos por su carácter de clásico juvenil que pueden incluirse de manera destacada en la línea de "Cultura del agua", que ocupa un lugar predominante dentro de los estudios de la ecocrítica. A través del análisis de estas obras el joven lector puede descubrir una nueva mirada que ayude a re-construir la relación del hombre con la naturaleza (y en concreto a partir de textos vinculados con el mar), poniendo en valor estos referentes de la historia literaria. A la par, estas relecturas de los clásicos desde una perspectiva ecocrítica sirven para que la educación literaria sea una aliada de la educación medioambiental y de una actitud activa y comprometida hacia los retos actuales en esta materia.

Abstract

The most recent theories of literary criticism provide us with the possibility of new approaches to classical texts to offer young people the possibility of changing their view of the world around them, learning to read nature in these texts in the light of the ecocritic. For this, we have selected texts (theoretically) well known for their character of youthful classic that can be included in a prominent way in the line of Water Culture, which occupies a predominant place in the studies of ecocritics. Through the analysis of these works the young reader can discover a new look that helps to re-build the relationship of man with nature (and specifically from texts linked to the sea), putting these references in value literary. At the same time, these re-readings of the classics from an ecocritical perspective serve to make literary education an ally of environmental education and an active and committed attitude towards current challenges in this field.

Campos-F-Fígares, M., & García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106.
doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511

Aproximaciones desde la literatura comparada y la tematología a la educación literaria. La irrupción de la ecocrítica y la ecoliteratura

Desde diversas perspectivas siempre se ha relacionado la literatura comparada y la tematología en la medida en que esta ofrecía un campo de estudios nucleado en torno a nociones como «motivos» o tópicos entre otros. Además, tales categorías venían avaladas no solo por la tradición historicista sino por las escuelas estructurales, como las narratologías clásicas del siglo XX (Brémond, Barthes, etc.) que usaron el aparato analítico de Propp (1998), concebido inicialmente para los cuentos maravillosos, para su extrapolación a un grupo muy amplio de textos literarios, como los cuentos o novelas y más allá, al discurso del cómic, el cine o la moda.

De este modo, los conceptos clave de la llamada escuela histórico-geográfica de Aarne y Thompson, (1995), pensados y organizados para un corpus folclórico, irradiaron hacia los estudios literarios. Aarne y Thompson construyeron un gran aparato documental, el índice de *Tipos* y el índice de *Motivos*, revisado posteriormente por Uther (2011). Ya es conocida su definición de ambas nociones, que vienen a asimilar el *tipo* a un esquema articulado, frente al *motivo*, que sería como el ladrillo de estos edificios fabulísticos, el componente mínimo.

Harun (2015) propuso un modelo conceptual más amplio que integraba las nociones de *motivo*, *tipo* y *función*. Dicho de otro modo, es posible detectar un patrón narratológico conforme al ensamblado de sus piezas (*motivos* y *tipos*) y también a la pragmática del relato, considerado en diversos planos, desde su significado originario hasta su evolución sociocultural. Es lo que tenemos con la secuencia de algunos cuentos folclóricos. Por ejemplo, la huida y la persecución, que conforman una molécula narrativa, la cual, cuando cristaliza en una tradición folclórica y/o literaria, se puede decir que es un tema e incluso un símbolo, si la revestimos de una serie de connotaciones culturales.

En todo caso este panorama crítico varió sustancialmente con la irrupción, en la década de los años 90 en los EEUU, de la ecocrítica, que aúna los estudios de la literatura y del medio ambiente y ha desembocado en la creación de una escuela de crítica literaria dedicada al estudio de la representación del medio ambiente en las obras literarias. Se daba respuesta así a la poca importancia que la crítica literaria mantenía respecto a la temática de la crisis medioambiental.

La ecocrítica ha permitido entender las implicaciones invisibles de diversos elementos de la naturaleza como el agua, sus lazos con el día a día del ser humano, así como su valor transversal en los ámbitos educativo, cultural, turístico y económico. En efecto, la aproximación ecocrítica (Flys-Junquera, Marrero-Henríquez y Barella-Vigal, 2010) formula un planteamiento en el cual todo se conecta con todo, adoptando en los estudios literarios un enfoque centrado en la Tierra y la naturaleza (Glotfelty y Fromm, 1996). Existe, pues, un interés en aplicar el uso de conceptos ecológicos a las composiciones literarias, y entender que el espacio natural no es ni un simple tópico ni un decorado de fondo sobre el que se articula por ejemplo una novela. Ciertamente nociones como *cronotopo* de Bajtin (1974) daban protagonismo al papel del espacio en la construcción literaria, pero ahora se trata de una perspectiva aún más radical, en el mismo sentido en que se dice que toda educación es, antes que nada, educación ambiental (Guimaraes, 2004).

Así pues, el paradigma de la ecocrítica (Jamieson, 1996) supone un eje básico en este proceso, por cuanto genera un vuelco de dos preconcepciones asumidas como verdades en el pensamiento y la literatura occidental: la primera, que la naturaleza es objeto (e.g. materia prima) y no sujeto, y la segunda, que el paisaje, por ejemplo, viene a ser un continente o bien un decorado o simple ambientación a la hora de fabular.

La ecocrítica se presenta, pues, como un nuevo campo disciplinario que rompe con la tradicional separación entre las ciencias y las letras, ya que se

considera fundamental unir la visión de la naturaleza literaria con la científica y ecológica. Cheryll Glotfelty define esta tendencia en su introducción a *The Ecocriticism Reader*, como «el estudio de la relaciones entre la literatura y el medio ambiente», o lo que es lo mismo, con nuestro ecosistema [...]. Del mismo modo se aplica esta idea de conexión a las diferentes disciplinas del conocimiento que la ecocrítica pretende combinar, buscando campos de armonía, que nos permitan comprender esos paradigmas errados sobre los que se han basado los mitos del progreso y el desarrollo (López-Mújica, 2011, p.1)

Según los citados Glotfelty y Fromm (1996), las etapas que la ecocrítica ha seguido son similares a las señaladas habitualmente en la evolución del feminismo. Al comienzo se buscan imágenes de la naturaleza en la literatura más clásica, identificando estereotipos («Edén», «Arcadia», «Paraíso») o ausencias significativas; en un segundo momento se rescata la tradición marginada de los textos escritos desde la naturaleza; por último, se sigue una fase teórica, preocupada por las construcciones literarias del ser humano en relación con su entorno natural, y de ahí el interés por poéticas ligadas a movimientos como la ecología o el ecofeminismo. Además de Cheryll Glotfelty y su libro *The Ecocriticism Reader*, se sucedieron otros estudios de críticos que son hitos dentro de esta corriente, como Lawrence Buell (*The Environmental Imagination*, 1996), Jonathan Bate (*The Song of the Earth*, 2000), Lawrence Coupe (*The Green Studies Reader*, 2000), Karla Armbruster y Kathleen Wallace (*Beyond Nature Writing: Expanding the Boundaries of Ecocriticism*, 2001), Glen Love (*Practical Ecocriticism: Literature, Biology, and the Environment. Under the Sign of Nature: Explorations in Ecocriticism*, 2003) o Greg Garrad (*Ecocriticism*, 2004).

Mención especial merecen las aportaciones de Stephens (2006, 2008) al subrayar ciertas confluencias muy significativas, como los conceptos de ecotopía y de eco-poética, que se plasma en creaciones para niños como las de Anthony Browne en *Zoo*, o en *Willy the dreamer* cuyas figuraciones con gorilas son una llamada a re(de)

construir los imaginarios de los clásicos infantiles presentes en la escuela. También subraya Stephens (2008, pp. 83-89) las conexiones antes aludidas entre los planteamientos del feminismo y los de la ecocrítica a propósito de obras como *Calipso Dreaming* de Charles Butler (2002).

La escritura de la naturaleza (*nature writing*) y la controversia sobre la lectura ecológica

En una línea convergente, Dobrin y Kidd (2004) indagan las interacciones entre los textos orientados a la infancia, y es aplicable a la juventud, ya sean literarios, multimediales, etc., y la experiencia infantil del entorno, a fin de despertar en el niño la conciencia medioambiental, partiendo de la tradición americana de la *nature writing* (Buell, 1996) y de clásicos conocidos de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como Sendak o los textos de aventuras y viajes en marcos naturales, desde Verne, Salgari o Kipling a los exponentes actuales.

Sin embargo, lo que los anglosajones llaman la «escritura de la naturaleza» (*nature writing*), tiene poca tradición en nuestros ámbitos, en parte por tener escasos antecedentes como lo fue en Estados Unidos Henry David Thoreau, quien describía en *Walden* (2006), la vida sencilla en una cabaña a orillas del lago, al margen de la sociedad de la época. Esto además dio origen a una corriente de desobediencia civil, por lo que se le considera el pionero del preservacionismo actual y de la protesta ecologista. Por el contrario, en la literatura española tenemos contados casos como el de José María Pereda, que ha sido calificado de ecologismo reaccionario (Carretero-González, 2000). Asumir el «relato de la naturaleza» supone un esfuerzo por huir del antropocentrismo y por narrativizar las experiencias, que a veces es llevado a cabo no solo por escritores como Jack London sino por naturalistas como Félix Rodríguez de la Fuente.

En síntesis, se trata de utilizar, como pedían Dobrin y Kidd (2004) los textos destinados a la infancia y a la juventud como experiencias

para despertar la sensibilidad y la conciencia medioambiental, aunando de este modo las propuestas estética y ética, tal como veíamos a propósito de los álbumes de Anthony Browne. Orr (1992) ya describe los problemas y las alternativas de una alfabetización ecológica, y los conflictos propios de sociedad posmoderna, que debe plantearse temas como la justicia ambiental o las lacras de un consumismo depredador de la naturaleza. Por eso es importante subrayar el papel del educador y de sus materiales y estrategias didácticas, al modo en que lo hacen Ramos y Ramos (2014), poniendo en valor la ecoalfabetización que se produce con el uso de libros pop-up. Pero a la par destacando, y esto es fundamental, que existen determinados «riesgos en términos de ecoalfabetización» en algunos elementos cuanto menos cuestionables dentro de las mismas obras¹.

En una perspectiva no solo crítica o pesimista sino de plantear opciones positivas y optimistas, en línea con las ecotopías (Stephens, 2008), cabe citar como ejemplo el éxito actual del multimedia o documental francés *Demain* (2016) de Dion y Laurent, en torno a los retos medioambientales y la necesidad de respuestas alternativas, donde la educación, la comunicación y la toma de conciencia de los sujetos está en primer plano y evidencian la importancia de este reto, que está incluso generando movimientos sociales, como el alterconsumismo (Simón-Rojo, 2017). Incluso cuando se habla de que este promueve una ética romántica (Campbell y Merella, 1992), no olvidemos que la globalización, la posmodernidad y las culturas locales se enhebran (Featherstone, 1991) precisamente gracias a este “magma” creativo que subyace a los imaginarios sociales según Castoriadis (Franco, 2003).

Aplicaciones al canon de la literatura juvenil: la selección de textos sobre el mar y la educación literaria

Entre otras opciones presentes en los estudios de la ecocrítica hemos elegido centrar nuestra atención en un elemento esencial como es el agua, ya que la conceptualización y la cate-

gorización de la cultura del agua es objeto de controversia, y hay incluso quienes cuestionan el carácter inmaterial (Quintero-Morón, 2005) de los intangibles que nacen de ella. Con todo, la llamada “Nueva cultura del agua” (Arrojo, 2008) no puede prescindir de estos activos intangibles que traspasan toda nuestra realidad. Las nuevas narrativas del agua (Barlow, 2008) suponen un cambio de posicionamiento hacia una comprensión más holística del agua, de su legado cultural y espiritual, así como de la necesidad de empoderar (respetar) a las comunidades que tienen que ver con el mar, las costas o los ríos, en lugar de percibirlos como simples usuarios, clientes o excursionistas.

En cualquier caso, desde siempre, el mar ha sido uno de los tópicos que se han mantenido omnipresentes en la literatura a lo largo de los tiempos². De todos los países, de todas las épocas, su presencia, intensa, o su ausencia -más o menos velada- se documenta en la literatura universal, hasta la actualidad, en que obviamente ocurre lo mismo.

Ahora bien, estamos en un momento en el que muchos principios en los que nos educamos los que ahora somos profesores de cierta edad se hacen añicos, como las ideas bastante fijas sobre lo que éramos y lo que aspirábamos a conseguir, sobre cómo eran los caminos o sobre cómo habría que construir nuevos caminos (Campos-F. Figares, 2003).

Todo parece estar cambiando y nos encontramos en este momento en lo que Bauman (2007) ha llamado “modernidad líquida”, en la que, como subraya Martos (2013) la cultura “rizomática” de Deleuze y Guattari ha alterado completamente las estructuras. Parece difícil asirse a algo seguro, aunque tampoco está claro que la aspiración a esa «seguridad» sea una ambición de los más jóvenes. En su *Retos de la educación en la modernidad líquida*, Bauman (2007) plantea la importancia de una actitud vital de percepción del cambio, respecto a lo pasajero, lo caduco, lo que se olvida. Esa liquidez, ese fluido en el que viviríamos inmersos estaría socavando la

solidez de nuestros anteriores consignas, de aquello en lo que creíamos precisamente porque era consistente, porque tenía raíces.

Y sin embargo, en esta etapa de fluidez, uno de los pocos elementos indiscutiblemente sólidos es el mar. Sí, el mar, en su inmensidad aparentemente cambiante, aparentemente inestable, el mar está aquí, como estaba en tiempos de Jasón y mucho antes. Así que, paradójicamente, elegimos el mar por su firmeza, por su solidez, por su presencia o ausencia eterna. Y por su inigualable cualidad de despertar las percepciones más diversas y mantener las relaciones más variadas con el ser humano.

Y la literatura es, obviamente, un espacio privilegiado en el que se presentan esas relaciones. Enseñar/aprender de la literatura es aún, lo será siempre, una lucha con modelos anteriores. Desde la perspectiva ecocrítica sigue manteniéndose el debate sobre los contenidos de esa «nueva» educación literaria, que pretendemos descargar del peso de las historias de la literatura: nos permite aceptar la lectura ecológica, en sentido de una lectura con fines específicos, donde los contenidos son especialmente selectivos, al abordar cuestiones o tópicos por ejemplo de los ecosistemas. La otra visión, más cercana a la ecocrítica, es que realmente podríamos hacer una «lectura ecológica» de casi cualquier texto, con tal de variar la forma de aproximarnos al texto, educar la «mirada» de nuestros aprendices a fin de percibir la singularidad (Contreras, 2002). Y es en este proceso de mediación donde

Se construyen las representaciones sociales que explican las interacciones de las personas con los objetos sociales contextuales [y nosotras añadimos y naturales], suponiendo el desarrollo de formas de pensar, sentir y actuar que van a marcar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones sociales [y ambientales] y una manera determinada de ver el mundo (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2004, p.18).

Nuestra propuesta hoy sería ir desvelando tales contenidos temáticos a través del hilo conductor del mar, revelando esas convenciones estéticas y éticas que pretendemos que nuestros

jóvenes adquieran para que, no perdamos de vista nuestros objetivos, alcancen un conocimiento profundo de qué es lo literario (aún por definir como diría Juan Carlos Rodríguez (2015)³), y adquieran una mirada, una conciencia ecológica. Para seleccionar nuestro corpus nos hacemos eco de la teoría de Bordieu, rescatada por Pozuelo-Yvancos y Aradra-Sánchez (2000, p. 107) que resalta el papel de la sociología para justificar determinadas propuestas,

lo que llamaba *capital escolar* como el ámbito que generaba el campo donde se obtiene el valor estético, pueden derivarse importantes conclusiones para el canon literario, toda vez que se observa desde el propio nacimiento de nuestra cultura del concepto de canon una dependencia muy grande entre los procesos de canonización y la actividad pedagógica.

Para iniciar el acercamiento a los textos vinculados con el mar podemos empezar con la mitología y la literatura de tradición oral, pues, como veremos, el folclore es el hipotexto (Genette, 1989) de obras tan conocidas como *Moby-Dick* o las novelas de Lovecraft. En cualquier caso la necesidad de presentar un corpus abarcable y a la vez significativo nos ha llevado a la selección de obras desde las que se construyó el imaginario de los profesores de hoy, un conocimiento de la historia literaria que consideramos imprescindible para construir sobre él, sólidamente, la recepción de la literatura más actual.

Imaginarios y épica del mar: algunos hitos literarios

El mar es omnipresente en multitud de hitos y géneros literarios, tanto clásicos como modernos, desde la novela bizantina (*Las Etiópicas o Amores de Teágenes y Cariclea*, Heliodoro de Emesa) a la gran novela de viajes y aventuras de los citados Verne, Stevenson o Salgari, pasando por multitud de textos singulares, ya cristalizados en la memoria cultural y literaria. En casi todos estos casos el mar es un elemento de azar, de inestabilidad, y, por tanto, un escenario iniciático donde el protagonista se pone a prueba, es una constante transcultural, desde los relatos homéricos a Stevenson o Conrad.

Dicho de otro modo, la inmensidad de mar lleva a temas existenciales, más allá de los intereses coloniales de la Grecia clásica o del Imperio Británico, o de los conflictos pequeñoburgueses subyacentes a algunas novelas clásicas (Savater, 1994). Tal como se aprecia en *Odiseo* en su periplo de vuelta a Ítaca, la lucha con el mar (es decir, contra Poseidón) provoca que la acción gire en tono a «conflictos primarios», a pulsiones fundamentales del ser humano, como el amor, la amistad o la muerte. Enfrentarse, pues al Cíclope o al Kraken, o bien atravesar el mar en pos de un tesoro, son ejemplos de esta épica que tanto se distancia de la narrativa burguesa, anclada en lo que Savater llama “conflictos secundarios” (1994, p. 62), pequeñeces o banalidades, como en cierto modo lo son los problemas domésticos de *Madame Bovary* o de otros personajes pequeñoburgueses. El mar en su inmensidad es, como en la novela *Solaris*, un espejo que nos devuelve nuestra propia imagen.

Podríamos iniciar la búsqueda de estos hitos acudiendo a la mitografía romana, o sea, *La Eneida* de Virgilio (entre 29 y 19 a.C.). Evidentemente Eneas es un doble de Ulises, pero no es un aqueo sino un troyano (griegos eran todos: resulta absurdo decir, como suele hacerse a veces, todavía, que los griegos se enfrentaron con los troyanos), o sea, Eneas es un vencido, un exiliado de su tierra, que se lanza al mar y se enfrenta a él, porque los dioses le han preparado un destino que jamás pudo imaginarse: fundar una ciudad nueva en una tierra nueva, una ciudad que acabará por hacerse la dueña de casi toda la tierra conocida y convirtiendo al mar en su propia casa: el mar de los nuestros, el *Mare Nostrum*, el Mediterráneo.

Además de los dioses y los monstruos, el hombre tiene también su papel central en este imaginario del mar, y *Simbad el Marino* sería su prototipo. Esta historia, de *Las mil y una noches* (siglo IX), representa cómo las cadenas de relatos se encajan dentro de otras cadenas de relatos, y cómo se reutilizan fórmulas de transmisión oral y esquemas de contenido.

No puede entenderse la vida de Simbad sin el mar pues, aunque él es sobre todo un comerciante, (la obtención de riquezas por este medio es el motor de sus salidas en busca de nuevos lugares de mercado), el mar es siempre el que le conduce a sitios desconocidos donde habitan monstruos de todo tipo que siempre están vinculados a inmensas riquezas terrenales, y no necesariamente a la sabiduría.

Nuestro protagonista es un iterativo que se desdobra en sí mismo: sale cansado de tanta inactividad, navega, naufraga o es olvidado en una isla, sufre terribles penalidades y al final se salva, gracias a su astucia, incrementando sus riquezas en cada una de las ocasiones. Finalmente Simbad satisface sus dos objetivos principales, el afán de aventuras, y el afán de riquezas, ambas cosas precisamente gracias y a pesar del mar, que trata una y otra vez de destruirlo.

Igual que Ulises, Simbad encarna la aventura del mar: pero Ulises es el enemigo del mar – que le impide volver a su tierra-, mientras que Simbad necesita al mar como «amigo», aunque luche con él y en él se pierda, porque realmente «vive» su verdad en el mar.

En la construcción de la modernidad, de los hombres que se hacen a sí mismos, es especialmente relevante que los jóvenes lean *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1719). Porque como en ninguna otra obra se ve aquí la ideología burguesa del sujeto que reproduce su mundo, prácticamente desde la nada, pero no olvidando ningún detalle como si en la isla ignota levantara una casita de muñecas con todos sus elementos. Con sus comodidades y provisiones, su residencia de verano y la de invierno. Se trata de conseguir civilizar lo natural, y los temores de Robinson a lo salvaje serán tan constantes que no desaparecerán en muchos años. Por fin la relación con Viernes al que no puede concebir en su mente más que como la relación de un siervo: Viernes será construido como esclavo. Aunque la huella de su pie en la arena fuera, en principio,

la gran esperanza de Robinson de reencontrar a alguien de su mundo *civilizado* (precisamente un mundo creador de esclavos durante los siglos XVIII-XIX)⁴.

El mar es el cerco necesario para el experimento, igual que en *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift (1726), donde sabemos que sirve a la manera de la aventuras de Simbad, para ocultar esa localización de espacios en los que las sociedades son analizadas con la mirada distante del gigante o del liliputiense.

En cambio, *Moby-Dick* de Herman Melville (1851) sería un ejemplo de esta épica del mar, considerando que es un relato literario que no nació de la nada sino que se construyó a partir de los testimonios de marinos, inspirados a su vez en relatos folclóricos sobre ballenas y otros cetáceos, los cuales empiezan ya, en efecto, con las menciones al Leviatán en la Biblia. Los testimonios de estos marinos, los mitos y la inventiva literaria se enmadejan, así, para conformar un relato agónico, esto es, de *agón*, de confrontación, juego o exploración entre el hombre y el mar, en el sentido primigenio que aparece en el poema de Borges o en el sentido más siniestro de los monstruos que pueblan el universo de Lovecraft. La lógica agonal (Mata-García, 2006) que aparece en los relatos de Homero (la lucha entre Aquiles y Héctor, o la lucha entre Odiseo y el mar/Poseidón) son los patrones que van enlazando, a modo de telas, estas viejas historias. Por ejemplo, Parténope, la fundadora de Nápoles, es la sirena que según algunos se suicida tras fracasar con Odiseo, y que está enterrada en ese golfo dando origen a la ciudad. Así pues, el ciclo épico de Troya, el periplo odiseico o las leyendas locales, todo se halla entrelazado dentro de un *continuum* cultural que es la propia memoria del mar, símbolo de lo insondable, de la permanencia y el cambio permanentes, como enunciábamos antes. El elemento latente es el que subraya la ecocrítica moderna: el inestable equilibrio y el mutuo respeto entre el hombre y el mar. El mar es ahora el terreno de juego, hay que conocerlo, saber dónde están los puertos, preguntar a los marineros. El mar es parte de la

batalla, es en el mar mismo donde puede estar la recompensa: el duelo de un «loco» que busca matar al mal (el diablo blanco, la gran ballena), el obsesivo Ahab bíblico, nos habla de los vectores de esa lucha, de sacrificio, de supervivencia, de pasión, que recuerda a ese otro episodio emblemático analizado por Barthes: la lucha de Jacob con el ángel.

Algo de ello tendrá también, un siglo más tarde, *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway (1952), ese viejo que soñaba con leones marinos y al que el mar acaba por vencer. Mar, en fin, que construye la vida interior a la par que la deshace. Y en medio, por supuesto, el mar de la aventura pura, de los piratas, de *La Isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson (1883) o el *Corsario negro* de Emilio Salgari (1898), y de *La canción del pirata* (1835) de Espronceda. El siglo del romanticismo se vio cruzado por estas figuras que en el imaginario europeo se apartan absolutamente de otras zonas del mundo. Solo el mar puede darles cobijo y oportunidades.

Verne o el precursor de la fusión de la ciencia y las humanidades

El historiador Eric Hobsbawm en su *Historia del siglo XX* hablaba del siglo XIX como el momento en que la ciencia ocupa un lugar central, deslumbrante, que en el siglo XX se verá empañado por miedos de los legos y científicos a sus consecuencias. Pero en este mismo siglo XIX surge una obra inesperada, *20.000 leguas de viaje submarino* (1870), donde se centraría un antes y un después. Julio Verne nos trae repentinamente la ciencia elevada a la máxima potencia del reconocimiento y es precisamente en el mar donde únicamente puede desarrollarse. Una obra de aventuras, sí, pero extremadamente compleja en la que el lector crítico que estamos formando puede encontrar un muestrario de temas sobre los que reflexionar un curso completo⁵.

Se inicia, como *Moby-Dick* (1851), con una búsqueda similar: los protagonistas parten en un barco ballenero para tratar de encontrar un monstruo marino, rodeado de misterio. Y hasta

ahí llegan las similitudes, en apariencia. Porque Verne va a encontrarse con Melville en la isla misteriosa: el capitán Nemo no sólo ayuda ahí a los naufragos con su «submarino» convertido en «ballena del bien» sino que decide «matar a su propio barco» en esa isla repleta de misterios.

En el Nautilus, se da una concentración máxima de lo que ahora se persigue en los Campus de Excelencia del Mar: la unificación de todas las investigaciones, de todos los saberes focalizados en el mar, desde el interior del mar y para el hombre: energía, biología, ingeniería, ciencias ambientales, gastronomía, agricultura y pesca, así como también humanidades.

El sabio que decide romper con el mundo porque se siente traicionado, donde construye un mundo (como hizo Robinson, de nuevo) pero no desde la precariedad sino desde el desarrollo tecnológico, no desde el miedo sino desde la admiración (y dominio) del medio. Seth Lerer expresa con entusiasmo su admiración práctica por Verne:

...puedo imaginarme siendo víctima de un naufragio llevando este libro conmigo [*La isla Misteriosa*] y ser capaz, leyendo lo que nos cuenta, de construir mi propia barca, moldear y cocer mis propios cacharros, demoler montañas, redirigir corrientes fluviales y electrificar mi territorio (Lerer, 2009, p. 237).⁶

Perotambién reproduciendo modelos sociales discutibles. Una obra que si bien preconizaba la ciencia ficción posterior que se dirigiría más bien a mirar los otros mundos extraterrestres, también planteaba retos que son los que ya anunciaba Hobsbawm, entre otros, como los grandes retos del siglo XXI, el problema de la ecología y el equilibrio del hombre con la naturaleza, etc.

Conclusiones: el mar en la educación literaria como vehículo para una conciencia medioambiental

Hemos podido constatar que el paradigma de la ecocrítica, en todas sus múltiples direcciones actuales, es un fermento que explica este giro ecológico de muchos estudios culturales que

rescatan a la naturaleza y la hacen sujeto, protagonista de numerosos textos. El mar como protagonista emerge en numerosos textos clásicos y modernos.

Las anteriores preconcepciones que citábamos al inicio del presente artículo son puestas en cuestión por las “nuevas narrativas del agua” (Barlow, 2008), que son narrativas ficcionales sobre la naturaleza y forman un lenguaje que atesoran las sabidurías tradicionales, como describe la etnoecología. Se pretende con ello alcanzar dos propósitos: primero, fomentar en el aula la protección del medio ambiente, de la flora, de la fauna que nos rodea a través de la literatura; y segundo, dar unas pautas sencillas para que los estudiantes mantengan su entorno cuidado, con atención a las claves fabuladas de estos textos, por ejemplo, el tema de los tesoros (Martos-García, 2015).

Un canon integrador no puede ser simplemente un catálogo de temas literarios que rocen con la ecología: debe incluir de forma integral todo lo que Castoriadis (2007, p. 53) llama un “magma” de significaciones. Por ejemplo, las distopías, como nuevas visiones o figuraciones acerca de las crisis de la naturaleza que nos acechan. A este respecto, es cierto que cuando en la historia de la lectura se han visibilizado colectivos antes marginalizados según Roger Chartier (2002), como es el caso de la mujer, el público infantil o las clases populares, la tarea ha sido hasta cierto punto más fácil porque la empatía era más fácil de provocar.

Pero en el caso de la ecocrítica, vehicular sentimientos y emociones hacia lo que se suele llamar «naturaleza muerta», o hacia los animales salvajes, o hacia los «residuos» de la acción civilizadora, todo eso parece más difícil de canalizar, en parte por esa misma idea de que estas realidades no son sujetos sino meros objetos a disposición del hombre. Es en este punto cuando las lecturas ecológicas han debido girar hacia el etnoecología para reivindicar las sabidurías tradicionales, y poner en valor la conexión mística del hombre con la naturaleza y

con los otros seres vivos. El filme *Avatar* de James Cameron (2009) sería un ejemplo de cambio de perspectiva desde el antropocentrismo. Ideas como «sostenibilidad», «conservacionismo», o «contaminación» no son simples realidades empíricas sino nociones que se aproximan bastante a esta consideración espiritual del medio ambiente, a la cual sirve la fabulación encarnada en textos tradicionales y literarios.

Por tanto, se hace necesario articular el movimiento teórico de la ecocrítica con la didáctica de la literatura, para conseguir una educación literaria: un cuidado trabajo de selección de textos (en ese proceso de canonización vinculado a la actividad pedagógica) y luego de trabajo hermenéutico. Pues los lectores son como ese “Marinero en tierra” de Alberti, siempre serán personas que experimenten el Océano de Conrad como experiencia vicaria, fabulada, y siempre deberán, por tanto, descubrir el agua donde no la hay, como es el Mar de Hierba de *La Historia Interminable*, o la Mancha quijotesca, como paisaje histórico-geográfico-ficcional. No en vano Homero llama a Poseidón “el que sacude la tierra”, es decir, la Naturaleza agigantada que con su fuerza desata tempestades y temblores, y empequeñece con eso al hombre y lo arroja ante su propia insignificancia, simbolizada por el naufragio.

De todos modos, el mar es también el misterio, las *aguas ocultas* (Balland, 1992), que obliga a un esfuerzo de comprensión integral del paisaje, de la historia y del impacto de las distintas mentalidades. Es algo, pues, que se hace evidente a cada paso, cuando seleccionamos para nuestros estudiantes un texto de la *Odisea*, o un género como el de piratas, o cuentos de naufragos. Siempre estaremos ante códigos y construcciones culturales, ante estereotipos que deberemos deconstruir (Campos-F-Figares y Martos, 2017). Por poner un botón de muestra, el mar exótico no son ya los mares del Sur de Stevenson, el Tusitala de la Melanesia. El exotismo que inspiró a los viajeros románticos no es ya Grecia, ni España ni otros lugares ignotos, sino imaginarios artificiales en clave

turística, esto es, como objetos de consumo más o menos estereotipados⁷.

Por consiguiente, la disyuntiva no es entre lectura ecológica *sensu stricto* o *lato sensu*, la disyuntiva es entre narrativas que sigan invisibilizando la cultura de la tierra o en repensar selecciones de textos, carpetas de actividades o estudios monográficos que den una visión más amplia, en la línea de subrayar el peso que puede tener (y tiene) la literatura infantil y juvenil en cuanto a esa oferta de «colecturas», precisamente por conseguir y establecer un vínculo directo entre el niño/joven y el medio ambiente.

En síntesis, remover la conciencia de los valores ambientales, patrimoniales y literarios en los alumnos debería llevarnos a un activismo crítico, como en la figura de Thoreau, al poner en valor el medio ambiente, la herencia cultural o la lectura como partes enhebradas de un patrimonio natural y cultural, material e inmaterial, a usar a través de las ecoficciones y los imaginarios del agua (Martos, 2013) como elementos sustantivos del canon de lecturas.

Todo ello nos confirma en la necesidad de una orientación holística y omnicompreensiva que sea capaz de conciliar e integrar textos de muy diferente naturaleza, época y género, en su origen, con particular énfasis en los textos de la literatura juvenil. He ahí el reto del profesor y de su actuación como mediador entre los textos clásicos, los textos modernos y la formación genérica de los alumnos en lectura (Martínez y Larrrañaga, 2004), que están en una permanente ósmosis, fomentando así ese tipo de lecturas envolventes y circulares (Martos, 2013) propias del juego o el diálogo con (entre) los textos.

Notas

¹ Ocurre en los dos ejemplos de álbumes que presentan pues en el primero (*Popville* de Anouck. Boisrobert, 2009), aparece una loa al trabajo colaborativo (con tintes de comunidad religiosa) de manera, que tiene como objetivo la construcción de una ciudad, en torno a una

iglesia, sin parecer darse cuenta de los riesgos de lo que destacan Ramos y Ramos (2014, p.15): “el acto de construir se endiosa, presentando como razón de la existencia del hombre en comunidad”. Mientras que en el segundo caso (*El bosque del perezoso* de Louis Rigaud) la temática y la llamada a la acción aparecen muy destacadas pero, lamentablemente, indican los autores del artículo, la responsabilidad del ser humano parece diluirse: “escamotear la responsabilidad humana en la destrucción, fácil de identificar en esta narrativa, que recurre a una metonimia construyendo un *frame* donde las máquinas son los agentes de la destrucción del espacio natural, como si ellas fuesen portadoras autóctonas de intencionalidad” (Ramos y Ramos, 2014, p. 20).

2 Esta investigación se enmarca en las acciones del Campus de Excelencia Internacional del Mar, CEIMAR, de la Universidad de Almería.

3 Véase a este respecto Juan Carlos Rodríguez (2015). Sobre definiciones de la literatura infantil y juvenil, así como sobre el inicio de los estudios que la consideran objeto de interés puede consultar Azevedo, F., & Selfa, M. (2015). Literatura infantil publicada em Portugal e diálogo intergeracional, *Álabe*, 11, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2015.11.4>

4 La trascendencia de Robinson Crusoe se reflejó, como es bien conocido, en la aparición de multitud de obras que fueron denominadas robinsonadas. Es especialmente interesante el estudio sobre estas, separándolas en masculinas y femeninas realizado por María Nikolajeva (2010, pp. 95-103).

5 Y también en este siglo, justo al final, una obra para el humor sobre la ciencia, *Un Yanqui en la corte del Rey Arturo*, de Mark Twain.

6 Por otro lado, el *Imaginario del Mar* es el de sus criaturas, el de las constelaciones míticas que se le asocian, pero también el del hombre que lo surca. Por eso, tal como hemos apuntado a propósito de Moby-Dick, no es casual que en estos mismos años un autor como Fletcher Bassett (1885 y 1892), que era un marino, publique *Sea Phantoms; or, Legends and Superstitions of the Sea and of Sailors*, una recopilación de leyendas del mar, al modo en que lo hacían los folcloristas. Y que sean también estos imaginarios los que impregnan muchos de estos relatos, incluso las novelas de Verne, reputadas como novelas de la ciencia.

7 En este sentido encontramos un enfoque muy singular en la obra *El mar* de Patricia García Rojo, (Premio Gran angular 2015), donde se mezclan desastres ecológicos, distopía y turismo.

Referencias

- Aarne, A., & Thompson, S. (1995). *Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Arrojo, P. (2008). Nueva cultura del agua. En F. Romero (Comp.), *El libro del agua* (pp. 109-128). Madrid: Debate.
- Azevedo, F., & Selfa, M. (2015). Literatura infantil publicada em Portugal e diálogo intergeracional, *Álabe*, 11, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2015.11.4>
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- Balland, D. (1992). *Les eaux cachées. Études géographiques sur les galeries drainantes souterraines*. Paris: Departement de Géographie, Univers Sorbonne.
- Barlow, M. (2008). *Our Water Commons: Toward a new freshwater*. Minneapolis, MN: The Canadian Council of Canadians.
- Bassett, F. (1892). *Sea Phantoms; or, Legends and Superstitions of the Sea and of Sailors*. Chicago: Morrill, Higgins & Co.
- Bassett, F. S. (1885). *Legends and Superstitions of the Sea and of Sailors in All Lands and at All Times*. Chicago: Belford, Clarke.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Buell, L. (1996). *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, C., & Merella, M. (1992). *L'etica romantica e lo spirito del consumismo moderno*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Campos-F-FIGARES, M. (2003). Una lectura de historias (de la literatura). En L. Romero-Tovar, *Historia literaria/historia de la literatura* (pp. 239-252). Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Campos-F-FIGARES, M., & MARTOS, A. (2017). El ciclo de Penélope y su universo expandido: aproximación a la recepción del mito y reescrituras textuales en la era digital. *Tonos Digital*, 33, 1-19.
- Carretero-González, M. (2000). El ecologismo reaccionario de José María Pereda en Peñas Arriba.

- IXQUIC: *Revista Hispánica Internacional de Análisis y Creación*, 2, 96-112.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad/L'institution imaginaire de la société*. Barcelona: Tusquets.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Dion, C., & Laurent, M. (2016). *Demain* (Documental). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rrYcF3ZYKBo>
- Dobrin, S.I., & Kidd, K.B. (2004). Introduction: Into the Wild. En I. Sidney-Dobrin, & B.K. Kenneth, *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism* (pp. 1-15). Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and post-modernism*. London: Sage.
- Flys-Junquera, C., Marrero-Henríquez, J.M., & Barella-Vigal, J. (Eds.) (2010). *Ecocríticas*. Madrid: Iberoamericana.
- Franco, Y. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Biblos.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (Eds.) (1996). *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology*. Georgia: University of Georgia Press.
- Guimaraes, A.P. (2004). *Falas da Terra - Natureza e Ambiente na tradição popular portuguesa*. Lisboa: Colibrí.
- Harun, N. Z. (2015). Narrative from the historical Padang. En K. Zakariya, *The life of place spaces, places and narratives* (pp. 45-58). Kuala Lumpur: IIUM Press.
- Hobsbawm, E. (2012). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jamieson, D. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Georgia: University of Georgia Press.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2004). Un análisis de la imagen social del lector. En S. Yubero, E. Larrañaga, & P. Cerrillo, *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 15-38). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez, I., & Larrañaga, E. (2004). Un estudio sobre valores y hábitos lectores en jóvenes universitarios. En S. Yubero, E. Larrañaga, & P. Cerrillo, *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 65-87). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Martos-García, A. (2015). Imaginarios clásicos y nuevas lecturas de las leyendas de tesoros. *Opción*, 31(78).
- Martos, E. (2013). A propósito de torres y de libros: la circularidad de las lecturas (de Borges a Rapunzel). *Ocnos*, 9, 141-157. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.08
- Mata-García, G. (2006). El espíritu agonal: competitividad en la antigua Grecia. *Gallaecia*, 25, 359-370.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literatura for Young readers*. NuevaYork: Routledge.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.
- Pozuelo-Yvancos, J.M., & Aradra-Sánchez, R.M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Quintero-Morón, V. (2005). El patrimonio intangible como instrumento para la diversidad cultural ¿una alternativa posible? En G. Carrera, & G. Dietz. *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad* (pp. 15-29). Sevilla: Consejería de Cultura.
- Ramos, R., & Ramos, A.M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01
- Rodríguez, J. C. (2014). Sobre el Utrum, el enganche y la mirada alegórica en el pensamiento medieval. (Carta/respuesta a Malcolm K. Read). *Álabe*, 9. doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2014.9.9>
- Rodríguez, J. C. (2015). *Para una teoría de la literatura*. Madrid: Marcial Pons.
- Savater, F. (1994). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.
- Simón-Rojo, M. (2017). El consumo desde lo colectivo: Lectura en clave de sostenibilidad. *Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas*, 27, 35-38.

- Stephens, J. (2006). From Eden to Suburbia: Perspectives on the Natural World in Children's Literature. *Explorations into Children's Literature*, (16)2, 40-45.
- Stephens, J. (2008). Reweaving Nature and Culture: Reading Ecocritically. En C. Bladford et al., *New World Orders in Contemporary Children's Literature: Utopian Transformations*, (pp. 79-104). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thoreau, H. D., & Cramer, J. S. (2006). *Walden*. London: Yale University Press.
- Uther, H.J. (2011). *The Types of International Folktales*. Helsinki: Finnish Academy of Science and Letters.