



Universidad Autónoma
del Estado de México

La ecocrítica

en la formación de
traductores y docentes

Celene García Ávila
Coordinadora

La ecocrítica

en la formación de traductores y docentes



Doctora en Ciencias Sociales
Patricia Zarza Delgado
Rectora

Doctora en Ciencias Computacionales
Arianna Becerril García
Secretaria de Ciencia

Maestra en Análisis y Visualización de Datos Masivos
Alma Rosa Segundo Escobar
Directora de Bienes Públicos del Conocimiento

Doctora en Lingüística
Virna Velázquez Vilchis
Directora de la Facultad de Lenguas

La ecocrítica **en la formación de** **traductores y docentes**

Celene García Ávila
Coordinadora

"2026, Conmemoración del ingreso de la científica y académica
Elena Cárdenas Guerrero al Instituto Científico y Literario"

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, 2026

La ecocrítica en la formación de traductores y docentes / Celene García Ávila.
Primera edición.
Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2026.
190 p.

ISBN 978-968-9718-87-1 (PDF)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Cambio climático – Traducciones.
2. Ecocrítica – Traducciones
3. Protección ambiental en la literatura – Traducciones



QC981.8 .C5 E36 2026

La ecocrítica en la formación de traductores y docentes

Celene García Ávila

Coordinadora

Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I y II. Expediente de obra 435/02/2025, Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento (anterior Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados), adscrita a la Secretaría de Ciencia (anterior Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Primera edición: 17 de agosto de 2026

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 Ote., col. Centro

C.P. 50000, Toluca, Estado de México

<https://www.uaemex.mx>

ISBN 978-968-9718-87-1 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.36677/ecocritica.formacion.traductores.docentes>

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de la coordinadora y los autores.



Esta obra, en su versión digital, está sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA). Puede ser utilizada para libros abiertos, ya que permite a los usuarios copiar, redistribuir, remezclar, adaptar y crear obras derivadas del material en cualquier medio o formato, con fines no comerciales, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a la autoría original. Asimismo, toda obra derivada deberá distribuirse bajo la misma licencia. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <https://ri.uaemex.mx>

Hecho en México

Contenido

10	Presentación <i>Celene García Ávila y Alejandra López Olivera Cadena</i>
17	Preámbulo: Fausto <i>Luis Juan Solís Carrillo</i>
21	<i>Bibliografía</i>
	I. ECOCRÍTICA
23	Escritura, literatura y conciencia ambiental en estudiantes universitarios. Una propuesta docente <i>Lorena Paz Valderrábano Bernal</i>
23	<i>Introducción</i>
26	<i>Qué es ecocrítica</i>
31	1. <i>Ecocrítica y biología</i>
33	2. <i>Ecocrítica en la lingüística y el discurso</i>
36	3. <i>Ecocrítica y estudios culturales</i>
40	4. <i>Ecocrítica, lectoescritura y literatura</i>
49	5. <i>Ecocrítica, conciencia social y compromiso ambiental</i>
50	<i>Conclusiones</i>
51	<i>Bibliografía</i>
53	<i>Bibliografía consultada</i>
54	Textos poéticos, naturaleza y cultura: un enfoque ecocrítico para pensar la crisis ambiental en el siglo XXI <i>Celene García Ávila</i>
54	<i>Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030</i>
59	<i>Objetivos del presente trabajo y corpus de análisis</i>
60	<i>La crisis planetaria según Edgar Morin</i>
64	<i>La ecocrítica literaria</i>
68	<i>Análisis de un corpus de poesía desde la ecocrítica</i>
69	<i>Dos poemas nahuas</i>
75	<i>Dos poemas de Elsa Cross (1946)</i>
79	<i>Dos poemas de José Emilio Pacheco</i>
82	<i>De la introspección poética al cuestionamiento del Antropoceno</i>
85	<i>Bibliografía</i>
87	<i>Bibliografía consultada</i>

	II. TRADUCCIÓN
89	Prolegómenos sobre cambio climático desde el reto de la <i>docta ignorantia</i> del traductor <i>Mariana Zamfir Stanciu</i>
93	<i>Bibliografía</i>
93	<i>Bibliografía consultada</i>
95	Empleo de textos sobre cambio climático en la enseñanza de traducción <i>Martha Celis Mendoza, Camila Jiménez Hernández, Denise Riqué Anrubio y Eme Vargas Celis</i>
95	<i>Introducción y contexto</i>
97	<i>Marco teórico</i>
97	1. <i>La traducción como proceso</i>
100	2. <i>La traducción como proceso colaborativo</i>
101	3. <i>Los textos de divulgación científica en la enseñanza de traducción</i>
103	4. <i>Ecología y traducción</i>
104	<i>Metodología</i>
104	1. <i>Participantes y material de trabajo</i>
105	2. <i>Fases del proceso traductor</i>
111	<i>Resultados</i>
111	<i>Diseño y divulgación</i>
116	<i>Conclusiones</i>
118	<i>Bibliografía</i>
119	<i>Bibliografía consultada</i>
120	El uso de la traducción pedagógica para la divulgación investigativa sobre temas de Objetivos de Desarrollo Sostenible <i>Frida Lizeth Flores Moreno y Krisztina Zimányi</i>
120	<i>Justificación</i>
121	<i>Marco conceptual</i>
122	<i>Contexto</i>
125	<i>Desarrollo del taller</i>
129	<i>Retroalimentación y reflexiones sobre el taller</i>
129	<i>Duración y modalidad</i>
130	<i>Contenido</i>
131	<i>Actividades</i>
131	<i>Encuesta de satisfacción</i>
136	<i>Conclusiones</i>
137	<i>Bibliografía</i>
141	<i>Anexo</i>

III. DOCENCIA

144	Reimaginando la traducción: un enfoque pedagógico colaborativo para la enseñanza de lenguas y los ODS
	<i>María de Lourdes Martínez Ruiz y Denisse Alejandra Vargas Montiel</i>
144	<i>Introducción</i>
145	<i>Marco conceptual</i>
145	<i>La traducción</i>
146	<i>La traducción pedagógica</i>
147	<i>Relación entre la traducción y el desarrollo de habilidades lingüísticas</i>
147	<i>Implicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición</i>
148	<i>Relación entre la lengua materna y la lengua meta en el aprendizaje</i>
148	<i>Perspectivas del profesorado acerca del uso de la traducción</i>
149	<i>Percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la traducción en la adquisición de la lengua meta</i>
150	<i>Impacto del contexto cultural y educativo en México</i>
150	<i>Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas</i>
151	<i>La traducción pedagógica para fomentar las competencias interculturales</i>
153	<i>El desarrollo del taller</i>
153	<i>La estructura</i>
154	<i>Participantes</i>
154	<i>Métodos de evaluación</i>
154	<i>Diarios</i>
155	<i>Cuestionarios</i>
155	<i>Discusión</i>
156	<i>¿Qué piensan los profesores de lenguas sobre la traducción pedagógica?</i>
158	<i>Familiaridad de los participantes con actividades de TP</i>
160	<i>Integración de los ODS</i>
161	<i>Clase muestra de las actividades</i>
164	<i>Conclusiones</i>
165	<i>Bibliografía</i>
167	<i>Anexo</i>
167	<i>Cuestionario 1</i>
168	<i>Cuestionario 2</i>

169	Ecocrítica en clase de lengua a partir de la literatura infantil
	<i>Alexis Osvaldo Sandoval Mota</i>
169	<i>Introducción</i>
170	<i>Ecocrítica literaria</i>
172	<i>Ecocrítica en la literatura infantil</i>
174	<i>Literatura en la clase de lengua</i>
175	<i>Ecocrítica literaria en clase de lengua</i>
176	<i>Integrar la literatura en el contexto de enseñanza de lenguas</i>
176	<i>Enseñanza deliberada de vocabulario</i>
179	<i>Intervención</i>
179	<i>Desarrollo de la intervención</i>
179	<i>Planeación</i>
180	<i>Implementación</i>
180	<i>Evaluación</i>
181	<i>Resultados y conclusiones</i>
181	<i>Bibliografía</i>
182	<i>Bibliografía consultada</i>
183	Reflexiones finales
187	Notas
188	Semblanza curricular

PRESENTACIÓN

Este libro es el resultado del proyecto de investigación Los retos del cambio climático: traductores en formación y ecocrítica literaria (clave de registro 7025/2024 CIC), financiado por la Universidad Autónoma del Estado de México, con el fin de apoyar el trabajo colaborativo de redes académicas. Todos los autores forman parte de la Red Estudios de Traducción en el Ámbito Universitario, con clave 1086/2019 RPR, de alcance Internacional y avalada por la UAEMEX. En esta ocasión, en su quinto año de existencia, colaboran colegas de la Universidad de Guanajuato, ITESO, UNAM (ENALLT), Universidad Iberoamericana y de la UAEMEX.

En los últimos años, la intersección entre la ecocrítica y la traductología se ha erigido como un campo fértil para el desarrollo de nuevas metodologías tanto en el ámbito de la traducción como en el de la enseñanza de lenguas, por lo que este libro surge de la necesidad de integrar la conciencia ambiental en el proceso educativo. Uno de los ejes conductores de esta obra es el cambio climático; cada autor decidió trabajar con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) que le parecieron pertinentes para el tema de investigación que desarrolla. Habría que señalar que tanto docentes como traductores ostentan una labor social al ser intermediarios en la transferencia de conocimiento entre diversas culturas, contextos lingüísticos y tipos de receptores.

La ecocrítica reconoce el valor de los ecosistemas naturales, ya sea por el mero hecho de existir como desde puntos de vista filosóficos que exploran las interacciones del ser humano con otras especies y con la naturaleza circundante. Como movimiento, la ecocrítica ofrece un marco teórico robusto para analizar la literatura y pensar diversos discursos culturales desde una perspectiva actual y crítica que analiza la relación entre la humanidad y la naturaleza. A medida que enfrentamos desafíos globales sin precedentes en términos sociales y de medio ambiente, es posible reconocer el papel fundamental de la literatura y la traducción para la construcción de un discurso crítico que pueda sensibilizar a la sociedad sobre el cambio climático y la sostenibilidad.

Cabe señalar que el campo inter-multi-transdisciplinario de la ecocrítica se nutre de diversos enfoques debido a sus cambios a través del tiempo; también se podría denominar *campo de estudios literarios y ambientales* pues señala una tendencia dentro del enfoque general de los estudios literarios vistos desde una óptica sociocultural, tal como señala Mohammad Ataullah Nuri (2020) en su reseña histórica sobre las fases de la ecocrítica.

Una noción que vale la pena resaltar es la idea de interconexión entre el mundo orgánico y el no orgánico, pero además de reconocer la presencia y la función de la naturaleza en la literatura, los también llamados *estudios verdes* propician reflexiones con respecto a las realidades coloniales y poscoloniales, al mismo tiempo que tienden al activismo social y a la noción de justicia ambiental. Dicha integración permite que los futuros profesionales de la traducción tengan un papel activo para hacer frente a los retos contemporáneos, a la vez que adquieren una visión crítica sobre su propia práctica, al reconocer en ello las implicaciones éticas. Se espera que, al finalizar su formación, los traductores estén equipados con los conocimientos y habilidades para traducir y actuar como voces que transiten entre lenguas y culturas en favor de la justicia ambiental.

Para el tema de traducción, se toma como punto de partida el hecho de que, en los últimos cinco años, varios de los profesores y egresados de los diplomados en traducción de la Universidad Iberoamericana y de la Universidad de Guanajuato se han desempeñado en diversos proyectos de traducción, a español e inglés, de textos relacionados con el cambio climático, tales como artículos académicos, manuales o reportes que han resultado de colaboraciones con organizaciones como Climate Transparency, GGGI, Vivid Economics, INMUJERES, etc. De manera natural, los profesores han incluido estos temas en las diversas actividades de búsqueda y almacenamiento de información (consulta y elaboración propia de glosarios, bases de datos, etc.), traducción propiamente dicha, posesición, corrección y revisión, así como divulgación de temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO, particularmente del ODS 13, Acción por el Clima: medidas urgentes para combatir el cambio climático

y sus efectos. Sin embargo, estos esfuerzos se han quedado dentro de las aulas. Por ello, las investigaciones que se comparten aquí intentan invitar a los colegas y estudiantes del área de traducción a adoptar este enfoque siempre que sea posible para contribuir a sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de la conciencia ambiental.

En otro orden de ideas, cabe resaltar que la poesía ha conservado en todas las épocas la capacidad de criticar a la sociedad, pero también la de reconocer aquello que vale la pena admirar y preservar tal reconocimiento se concibe como un movimiento comprometido con una causa social y global, cuya propuesta defiende que los movimientos literarios son mucho más que formulaciones estéticas. Tal como afirma Francis X. Connolly (1960), la poesía implica sabiduría, pensamiento y crítica; es un discurso poderoso. Así pues, es posible analizar el papel de la naturaleza en los textos literarios para replantear la relación entre la naturaleza y los seres humanos. Algunos poemas románticos tienen que leerse como una crítica a la modernidad y no solamente como símbolos de las emociones del yo lírico.

En el caso de la literatura mexicana, podría afirmarse que no hay poeta que se haya resistido a contemplar las bellezas naturales o que deje de lado las visiones del pasado precolombino. Si bien el término *ecocrítica* es relativamente nuevo y se difundió con cierta aceptación en la academia norteamericana alrededor de 1995, hay que puntualizar que en la tradición latinoamericana hay numerosos ejemplos de la discusión entre civilización y barbarie, especialmente desde el siglo XIX.

Asimismo, se evidencia la relevancia de la colaboración interdisciplinaria donde la ecología, la literatura y la enseñanza de lenguas se entrelazan para enriquecer la experiencia educativa. Este enfoque interdisciplinario no sólo fomenta una mejor comprensión del entorno natural y social, sino que también enriquece el propio proceso de traducción, al viabilizar múltiples lecturas y significados. La poesía, sin duda, se manifiesta como un vehículo poderoso capaz de evocar emociones y reflexiones cruciales respecto a la crisis ambiental que enfrentamos. A través de un análisis ecocrítico de obras seleccionadas, los lectores encontrarán argumentos que invitan a cuestionar

nuestra relación con la naturaleza y a defender, desde la crítica literaria, la urgencia de un cambio hacia prácticas más sostenibles.

Este libro se presenta, entonces, como una invitación a profundizar en las dinámicas entre ecocrítica y docencia y práctica de la traducción, así como entre ecocrítica-docencia de lenguas. Se ofrece no sólo una reflexión académica, sino también un compromiso activo con la formación de estudiantes o profesores en formación que sean agentes de cambio en un contexto de crisis ecológica. En esta encrucijada de saberes, el futuro de la traducción y la enseñanza de lenguas se orienta hacia la búsqueda de un mundo más consciente y colaborativo, donde las palabras pueden contribuir a la salvaguarda de nuestro planeta. Cabe señalar que, por el diseño y alcance de las investigaciones, algunos capítulos presentan cuadros o imágenes, en tanto que otros se centran en la exposición. Ambos estilos se respetaron y fueron admitidos en esta compilación porque algunos de ellos recabaron datos para llevar a cabo aplicaciones del tipo investigación-acción, en tanto que otros conformaron un marco teórico para la discusión y un *corpus* de textos para el análisis.

El presente libro consta de tres partes. En la primera se presenta una revisión de la ecocrítica para comprender los enfoques y el desarrollo de ésta; Lorena Paz Valderrábano Bernal y Celene García Ávila exponen el origen y alcance de la ecocrítica en la formación humana a través de la lectura de textos literarios. En la segunda parte, se presentan estudios dirigidos al tema de la traducción, inicia con una reflexión filosófica de Mariana Zamfir, quien se pregunta si la aprehensión de la realidad no es en sí misma un acto de autoconocimiento que obliga a reordenar los polisistemas en los que los seres humanos contemporáneos están obligados a subsistir; esto plantea una situación ecológica y ecoética, que obligaría a traducir como actos éticos tanto el empleo de las lenguas como el cuidado del medio ambiente.

Continúa el trabajo de Martha Celis, Camila Jiménez, Denise Riqué Anrubio y Eme Vargas Celis, quienes muestran de qué manera un proyecto didáctico puede enriquecerse al incorporar temas ambientales que derivan

de algunos ODS de la Agenda 2030, ya que estos se constituyen como ejes transversales y se añade un objetivo didáctico dirigido al aprendizaje por medio de la acción. En este capítulo se demuestra que los traductores pueden cumplir con una labor social al enfocarse en la divulgación de temas vinculados con el cambio climático y sus consecuencias.

Para cerrar la segunda parte, Frida Lizeth Flores Moreno y Krisztina Zimányi explican de qué manera la formación de profesores puede ser crucial para iniciar un cambio social, tanto en la forma de enseñar y aprender una segunda lengua —en este caso, el inglés— como para ampliar el horizonte de referencias de los profesores a través del empleo de textos de divulgación centrados en temas de Objetivos del Desarrollo Sostenible; además, incorporan herramientas TIC e Inteligencia Artificial. La propuesta es modificar la enseñanza para iniciar un proceso de conciencia social y aprendizaje activo. Si bien se resalta el tema del empleo pedagógico de la traducción, el capítulo se vincula con el eje de cambio climático porque los materiales empleados son para mostrar a los profesores cómo diseñar intervenciones didácticas cuyos componentes transversales versen sobre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible.

Podría objetarse el hecho de que no es posible profundizar en temas ecológicos en una clase de segundas lenguas; sin embargo, el objetivo es evidenciar que, al insertar contenidos transversales concretos se puede contribuir a sensibilizar a los estudiantes frente a la crisis ambiental, al mismo tiempo que se reflexiona acerca de los paradigmas que rigen la existencia moderna, que han llevado al planeta al Antropoceno, era geológica que se caracteriza por el efecto negativo del ser humano sobre la naturaleza. Dicho de otro modo, el hecho de diseñar clases de lengua con temas transversales aporta contenidos de pertinencia social, sin dejar de lado las exigencias del estudio lingüístico, así como de la práctica de habilidades y competencias para la comunicación en otras lenguas.

Al emplear los textos no sólo como objetos de estudio, sino como herramientas de transformación social, así como al incorporar obras literarias que abordan la destrucción ambiental y la crítica a la modernidad,

se propone fomentar una reflexión crítica entre profesores, estudiantes y público en general. La enseñanza centrada en el alumno y el enfoque basado en proyectos son algunas de las estrategias que se desarrollan en este ámbito, estimula una ágil interacción donde los futuros traductores y profesores de lengua pueden conectar sus aprendizajes con el mundo que les rodea. A través de talleres y actividades prácticas, se estima que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas y se conviertan en agentes activos en la promoción de la conciencia ecológica.

En la tercera parte, las colaboradoras Maria de Lourdes Martínez Ruiz y Denisse Alejandra Vargas Montiel, de la Universidad de Guanajuato, presentan una propuesta de desarrollo docente centrada en profesores en formación, quienes se involucraron en un taller para aprender a emplear la traducción pedagógica mediante la creación o adaptación de materiales vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sustentable. Este trabajo se propone demostrar que se pueden desarrollar competencias interculturales, pensamiento crítico y metacognición. Las distintas experiencias académicas muestran las bondades de sensibilizar a los participantes en estos temas, pues un diseño más sólido y con contenidos de actualidad para aprender otras lenguas o adentrarse en la literatura escrita en la lengua materna permite desarrollar tanto los saberes disciplinares como otros aspectos transdisciplinares (la ética, la empatía, la conciencia social), que son sustanciales para la formación de los ciudadanos de la Tierra-Patria, como llama Edgar Morin al mundo en que vivimos, más allá de las fronteras nacionales.

Por último, Alexis Osvaldo Sandoval Mota presenta una propuesta docente dirigida a niños de primaria, que se basa en el empleo de la literatura infantil para la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de obras literarias infantiles que permiten un enfoque ecocrítico pues presentan temas vinculados con los animales, las plantas, el mundo mineral, etc. Así como se promueve el aprendizaje de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, se puede impulsar la sensibilidad ambiental desde la infancia, lo cual puede contribuir a desarrollar una educación para la acción que

Presentación

Celene García Ávila y Alejandra López Olivera Cadena

ayude, en un futuro próximo, a cambiar los paradigmas individualistas y consumistas que se han adoptado de manera global en las últimas décadas.

Antes de iniciar los capítulos, presentamos un preámbulo para mostrar la incomodidad entre desarrollo urbano e industrial, contrapuestos al paisaje y las bellezas naturales, Luis Juan Solís Carrillo comenta el tema a propósito del soneto de William Wordsworth, intitulado *On the Projected Kendal and Windermere Railway*.

Celene García Ávila

Responsable técnica y académica del proyecto,

Facultad de Lenguas, UAEMEX

Alejandra López Olivera Cadena

Corresponsable del proyecto,

Facultad de Lenguas, UAEMEX

PREÁMBULO: FAUSTO

El poema en torno al cual giran los párrafos siguientes es el soneto de William Wordsworth intitulado *On the Projected Kendal and Windermere Railway*. Aunque publicado en 1844, este texto posee una singular vitalidad que renueva su vigencia en estos días de Tren Maya y otros desastres ecológicos. En sus versos, Wordsworth emplea la poesía como un instrumento de protesta frente a lo que considera la inminente destrucción del pintoresco entorno del Distrito de los Lagos, en Inglaterra.

El poema se inscribe en el ámbito del movimiento romántico, en su inequívoco elogio del mundo natural que es amenazado por los avances de la modernidad, en especial por las nuevas tecnologías en materia de transporte. De acuerdo con Tim Fulford, el poeta inglés ve en los trenes el epítome de la filosofía utilitarista que se desentiende de las tradiciones, en aras de la obtención del bien mayor para un número amplio de personas. Detrás de esta actitud se ocultan un interés egoísta y una ingenua idolatría de los avances tecnológicos (2023, p. 157).

La prístina belleza del paisaje peligra ante la inminente llegada de los trenes. Este avance tecnológico es fruto del trabajo de lo que Marshall Berman llama el *hombre fáustico*. En la lectura de Berman, el personaje de Goethe se asume como motor del desarrollo material, y describe la dimensión del hombre fáustico en estos términos:

En su nuevo trabajo, sacará a la luz algunas de las potencialidades más creativas y más destructivas de la vida moderna; será un demoledor y creador consumado, la figura oscura y profundamente ambigua que nuestra era ha llamado el “Desarrollista” (2001, p. 55).

Como *desarrollista*, el hombre supera las barreras que imperan en el mundo natural. Si hace falta conectar dos océanos, basta con abrir un canal que los una; si media gran distancia entre dos puntos, es posible acercarlos

mediante la construcción de autopistas o líneas de ferrocarril; si la noche obstaculiza el trabajo humano, se inventa la luz eléctrica.

A continuación, presento el poema en su totalidad, para luego detenerme en un análisis más detallado.

Is then no nook of English ground secure
From rash assault? Schemes of retirement sown
In youth, and 'mid the busy world kept pure
As when their earliest flowers of hope were blown,
Must perish; how can they this blight endure?
And must he too the ruthless change bemoan
Who scorns a false utilitarian lure
'Mid his paternal fields at random thrown?
Baffle the threat, bright Scene, from Orresthead
Given to the pausing traveler's rapturous glance:
Plead for thy peace, thou beautiful romance
Of nature; and, if human hearts be dead,
Speak, passing winds; ye torrents, with your strong
And constant voice, protest against the wrong.
(Wordsworth, 1994, p. 336).

El poema empieza con una pregunta que es a la vez la queja que da lugar al poema en sí: *Is then no nook of English ground secure from rash assault?* ¿No existe acaso rincón en el paisaje inglés a salvo del atropello irracional?

Con esta apertura, el poema presenta dos situaciones en franca oposición: el mundo natural, amenazado por los avances de lo que debería ser el progreso que resulta de la razón, y la razón de la naturaleza, a merced de la razón humana, que en este caso resulta completamente irracional.

La pregunta inicial es retórica; el poeta conoce la respuesta: no, no hay un lugar resguardado y a salvo de la destrucción. La pregunta inicial se responde con las consecuencias del arribo de las vías del tren: los planes

para una dichosa jubilación, sembrados en la juventud, y en medio del ajetreado mundo, deben fenecer, como las flores tempranas.

El poeta se pregunta luego: *how can they this blight endure?* Destaco el empleo de la palabra *blight*, que sirve para referirse a las enfermedades de las plantas, como la que afectó el cultivo de la papa en Irlanda y que causó la muerte por hambre de cientos de miles de personas entre 1845 y 1849. La respuesta a la segunda pregunta es que el tren es una plaga que azota a las primeras flores de esperanza. El poema continúa con una pregunta más: *¿Acaso también debe soportar este despiadado cambio quien no se deja engañar por el falso atractivo utilitario, en medio de los subvertidos campos paternos?* La pregunta es un exhorto para no ceder frente a los embates de la tecnología.

En la parte final del soneto, el poeta exhorta a la belleza misma del paisaje (*bright Scene*) a burlar la amenaza, mientras el pausado viajero detiene su mirada de embeleso ante lo bello del entorno. A la velocidad frenética de la locomotora, el poema contrapone el ensimismamiento de quien viaja sin prisas y se detiene para admirar el entorno. Luego llama a la naturaleza (*beautiful romance of nature*) a defender su paz. Si, para nuestro mal, el corazón humano está muerto, que alcen la voz los vientos que pasan y que los torrentes de imponente voz protesten en contra de este error. Así termina el poema.

Como suele suceder, en la situación que plantea el soneto —y en las discusiones entre el avance material y el cuidado del ambiente— no faltan los intereses encontrados. Por un lado, está la denodada lucha contra la destrucción del paisaje, pero también está la salud de los obreros, quienes, gracias a la construcción del tren podrían apartarse del mundanal ruido para gozar, al menos por un momento, de la belleza del mundo natural. La postura de Wordsworth puede entenderse como la de quien habita un espacio privilegiado, rodeado de verdes campos, y que trata de evitar a toda costa la destrucción del entorno a manos de esa chusma, o plaga, que es el turismo de masas. En ese sentido, vemos hoy las quejas de los defensores de tantas zonas ecológicas en peligro de destrucción o, yendo más lejos, las

protestas de los habitantes de Ámsterdam, Venecia o Barcelona, en defensa de sus ciudades y de la belleza natural y arquitectónica que durante siglos los ha rodeado.

De vuelta a Fausto, cuando éste se dispone a contemplar su éxito como desarrollista, se percata de un recoveco en el paisaje al que no ha llegado el progreso y que se mantiene como si el tiempo no lo tocara. Es el lugar que habitan Filemón y Baucis, quienes, rodeados de tilos, ofrecen su hospitalidad a náufragos y viajeros. Fausto comete la maldad de ordenar a Mefisto que quite de en medio a la pareja de ancianos. Berman dice al respecto: “es el tipo de mal característicamente moderno: indirecto, impersonal, mediatizado por organizaciones complejas y papeles institucionales” (2001, p. 60). Wordsworth era un anciano cuando escribió el soneto, una suerte de Filemón enfrentado a la Revolución Industrial, al progreso y a sus rentas.

Por otra parte, encontramos a quienes sufren lo que Richard Louv denominó *déficit de naturaleza* (2005, citado por Cota Hiriart, 2024). Esta carencia es el producto de una vida entre la contaminación, el ruido y el caos de muchas de nuestras ciudades en la actualidad, en donde los árboles ceden el paso al automóvil y la naturaleza es un concepto cada vez más lejano e idealizado. Andrés Cota Hiriart asegura que el déficit de naturaleza llega a traducirse en afecciones del cuerpo y de la mente, como son la obesidad y la incapacidad de sostener la atención (2024, p. 83). Es posible revertir el déficit a través de un retorno al paisaje abierto, pero también con viajes al paisaje interior, mediante el enriquecimiento de nuestras narrativas. Cota Hiriart hace referencia al concepto de *litraturatura*, que es la forma española de *nature writing*, propuesta por el catalán Gabi Martínez, y que define como el “conjunto de escrituras que dialogan, artística e íntimamente, con la naturaleza” (2024, p. 83). Así pues, la *litraturatura* es una vía para ir más allá de los límites estrechos de las calles y el asfalto, un modo de hacer frente a la degradación y destrucción de la naturaleza.

Los textos que se han adoptado en este proyecto, y sin duda un sinnúmero más, son ejemplos de *litraturatura*, un anti-género, una especie

de categoría que trasciende las distancias y las formas de expresión de las distintas artes, que no se detiene ante cuestiones taxonómicas, y que se centra en el fondo más que en la forma. La literatura abre sus puertas al ensayo, el dibujo, la poesía, la pintura o cualquier otra manifestación estética (2024, p. 84).

Por mi parte, el viaje interior que ofreció este soneto de Wordsworth me llevó a dirigir mi atención hacia cuestiones que ya eran apremiantes en el siglo XIX y que hoy cobran renovada importancia.

Luis Juan Solís Carrillo

Bibliografía

Berman, M. (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*.

Siglo XXI.

Cota Hiriart, A. (2024). Entre la literatura y la narratividad, abono del paisaje interior.

Letras Libres (308), 82-84.

Fulford, T. (2023). *Experimentalism in Wordsworth's Later Poetry: Dialogues with the Dead*,

Cambridge University Press.

Wordsworth, W. (1994). *The Collected Poems of WW*. Wordsworth Editions.

I. ECOCRÍTICA

ESCRITURA, LITERATURA Y CONCIENCIA AMBIENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA PROPUESTA DOCENTE

Lorena Paz Valderrábano Bernal

Facultad de Lenguas, UAEMEX

Introducción

En 2018, la UNESCO, a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y con base en la resolución 70/1 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, publica La Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe, donde se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este marco se convoca a redes académicas a participar en los proyectos de investigación con enfoque de inclusión e integridad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2024); así, diversos cuerpos académicos y grupos de investigación participantes en la Red Estudios de Traducción en el Ámbito Universitario proponen la investigación Los retos del cambio climático: traductores en formación y ecocrítica literaria.

El objetivo general radica en: “Analizar de manera crítica los temas de los ODS 6, 7, 11, 13, 14 y 15”, mientras que los objetivos específicos son:

1. Vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas habilidades y saberes para el desempeño de la labor traductora con temas de cambio climático y desarrollo sostenible.
2. Interpretar desde la perspectiva ecocrítica una selección de textos poéticos en la que se problematice el papel de la naturaleza y la visión que de ésta tienen los/las autores/as seleccionados/as.
3. Generar material de divulgación que pueda llegar a diversos ámbitos de influencia de estudiantes, docentes y profesionales de la traducción [...]

y para comunidades escolares de los niveles básico a medio superior a través de talleres literarios.

Como se indicó líneas atrás, los ODS seleccionados para este proyecto son:

- 6. (Agua Limpia y Saneamiento).
- 7. Energía Asequible y No Contaminante.
- 11. Ciudades y Comunidades Sostenibles.
- 13. Acción por el Clima.
- 14. Vida Submarina.
- 15. Vida de Ecosistemas Terrestres.

A decir del título del presente capítulo, es importante resaltar que, si bien, la lectoescritura, es decir, lectura y redacción, tiene correlación con cada objetivo en tanto implica la actividad permanente de todas las funciones cognitivas del individuo y genera la toma de conciencia tanto de su individualización como de su papel de actor social, es importante resaltar, según se explicará en el apartado correspondiente, que la lectoescritura propicia lectores permanentemente conscientes, que construyen respuestas en todo momento a partir de los diversos aspectos de la realidad en la que se desenvuelven.

Sin embargo, los objetivos del proyecto abordados en la investigación también involucran al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que se enfoca en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Agenda 2030, p. 27), que establece en su numeral 4.7:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el Desarrollo Sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía

mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Agenda 2030, p. 27).

Y en el numeral 4.7.c: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (Agenda 2030, p. 30). Ambos textos guardan estrecha relación con la educación y, en consecuencia, con la lectoescritura para los niveles básico, medio y medio superior y la escritura académica para el nivel superior; desde esta relación se establecen las articulaciones con cada uno de los ODS señalados y todos aquellos textos que se encargan de atender asuntos sobre el agua, la energía asequible no contaminante, la gestación, desarrollo e impacto de ciudades y comunidades sostenibles, las acciones por el clima, la vida submarina y la vida de ecosistemas terrestres porque, de una u otra forma, participan del imaginario social y la visión de mundo individual de los miembros de cada sociedad.

Desde este punto es posible, entonces, establecer que la ecocrítica, si bien articula medio ambiente y textos literarios, también abarca la publicación de otros géneros como los periodísticos y otros ámbitos como el académico; sin embargo, el alcance de la presente investigación centra su atención en textos literarios y será en posibles trabajos ulteriores que se aborden otro tipo de publicaciones. De esta manera, para encaminar el cumplimiento de los objetivos general y particulares de la investigación y establecer su relación con los ODS implicados, es importante responder lo siguiente: ¿Qué es la ecocrítica a partir de la relación naturaleza-ser humano y ser humano-naturaleza, de la relación entre lectoescritura, discurso y ecocrítica, así como entre estudios culturales y ecocrítica?, y finalmente, ¿cuál es la relación entre literatura, ecocrítica y conciencia ambiental?

Qué es ecocrítica

La ecocrítica surge en la década de los noventa en Estados Unidos, y amplía su horizonte hasta diversos confines del mundo; su conceptualización remite a nociones de disciplina, escuela, teoría, estudio, enfoque o relación como método o metamétodo entre crítica literaria y valores ecológicos, desde diversos puntos de vista. Pero antes de una aproximación a los conceptos de ecocrítica es interesante revisar lo que Juan García Única (2017) expone en *Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática*, artículo publicado en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* de la Universidad de Zaragoza: García Única establece tres precedentes, dos filosóficos y uno ecologista.

En primer lugar, alude a la noción de una línea continua que, en una progresión evolucionista coloca primero lo no humano o natural como precedente y primigenio, a lo cual se le sumó después la noción de cultura. El segundo aspecto que señala es el hecho de que la ecocrítica se vincula con el movimiento romántico de manera amplia y filosófica, no solamente en el aspecto de ser una tendencia literaria; de tal forma que podría vincularse con el momento en que, dentro del pensamiento científico, se consolidó el estudio de la naturaleza: un ejemplo central es la obra de Alexander von Humboldt. Además, un tercer antecedente de la ecocrítica que se menciona es el activismo en favor de los ecosistemas, cuyas acciones dan cuenta de la interconexión entre el ser humano y los ambientes naturales. Se atribuye a Barry Commoner la expresión de una máxima que cobró popularidad a partir de 1971 y que se conoce como *la primera ley de la ecología*: “todo está relacionado con todo lo demás”; con esto se refería a la red de conexiones entre seres vivos presentes en la *ecósfera*, tal como cita García Única.

Puesto que los procesos inter y multidisciplinarios caracterizan la producción del conocimiento en los últimos tiempos, es necesario considerar tres sentidos distintos del término *naturaleza*, como se lee a continuación:

[...] algunos autores como Clark (2011, pp. 366-375), adoptan la precaución de discernir entre tres sentidos del concepto de naturaleza que pueden estar implicados de una u otra forma en la práctica: en uno primero y amplio, la naturaleza es la suma de las estructuras, sustancias y fuerzas causales que componen el universo; más restringido es el segundo, según el cual el concepto de naturaleza, en tanto equivalente del mundo no humano, de lo no artificial considerado como objeto de contemplación, asombro o terror, se opone al de cultura; por último, Clark detecta un tercer sentido para el que la naturaleza sería simplemente la característica definitoria de algo (hablamos por ejemplo de la “naturaleza humana” o de la “naturaleza de la democracia” (García Única, 2017, p. 81).

Por supuesto que no son los únicos sentidos sobre la naturaleza que se aluden cuando se habla de la ecocrítica pero, efectivamente, sientan precedentes para sugerir la revisión de la relación entre lo humano y lo no humano y, sobre todo, de la relación hombre-naturaleza-antropomorfismo: García Única (2017) considera que, desde épocas atrás, pero sobre todo y particularmente, durante el siglo xx se estableció un rígido antropomorfismo que ha dejado en la distancia la relación hombre-naturaleza y que ha impuesto el poder humano sobre lo que se considera una naturaleza que otorga todo orden de insumos para el hombre.

La tesis de García Única se dirige a que una interconexión identitaria, con una visión renovada, supere este antropomorfismo e integre sin desconocerlas, y con una concepción holista, desde las mitologías originarias que han dado identidad durante siglos a las sociedades del planeta hasta los conflictos que la literatura y las otras artes reflejan, como aquellos textos en los que el hombre domina a la naturaleza o en los que la naturaleza consume al hombre, sea en el texto literario, en la arquitectura, en la pintura, la cinematografía y en las otras artes.

Así, García Única (2017) refiere a la primera definición de la ecocrítica, la de Cheryll Glotfelty y Harold Fromm, que constituye el referente inicial y está antecedida por la noción de Lawrence Buell, desarrollada

en 1995: “estudio de la relación entre la literatura y el entorno, realizado con un compromiso práctico con el ecologismo”; se precisa en el mismo trabajo de García Única (2017), siguiendo a Glotfelty y Harold Fromm: “el estudio de las relaciones entre la literatura y el medio ambiente, es decir, nuestro ecosistema”. A estas definiciones se suman las de Richard Kerridge y Laurence Coupe, referidos por Rodríguez (2024), y que podrían resumirse de la siguiente forma: pese al reconocimiento reciente de la ecocrítica como una nueva disciplina, su trascendencia ha ido en aumento. A decir de Richard Kerridge, se trata de una crítica cultural interdisciplinaria en la que confluyen dos campos disciplinarios tradicionales, la ecología y las humanidades; por ello, algunos autores, como Laurence Coupe (Rodríguez, 2004), los llaman *Green Studies*. Hay que subrayar que la ecocrítica tiene una perspectiva crítica militante, cuestiona el concepto de naturaleza como instrumento del industrialismo y se manifiesta en contra de la negación posmoderna de la misma (Rodríguez, 2024).

La reflexión permite que Rodríguez (2024) defina la ecocrítica como una disciplina que se centra en la relación entre la humanidad y el medio ambiente. Agrega, siguiendo a Scot Slovic, que la literatura es un objeto de estudio fundamental para la ecocrítica, y da cuenta de que la Asociación para el Estudio de la Literatura y el Medio Ambiente (ASLE) ha incorporado, además de los estudios estéticos, culturales y sociales vinculados al medio ambiente, un activismo basado en la interdisciplinariedad. Las áreas del conocimiento que confluyen en esta disciplina híbrida van desde la relación entre cultura, tecnología y medio ambiente, hasta el estudio semiótico para resignificar los espacios urbanos y las representaciones de la naturaleza, a raíz de sucesivas crisis ambientales contemporáneas presentes en algunas obras literarias escritas desde América Latina.

Por su parte, Montserrat López Múgica en Aportación de una mirada ecocrítica a los estudios francófonos (2007) artículo publicado por *Cédille*, revista de estudios franceses señala:

La ecocrítica o crítica literaria ecológica [...] además de dar una nueva visión de los textos estudiados contribuye, a su manera, a la recuperación del respeto por el medio ambiente que nos rodea, a restablecer nuestro vínculo con la tierra y con sus habitantes, y a tener una relación más estrecha con nuestro planeta (p. 227).

Este enfoque adquiere relevancia en lo que se refiere a la interdisciplinariedad pues, como se verá más adelante, la relación entre el medio ambiente y la literatura implica relaciones complejas entre diferentes disciplinas y ciencias.

Vicente de Jesús Fernández Mora, revisando al filósofo Walter Mignolo señala que: “el pensamiento crítico no tiene como fin el conocimiento y la comprensión del objeto que se estudia, sino que el conocimiento y la comprensión son los peldaños necesarios para otra ‘cosa’. Esa otra ‘cosa’ no es más que el deseo de otro mundo posible”. Fernández Mora (2022) añade que la búsqueda de una *utopía realizable* incluye la posibilidad de reconfigurar la relación entre los seres humanos y la naturaleza, a modo de restaurar un equilibrio en el cual el empleo legítimo de los recursos naturales para la supervivencia humana no ponga en riesgo el medio ambiente. Con este planteamiento, se puede comprender que la relación entre la ecocrítica y las humanidades es un proceso interdisciplinario que amalgama naturaleza y cultura.

Así, la ecocrítica fusiona el abordaje de la naturaleza como el espacio donde surge, donde vive y del que se sustenta el hombre, pero donde éste también se transforma. La literatura es el arte que refleja, como producto social, cultural y estético lo que esta relación ha gestado, la imposición del antropomorfismo y la agresión que, con el tiempo, ejerce el humano hacia la naturaleza; también la forma en que la naturaleza llega a devorar al humano predador.

Luis I. Prádanos (2017) establece que es necesario llevar a cabo fuertes transformaciones que implican, necesariamente, un cambio de paradigma: esto implica un proceso de descolonización con respecto a los valores hegemónicos, con el fin de crear sistemas alternativos para producción de

bienes y la satisfacción de las necesidades humanas, pero desde una lógica de respeto al medio ambiente. El autor adopta la denominación de esta nueva época geohistórica (Antropoceno, capitaloceno, faloceno, o como queramos llamarla), para caracterizar una era global de la *petromodernidad*, que explota drásticamente todos los sistemas planetarios útiles a un comercio extractivista, inequitativo y destructor del Planeta Tierra. Por ello, Prádanos (2017) se suma a quienes claman que es hora de pensar y sentir de una manera diferente a la del imaginario hegemónico.

La perspectiva que plantea Prádanos genera una serie de temas que, sin duda, involucran a la ecocrítica como el crisol del binomio ciencias naturales y ciencias sociales con la inclusión de las humanidades. Ante la necesidad de cambios paradigmáticos, se anuncia la gestación de nuevos enfoques como: estudios humanísticos medioambientales (estudios culturales medioambientales, humanidades energéticas, teoría ecocrítica, ecología urbana y posthumanismo crítico), economía y culturas del poscrecimiento, permacultura, ecología política de la tecnología, movimientos socioambientales, diseño de transición, estudios globales, teoría de redes y sistemas, economía ecológica y ecología política, teoría decolonial, cultura y pedagogía del decrecimiento, como muestra Prádanos en sus líneas de investigación. De este modo, lo que llama *teoría ecocrítica* encuentra el ámbito para articular las realidades del siglo XXI con las consecuencias del siglo XX y los textos literarios que reflejan esas realidades por demás complejas.

A nivel global, las consecuencias biofísicas del imaginario cultural dominante (capitalista, patriarcal, etnocéntrico, neocolonial, antropocéntrico) son devastadoras: aniquilación biológica, disrupción del ciclo de nutrientes vitales, cambio climático antropogénico, acidificación de los océanos, pico de fácil acceso a todas las reservas energéticas y materiales relevantes para la expansión capitalista, generación masiva de residuos tóxicos intratables, y un largo etcétera (Folke *et al.*, 2016). Las consecuencias sociales no son menos inquietantes: desigualdad sin precedentes, proliferación de refugiados ambientales, corrosión social, revitalización de discursos xenófobos y nacionalistas, pérdida masiva de diversidad epistemológica

y lingüística, hiperindividualismo consumista, despolitización cultural, corporativismo y comodificación creciente en todos los ámbitos de la vida cotidiana, precarización laboral y social, etcétera (Prádanos, 2017, p. 156). Se entiende así la necesidad de identificar las relaciones con ámbitos que, a la vez, son amplios y complejos, algunos de los cuales se anuncian en este apartado.

1. Ecocrítica y biología

Esta primera relación muestra los tipos de complejidad que entrañan las relaciones de la ecocrítica. El vínculo entre ecocrítica y biología relaciona a la segunda, paradójicamente, con la mitología y la historia de las religiones. *La rama dorada*, el gran estudio de James George Frazer sobre la historia de las religiones, explica el culto a Diana Táurica como diosa de la fertilidad, es decir, como vínculo inalienable con la tierra. Gracias a alusiones del cuadro de William Turner se da pie al título de tan complejo estudio. El análisis remite a la historia del mito antiguo del Lago de Nemi o Espejo de Diana, santuario al que acude Eneas (personaje de *La Eneida* de Virgilio) para buscar acceso al inframundo, donde verá a su padre. La Sibila le indica que, para tener acceso al Hades es necesario ofrecer una rama dorada a Caronte, sólo de esa manera podrán tener acceso y regresar al mundo de los vivos. La rama es desprendida de un roble, árbol que también, en invierno, produce el muérdago; una planta parásita que, paradójicamente, es símbolo de amor, buena suerte y felicidad desde los antiguos druidas celtas, quienes lo usaban para:

[...] ritos de fertilidad. Simboliza la regeneración, la restauración de la familia y del hogar. Frazer lo identificó con la «rama dorada» de que habla Virgilio en los términos siguientes: *«El árbol maravilloso en la verde fronda, del cual brillan chispeantes reflejos dorados. Así como en el frío invierno muestra el muérdago su perpetuo verdor y lozanía, huésped del*

árbol que no lo produjo, y entinta de amarillo con sus bayas el umbroso tronco, así - aparecían sobre el follaje de la encina las hojas áureas y así susurraban las doradas hojas a la brisa apacible» (Eneida, VI). El color amarillo de la rama seca de muérdago (por magia simpática) se creía apto para descubrir tesoros enterrados (Cirlot, 1992, p. 311).

Así, el viaje de Eneas es interpretado como la relación entre la vida y la muerte, la luz y la oscuridad, los ciclos de la vida, su principio y fin, además la rama dorada del roble, árbol de vida caduca y flores masculinas y femeninas, representa las estaciones del año, en el solsticio de invierno produce bellotas y deja ver la presencia de una planta parásita: el muérdago, cuya significación también está cargada de representaciones; de esta manera, la magia se convierte, gradualmente, en religión y, en sus orígenes, la planta parásita como referente de la naturaleza y los sentidos de la vida y el amor.

La recuperación de este mito en la obra de Frazer permite recordar que las religiones antiguas guardaban una relación directa entre seres humanos, deidades y naturaleza. Desde los antiguos celtas hasta los pueblos prehispánicos mesoamericanos tienen, como base, las relaciones entre las necesidades, formas de vida y visiones de mundo de los pueblos y los cuatro elementos naturales: agua, tierra, viento y fuego; de cada uno surgía una deidad a la que los pueblos procuraban ofrendas y sacrificios, amén de panteones diversos con deidades menores.

Inicialmente, los primeros dioses se identificaron con motivos que aludían a las fuerzas que representaban: rasgos vegetales, animales o relativos al sol, la tierra, el agua, el trueno o el rayo. Sólo más tarde, los dioses aparecen con rostro y figura humanos. A fines del siglo pasado numerosos expertos mostraron que el dios del maíz fue una de las deidades más antiguas de Mesoamérica (Florescano, 2016, p. 1).

Quizá es menos marcada, pero hay una relación con la naturaleza en *La Biblia*, por referir la fuente religiosa que cuenta con gran número de creyentes en la actualidad: el maná de los primeros tiempos, el Edén, el cultivo del trigo y la vid, así como los cataclismos del apocalipsis convocan,

en cada caso, a lo que el Planeta Tierra produce. Así, los procesos de la naturaleza y las elaboraciones más complejas del imaginario social de las culturas están vinculados inexorablemente.

2. Ecocrítica en la lingüística y el discurso

El estudio del lenguaje se remite a la Antigüedad clásica, durante el siglo v, cuando en Grecia se trata de encontrar la explicación para la naturaleza de la humana facultad lingüística; el primer cuestionamiento es de corte filosófico y versa sobre si la lengua es una actividad natural o es un fenómeno convencional. En paráfrasis de algunos puntos del primer capítulo del texto de María Stella Taboada *Introducción a la lingüística. Problemáticas, teorías y debates* (2018) vale la pena recordar que los naturalistas griegos conciben a las palabras como la suma de sonidos evocadores, interjecciones y onomatopoesis en tanto los convencionalistas precisan que estos últimos no eran los mismos para todas las lenguas y se podían suprimir sin afectar la capacidad comunicativa; de este modo, los estudios se encaminan hacia las formas de las palabras y las estructuras gramaticales.

Otro cuestionamiento trató de determinar si las formas gramaticales eran regulares, como creían los analogistas, como Aristóteles y la Escuela de Alejandría o irregulares, como opinaban los estoicos. Los resultados de los debates llevaron al estudio de las principales categorías o estructuras gramaticales, aportación de los estoicos, y hacia las principales estructuras de inflexión, aportación de los alejandrinos. Las reflexiones sobre las lenguas durante la Edad Media, todavía parafraseando a Taboada (2018), toman como base el latín y se asientan sobre la premisa, a partir de la gramática especulativa, de la teoría de una gramática universal. Esta perspectiva se sostiene en el estudio del griego y del latín, lengua del Imperio Romano y la Iglesia que se empleó en los ámbitos del poder, la educación y, en consecuencia, los estudios lingüísticos.

Durante el Renacimiento carolingio, la obra de Prisdano resulta fundamental para la enseñanza de la gramática, se retoma la lectura de Aristóteles con lo que el enfoque de la gramática suma, gradualmente, a la filosofía, la didáctica y la literatura. A partir de esta articulación se empezó a plantear la relación entre el lenguaje y la mente.

Un aporte relevante en este periodo es el de Dante Alighieri, con su texto *De vulgari eloquentia* (*Sobre la lengua popular*) donde categoriza las lenguas europeas en lengua griegas, lenguas germánicas y lenguas romances. En 1492 aparece la gramática castellana, de Antonio de Nebrija, misma que será seguida por las de otras lenguas vernáculas e indígenas que dejan ver el nacionalismo político y la presencia de la Iglesia para legitimar su poder. También se publica “Minerva o las causas de la lengua latina, de Francisco Sánchez de las Brozas, el Brocense, en la que desarrolla innovadores y penetrantes análisis de la gramática y el lenguaje” (Fernández y Tamaro, 2004), y se divulga “la conocida gramática de Port-Royal, que actúa como eslabón entre las teorías racionalistas del s. XVII y las del XVIII” (Tuson, 1982).

En 1821, Wilhelm von Humboldt, aportó progresos considerables a la lingüística con la idea de que existían dos formas del lenguaje. Una *exterior*, y otra *interior*, la primera compuesta de sonidos; la segunda, compuesta de estructuras gramaticales que confieren un sentido específico a los sonidos y, en consecuencia, diferencian una lengua de otra. Y la paráfrasis continúa: con el surgimiento de los estados modernos, ya en el siglo XIX, el paradigma cambia y centra los estudios en la especificidad de las lenguas en la que: “radica el espíritu de los pueblos” (Taboada, 2018, p. 21).

Este trayecto histórico establece, gradualmente, lo que se constituirá como lingüística histórica que sentó las bases para que, a fines del siglo XIX, Ferdinand de Saussure desarrollara los postulados que dieron pie a la lingüística como una nueva ciencia centrada en el análisis del código lingüístico, lo cual propició la lingüística estructuralista. De este modo, se puede concluir, con María Stella Taboada, que el vínculo entre ecocrítica y lingüística resulta incuestionable:

[...] nuestra especie y emerge en cada uno de nosotros como una práctica interaccional, que depende de la acción cooperativa que requerimos para sobrevivir y a su vez la retroalimenta. Es decir, nace de un entramado vincular y de la necesidad de organización social sin los cuales los seres humanos no podemos subsistir. No es instintivo, se aprende. No hay lenguaje sin los otros. El lenguaje humano es lenguaje con otros, implica y afianza la relación entre sujetos. En esa acción cooperativa, de intercomunicación, vamos aprendiendo a representar el mundo y a representarnos en las múltiples relaciones que establecemos (Taboada, 2018, p. 29).

Si se toma en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el lenguaje “no es solo objeto de estudio de la lingüística, sino que se suma a los objetos de estudio de otras ciencias tanto naturales como sociales, sea las ciencias del lenguaje, la sociología o la psicología en tanto es el medio por el que los seres humanos se expresan” (Taboada, 2018, p. 29). Además, Gilberto Giménez recuerda que la era formalista de la lingüística se centraba en comprender la reglas que regían el encadenamiento de las frases a partir de repertorios finitos de unidades y funciones, pero:

R. Jakobson y E. Benveniste dieron un gran paso hacia una nueva concepción menos formalista del discurso al integrarlo dentro de un modelo de comunicación. En esta nueva óptica, el discurso sería cualquier forma de actividad lingüística considerada en una *situación de comunicación* (Giménez, 1980, p. 55).

Saussure ya había definido el discurso como: “lenguaje en acción, es decir, como la lengua en cuanto asumida por el sujeto parlante” (Giménez, 1980, p. 56). Al concebir, parafraseando al mismo Giménez, que estas definiciones son intersubjetivas y empíricas y no soportan el análisis discursivo, siguiendo a Austin, hay formas convencionales (institucionales) del lenguaje cotidiano que se explican y determinan, sostenidas desde un paradigma histórico-materialista que se abre a posteriores enfoques como

la sociocrítica y los estudios culturales. De esta manera, es posible definir al discurso como: “toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales” (Giménez, 1980, p. 56).

Esta concepción del discurso, en tanto práctica social, significa que:

a) Todo discurso se inscribe dentro de una producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo [...].

b) Todo discurso remite implícita o explícitamente a una *premisa cultural* preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la *formación ideológica* de esa sociedad.

c) Todo discurso se presenta como una práctica socialmente ritualizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada (Giménez, 1980, pp. 57-58).

La relación entre ecocrítica, lingüística y discurso se asocia, entonces, con la sociolingüística, la psicolingüística, la antropología social y los estudios culturales en tanto se concibe al ser humano como individuo y como actor social que, al identificar las representaciones simbólicas de la realidad asume un papel en el que llega a ser más consciente y es capaz de asumir posiciones y tomar decisiones en cuanto a sí, a los otros y a la naturaleza con la lengua como instrumento de mediación.

3. Ecocrítica y estudios culturales

Los estudios culturales, como la ecocrítica, comparten los mismos atributos: son comprendidos como estudios, disciplinas, teorías, ciencias o enfoques. Lo cierto es que, con más décadas que la ecocrítica, los estudios culturales dejan ver su complejidad por la interdisciplinariedad que les da basamento

desde un enfoque que difiere de los datos de una historia prescriptiva, una economía neoliberal o de una estadística fría y, además, abren un horizonte de expectativas que confirman las tareas de la ecocrítica: las relaciones entre naturaleza-ser humano y ser humano-naturaleza. En el artículo *De críticos a vecinos del funcionalismo*, Fernando Quirós señala:

En 1964 se funda en Birmingham (Reino Unido) el *Centre of Contemporary and Cultural Studies* (CCCS), que inicia una nueva forma de aproximarse al estudio de la comunicación de masas. Su interés se centra, sobre todo en analizar una forma específica del proceso social, correspondiente a la atribución de sentido a la realidad, el desarrollo de una cultura, de prácticas sociales compartidas, de un área común de significados [...] Mauro Wolf señala que, para los *Cultural Studies* (en adelante Estudios Culturales) la cultura no es una práctica, ni es simplemente la descripción de la suma de hábitos y costumbres de una sociedad. Pasa a través de todas las prácticas sociales y es la suma de sus interacciones. El objetivo de los Estudios Culturales es definir el estudio de la cultura propia de la sociedad contemporánea como un terreno de análisis conceptualmente importante, pertinente y teóricamente fundado. En el concepto de cultura caben tanto los significados y los valores que surgen y se difunden entre las clases y los grupos sociales, como las prácticas efectivamente realizadas a través de las que se expresan valores y significados y en las que están contenidos (Quirós, 2004, p. 1).

En tanto, los estudios culturales dan paso a conceptos que van de las prácticas metodológicas tradicionales a la interpretación de los actos humanos sin excluir la significación de las prácticas ejercidas durante el siglo xx. Por su parte, Arturo Montoya Hernández explica que:

Surgidos con una vocación interdisciplinaria, los estudios culturales pueden definirse como un campo de investigación en el que los aspectos culturales de las sociedades, y las diversas cuestiones derivadas de

ellos, representan el eje principal de análisis. Por lo tanto, este campo toma distancia de las tradiciones de investigación social, para las que la economía y la política son las dimensiones más relevantes en el estudio de los fenómenos sociales. En su lugar, se considera que la cultura, con sus múltiples significados: la categoría de distinción estética entre “alta cultura” y “baja cultura”, la definición etnográfica que agrupa la forma de vida completa de los pueblos, y la noción simbólica, atenta a la producción de significados compartidos, articula el despliegue cotidiano de la realidad social (Montoya Hernández, 2021, p. 1).

Estos enfoques, de una forma u otra, son producto de lo que, en 1973, inició Clifford Geertz y que dio pauta para la construcción de algunos enfoques sobre los estudios culturales, ya no desde sólo la antropología social, sino de la antropología simbólica. Carlos Reynoso afirma:

[...] lo que propone Geertz no es una metodología para la construcción de una antropología científica, como lo fue en un principio el método estructural, sino más bien una actitud o un conjunto politético de actitudes para encarar una antropología concebida como acto interpretativo [de lo simbólico]. En este sentido, la trayectoria de Geertz ha ido acentuando con el tiempo su propensión a mantener la práctica disciplinaria apartada de la emulación servil de las maneras propias de las ciencias naturales, empujándola decididamente hacia el terreno de las humanidades. Por tal motivo, su programa es susceptible de interpretarse, más que como un avance revolucionario o un gesto en el vacío, como un movimiento de restauración del ideario humanista de Kroeber o de Boas, movimiento que deja, además, un espacio generoso para propugnar una lectura del quehacer humano como texto y de la acción simbólica como drama, reivindicando la capacidad expresiva de una retórica autoconsciente (Reynoso, 1993, p. 9).

Reynoso completa su argumentación con una aseveración que se enlaza con uno de los grandes aportes de la antropología simbólica a los estudios culturales: no pretenden establecer leyes o teorías rígidas e inflexibles, la propuesta de Geertz, desde la óptica de Reynoso, es otra, por demás valiosa:

[...] lo simbólico (sea un rito de pasaje, una novela romántica, una ideología revolucionaria o un cuadro paisajístico) tiene una existencia tan concreta y una entidad tan manifiesta como lo material; las estructuras que lo simbólico trasunta, si bien elusivas, no constituyen milagro ni espejismos, sino hechos tangibles [...] Aquí y en todas partes Geertz insiste en que el progreso de la disciplina no estará marcado por la precisión creciente de sus fórmulas, sino por el paulatino refinamiento del debate (Reynoso, 1993, pp. 10-11).

El propio Geertz establece su concepto de cultura y lo expresa con sus propias palabras, lo que da pie a un enfoque que derivará en dos vertientes de los estudios culturales: los que tienen un enfoque sajón y los estudios culturales con la mira en América Latina:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 2003, p. 20).

Y en esta interpretación de la urdidumbre social, agrega: “el *quid* de enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven los actores, de suerte que podamos, en el sentido amplio

del término, conversar con ellos” (Geertz, 2003, p. 20). A partir de estos autores y sus aportes es posible comprender la complejidad de los estudios culturales que, entonces, engloban las contribuciones de la sociología, la psicología social, la antropología social y simbólica, así como la semiótica, para empezar, amén de las ciencias y disciplinas que el análisis de textos específicos requiere.

Montoya Hernández ofrece el vínculo con el siguiente apartado. Tal como se observa en el Blog de Arturo Montoya, hay una conexión entre estudios culturales y vida cotidiana, que abre la puerta a multitud de temas, contextos y problemas para aproximarnos a las realidades de toda índole, sean históricas, económicas o políticas, siempre diversas.

En el mundo anglosajón (particularmente el británico) Mattelart y Neveu (2004) dejan en claro que el proceso que condujo a la conformación de los estudios culturales como una nueva área se vinculó directamente con la Nueva Izquierda y con la Escuela de Birmingham. En América Latina, la vocación crítica se ha demostrado en la tradición ensayística y literaria, que, surgida en un contexto colonial-poscolonial, ha invitado a la reflexión continua sobre las tensiones socioculturales, y los procesos de transculturación e hibridación que habitan el continente (Szurmuk e Irwin, 2009).

4. Ecocrítica, lectoescritura y literatura

La lectoescritura es un proceso cognitivo que implica las operaciones mentales superiores; su estudio empieza formalmente con Frank Smith. Cassany (1989) declara que se interesa por los procesos mentales de la escritura, aspecto que hasta la aparición de su obra *Describir el escribir* había sido menos analizado que la crítica literaria o la pedagogía de la lectura y la escritura; comenta que su postura constituye un enfoque psicolingüístico porque convergen tanto la psicología como la lingüística aplicada. Intervienen psicólogos, profesores de lengua norteamericanos y pedagogos; de esta manera el campo de estudio conocido como *expresión escrita* se enfoca, en concreto en responder la pregunta ¿de qué manera se aprende a escribir?

Durante décadas, Cassany y un número grande de investigadores siguieron trabajando sobre la materia y los aportes continuaron. Por una parte, Giovani Parodi lleva a cabo exploraciones desde un enfoque de la psicología cognitiva que permite hablar ya no de lectura y escritura sino de lectoescritura:

Parodi presenta los resultados de una investigación empírica con el propósito de estudiar las relaciones entre comprensión y producción de textos desde una perspectiva cognitiva discursiva. En los primeros tres capítulos que constituyen la base teórica de su trabajo, Parodi analiza críticamente la historia y evolución de la lectura (en el primer capítulo), de la escritura (en el segundo capítulo) y de las relaciones entre ambas (en el tercer capítulo) a la luz de las diferentes propuestas y modelos teóricos que en el transcurso de los últimos cuarenta años se han dedicado al entendimiento de estos procesos tan complejos (Beke, 1999, p. 127).

Identifica importantes avances, pero a la vez, reconoce que los de Parodi presentan los resultados de una investigación empírica con el propósito de estudiar las relaciones entre comprensión y producción de textos desde una perspectiva cognitiva discursiva.

Otros autores y Cassany proponen el término que queda como *literacidad*:

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. [...] Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: alfabetización/cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia/lectura/escritu-

ralidad (Puerto Rico, Congreso de la Internacional Reading Association en 2005), literidad (sic), etc. (Cassany, 2018, p. 1).

Más tarde se empezará a hablar de alfabetización académica como sinónimo de *literacy*, al puntualizar este proceso intelectual en los ámbitos académicos, Paula Carlino señala:

En este artículo abordo estas preguntas asumiendo que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984). Así, considero que enseñar una materia es ayudar a los alumnos a adueñarse de sus conceptos y discurso y que esto se logra ofreciendo situaciones en las que es necesario reconstruirlos una y otra vez. Recíprocamente, aprender un contenido en las ciencias sociales y humanas es aprender a escribir y a leer acerca de él, y no sólo a abordarlo en pensamiento u oralmente, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la producción de escritos académicos (Carlino, 2002, p. 1).

En el seguimiento de las relaciones de la ecocrítica con diversos ámbitos de las ciencias es posible confirmar que los enfoques, así partan desde diferentes ángulos, encaminan a trazar el perfil de seres humanos cargados de herramientas para el conocimiento, para la interacción social y para la vida:

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede

notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término literacy (Carlino, 2005, p. 6).

Por su parte, Emilia Ferreiro sienta bases fuertes, sólidas, sobre la necesidad de trabajar la enseñanza de la lectoescritura desde los primeros años escolares para propiciar la formación de individuos autónomos y críticos. A este pensamiento se suma el trabajo de Paulo Freire, quien concibe la enseñanza de la lectoescritura como una herramienta de producción de conocimientos, pero también de liberación, mediante el pensamiento crítico y reflexivo para una humanidad libre, con individuos empoderados sobre sí mismos.

Es importante resaltar que hay otro enfoque sobre el proceso de lectoescritura que procede, más bien, de la filología. Éste se refiere a que al ejecutar las operaciones complejas del pensamiento (comprender, interiorizar, interpretar, analizar y valorar), no se establece una distancia entre lectura y escritura; los autores hablan de lectura, pero, finalmente, terminan refiriéndose a la necesidad de dar respuesta a lo leído. Así, por ejemplo, Emilia Ferreiro, desde el punto de vista psicolingüístico y Paulo Freire empatan la importancia de la lectoescritura en la enseñanza con el proceso educativo.

Cabe mencionar que estos estudios e investigaciones se llevan a cabo, sobre todo, en la segunda mitad del siglo xx y hasta la actualidad y, desde el momento en que se relacionan estrechamente con los procesos educativos, encuentran soporte en los diversos paradigmas que se han desarrollado en dicho siglo, desde el conductismo hasta las ciencias cognitivas pasando por el pospositivismo, el estructuralismo, el funcionalismo, el constructivismo y otros enfoques; en cada uno de ellos resultan sujetos de estudio los individuos en tanto tales y como actores sociales.

Pero también encontramos una vasta obra ensayística con autores como Ernesto Savater, Antonio Basante, Jean Carlo Mèrich, George Steiner, por mencionar a algunos, que abordan el tema de la lectura no como herramienta mecánica de adquisición de conocimientos, sino como vía para convertirse en el ser humano que, con la suma de la lingüística aplicada, la psicolingüística, la sociolingüística y las áreas afines que se han mencionado en los apartados anteriores, sea analítico, reflexivo y crítico; este perfil será más completo si se relaciona con las bellas artes, particularmente, la literatura.

Antonio Basanta expresa, en *Leer contra la nada* (2017) que leer es detenerse, observar, escuchar, comprender, cosechar, tejer, surcar, elegir y transformar, todo a través de la lectura de literatura en la que se podrá encontrar palabras, palabras, palabras y un sinfín de significados que conducen, finalmente, al impacto que generan en el conocimiento y saber del lector.

Como tú

Así es mi vida,	centelleas
pedra,	bajo los cascos
como tú. Como tú,	bajo las ruedas;
pedra pequeña;	como tú, que no has servido
como tú,	para ser ni piedra
pedra ligera;	de una lonja,
como tú,	ni piedra de una audiencia,
canto que ruedas	ni piedra de un palacio,
por las calzadas	ni piedra de una iglesia;
y por las veredas;	como tú,
como tú,	pedra aventurera;
guijarro humilde de las carreteras;	como tú,
como tú,	que tal vez estás hecha
que en días de tormenta	sólo para una honda,
te hundes	pedra pequeña
en el cieno de la tierra	y
y luego	ligera...

León Felipe

En sus *Prolegómenos a la teoría literaria*, Alfonso Reyes establece la función ancilar de la literatura, y así lo resume Óscar Humberto Mejía Blanco:

Como es característico en su estilo críptico y clásico, Alfonso Reyes esboza una filosofía de la literatura. Metafóricamente el pensador propone que hay un estado primario de la literatura, y aquel que se enfoca en la ficción y en la estética, en otras palabras, en el arte de la palabra. Estarían en ese nivel los géneros literarios canónicos: la Lírica, la Épica y la Dramática (sic) y otros en los que los anteriores han evolucionado, por ejemplo, la novela o el cuento [...] Así las cosas, la literatura ancilar cumplirá la función de enlace, para poner al servicio de algo no literario las sustancias o atributos de la forma literaria en estado puro (Mejía Blanco, 2016, p. 157).

En su tesis, Reyes abunda en la relación entre literatura pura (arte) y no literatura en términos de préstamo y empréstito, para evidenciar, fundamentalmente una relación dialéctica. Para confirmar, Mejía Blanco precisa:

[...] la *función ancilar* sería aquella manifestación del lenguaje que sirve para designar y definir cosas del plano real, de lo no literario, empleando el arte de la palabra, usando elementos narrativos o retóricos que desautomatizan las formas rígidas y estáticas del lenguaje transaccional cotidiano o de las propias disciplinas (Mejía Blanco, 2016, p. 157).

Esta función, ancilar descrita por Alfonso Reyes desde la década del cincuenta, coincide con la breve, pero concreta definición que estudiosos de la literatura establecen en la misma década; parafraseando las líneas de Rene Wellek y Austin Warren: la literatura es creadora, es un arte (1985) que, si bien, se expresa a través de la palabra, va más allá de la palabra, lo mismo en el poema:

Un sauce de cristal, un chopo de agua,
un alto surtidor que el viento arquea,
un árbol bien plantado mas danzante,
un caminar de río que se curva,
avanza, retrocede, da un rodeo
y llega siempre: (Paz, 2008, p. 6).

que en la narrativa:

YO despierto... Me despierta el contacto de ese objeto frío con el miembro.
No sabía que a veces se puede orinar involuntariamente. Permanezco
con los ojos cerrados. Las voces más cercanas no se escuchan. Si abro los
ojos, ¿podré escucharlas?... Pero los párpados me pesan: dos plomos,
cobres en la lengua, martillos en el oído, una... una como plata oxidada
en la respiración. Metálico todo esto. Mineral otra vez. Orino sin saberlo.
Quizás —he estado inconsciente, recuerdo con un sobresalto— durante
esas horas comí sin saberlo (Fuentes, 1962, p. 1).

y en el drama:

(Desaparecen las Brujas).

Banquo— Como el agua, burbujas tiene la tierra, y ellas lo son. ¿Por
dónde se esfumaron?

Macbeth— ¿Por el aire: su apariencia corporal se ha perdido como un
hálito en el viento? ¡Ojalá se hubieran quedado!

Banquo— ¿Estaban ahí los seres de que hablamos? ¿No habremos
comido la raíz de la locura, que hace prisionera a la razón?

Macbeth— Tus hijos serán reyes.

Banquo — Tú serás rey.

Macbeth— Y también Barón de Cawdor. ¿No fue así?

Banquo— Tales fueron el tono y las palabras. ¿Quién va?

(Entran Ross y Angus) (Shakespeare, s.a.).

Después de la conceptualización de la literatura es posible comprender con claridad la diferencia entre la literatura como arte y los estudios literarios, llevados a cabo por el crítico, no por el escritor. En *Teoría literaria*, Rene Wellek y Austin Warren distinguen: “Hemos de establecer, ante todo, una distinción entre literatura y estudios literarios. Se trata, en efecto, de actividades distintas: una es creadora, constituye un arte; la otra, si no precisamente ciencia, es una especie de saber y erudición” (Wellek y Warren, 1985, p. 17).

Esta especie de “saber y erudición”, que inicia desde la Antigüedad clásica, se convierte en filología y aterriza en la ciencia de los estudios literarios, pasa, como los objetos de estudio de toda ciencia, por un proceso histórico, epistemológico y metodológico y va constituyendo enfoques de análisis literario que devienen en el trabajo del crítico, cuya tarea radica en aplicar los métodos de ciencias concomitantes en el abordaje de cada texto literario, la estética, la estilística, la sociología de la literatura, la sociocrítica, la teoría de la recepción, el psicoanálisis, la mitocrítica, el estructuralismo, la hermenéutica, la posmodernidad, con su deconstruccionismo, y la indiscutible, necesaria y enriquecedora intertextualidad.

La literatura es arte, reflejo o prisma de la realidad; producto social que revela, ante los ojos de cada lector múltiples ángulos de un hecho, una emoción o una pasión. En tanto arte, la literatura no es didáctica, no trata de enseñar nada; tampoco es doctrinaria ni manipula ideologías, no quiere convencer a nadie de nada; la literatura expone, expresa estéticamente; la literatura es transgresora por naturaleza y es tarea del lector, del crítico literario, del lector analítico, reflexivo y crítico no sólo leerla y disfrutarla, sino divulgarla como aquel ejercicio de la lectura que, con sus estrategias y recursos, se convierte en una forma de vida.

Expuesta la noción de literatura y las funciones estética y social que cumple, hay un punto de la mayor relevancia: su relación con la ecocrítica. Mientras se fue estableciendo la gran diferencia entre observación de la naturaleza y el dominio, cada vez más inconsciente (sin que deje de ser consciente, sobre todo en la actualidad) del ser humano, mismo que se asienta en un marcado antropocentrismo o capitaloceno, como lo llama

Prádanos, la relación de la naturaleza con el ser humano y viceversa no ha dejado de expresarse en la literatura de todos los tiempos; sea en grandes poemas épicos como *La Ilíada*, la *Odisea* o el *Poema de Gilgamesh*, en romances y poemas de la antigüedad (poesía bucólica), sea en las literaturas antiguas o en las prehispánicas, sea en la narrativa o poesía contemporáneas, ha mostrado este encuentro, lo mismo en términos de integración que en posiciones de confrontación. En consecuencia, la relación entre literatura y ecocrítica resulta indiscutible.

Si además se vincula a la naturaleza y a la literatura con la enseñanza de la lectoescritura, sea en sus niveles básico o en el discurso académico, el texto literario se convierte, también, en un recurso didáctico que estimula la imaginación de estudiantes y docentes; gracias a las nuevas metodologías psicopedagógicas que privilegian el diálogo y estimulan el debate como recurso de aprendizaje y comunicación, se gesta una mejor y más productiva interacción entre saberes y haceres.

Sin embargo, para alcanzar y aplicar estrategias de aprovechamiento en la enseñanza de la lectura a través de la literatura, es imperativo revisar, una vez más y nunca será suficiente, los paradigmas y, sobre todo, las prácticas que rigen en la educación. El enfoque de Prádanos sobre el etnocentrismo (capitaloceno o faloceno) ha gestado visiones de mundo en las que la figura del docente deja mucho que desear y no es raro encontrar a docentes, incluso en niveles de educación superior que, si bien están alfabetizados, no saben leer, menos aún comprender y valorar un texto literario (y no literario); no se puede esperar de ellos la capacidad de enseñar a leer literatura y los grandes encuentros y desencuentros entre lo humano y lo no humano, entre lo humano y la biodiversidad.

5. Ecocrítica, conciencia social y compromiso ambiental

En este sentido, Prádanos (2017) ofrece un panorama que, sin ser catastrofista, expone la gravedad de las condiciones y extralímites a los que se ha llevado a la biodiversidad y a la ceguera, que hasta hace muy poco, le acompaña. El hecho de negar que se vive dentro de una sociedad delirante e insaciable abruma y evita la visión clara de que es razonable un cambio radical, una manera distinta de organizar la vida y la reproducción social. Habría que cambiarlo todo: el diseño urbano, los sistemas de energía, los sistemas productores de alimentos, los imaginarios culturales, la producción de conocimiento, las teorías económicas y políticas que supuestamente marcan el rumbo, las formas cotidianas de vivir, la producción y el consumo y los modelos educativos; se requiere un cambio total de paradigmas.

Los cambios que enuncia Prádanos dejan ver que la ecocrítica, en relación con diversas ciencias y disciplinas, mediante textos literarios y no literarios y en vínculo interdisciplinario en estudios y construcción de propuestas, no sólo se confirma su existencia, sino que urge, quizá incluso a través de estudios como los que sugiere la teoría de la complejidad de Edgar Morin el trabajo inter y multidisciplinario y su puesta en práctica pues están demorados y el tiempo apremia. Ante una evidencia tan abrumadora:

La única respuesta madura, aceptable y razonable sería un cambio radical e inmediato en la manera de organizar la reproducción social: incluyendo cambios paradigmáticos en el diseño urbano, los sistemas alimentarios y energéticos, los imaginarios culturales, la producción de conocimiento, la teoría económica y política, los estilos de vida, los patrones de producción y consumo, las prácticas educativas, etc. (Prádanos, 2019, s. p.).

El panorama no se presenta fácil y la toma de conciencia sobre las expectativas referidas pareciera poco alentador, pero justo ahí radica la necesidad de que todos los movimientos, investigaciones y estudios que se llevan a cabo logren un verdadero impacto que se traduzca en los cambios

paradigmáticos y acciones que también las artes reflejarán, todos fuera del esquema del poder vigente durante el siglo xx y lo que va del xxi.

Conclusiones

La ecocrítica cristaliza en esta segunda década del siglo xxi la revisión de sus relaciones con diferentes enfoques científicos que permiten establecer varias conclusiones.

La UNESCO produce La Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe, programa que busca, por una parte, paliar los fenómenos de todo orden que agobian a la humanidad y, por otra, genera 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que invitan al logro de diferentes metas de las que pueda resultar un mundo mejor. Para tal efecto, convoca a estudiosos e investigadores a participar en el diseño y desarrollo de proyectos que contribuyan, precisamente, a cumplir ese anhelo.

Así, la ecocrítica es una disciplina que trabaja la conexión naturaleza-literatura a través de muy variados enfoques como las relaciones de ecocrítica y biología, materia que con el tiempo se convierte en ciencias naturales y, después, en estudios ambientales. En principio se ocupó del estudio del lenguaje como herramienta física para la comunicación hasta llegar a la conceptualización que se tiene a la fecha: el lenguaje como producto del accionar humano y que, a su vez, lo propicia y deja ver las complejísimas relaciones entre ciencias naturales y humanidades.

Ecocrítica, lingüística y discurso recuperan el abordaje del lenguaje, pero ya desde una óptica naturo-humanística que se ocupa de constatar que, como uno de los principales medios de comunicación, el lenguaje, convertido en texto y en discurso, registra todo lo que el ser humano es capaz de percibir, sentir, construir y expresar con el lenguaje verbal: oral y escrito.

En este punto se incorpora la relación de la ecocrítica con los estudios culturales, estudios que, si bien ya tienen varias decenas de existencia,

aún no son aceptados por muchos investigadores, mientras que otros han logrado avanzar hasta demostrar que el análisis de los actos humanos tiene una sólida argumentación mediante el diálogo y el debate de los enfoques que, sin rigideces ni restricciones, conciben al ser humano como individuo y como actor social que, por una parte se construye a sí mismo pero también contribuye a la construcción de la sociedad de la que se compone.

A partir de la relación anterior se soporta la relación entre ecocrítica, lectoescritura y literatura, trinomio fundamental que explora las más complejas operaciones del intelecto humano que permiten, por una parte, la expresión de todo lo que forma al ser humano y, por otra parte, producen textos literarios que reflejan múltiples realidades en diferentes condiciones históricas e ideológico-culturales, textos que propician, a través de la ficción y la estética, el objeto de estudio de los estudios literarios, cuyas metodologías, en franca interdisciplinariedad, permiten el conocimiento de lo más complejo de ser humano y su relación con la naturaleza.

De esta manera, la interconexión de los objetos de estudio de las áreas del conocimiento enunciadas, más otras que no han sido implicadas en este apartado demuestra que la ecocrítica se relaciona sólidamente con los ODS involucrados en la presente investigación.

No cabe duda de que la producción del conocimiento a través de diversos procesos interdisciplinarios ha de encaminar, con certeza, a forjar una humanidad más consciente individual y socialmente comprometida consigo, pero, sobre todo, con el medio en el que habita y donde se da el fenómeno más maravilloso que, como especie terrestre, la humanidad puede concebir: la vida.

Bibliografía

Basanta. A. (2017). *Leer contra la nada*. Siruela.

Beke, R. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. UNESCO/Universidad de Concepción.
- Fernández Mora, V. J. (2022). Algunos apuntes sobre la contribución del pensamiento de Edgar Morin para un nuevo humanismo y unas nuevas humanidades. *Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 12(1), 117-135.
- Fernández T. y Tamaro E. (2004). *Newton*. La enciclopedia biográfica en línea. <https://www.biografiasyvidas.com/monografia/newton>
- Fuentes, C. (1962). *La muerte de Artemio Cruz*. Fondo de Cultura Económica.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, Ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, 31(3), 79-90. <https://www.redalyc.org/journal/274/27453789007/27453789007.pdf>
- Folke C., Biggs, R., Norström. A. V., Reyers, B., Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society* 21(3): 41, 1-16. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08748-210341>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (1980). El análisis del discurso político-jurídico. Universidad Veracruzana.
- Giménez, G. (1981). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Glotfelty, Ch. (1996) *The Ecocriticism Reader* en Rodríguez, Y. (2024, 22 de enero). ¿Qué es la Teoría ecocrítica? *Somnia literaria*. <https://www.literarysonmia.com/articulos/que-es-la-teoria.ecocritica/>
- León Felipe (s.a.). *Versos y oraciones del caminante y otros poemas*. Carretero.
- López Mújica, M. (2007). Aportación de una mirada ecocrítica a los estudios francófonos. *Cédille, revista de estudios franceses*, 3, 227-243.
- Matterlart, A. y Neveu, E. (2004). *Introducción a los estudios culturales*. Paidós.
- Mejía, O.H. (2016). Leer a Sempurn, los límites entre la literatura en estado puro y la literatura ancilar: la supervivencia del escritor, el arte y su memoria. *Revista Temas*, 3(10), 155-162.

- Montoya Hernández, A. (s.a.). Blog de Arturo Montoya Hernández. Centro de Estudios Genealógicos para la Investigación de la Cultura en México y en Latinoamérica. <https://estudiosgenealogicos.org/talesdemixcoac/>
- Paz, O. (2008). *Piedra de Sol*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prádanos, L. I. (2017). Ecocrítica ibérica contemporánea y nuevos materialismos: introducción. *Letras hispanas*, 13, 156-164.
- Prádanos, L. I. (2019). Humanidades ambientales: ecocrítica y descolonización cultural. 452 ºF. *Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*. Universidad de Barcelona/Asociación Cultural 452ºF.
- Prádanos, <https://miamioh.edu/profiles/cas/luis-pradanos-garcia.html>
- Quiros, F. (2004). Los estudios culturales. Periodismo II.
- Reyes, A. (1944). *El deslinde*. El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Reynoso, C. (1993). *De Edipo a la máquina cognitiva. Introducción crítica a la Antropología Psicológica*. Imago Mundi-El Cielo por Asalto.
- Rodríguez, Y. (2024, 22 de enero). ¿Qué es la teoría ecocrítica. Somnis literaria. <https://www.literarysonmia.com/articulos/que-es-la-teoria.ecocritica/>
- Shakespeare (s.a.) *Macbeth*, Biblioteca Virtual Universal.
- Szurmuk, M. e Irwin, R. M., (coords.), (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.
- Taboada, M. S. (2018). *Introducción a la lingüística. Problemáticas, teorías y debates*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Tusón, J. (1984) *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcanova.
- Wellek, R. y Warren, A. (1985). *Teoría literaria*. Gredos.

Bibliografía consultada

- Clark, T. (2011). *The Cambridge Introduction to Literature and the Enviroment*, en García Ú., J. (2017) Ecocrítica, Ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*.

TEXTOS POÉTICOS, NATURALEZA Y CULTURA: UN ENFOQUE ECOCRÍTICO PARA PENSAR LA CRISIS AMBIENTAL EN EL SIGLO XXI

Celene García Ávila

Facultad de Lenguas, UAEMEX

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ods) y la Agenda 2030

El 25 de septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas definió la nueva agenda de desarrollo sostenible para: “proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos”, conocida como Agenda 2030. Por medio de 17 objetivos se intenta lograr el desarrollo sostenible para un mundo mejor (ONU, 2023). El primer objetivo es erradicar la pobreza, aspecto que ha cobrado mayor relevancia como consecuencia de la pandemia de COVID-19.

Según el Informe sobre los ods de 2023, el Banco Mundial señala que hay 659 millones de personas en situación de pobreza en el mundo (ONU, 2023). Es necesario destacar este primer objetivo relativo a la pobreza porque los ods de medio ambiente, en los que se centra este trabajo, están vinculados con él. El acceso a una vida digna es un derecho humano que parece imposible en un mundo en el que las fortunas de unos cuantos crecen cada vez más, en tanto que la cifra de personas en pobreza extrema y que padecen hambre (ods 2-Hambre Cero) es alarmante. Otros ods que fueron identificados para lograr una mejor convivencia en el siglo XXI son los siguientes:

- Salud y Bienestar (3).
- Educación de Calidad (4).
- Igualdad de Género (5).
- Agua Limpia y Saneamiento (6).

- Energía Asequible y No Contaminante (7).
- Trabajo Decente y Crecimiento Económico (8).
- Industria, Innovación e Infraestructura (9).
- Reducción de las Desigualdades (10).
- Ciudades y Comunidades Sostenibles (11).
- Producción y Consumo Responsables (12).
- Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (16).
- Alianzas para Lograr los Objetivos (17).

La ONU plantea que los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y las personas en general deberían sumarse a la Agenda para llevar a cabo acciones pertinentes para el logro de los ODS. Por ello, desde la academia, se han considerado como punto de partida para el presente trabajo los ODS que se enfocan en el medio ambiente:

- Acción por el Clima (13).
- Vida Submarina (14).
- Vida de Ecosistemas Terrestres (15).

Lejos de pretender efectos superficiales acerca de la difusión de los objetivos y la posible toma de conciencia de los participantes, la justificación principal se basa en que las ciencias del lenguaje tienen como eje los aspectos lingüísticos y la formulación de todo tipo de discursos por medio del lenguaje, considerado como el primer paso para lograr tanto la comunicación de los objetivos de la Agenda 2030 como la elaboración de argumentos que puedan contribuir a crear una conciencia que dirija la acción para encarar los problemas y crisis del mundo actual. El ámbito educativo permite que los profesores e investigadores estén en contacto con las generaciones más jóvenes, sea en las aulas o a través de actividades como presentaciones, coloquios o publicaciones; este proyecto es un modo posible de sumarse a la Agenda. Se eligieron temas de medio ambiente porque la Tierra es nuestra casa y si ésta se vuelve inhabitable, todo tipo de vida corre riesgo.

La ONU afirma que no habrá continente ni persona que pueda eludir el cambio climático: “se avecina un cataclismo climático y no estamos preparados para las posibles consecuencias” (ODS 13). Los niveles del mar siguen subiendo debido al calentamiento global y al deshielo de los glaciares en todo el planeta. Hemos sido testigos de diversos fenómenos meteorológicos extremos, desde inundaciones hasta incendios, que son los síntomas de un desorden global provocado por las actividades humanas que han conducido a la emisión de gases de efecto invernadero. Las diversas intervenciones para reducir el calentamiento no han dado los resultados esperados y se presentarán acontecimientos mucho peores: regiones enteras del planeta se verán afectadas, también los ciclos de la agricultura, y diversos registros serán cada vez menos autosuficientes. La ONU subraya la necesidad de encontrar modelos para un “desarrollo resiliente al clima” (ONU, 2023). Si no se interviene y la temperatura mundial se eleva más de 3°C, todos los ecosistemas resentirán los efectos negativos de esta alteración.

Se han impulsado acuerdos, legislaciones y acciones conjuntas entre diversos sectores, como el Acuerdo de París (ONU), con 196 firmas de diversas naciones, mismo que entró en vigor en 2016 para emprender acciones contra el calentamiento global. En el año 2020 se ratificaron más acciones para contener los gases de efecto invernadero y en 2024 se implementa un modelo para que las naciones reporten los avances y medidas aplicadas. Sin embargo, es necesario insistir en el tema y difundirlo para aplicar acciones concretas a favor del medio ambiente. La ONU destaca que se requiere más inversión para transitar a la creación de energías limpias. Lo cierto es que la fecha límite está por llegar, y no se han alcanzado las metas propuestas (ONU, 2023).

Por otra parte, el Objetivo 14 se centra en el uso sostenible de los océanos, los mares y los recursos marinos, ya que tanto los océanos como los cuerpos de agua y la vida que hay han sido una rica fuente de recursos para los seres humanos, que obtienen “alimentos, medicinas, biocombustibles y otros recursos”. Sin embargo, en 2021 se registraron más de 17 toneladas métricas de plásticos contaminantes en los mares; los océanos se han

acidificado y han vuelto más difícil la supervivencia de las especies, lo cual altera la cadena alimentaria y termina afectando también a las personas. Se requiere financiar más investigaciones sobre ciencia oceánica, así como proyectos que impulsen acciones para la limpieza del mar, ya que la contaminación y la explotación desmedida ponen en riesgo este recurso vital.

Por si fuera poco, el calentamiento del mar y el modelo de turismo costero que se promueve en muchos lugares del mundo tienen un efecto negativo en la preservación de los océanos, así que deben ofrecerse alternativas más respetuosas con el medio ambiente (ONU, 2023). Para cuidar el mayor ecosistema del planeta, se han ampliado las zonas protegidas y en necesario invertir en ciencia oceánica básica y aplicada para evitar más daños, así como regular la pesca.

El Objetivo 15 corresponde a la conservación de los bosques (ONU, 2023), es decir, busca preservar la vida de ecosistemas terrestres para gestionar de manera sostenible los beneficios que otorgan los bosques a las personas. Hay que subrayar que, sin bosques, la tierra se convertirá en un desierto infértil en el que se habrá perdido la biodiversidad como consecuencia de la contaminación, el cambio climático y la sobreexplotación agrícola de carácter industrial. Los bosques representan “valores culturales, espirituales y económicos” (ODS 15). La ONU recupera los siguientes datos alarmantes: “más de 100 millones de hectáreas de tierras sanas y productivas se degradaron anualmente entre 2015 y 2019, lo que afectó a 1 300 millones de personas. La expansión agrícola es el motor directo de casi el 90% de la deforestación mundial” (ONU, 2023).

Un complemento de todas las acciones recomendadas es el Marco Mundial Kunming-Montreal de la Diversidad Biológica (2022), que refuerza este objetivo, ya que casi un millón de especies animales y vegetales están en peligro de extinción. Por ello, en este documento se establecen cuatro resultados que deberán alcanzarse en 2050 y 23 metas puntuales para 2030. La idea central que guía el marco es que para el 2050, los seres humanos tendrían que haber logrado vivir en equilibrio con la naturaleza.

Por ello, la primera meta es lograr la integridad, la reconexión y la resiliencia en todos los ecosistemas que actualmente están en crisis; se requiere detener la extinción de las especies y conservar aquellas en riesgo, así como cuidar la biodiversidad en todo el planeta. La segunda meta es valorar los beneficios de la biodiversidad en aquellos lugares donde se ha conservado y tomarlos como puntos de referencia para restaurar zonas en donde ésta se ha perdido por completo. La tercera meta destaca que la utilización de recursos genéticos y secuencias de información digitales pertenecientes a los pueblos tradicionales deberá ser resguardada éticamente y para ello será necesario contar con inversionistas que deseen contribuir a la preservación de la biodiversidad y al uso responsable de ésta.

Por último, la cuarta meta se refiere a que, para alcanzar la visión proyectada para 2050, será necesario invertir en ciencia y transferencia de los conocimientos científicos en igualdad de oportunidades, ya que los países con menos recursos dedican menos investigación y financiamiento para lograr tales propósitos (COP 12, 2022).

Se afirma, por otra parte, que la pandemia de COVID-19 es un resultado directo de la agricultura intensiva que ha arrasado con los bosques y ha destruido el hábitat de muchas especies; en consecuencia, las enfermedades zoonóticas se presentan y afectan a cerca de dos millones de personas anualmente (ONU, 2023). Definitivamente, la sociedad civil resulta muy afectada y, por ende, debería tener una participación más activa.

Como se ha visto, el marco contextual en el que se inserta el presente trabajo describe la urgencia de informarse sobre los objetivos del desarrollo sostenible y acerca de la crisis global. Por ello, se considera que es bienvenida cualquier tipo de intervención que contribuya a crear conciencia acerca de este problema. La humanidad no debería abstraerse de esta realidad, caótica, sí, pero con herramientas que permiten la comunicación interplanetaria y las acciones conjuntas, como recomienda Edgar Morin.

En la siguiente sección se describen los objetivos que se persiguen al plantear como punto de arranque la lectura de textos poéticos. Pareciera que una actividad tan íntima como leer a solas y en silencio —o tan social

y bohemia, cuando hay presentaciones, maratones o *slams* de poesía— es marginal para lograr algo a favor de la Tierra-Patria que sueña Morin, pero se intentará mostrar al lector que no es así.

Objetivos del presente trabajo y *corpus* de análisis

Si bien la presentación anterior sobre los ODS vinculados con el medio ambiente está basada en los datos empíricos y en las recomendaciones que contiene el reporte de 2023 de la ONU, el enfoque ecocrítico que se desarrolla más adelante es distinto y se aleja, en un primer momento, de estos aspectos informativos que contienen el diagnóstico de las necesidades, así como recomendaciones para que los sectores económico, político, educativo y social actúen. La pregunta que orienta la presente investigación es: ¿cómo es posible incidir en la concientización de la sociedad acerca del cambio climático desde un enfoque ecoliterario aplicado a la lectura e interpretación de textos poéticos? Se considera que los textos literarios, en específico la poesía, son materiales de lectura ideales para contribuir a la concientización acerca de la preservación de los entornos naturales.

Se puede constatar que uno de los temas recurrentes en toda la poesía es la contemplación y reconocimiento de la belleza del mundo natural, sea como una referencia clara y directa a los que observa el poeta, o bien, como un elemento simbólico de la imaginación poética. Con esta idea central, se construye un *corpus* que evidencie, por un lado, la percepción de la naturaleza en poemas que pertenecen a la tradición prehispánica, tomados del compendio *Romances de los Señores de la Nueva España. Manuscrito de Juan Bautista de Pomar, Tezcoco, 1582*, traducidos al español por Ángel María Garibay Kintana. Por otro, se proponen dos selecciones de poetas del siglo xx, en las que se puede observar la pervivencia de la capacidad de asombro frente a la naturaleza terrestre, marina y vestigios de las civilizaciones precolombinas (ods 14 y 15). Los textos que completan el *corpus* son los siguientes: Elsa Cross, *Jaguar* (1985-1994) y José Emilio

Pacheco, V. *Islas a la deriva, 1973-1975*. En los textos seleccionados de Cross y Pacheco existe una línea argumental que los vincula con la tradición oral precolombina del Altiplano de México. Se analizarán las percepciones que los poetas tienen del entorno y se discutirá y cuestionará la visión meramente utilitaria de los ecosistemas terrestres y de la vida submarina. Una vez redactado el análisis ecocrítico, se procederá a diseñar un taller literario dirigido a niños y jóvenes, que podría promoverse en centros escolares en un momento posterior al desarrollo de la presente investigación.

La crisis planetaria según Edgar Morin

Con el fin de mirar el problema desde una óptica complementaria, se recurre a Edgar Morin, quien expuso en su texto *La vía para el futuro de la humanidad* (2011) una reflexión desde el pensamiento complejo, en la que el autor insiste en la responsabilidad de todos para lograr un mundo mejor. Cada persona y cada comunidad tendrían que modificar sus respectivos paradigmas de referencia, valores y estilo de vida para recuperar tanto el hábitat como la humanidad. Morin recuerda que su búsqueda de una tercera vía es histórica y se remonta a los años treinta del siglo xx, ya que el nazismo hitleriano y el comunismo estalinista habían mostrado la crueldad extrema a la que puede llegar el ser humano por defender ideologías; para este pensador, la tercera vía deberá ser una opción que se aleje de tales extremos. Agrega que el vacío creado como consecuencia de la debacle del socialismo dio lugar, por un lado, a un capitalismo sin control y, por otro, a movimientos etnorreligiosos y fundamentalismos que, con frecuencia, atentan en contra de la población (Morin, 2011, p. 20).

Según Morin (2011), la globalización es el estadio actual de la mundialización y surge en 1989, fecha en la que cae el bloque socialista; pero el *desenfrenado capitalismo* (edad de hierro planetaria) que se ha extendido por todo el planeta y la comunicación instantánea desarrollada gracias a las redes sociales y a las telecomunicaciones plantean un nuevo escenario

tecnoeconómico que ha agilizado el consumo, al igual que ha contribuido a incrementar toneladas de basura (Morin, 2011); ha creado la inteligencia artificial, las nubes de datos y la hiperconexión, pero se consume mucha energía para lograrlo; pues se requieren millones de galones de agua para enfriar los centros de datos.

Por ejemplo, de acuerdo con la Red en Defensa de los Derechos Digitales, el gran centro de datos que planea abrir Microsoft en el municipio de Colón, Querétaro, pone en riesgo a 67 mil habitantes, que en los últimos años han enfrentado la crisis hídrica; se tiene noticia de que Google dio a conocer que en un centro de datos en Montevideo requeriría “7.6 millones de litros de agua potable al día, equivalente al consumo cotidiano de 55 mil personas” (Red en Defensa de los Derechos Digitales, 2024).

En suma, para lograr que la sociedad en su conjunto se construya como lo que Morin llama Tierra-Patria (2011, p. 20), es decir, la casa de todos que respeta las naciones, pero también las trasciende en aras del bien común, hay que reconocer una dimensión política, sin la cual es sumamente complicado iniciar estos cambios: se requieren autoridades legítimas; también, inversiones en ciencia, tecnología, educación y expresiones artísticas; todos estos campos deberían integrarse para hacer frente a las consecuencias devastadoras del Antropoceno. Este término fue recuperado por Paul Crutzen, quien fuera Premio Nóbel de Química en 1995, en conjunto con F. Sherry Rowland y Mario Molina, juntos evidenciaron, desde 1974, la relación entre el adelgazamiento de la capa de ozono y la emisión de gases industriales como los clorofluorocarburos (Centro Mario Molina). Para Morin es necesario transformar el Antropoceno mediante acciones transdisciplinarias.

El concepto de Antropoceno, entonces, tiene como antecedentes investigaciones que se hicieron a finales del siglo XIX para analizar los efectos de las acciones humanas en el Planeta Tierra; entre los científicos pioneros en estos temas, mencionados en el artículo de Zalasiewicz *et al.* (2011), se encuentran George Perkins Marsh, Antonio Stoppani, Svante Arrhenius y Thomas Chamberlain. El término resurgió en 2002 porque lo

empleó Paul Crutzen para denotar el intervalo de tiempo en el que el Planeta Tierra define su configuración como resultado de las acciones humanas. La humanidad influye directamente en las alteraciones geológicas de la tierra: “The word quickly entered the scientific literature as a vivid expression of the degree of environmental change on Earth caused by humans and is currently under discussion as a potential formal unit of the geological time scale” (Zalasiewicz *et al.*, 2011, p. 835).

La propuesta de Morin es transformar el Antropoceno en Patria-Tierra mediante un proceso de metamorfosis. Para lograrlo, es preciso reconocer, en primera instancia, que la globalización no tiene una sola cara, ya que es a la vez una cualidad común porque está presente en todos lados, pero plural porque no todos la experimentan igual. La globalización ha llevado a una crisis que es también paradójica, pues ha separado en más de un sentido a las naciones, los sectores sociales, etcétera, pero también unifica cuando muchos comparten las mismas preocupaciones. La occidentalización del mundo ha traído algunos beneficios, pero el egoísmo individualista destruye antiguas prácticas solidarias en diversas regiones del planeta. Se observa, asimismo, que las megalópolis están excesivamente contaminadas, sobrepobladas y exigen unos ritmos de vida que carcomen el ocio y la convivencia con los demás; aunque también este tipo de ciudades buscan optimizar recursos y atraer inversiones para activar la economía.

Es evidente, pese a los contrastes y claroscuros de la vida actual, que extensas zonas rurales van desecándose paulatinamente, los monocultivos industrializados emplean pesticidas y plaguicidas que contaminan los ecosistemas terrestres y acuáticos; la calidad de los alimentos de origen ganadero se ha visto afectada por el uso de hormonas y antibióticos para eficientar y aumentar la producción de lácteos y cárnicos. En suma, el humanismo universalista se ha descompuesto y esto ha dado pie a guerras, fundamentalismos religiosos y pobreza extrema, que contrasta con la bonanza económica de los barrios ricos. Además, el crimen organizado se fortalece gracias a la globalización y a las comunicaciones mediadas por el internet, en tanto que el trabajo esclavizado, el tráfico de órganos, la desaparición forzada,

el tráfico de menores y la trata de personas pareciera que evidencian la defensa de un estilo de vida basado en la falta de empatía con los otros, actitud que Morin denomina *individualismo sombrío*, que se acompaña de un sentimiento de vacío espiritual, resultado inmediato de ponderar el tener sobre el ser (Morin, 2011, pp. 22-29).

Morin postula que es posible salir de esta crisis planetaria porque los seres humanos no pueden escapar de la biología, entonces presentan lo que llama *auto-ecoorganización viviente*, que se refiere a la capacidad de mantenerse vivo, desde los mecanismos autónomos de las células hasta la necesidad de reflexionar acerca de cómo cambiar para actuar. Podría concluirse que el instinto de sobrevivencia se impondrá sobre las sociedades hiperindustrializadas; sólo así se comprenderá la urgencia de la *sociedad mundo*, otro concepto desarrollado por Morin para relativizar la importancia que se le ha dado a las naciones, razón por la cual se han desatado innumerables guerras. La Tierra-Patria no anularía las patrias existentes —afirma Morin— sino que “las englobaría y las protegería” (2011, pp. 31-33). Frente a este panorama, hace falta una característica que se puede encontrar fácilmente en el arte: la creatividad. Morin sugiere que a través de una *efervescencia creadora* (2011, p. 33), es decir, apelar a la imaginación y a la esperanza se permite dejar de lado el pensamiento dicotómico que sostiene las siguientes alternativas:

- Globalización/Desglobalización.
- Crecimiento/Decrecimiento.
- Desarrollo/Involución.
- Conservación/Transformación.

Como base del proceso creativo para hallar soluciones a la crisis global, Morin propone recurrir a la contradicción porque: “es preciso, a la vez, globalizar y desglobalizar, crecer y decrecer, desarrollar e involucionar, conservar y transformar” (2011, p. 35). Como ejemplo, explica que muchas poblaciones garantizarían la supervivencia si logran la soberanía

alimentaria, aunque no tuvieran un crecimiento económico tan notable (2011, p. 36).

La ecocrítica literaria

Si bien la ecocrítica se ha presentado como una nueva tendencia de los estudios literarios, hay que reconocer que los temas vinculados a la relación del ser humano con la naturaleza se convirtieron en tópicos literarios, en obras creadas al inicio de la era industrial e incluso antes porque la ecocrítica es un enfoque interdisciplinario.

Dicho de otra manera, toda obra literaria recrea, de un modo u otro, un contexto en el que se desenvuelven tramas o exposiciones líricas. Ahora bien, la ecocrítica puede encontrarse en otros dominios del saber, como la antropología, la ciencia, la historia o la crítica literaria. Ha destacado en esta tendencia el análisis de la relación entre los avances tecnológicos y la paulatina degradación del medio ambiente. Se puede revisar una tradición literaria como la de la literatura inglesa y se constata la presencia de motivos vinculados a lo humano y lo no humano, así como al simbolismo de ciertos elementos propios del paisaje, como ocurre en el Romanticismo que, además, valora las bellezas naturales propias del entorno evocado en los textos literarios. La mayoría de los críticos dedicados al tema afirman que a partir de la década de 1970 el tema medioambiental cobró fuerza política y se convirtió en activismo con el fin de promover una conciencia ecológica en diversas partes del mundo. En las obras románticas escritas en lengua inglesa, por ejemplo, puede notarse una conciencia ecológica que atiende tres aspectos: la vida en comunidad, la conciencia acerca del valor de la naturaleza y la necesidad de su conservación (Al Fawareh *et al.*, 2023).

Siguiendo el recuento que presentan Al Faraweh *et al.* (2023), se pueden identificar dos olas de la ecocrítica: la primera se basa en la escritura de la naturaleza: la poesía pastoral, la novela bucólica que alude a una naturaleza casi virgen, e incluye también obras que se rigieron por el realismo, el logocentrismo y el historicismo que representaron, en repetidas ocasiones,

un ambiente más natural y salvaje (no humano), como ocurre en *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe, por sólo citar un ejemplo. La segunda tendencia de la ecocrítica tuvo un elemento adicional que fue el activismo, ya que se centra en aspectos rurales, suburbanos, agrícolas, así como en la explotación de tipo industrial de la agricultura que ha ocurrido en regiones como Latinoamérica, Asia y África, pero también en los lugares agrícolas de las grandes potencias económicas del mundo; aquí podría incluirse una novela como *The Grapes of Wrath* (1939), de William Steinbeck, que retrata la realidad agrícola del Oeste de los Estados Unidos.

Al parecer, hay un nuevo giro dentro de la ecocrítica, que podría convertirse en la tercera ola: la ecocrítica poscolonial que ha cobrado notoriedad al representar a los desposeídos del capitalismo salvaje de los últimos tiempos.

Como se puede inferir, la ecocrítica es un tipo de estudio que pone atención, en primer lugar, al tema o contenido de la obra y, en función de éste, destaca los recursos literarios empleados por el autor para lograr la exposición de su tema. Algunos aspectos que pueden analizarse son: el retrato literario de la naturaleza, el papel del espacio geográfico en la obra literaria, la relevancia de las metáforas de la naturaleza, la manera en la que se interrelacionan distintas formas de vida y la función que tiene en ellas la naturaleza, así como la manera en la que la ciencia moderna y las acciones humanas afectan el medio ambiente con el fin de crear conciencia al respecto.

Por su parte, Juan García Única (2017) indica que una de las primeras alusiones al término ecocrítica se remonta a 1995, cuando el profesor Lawrence Buell, publicó el volumen colectivo *Environmental Imagination*, en su nota 20 se menciona rápidamente la palabra *ecocriticism*, que define como el estudio de la relación entre la literatura y el medio ambiente, de tal manera que llegue a inspirar prácticas ambientalistas.

Frente a esta afirmación, otro crítico, Richard Kerridge destacó, tres años después, que los estudios literarios estaban ante un nuevo tipo de

crítica cultural, cuya principal característica sería la presencia de las ciencias ambientales, geográficas y sociales en la literatura. Aunque Kerridge pensaba que podrían utilizarse otras etiquetas, como *Green Studies*, el término *ecocrítica* ganó popularidad. Kerridge subrayó la importancia de una actitud verdaderamente crítica que rebasara la mera identificación y descripción de un tema, lo cual vincula esta tendencia con la militancia y el activismo ecologistas, que pugnan por redefinir el concepto de *naturaleza* para sacarlo de la condición instrumental en la que la han sumido el racionalismo y desarrollismo occidentales.

Por otra parte, siguiendo a García Única (2017), Garrand subrayó en 2012 la necesidad de remontar la parcelación académica del conocimiento y reconoció que la ecocrítica era una oportunidad para generar un discurso atento a la historia cultural y a los temas urgentes que aquejan a la humanidad, como la relación compleja entre lo humano y lo no humano. En suma, la ecocrítica sería un tipo de literatura comprometida que requiere cuestionar conceptos centrales como *naturaleza*. Con respecto al activismo ecologista, García Única (2017) destaca la labor del biólogo y activista norteamericano Barry Commoner quien afirmó, en 1971, que todo está relacionado con todo lo demás. La interconexión es, en la propuesta de este autor, un concepto clave para la educación literaria y la ecocrítica.

Cabe señalar que el Comité Pro-Defensa de la Fauna y la Flora — fundado en 1968 y vigente en la actualidad, situado en Chile— también recupera el pensamiento de Barry Commoner. Al respecto, Carlos Boniffeti resume las cuatro leyes de la ecología de Commoner. La primera, *todo está relacionado con todo lo demás*, explica que el daño que sufren los seres vivos individuales se conecta con las comunidades, los ecosistemas y todos los otros elementos de la biosfera; la segunda ley es *todo debe ir a alguna parte* y tiene especial importancia para el tema de los residuos; la tercera ley reza: *la naturaleza es más sabia*, pues lo que permanece vivo ha sufrido muchos procesos de adaptación, así que habría que aprender de ello. Finalmente, la cuarta ley establece que *nada es gratis*; es una formulación del consumo sustentable, pues lo que se extrae de la naturaleza debería reponerse o, de lo contrario, habrá alteraciones y consecuencias (García Única, 2017).

Es evidente que gran parte de lo mencionado en este inciso es valioso para el diseño de alguna intervención didáctica y también muestra una pluralidad de voces comprometidas con la preservación de los ecosistemas acuáticos y terrestres. Para cerrar esta sección, se explican algunas recomendaciones dirigidas a la educación ambiental. En una investigación firmada por Israel Acosta Gómez, Maritza Esther Águila Consuegra, José Manuel Suárez Meana y Dayami Sarduy Sangil (2019), se analiza el empleo de la actividad creadora como una posible solución para promover el desarrollo de habilidades comunicativas, así como la lectura y la comprensión de textos desde un enfoque ecocrítico, que tenga como eje el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. La poca creatividad y autonomía que la escuela pide a los alumnos fomenta mayores carencias en el dominio del lenguaje oral y escrito.

Estos autores (Acosta Gómez *et al.*, 2019) recomiendan que para estimular una actitud reflexiva y crítica ante el texto de tema medioambiental, los docentes deben utilizar la creatividad de sus estudiantes. Por ello, subrayan el papel del profesorado, de los materiales y de las estrategias didácticas en el fomento de la lectura literaria, la crítica y la presencia del medio ambiente en las lecturas, como representaciones del imaginario social que deben comprender y, de ser posible, modificar desde la praxis. El docente ha de asegurar que el texto poético propicie la creatividad como una respuesta afectiva de los estudiantes al relacionar el texto literario con su propia realidad y vivencias.

En cuanto al método empleado en su investigación, Acosta Gómez *et al.* (2019) siguieron las siguientes pautas: eligieron un poema en el que se evidencia un tema medioambiental; luego lo relacionaron con otra forma de arte (en su caso, una canción); enseguida, solicitaron a sus estudiantes la redacción de un texto creativo que fue diseñado por los profesores (una receta de emociones). En las fases finales, hicieron un análisis literario del poema y, para cerrar, pidieron a los estudiantes que elaboraran argumentos y juicios de valor al relacionar el texto literario con ellos y su entorno. Esta investigación es un antecedente que muestra la iniciativa de emplear textos

poéticos con el propósito de crear conciencia acerca de la crisis ambiental derivada del cambio climático en el Antropoceno, a la vez que se cumplen con los temas del programa Español-Literatura de la enseñanza básica.

Análisis de un *corpus* de poesía desde la ecocrítica

En esta sección, se presentan los textos seleccionados que conforman un *corpus* en el que se evidencia el tema de la naturaleza. A manera de eje, se delimita el tema de lo prehispánico como un elemento asociado con la naturaleza, sea de manera simbólica o contemplativa de los objetos del mundo. Si bien hay un salto temporal muy grande entre los poemas prehispánicos y la selección poética de José Emilio Pacheco y Elsa Cross, dicho contraste se ha considerado necesario porque sirve para percibir un cambio drástico entre el pasado y el presente, contraste que se percibe entre el ayer y el hoy de las edades de la tierra, entre el Holoceno (con 11 700 años de duración) y el Antropoceno, que fue concebido desde la era industrial (siglo XIX) al presente.

A manera de preámbulo, se presenta un tema que ha estado presente en todas las culturas; se trata del jardín y su relación con la imagen de un periodo ideal, caracterizado por la armonía entre la divinidad o los dioses de cada cultura y los seres humanos, llámese edad dorada o Edén; en suma, un lugar sagrado o mágico. En otros casos, pareciera que esta idea ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, es decir, la visión de una convivencia armónica con los elementos naturales. García Font (1995) da cuenta de diversos jardines creados desde la antigüedad hasta el siglo XX y evidencia la importancia que ha tenido la proximidad con la naturaleza, independientemente de las connotaciones y simbolismos que se asocian a ese espacio llamado jardín y donde la naturaleza se conserva al tiempo que se conduce por medio de la voluntad humana: visión del paraíso o del más allá; salvaje o simétrico; angelical, demoníaco o antropomórfico; místico, lúdico, erótico o ascético; urbano o rural, el jardín ratifica el amor por la naturaleza.

García Font (1995) destaca que, para los aztecas, las flores y los cantos tienen un carácter sagrado y la unión de las flores terrenales con los cantos sagrados, concebidos como flores cantadas, indica una concepción circular: “El himno sagrado es la flor cantada, una ofrenda digna de los seres que habitan los cielos, porque procede de ellos a través de la inspiración que desciende lo alto. Sólo lo divino es digno de los dioses” (1995, p. 93). Los antiguos nahuas concebían que “el canto inspirado no muere sino que perdura siempre en el jardín de los dioses” (1995, p. 93). Ahora bien, adoraban al dios Xochipilli, señor de las flores y de las almas liberadas, que se representaba con forma de mariposa, pájaro o flor. El sol también es una flor, representada con jeroglíficos con cuatro pétalos. Es decir, lo material, la vida humana destinada a extinguirse, se anima con una flor espiritual, que es canto, sol, ofrenda; y la contemplación de la naturaleza es la ocasión para disfrutar la vida, para vivir aquí, de modo que, en armonía con bellas flores y aves valoradas por sus plumajes relucientes, rodeados de chinampas, ojos de agua, acequias y canales, los jardines reales aztecas invocan lo divino y sublime en la tierra (García Font, pp. 93-97).

Dos poemas nahuas

Cabe recordar, siguiendo a Garibay Kintana (1993), que cuando se lee poesía náhuatl se está frente a una abundante cantidad de obras; aunque se han identificado algunos poetas en específico, como Nezahualcóyotl, se trata, básicamente, de un canto colectivo que se transmitió de generación en generación gracias a que se había guardado en la memoria. Insiste el estudioso en la variedad de los textos conservados, ya que se encuentran desde normas morales y consejos de los padres a los hijos, hasta cantos guerreros, líricos, es decir, se hallan poemas sacros, heroicos, para el esparcimiento (cercaños a la lírica actual), y cuentan con una variedad de tonos y géneros, entre los que pueden mencionarse, serios o graves y ligeros o atrevidos, dedicados a los cantos y bailes de placer; entre los géneros, destacan los

épicas, dramáticos, rituales y de recreación entre los príncipes. También los hay extensos y cortos (1992, pp. x-xv).

Una vez aclarado esto, es necesario resumir la manera en la que la poesía náhuatl ha llegado a los lectores de hoy. Garibay Kintana (1993, pp. VIII-IX) describe detalladamente uno de los manuscritos más importantes, el de Juan Bautista Pomar, que se encuentra en la sección García de la Universidad de Austin, Texas, del que existe en México una fotocopia; cuenta con 1680 líneas y falta una foja. Tres frailes promovieron la recopilación de los cantares mediante el método del dictado de diversos informantes: fray Andrés de Olmos, fray Bernardino de Sahagún y fray Diego Durán. Los textos recopilados por el texcocano Pomar, un mestizo biznieto de Nezahualcōyotl, fueron anexados a la *Relación de Juan Bautista Pomar* con el título de *Romances de los señores de la Nueva España*, fechados en 1582, relación de Juan Bautista Pomar (pp. XXXIX-XLIII). Muchos de los poemas recogidos pueden atribuirse a Nezahualcōyotl (Garibay Kintana apunta que quedaron “poetas de todos los rumbos en los que se usaba la lengua náhuatl” (p. XLIV). De esta compilación, traducida y editada por Garibay Kintana al español, se toman algunos cantos en los que se constata la admiración y respeto por la naturaleza, así como la profundidad del pensamiento náhuatl. Se reproducen íntegros con el fin de apreciar la relación entre la guerra florida, así como el simbolismo que surge de las connotaciones de las flores y las plumas de aves preciosas.

El primer poema seleccionado lleva el número 34, en él se alude al jade, al plumaje, a las guacamayas azules y a las flores:

Es un puro jade,
Un ancho plumaje
Tu corazón, tu palabra,
Oh padre nuestro!
¡Tú complaces al hombre
¡tú lo ves con piedad!...
¡Sólo por un brevísimo instante
está junto a ti y a tu lado!

Preciosas cual jade brotan
Tus flores, oh por quien todo vive;
Cual perfumadas flores se perfeccionan,
Cual azules guacamayas abren sus corolas...
¡Sólo por un brevísimo instante
está junto a ti y a tu lado!
(Bautista de Pomar, 1582, p. 54).

Garibay Kintana aclara que la expresión *padre nuestro* (*Moyocoya*) no se refiere al concepto cristiano, sino que los nahuas concebían una deidad creadora, a quien también llamaban *el dador de vida*, la fuente de la belleza que admira el poeta, ya que el jade y los plumajes coloridos y anchos alegran los corazones, ya que en esos objetos magníficos proceden del corazón y de la palabra del creador de todo. Las flores perfumadas y las guacamayas entran dentro de esa misma evidencia de la presencia de lo divino en la tierra. Lo más delicado y breve, las flores perfectas y perfumadas son un regalo preciado, breve, del dador. Podría inferirse que también la vida breve de los seres humanos procede de ese mismo creador; por eso, como indica Garibay Kintana (1992, p. XI), los nahuas valoraban el canto, el baile y los momentos de felicidad: todos los tipos de obras recogidos de la tradición oral integraban cantos y bailes con diferentes propósitos. Pareciera que este poema captura el grado de máximo esplendor de tales objetos preciosos al alcance de quienes los contemplan, tal como se afirma en los versos 9 a 12,

en los que se añade la precisión de que las “flores perfumadas” del dador de la vida se perfeccionan.

El siguiente poema (el número 10 de los *Romances*) está relacionado con las guerras floridas, un concepto central de la cultura nahua, ya que tanto los rituales como el simbolismo de los sacrificios, la relación con el sol y la sangre derramada es un aspecto presente en los variados rituales de sacrificio y autosacrificio que se han documentado en la cultura nahua, fuera por rituales guerreros, agrícolas o religiosos para honrar a determinadas deidades; en términos generales: “por un acto mágico de reciprocidad, el hombre entregaba su dolor y su cuerpo a las deidades para conseguir agua, lluvia, maíz y crecimiento para las plantas” (Ocaña Servín, 2016, p. 43). El ritual involucraba a todos los participantes, quienes también se mortificaban con ayunos, punciones para regar sangre y otras prácticas como abstinencia sexual, acciones consideradas ofrendas para los dioses. En estas creencias, las víctimas o bien alimentaban a los dioses, o bien los representaban. El sacrificio era considerado un acto de purificación que podía alargar la vida en un más allá, en el que, feliz, alcanzaría la Morada del Sol; su importancia radica en que era la vía para acceder a lo sagrado (Ocaña Servín, 2016, pp. 42-46):

10

¡Cante aquí el rey de las flores:
Resuenen los cascabeles en la superficie del agua,
allí en medio de las flores!

¡Désele placer
al dador de la vida:
oh príncipes,
con estas flores
sea el baile
allí en medio de las flores!

Allí están echando brotes

las flores del cacao,
las flores de maíz tostado:
en México van medrando,
están abriendo corola.

Es allí y sólo allí
el sitio de la realeza:
los águilas y los tigres
están medrando,
están abriendo corola.

Con ellos va a marchitarse
la flor del escudo
la rica flor perfumada:
en nuestras manos está:
junto al agua, en la llanura del agua,
la cortará (el dios).

Flores del licor divino,
flores de hoguera:
sólo ellas son nuestro adorno:
flores de guerra.

¡Oh amigos míos, nobles,
vosotros, águilas, tigres:
adornaos:
él las corta en la llanura:
flores de guerra!
(Bautista de Pomar, 1582, pp. 20-21).

Lo que sorprende al lector contemporáneo es la descripción metafórica de los sacrificados y, por extensión, de los caídos en las guerras, también, como flores preciosas. Estos eran cantos rituales; el inicio se refiere a los bailes, elemento asociado con los ritos, como ya se expuso antes. Se evidencia una subdivisión simétrica del tema en dos partes: las primeras cuatro estrofas destacan la dicha del canto mismo; se mencionan el baile, el crecimiento o maduración de las flores y de los águilas y los tigres (fusión de lo natural en los guerreros); a partir de la quinta estrofa, el poeta menciona hechos de pérdida, decadencia o muerte: marchitarse, hoguera y la acción de “cortar” (“él las corta en la llanura”).

El poema tiene una forma sencilla y rítmica; una vez que se entiende que aquí las flores son los guerreros, el sentido queda más claro. Con respecto al estilo, Garibay Kintana aprecia que la poesía indígena toma la realidad como el punto de partida para la fantasía, para esa visión interior que el poeta externa, como si se elevara de la realidad, al mismo tiempo que se detiene en pormenores relacionados con la materia (en este caso, las flores), de modo que se crea una impresión de *sensualismo* (Garibay Kintana, 1964, p. xxix), es decir, no es que el poeta quiera describir objetivamente la flor de maíz o la flor de cacao, sino que el acento está en la emotividad y subjetividad cultural del mensaje: la tercera estrofa muestra el instante mismo de la belleza, como si ésta estuviera brotando ahí mismo.

Obsérvese que las flores de cacao se representan “echando brotes”, en tanto que las flores de maíz se perciben justo cuando éste está “tostado” (por el sol, por su textura, por la luz que recibe, etc.). Luego, la frase “en México” alude al logro político-religioso de una cultura que se consolida en un espacio geográfico bien determinado; la estrofa termina con otra acción en proceso: se trata del esfuerzo mismo de alcanzar el esplendor de la máxima belleza: “van medrando / están abriendo corola”.

Con estos poemas, se puede tener un acercamiento a la poesía náhuatl y a la importancia que concedió esta cultura a ciertos elementos de la naturaleza como símbolos de sus valores culturales, como las flores, los quetzales, los plumajes llamativos, el jade, el oro o el maíz.

Dos poemas de Elsa Cross (1946)

Se eligió el poemario *Jaguar* (1985-1994) porque gran parte de los poemas de esta colección tienen tema prehispánico. La autora reúne sus reflexiones e impresiones acerca de varios lugares arqueológicos de México, tanto del área maya en el sureste como del Altiplano. Se analizará un poema referente a cada zona. Este comentario, se trata de identificar los vasos comunicantes entre el mundo precolombino y las evocaciones que tienen de él los poetas contemporáneos seleccionados. El primer poema añade un elemento nuevo, que no fue mencionado en la sección anterior: el agua. Se refiere a un cenote de la región maya y se menciona el tema de los sacrificios, ya que estos lugares se empleaban también para dichos rituales; muchas veces, se sacrificaban incluso niños o mujeres.

El Cenote de Zac-Quí

Piel verde en el agua,
limo en la roca.
Abrazados a los muros del cenote
los árboles descuelgan sus raíces.

Resonancia del agua entre la piedra—
su frescura me envuelve.

Cientos de golondrinas danzan
en la bóveda abierta;
sus gritos llegan hasta el agua
rozando apenas —como sus alas— la superficie.

Rompo el manto de verdín
hacia la transparencia del cenote sin fondo
voces que se oyen cada vez más adentro,

agua tan azul,
grito tan claro en su profundidad.

En agosto
el dios oyó plegarias de su pueblo asediado,
descubierto en su escondite.
Dios del agua y la tormenta
su respuesta fue el rayo—
mujeres y niños se hundieron,
guerreros mayas y españoles
se hundieron
en el cenote.
El dios tomó en sus brazos por igual
a propios y ajenos.

Y vuelven cada agosto el espanto de peces,
las aguas rojas,
las lajas rotas,
la lluvia—
besa a su hermana de las profundidades:
agua cada vez más azul,
boca del dios—

Para ti cantan las voces de los niños ahogados.
Para ti gritan los guerreros,
por ti pierden,
por ti vencen,
en tu garganta se clavan esas lanzas.
Por ti los sueños de las mujeres
se siguen deshilando en los telares
—malacates de hueso—
y el eco de sus voces

llega en oleadas.
El color de tus aguas cambia con sus murmullos.
Oh dios, nariz ganchuda,
más amigo bajo el agua.
Juegas con los niños que devoraste.
Sus voces giran como peces,
Cantan,
suben hasta la superficie a suspirar
(Cross, 2012, pp. 333-334).

En este poema se puede notar la fascinación de la poeta por el paisaje que tiene ante sí: los detalles de los árboles selváticos, la humedad que se revela en el “musgo” y el “verdín”. Al observar el cenote, la poeta tiene el cuidado de compartir un retrato sensorial para resaltar la transparencia, la profundidad y el color azul del cuerpo de agua. El resto del poema hace referencia a los antiguos ritos sacrificiales, en los que los mayas ofrecían niños y jóvenes a sus dioses. Una investigación arqueológica del cenote sagrado de Chichen-Itzá reveló, en 1961 y luego de 1967, que de los 78 cráneos y 47 mandíbulas, un 64% son infantiles o subadultos y un 36% son adultos, con un 68% de restos masculinos y un 36% femeninos. Los responsables de la tafonomía (o estudios del yacimiento arqueológico) fueron William Folan y Román Piña Chán (De Anda Alanís, 2007).

El poema de Cross revela desconcierto con respecto a los hechos históricos; tiene una mirada comprensiva y alude al choque de culturas que ocurrió durante la conquista. La voz poética se pregunta qué hizo el dios “del agua y la tormenta”, el de la “nariz ganchuda” cuando el pueblo maya fue perseguido por los españoles, pues a manera de leyenda, se afirma que un rayo los hundió a todos por igual: “En agosto [...] / El dios tomó en sus brazos por igual / a propios y ajenos”. Un sentimiento evidente es la compasión por niños, mujeres y guerreros ahogados en las profundas aguas del cenote de Zac-Quí. Las metáforas conservan la relación entre los sacrificados y algún elemento de la naturaleza; en este caso, niños cuyas voces “giran

como peces”. El sufrimiento por ahogamiento está presente en la imagen que se expresa con el verso: “suben a la superficie las voces a suspirar”, y no a respirar porque han estado muertos, aunque paradójicamente siguen ahí cada agosto en que se enrojecen las aguas del cenote. En este poema, entonces, no ocurre una contemplación neutral de la naturaleza, sino que se entrevera una dimensión histórica y un esfuerzo de comprensión por parte de la voz poética. Todo esto exige el empleo de una narración.

El siguiente poema elegido es “Atardecer en Cuicuilco”, que transmite la experiencia de ver una puesta de sol, un ocaso o un amanecer; no se precisa. Hace referencia a la zona arqueológica de Cuicuilco, topónimo que significa “lugar donde se hacen cantos y danzas”; que se encuentra al suroeste de la Ciudad de México y se tiene noticia de que hubo asentamientos humanos desde el Preclásico (900 a.C. a 250 d.C). Se ha conservado un amplio complejo que tiene cerca de 24 monumentos; abarca Cuicuilco A, B, C y Peña Pobre, el Canal Preclásico, la Pirámide de Tenantongo y las Fuentes Brotantes. Las primeras excavaciones arqueológicas estuvieron a cargo de la Misión Científica Francesa, en 1853. Y la explosión del volcán Xitle causó el abandono del lugar (Aroche Fuentes, 2018).

Atardecer en Cuicuilco

En la piedra del templo circular,
en el olor del pasto húmedo
y la tierra quebrada,
se renueva
lo que se nombra y muere
en el ojo del dios.

Al tocar el sol la línea de horizonte
enciende diamantes
en las hojas de hierba,
vuelve oro las nubes.

Se abre el infinito
sobre la cúspide redonda—
centro del espacio,
vacío del tiempo
mientras el sol
abandona su juego.
(Cross, 2012, p. 342).

Al igual que en el poema anterior, en éste, el sitio arqueológico parece trasfundir al paisaje algunas características propias como la renovación, ya que el templo es circular. Es una manera de trascender el tiempo y el espacio. Como se ha dicho, muchas prácticas rituales se basaban en la cosmovisión de las culturas antiguas y en una noción cíclica que aseguraba la trascendencia. La segunda estrofa retrata un paisaje natural en el que el conjunto que forman el sol, las hojas de hierba y las nubes se asemeja un poco al esfuerzo de los poetas nahuas por capturar el momento exacto en el que se percibe la máxima belleza de lo natural.

El poema termina cuando el sujeto lírico voltea a ver el monumento arqueológico, el templo sagrado, y entonces, cambia el tono para recordar que, más allá que el disfrute sensorial de un hermoso paisaje, el templo tiene un sentido grave, que reafirma la noción de espacio (el aquí de la vida humana), pero aspira a abstraerse del tiempo. Tal vez esto se refiere al anhelo de entrar en contacto con lo sagrado que rebasa al ser humano.

Dos poemas de José Emilio Pacheco

Asimismo, se han seleccionado dos poemas de José Emilio Pacheco, tomados del poemario *Islas a la deriva*, que contiene poemas escritos entre 1973 y 1975.

Igualmente, se incluye un poema que evoca algún sitio arqueológico maya del sureste mexicano y otro que se refiere a la zona centro de

México. Entre los reconocimientos de literatura más prestigiosos que Pacheco recibió se encuentran el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana y el Premio Miguel de Cervantes, ambos en 2009. En general, los poemas dedicados a los procesos de la conquista y la colonia son críticos. Pacheco, en contraste con Cross, tiende a dejar muy en claro las contradicciones de dicha sucesión de eventos. Se han seleccionado dos en los que la naturaleza tiene protagonismo.

Ciudad maya comida por la selva

De la gran ciudad maya sobreviven
arcos, dismanteladas construcciones, vencidas
por la ferocidad de la maleza.

En lo alto el cielo en que se ahogaron sus dioses.

Las ruinas tienen
el color de la arena. Parecen cuevas
ahondadas en montañas que ya no existen.

De tanta vida que hubo aquí, de tanta
grandeza derrumbada, sólo perduran
las pasajeras flores que no cambian
(Pacheco, 2009, p. 171).

Es claro que, para el sujeto lírico, la naturaleza tiene aquí una connotación de voracidad, de una fuerza incontenible que ha carcomido los restos de una gran civilización; la frase exacta es “la ferocidad de la maleza”. El poeta no admira las ruinas y los adjetivos elegidos para describirlas (“dismanteladas”, “vencidas”, “color de arena”, “grandeza derrumbada”) tienen la función de contrastar con la afirmación inicial: “De la gran ciudad maya sobreviven

[...]”. Las metáforas que surgen al relacionar las ruinas con cuevas crea una imagen oprimente: “Parecen cuevas / ahondadas en montañas que ya no existen”. En suma, en este poema no se asume la permanencia de la civilización maya sino que se expresa la desolación que causa la evidencia de “tanta grandeza derrumbada”. El único elemento que alegra un poco esta impresión son “las flores pasajeras”, esas flores silvestres que, como el resto de la maleza, “no cambian”. Este poema añade un lamento como respuesta a los hechos históricos de la conquista para decir que ni siquiera el paisaje puede embellecer lo que fue avasallado.

El siguiente texto evidencia el deseo de enunciarse a partir de una actividad común en la vida moderna: volar en avión. La vista aérea del centro de México transmite esa extrañeza de mirar de lejos aquello que pareciera habitual y común. Es un poema que resalta las propiedades duraderas de la orografía, en contraste con la brevedad de la vida humana.

México: vista aérea

Desde el avión ¿qué observas? Sólo costras,
pesadas cicatrices de un desastre.
Sólo montañas de aridez, arrugas
de una tierra antiquísima, volcanes.

Muerta hoguera, tu tierra es de ceniza.
Monumentos que el tiempo erigió al mundo,
mausoleos, sepulcros naturales.
Cordilleras y sierras nos separan.
Somos una isla entre la sed, y el polvo
reina sobre el encono y el estrago.

Sin embargo, la tierra permanece
y todo lo demás pasa, se extingue.
Se vuelve arena para el gran desierto.
(Pacheco, 2009, p. 171).

Un elemento del paisaje del altiplano que en los textos seleccionados anteriormente aparecen contemplados desde el nivel del piso y, por lo tanto, se miran de abajo hacia arriba o en la lejanía, aquí se pueden ver desde arriba. México se presenta como resultado de la erupción de los volcanes, una sensación árida. Nuevamente, la disposición de las montañas obliga al poeta a percibir no tanto majestuosidad sino “cicatrices”, “desastre”, “aridez”, “arrugas”. México: una tierra de cenizas, que vive sobre las heridas de la tierra. Y las cordilleras son un muro que aísla. México es una isla “entre la sed y el polvo”. La siguiente línea, en la que se introduce el par “encono y estrago” pareciera aludir de manera muy condensada a una historia de confrontaciones, matanzas, ruinas, rencores. Entonces, geográficamente, México se ubica sobre una tragedia e históricamente, también. El final del poema invita a mirar más allá de los hechos, de las evidencias que el sujeto lírico tiene ante sus ojos porque “la tierra permanece / y todo lo demás pasa, se extingue”.

Pacheco insiste en reconocer los daños de la conquista y estos poemas revelan que no desea idealizar ninguno de los aspectos que supuestamente definen a la nación: ni el paisaje ni las ruinas prehispánicas ni la historia. Tiene una visión desencantada y crítica con respecto a estos temas y su poesía tiene una fuerte convicción política, desde la que critica nociones fáciles de la nación. Ahora bien, la visión que tenía el poeta en los años setenta acerca de la naturaleza como algo que perdura y que estará siempre en su lugar ha cambiado. En la última sección de este trabajo, se recapitulan algunas ideas que podrían servir para llevar a cabo un tratamiento didáctico de estos poemas con el fin de despertar una conciencia crítica entre los estudiantes o participantes de cualquier nivel educativo.

De la introspección poética al cuestionamiento del Antropoceno

En esta última parte, se dejarán expuestas algunas ideas, a manera de conclusión para explicar que la selección de los seis poemas que se comentó puede

convertirse en material didáctico para diseñar intervenciones docentes en centros educativos, talleres culturales o de difusión cultural, ya que cumplen con los criterios establecidos para generar discusiones sustanciales sobre los ODS de medio ambiente ya descritos.

En los seis textos, la naturaleza tiene un papel central en la exposición del tema; todos se refieren a México de manera muy concreta y es posible establecer contrastes entre cada uno de ellos, pues la cosmovisión nahua se evidencia en los dos poemas tomados de la selección de Juan Bautista Pomar, editados y traducidos por Garibay Kintana. Los poemas de Cross y de Pacheco comparten características, pero, obviamente, son muy distintos entre sí. Ambos tienen interés por el pasado precolombino y por las civilizaciones más desarrolladas, que fueron los mayas y los nahuas; sin embargo, la visión de Elsa Cross es más contemplativa, serena y volcada al reconocimiento de la belleza y de las emociones ocultas tras los monumentos como consecuencia de la historia y de las propias prácticas rituales.

En cambio, José Emilio Pacheco expresa tristeza y dolor por las culturas prehispánicas sometidas y para este poeta no tiene sentido admirar las ruinas si aquello que estaba vivo se violentó. A la manera romántica, el paisaje va cargado de estos mismos sentimientos, de modo que el poeta no puede alabar la belleza del paisaje, sino que reconoce su aspecto agreste, salvaje o monumental.

Ahora bien, se retoman tres asuntos expuestos anteriormente: el primero es considerar como encuadre general para la discusión de los poemas la noción de Antropoceno, que contrasta con la percepción que tiene Pacheco del entorno natural en los dos poemas seleccionados: una naturaleza que no cambia y que sobrevive al hombre. No obstante, la era del Antropoceno es exactamente lo contrario: una tierra que cambia por las acciones humanas, por lo que no puede asegurarse que permanezca inalterable.

El segundo tema recomendado es tomar en cuenta que se intenta desarrollar el pensamiento creativo para salir de la lógica de las dicotomías, tal como señala Morin, se trata de propiciar la flexibilidad para desprendernos

de hábitos que se han tomado como máximas de una vida volcada al consumo y al tener. Entonces, es claro que no se puede regresar a vivir en comunión con la naturaleza como parece inferirse de lo que sabemos acerca de los nahuas; desglobalizar tampoco parece ser una solución definitiva. Pero podrían plantearse preguntas como la siguiente: ¿qué se puede conservar de los valores precolombinos en la relación del hombre con la naturaleza y qué debería transformarse? Y ¿qué puede conservarse del estado actual de cosas en la relación del hombre con la naturaleza; qué debería transformarse? Si se observa, se aplica el mismo razonamiento a los términos que se comparan para no predisponer una polaridad entre ambos desde el inicio.

Se presentan nuevamente aquí los pares que Morin quiere fusionar más que seguir ubicando como opuestos definitivos: globalización/desglobalización, crecimiento/decrecimiento, desarrollo/involución, conservación/transformación.

El tercer punto que se recomienda para tratar estos temas de medio ambiente, a partir de la selección poética presentada, es tomar el ejemplo de la investigación de Acosta Gómez *et al.* (2019).

El primer paso sería leer los textos; podrían destacarse el tema a partir de la identificación de los elementos clave en cada uno: ¿Qué elementos de la naturaleza se mencionan en el poema y qué trata de decir el poeta acerca de ellos? El segundo momento podría centrarse en la cuestión documental, ya que se requiere un contexto para lograr una comprensión cabal. Puede utilizarse material audiovisual para que los alumnos exploren por sí mismos cómo vivían los nahuas, cuáles fueron los sitios arqueológicos y los rituales que practicaban; también pueden identificar dónde están esos lugares y cómo se pueden visitar. Esto también se tendría que investigar con respecto a los mayas. Con este avance documental, los participantes estarían en condiciones de elaborar una respuesta creativa para alguno de los poemas: un dibujo, una pieza musical para recitarlos en voz alta, una escenificación de lo que se dice en ellos, un video, etcétera, que contribuirán a involucrar a los estudiantes de manera activa. La tercera fase consistiría en escribir una respuesta a la pregunta ¿de qué manera estos poemas te

han permitido reflexionar sobre el medio ambiente? Los textos se podrían escribir de manera individual o en parejas para, en un cuarto momento, decidir entre todos una acción concreta a favor del medio ambiente. Por ejemplo, transformar una sección de una banqueta de cemento en una jardinera, participar en acciones de reforestación, etc. También podría redactarse un texto colectivo en el que se pueda dejar una memoria de la experiencia didáctica o taller.

Bibliografía

- Acosta Gómez, I., Águila Consuegra, M. E. Suárez Meana, J. M. y Sarduy Sangil, D. (2019). Concepción ecocrítica y educación ambiental desde la comprensión de textos poéticos. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, (4), 1, 60-75.
- Al Fawareh A. J., Nusaibah J. Dakamsih y Ahmad M. A. (2023). Ecocriticism in Modern English Literature. *Theory and Practice in Language Studies*, 13 (3), 783-788.
- Aroche Fuentes, N. (2018). "Cuicuilco. 'Lugar donde se hacen cantos y danzas'", *Arqueología Mexicana*, 151, 60-65.
- Bautista de Pomar, J. (1582). *Romances de los Señores de la Nueva España. Manuscrito de Juan Bautista de Pomar. Tezcoco, 1582*. Á. M. Garibay Kintana (paleografía, versión, introducción, notas y apéndices). Poesía náhuatl (t. 1, 2a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boniffeti, C. (2024). Las cuatro leyes de la ecología de Barry Commoner. En *Columnas*. CODEF (Comité Pro Defensa de la Fauna y la Flora)-Chile. <https://codeff.cl/las-4-leyes-de-la-ecologia-de-barry-commoner-y-el-puente-industrial/>
- Centro Mario Molina. <https://centromariomolina.org/mario-molina/nobel/>
- Conference of Parties (COP), (2022). 15th meeting of the Conference of Parties to the UN Convention on Biological Diversity. Kunming-Montreal Global Biodiversity Framework. https://prod.drupal.www.infra.cbd.int/sites/default/files/2022-12/221222-CBD-PressRelease-COP15-Final.pdf?_gl=1*16jtcd0*_ga*MjA2NTUxMjQzOS4xNzY3ODc5MD-MjY*_ga_7S1TPRE7F5*MTczNzIxNjA0MC4yLjEuMTczNzIxNjQwMi42MC4wLjA_y_Marco_Mundial_Kunming-Montreal_de_la_Diversidad_Biológica

- Cross, E. (2012). Jaguar [1983-1986]. *Poesía completa*. Fondo de Cultura Económica, 321-379.
- De Anda Alanís, G. (2007). Los huesos del cenote sagrado de Chichén Itzá, Yucatán. *Arqueología Mexicana*, 14(83), 54-57.
- García Font, J. (1995). *Historia y mística del jardín*, MRA Ediciones.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31) 3, 79-90. <https://www.redalyc.org/journal/274/27453789007/html/>
- Garibay Kintana, Á. M. (1964). Introducción. En *Épica náhuatl*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garibay Kintana, Á. M (1992). Introducción. En *Poesía indígena de la altiplanicie*. Universidad Autónoma de México.
- Garibay Kintana, A. M. (1993). Introducción. En *Poesía náhuatl*, T. 1, *Romances de los señores de la Nueva España*. Manuscrito de Juan Bautista de Pomar. Tezcoco, 1582. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós
- Ocaña Servín H. L., Tlatoa-Ramírez, H. M., Jaimes-García, J., Karam-Calderón, M- A., García Rillo, A., Arceo- Guzmán, M. E., Pimentel Ramírez, M. L. (2016). Los sacrificios humanos entre los aztecas. Un contexto de poder, mito y religión. *Medicina e Investigación*, 4(1), 42-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mei.2015.06.004>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2023a). Objetivo 14: Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos. Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/oceans/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2023b). *Informe sobre los ods 2023*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2023c). Objetivo 15: Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad. *Informe sobre los ods 2023*
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2023d). Objetivo 13: Acción por el clima. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2023e). Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el Mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>.
- Pacheco, J. E (2009). Islas a la deriva [1973-1975]. *Tarde o temprano. Poemas 1958-2009* (4a ed.). Fondo de Cultura Económica, 163-207.
- Red en Defensa de los Derechos Digitales (2024). Nuevo centro de Microsoft en México amenaza acceso al agua. <https://r3d.mx/2024/09/18/nuevo-centro-de-datos-de-microsoft-en-mexico-amenaza-acceso-al-agua/>
- Zalasiewicz, J., Williams M., Haywood A., Ellis, M. (2011). The Anthropocene: A New Epoch of Geological Time? *Philosophical Transactions Royal Society*, 369, 835–841, doi:10.1098/rsta.2010.0339. <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsta.2010.0339>

Bibliografía consultada

- Premio Nóbel de Química, 1995 (2011). *Centro Mario Molina*. <https://centromariomolina.org/mario-molina/nobel/>
- Única, J. G. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31) 3, 79-90. <https://www.redalyc.org/journal/274/27453789007/html/>
- United Nations Climate Change, *Acuerdo de París*. <https://unfccc.int/es/acerca-de-las-ndc/el-acuerdo-de-paris>

II. TRADUCCIÓN

PROLEGÓMENOS SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO DESDE EL RETO DE LA *DOCTA IGNORANCIA* DEL TRADUCTOR

Mariana Zamfir Stanciu

Facultad de Humanidades, UAEMEX y UNAM

[...] *pe mine Mie redă-mă!*¹

Mihai Eminescu. *Odă*

En alcance a la cooperación académica y ecoética, integraré mis reflexiones propositivas al respecto, desde el Área de Generación y Aplicación del Conocimiento.

1. Si asumimos el supuesto intuitivo del realismo científico acerca de que existe una realidad independiente de nuestros marcos conceptuales, sin duda, esta realidad sería diferente sin el ser humano.

Ahora bien, al focalizar lo anterior en el fenómeno de cambio climático, del cual se ha dicho y escrito mucho, suele suceder, que la *docta ignorancia* socrática, saber que discursivamente no sabemos nada, nos exige, exigiéndonos, tener presente el equilibrio dinámico, analizado y acontecido por Blaise Pascal, entre el *espíritu de geometría* y el *espíritu de finura*, de supervisar el rigor epistémico y ético de nuestro *entender*, de nuestros paradigmas y prácticas de la vida al no ser, solamente, convencionales e instrumentales.

El *entender* adquirió en *Wahrheit und Methode* de Hans-Georg Gadamer carácter de *acontecimiento* y la *hermenéutica*, en la obra de Manuel Velázquez Mejía, *Honoris Causa* por la Universidad Autónoma del Estado de México, es *Teoría Universal del Entender*.

Parafraseando a Gadamer, *captar es operante en todo entender*. En nuestro caso, *captar, comprender* el cambio climático, el calentamiento

global, las radiaciones solares, la sequía, las inundaciones, la crisis ecológica, opera a través de acciones para corregir o prevenir, desde la *facticidad* y las *evidencias autorreferenciales*, las falsas explicaciones, la *indefensión aprendida*, así como las prácticas *cómodas* de la vida.

Al respecto, Jean Grondin, notable exégeta de la obra de Gadamer subraya:

Lo que constituye la razón y es lo fundamentante no es quizás lo que uno piensa. No se podría decir que este pensar sea hostil a lo fundamental sino todo lo contrario. Se opone, más bien, a la ligereza en el trato con lo fundamental, en este caso en el trato con el entender: se opone a lo fundamentante que se deja domesticar y explicar cómodamente (Grondin, 2003, p. 40).

2. Cuando nos encontramos en la situación de no poder describir/ explicar, discursivamente lo que acontece en nosotros y/o fuera de nosotros, cómo, por qué y para qué acontezca se vuelve imperante supervisar la propia lingüisticidad, como posible límite del horizonte del entender mismo y, por ende, de la traducción.

Grondin, no omite mencionar que: “El Gadamer de los últimos tiempos tuvo en cuenta cada vez más intensamente esta experiencia de la deficiencia” (Grondin, 2003, p. 198).

¿Podemos trascender la *docta ignorancia*?

3. Al respecto de lo anterior, nos es ya familiar permitir, siempre, ser interpelados. Interpelar e interpelarnos nos permite identificar y *asechar* contradicciones en la *coimplicación* del entender y la lingüisticidad, manifestada en la diversidad de la experiencia humana a través de la diversidad de *mundos lingüísticos*, *mundos humanos*, sin pretensión de hegemonía.

Sin embargo, no siempre ha sido o es así.

La vida, como los “mundos lingüísticos” representan algo así como “campos de batalla” en donde se lucha, se impone y se ejerce poder. Hacer

“uso de la lengua” es hacer uso de tal poder [...] Una mirada panorámica sobre “la conquista” y “colonización”, pasada y presente, de los pueblos “latinoamericanos” sin problema puede constatar una historia y un presente de lenguas cortadas (Tepal Calvario, 2020, p. 61).

Muchas de las *lenguas cortadas* han desaparecido. Bessa Freire (2020, p. 77) documenta que, en el territorio que corresponde hoy a Brasil, se extinguieron más de 1 100 lenguas. Las lenguas maternas de la gente originaria del lugar fueron prohibidas hasta 1988, cuando se aprobó la Constitución de la República Federativa de Brasil. Antes de ese año, las lenguas maternas se hablaban de manera clandestina en las casas y aldeas.

En este contexto, el profesor Bessa Freire refiere (2020, p. 77) el testimonio del padre jesuita Joao Daniel (quien vivió en la Amazonía en el siglo XVIII) acerca de un misionero quien, en la isla de Marajó, golpeó la palma de una mujer originaria del lugar, diciéndole: “Solo paro de golpearte cuando me digas ‘basta’, pero no en tu lengua”. En respuesta: “ella no dio su brazo a torcer, a pesar de que la mano le sangró”, interpelando, a través de su silencio, el acto verbalizado de dominio y sometimiento del misionero. Entendemos el acto de resistencia de la mujer originaria de la Isla de Marajó, quien comprendió que al defender su *lenguaje territorial* se mantendría fiel a la experiencia de verdad que interpela y nos interpela en todas las formas de vida, lingüísticas o no-lingüísticas, que coexisten y/o emergen de un *mundo en sí*.

¿Habría sido el misionero capaz de captar la infinitud de lo que el lenguaje no-verbal de la mujer le quiso transmitir?

4. Desafortunadamente, la *lucha* entre *mundos lingüísticos*, con afán de dominar, someter, censurar, instrumentalizar y regir hasta la vida misma, se sigue manifestando.

Si entre sus múltiples efectos irreversibles, los etnocidios y ecocidios ya están documentados, no dejamos de interrogarnos si el cambio

climático, a la vez de ser un fenómeno natural, es también efecto de disputas de hegemonías lingüísticas que van modificando nuestra vida y la vida en el Planeta Tierra, en su orden *plegado*, no visible, y el *orden desplegado*, visible.

En el ámbito de nuestra *era planetaria* y de investigaciones y discursos y prácticas científicas y social-institucionales, preponderantemente sistémico-ecológicos y ecoéticas, acerca de las causas y efectos del cambio climático y, para fines de la posibilidad el *sobrepasar* el carácter limitado y finito del lenguaje lógico proposicional, me permito destacar la propuesta de Manuel Velázquez Mejía acerca de la “tridimensionalidad como camino de análisis” que integra “requerimientos semánticos informacionales” (conceptualización, teorización, concepto, significado) con elementos sintácticos (códices, significantes, sistemas de relaciones-valor) y con elementos pragmáticos (significación, horizonte de sentido, apertura de posibilidades reales de interpretación y comprensión) (Velázquez Mejía, 2002, p. 205); de esta intersección resulta el *espesor sígnico*, coagulación de procesos teórico-prácticos de las tres disciplinas de la semiótica: semántica, sintaxis y pragmática, que al momento de coimplicarse lograrán superar el *objetivismo* y el relativismo extremo.

Las antinomias que solemos encontrar en el proceso de conocer, como sujeto-objeto, lenguaje-realidad, partes-todo, nos desafían y nos desafiarán siempre; también en la actividad de traducir textos y acontecimientos, al percatarnos que una rigurosa formación lingüística, si bien es necesaria, no es suficiente.

La conaturalidad entre la diversidad y unicidad de ecosistemas y la diversidad y unicidad de lenguas y culturas, más una formación inter y transdisciplinaria, nos exige *autoconocimiento* de nuestras virtudes epistémicas y éticas, supervisando de manera crítica y autocrítica el reordenamiento de nuestras facultades cognoscitivas, afectivas y volitivas, así como de maravillarnos de la certeza de nuestro estar, hacer y devenir, en y con un hábitat que, a su vez, se reordena y deviene.

Somos partes de un *todo*, polisistémico, con niveles de complejidad creciente de organización, cuyas leyes y sistemas, según el *principio de*

exclusión de Wolfgang Pauli, no derivan de las leyes que rigen a sus partes. “La palabra viva: relámpago que atraviesa en un solo instante todos los niveles de realidad” (Nicolescu, 2013, p. 17).

A manera de conclusión: ¿Trascenderíamos el entender lingüístico con sabernos capaces de coparticipar de la unidad del sentido de la vida?

Bibliografía

- Bessa Freire, J. R. (2020). Si yo fuera los indios, las lenguas. En J. Á. Quintero Weir (Comp.), *Las Lenguas del Diablo: lengua, cosmovisión y r-existencia de los pueblos de Abya Yala* (73-78). Tumbalacasa.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder. (Obra original publicada como *Introduction à Hans-Georg Gadamer*).
- Nicolescu, B. (2013). *Teoremas poéticos*. Salto de Página.
- Tepal Calvario, E. (2020). Sobre las ausencias y presencias en torno a la lengua desde Cuauhtotoatlan. En J. Á. Quintero Weir (Comp.), *Las Lenguas del Diablo: lengua, cosmovisión y r-existencia de los pueblos de Abya Yala*. Tumbalacasa.
- Velázquez Mejía, M. (2002). *Hermenéutica, Filosofía, Genealogía*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Bibliografía consultada

- Damasio, A. (2016). *Sinele. Construirea creierului constient*. Humanitas. (Obra original publicada como *Self Comes to Mind*).
- Eco, U. (2022). *La memoria vegetal*. Lumen. (Obra original publicada como *La memoria vegetale e altri scritti di bibliofilia*).
- Nicolás, J. A. y Grondin, J. (Coords.). (2016). *Verdad, hermenéutica, adecuación*. Tecnos.
- Polidoro, M. (2024). *Sherlock Holmes e l'arte del ragionamento. Indagine nell'universo della mente*. Feltrinelli.
- Quintero Weir, J. Á. (Comp.) (2020). *Las Lenguas del Diablo: lengua, cosmovisión y r-exis-*

tencia de los pueblos de Abya Yala. Tumbalacasa.

Thunberg, G. (2020). *El libro del clima*. Lumen. (Obra original publicada como *The Climate Book*).

Zamfir Stanciu, M. (2010). *Bioética y el paradigma emergente. Aportaciones al quehacer bioético* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.versuri.ro/w/4617>

EMPLEO DE TEXTOS SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE TRADUCCIÓN

Martha Celis Mendoza

Camila Jiménez Hernández

Denise Riqué Anrubio

Eme Vargas Celis

*Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción,
(ENALLT) UNAM*

Introducción y contexto

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la ONU son un referente fundamental para las decisiones que debemos tomar como sociedad si queremos tener un futuro no sólo más equitativo para todxs lxs habitantes de este planeta sino siquiera posible, en lo referente al cambio climático. Es vital que los diferentes gremios hagan el trabajo de considerar de qué maneras se pueden incorporar las directrices de los ODS en la práctica profesional. Si bien el gremio de la traducción pudiera parecer un tanto ajeno, en realidad no es la excepción, por lo que es necesario asegurarnos de que lxs nuevxs traductorxs adquieran las herramientas que requieren desde su formación académica. Una forma de lograrlo es mediante la traducción de textos sobre cambio climático en el aula, si tal acción se hace en colaboración con algún organismo que trabaje en pro de estos temas, cumple la doble función de preparar a lxs estudiantes con textos reales y, a su vez, contribuir de manera oportuna y tangible a la acción por el clima (el número 13 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Para poner en práctica esta estrategia se trabajó con lxs alumnxs de dos programas de formación de traductores enmarcados en la etapa de Educación continua: el Diplomado en Traducción (inglés-español) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y el Diplomado en Traducción General de la Organización Mexicana de Traductores. Para este

proyecto trabajamos de la mano con Iniciativa Climática de México, un organismo no gubernamental, cuyo objetivo es: “catalizar la política climática internacional a nivel nacional y de ciudades para reducir las emisiones de gases y compuestos de efecto invernadero y para promover el crecimiento de bajo carbono en México” (ICM, s.a., párr. 1). Para alcanzar este objetivo, Iniciativa Climática de México colabora con instancias gubernamentales de nuestro país en todos los niveles, así como con organizaciones civiles y empresas de la iniciativa privada, y sus esfuerzos van desde el desarrollo de programas hasta la creación de materiales de divulgación. De igual forma, son una organización con vinculación internacional que trabaja con entidades de diversos países en esfuerzos colaborativos de alcance global (Iniciativa Climática de México, s.a).

Una parte significativa del trabajo que realizamos con Iniciativa Climática de México es el relativo a su colaboración con Climate Transparency, una asociación internacional que conjunta los esfuerzos de distintos organismos de acción climática de los países pertenecientes al G20. Climate Transparency compara y evalúa las acciones en materia climática que han tomado las naciones del G20, que son las responsables de la mayor parte de las emisiones de carbono a nivel global, y elabora un reporte anual con los resultados, con el objetivo de ejercer presión en las economías que no estén llevando a cabo las medidas necesarias para mitigar sus emisiones y aproximarse a la sustentabilidad.

Gracias a la participación de varios integrantes del equipo docente de los programas de formación antes mencionados, en encargos de traducción por parte de Iniciativa Climática de México, pudimos concretar el proyecto de colaboración para esta investigación. Durante varios años, el equipo en el que colaboraban los docentes llevó a cabo la traducción al español de los distintos reportes anuales de transparencia climática elaborados por Climate Transparency, así como de textos institucionales como la Ruta de Emisiones Netas Cero y distintos manuales y documentos legales generados por Iniciativa Climática de México y traducidos al inglés para su difusión internacional.

El convenio de colaboración entre el equipo docente y la institución involucra la traducción *pro bono* (sin fines de lucro) de materiales que ICM tenga interés en dar a conocer, ya sea de textos de producción propia para difusión a nivel internacional, como fue el caso del folleto vinculado al proyecto desarrollado durante 2024², como de textos generados en el extranjero por instituciones hermanas y cuya divulgación es parte de la labor de ICM en el territorio nacional. Este tipo de textos son un ejemplo real del trabajo que puede llevarse a cabo dentro de este ámbito en el desempeño profesional de la traducción especializada, en un área cada vez más en boga por la importancia capital que tiene a nivel internacional, y por lo tanto es esencial preparar adecuadamente a las próximas generaciones de traductores para enfrentarse a estos trabajos de manera adecuada.

Marco teórico

En este apartado nos dedicaremos a sentar las bases teóricas sobre las que desarrollamos este proyecto de investigación-acción. Nuestros ejes conceptuales son: la traducción como proceso colaborativo, los textos de divulgación en la enseñanza de traducción y la relación entre ecología y traducción. Sustentamos estos ejes a partir de teorías y conceptos que se insertan en la traductología y la ecocrítica.

1. La traducción como proceso

Muchas veces, desde el punto de vista externo al gremio traductor, nuestra labor tiende a verse y valorarse sólo como un producto terminado. Sin embargo, la traducción es mucho más que el texto que recibimos listo para su lectura, y es importante que generemos espacios en los que podamos reflexionar en torno a su naturaleza como proceso no lineal.

Entre los espacios con los que los traductores contamos para reflexionar y trabajar sobre nuestro proceso de traducción destacan los talleres. En los talleres, sin importar la manera específica en la que trabajemos, tenemos la oportunidad de discutir sobre los problemas de traducción a los que nos enfrentamos, sobre su solución, y de recibir retroalimentación. En el caso de este proyecto, como suele ocurrir en un contexto formativo, nuestros sujetos de estudio recibieron retroalimentación tanto de sus pares como de docentes.

Regresando al tema de la traducción como proceso no lineal, uno de los autores a quien le interesa esta cara del trabajo es a Valentín García Yebra (1984), quien propone un esquema que consta de dos fases: la de comprensión y la de expresión. Yebra indica que la primera —comprensión, del griego *σῆμα*—, se refiere al texto original y consiste en que el traductor comprenda el contenido y significado. La segunda fase corresponde a la expresión (del griego *ὄνομα*, nombre); aquí el traductor busca nombrar y se ocupa de encontrar en la lengua meta (o término) la forma de expresar en palabras o frases el contenido del texto origen (TO)³. Igualmente, la segunda fase es una tarea que requiere tres actividades: pretraducción, traducción y postraducción, que implican el contacto con el cliente para acordar el encargo de traducción, las tareas de traducción (lectura del TO, identificación de problemas, documentación, resolución de problemas y aplicación de técnicas y estrategias para obtener el texto meta [TM])⁴; el trabajo de postraducción se refiere a la revisión, entrega y cobro del TM obtenido.

[...] original. 3. La comprensión divide este proceso en tres etapas, a saber, trabajo de pretraducción, trabajo de traducción y trabajo de postraducción. El trabajo de pretraducción comprende el contacto con el cliente, la valorización del encargo y el acuerdo de prestación de servicios. Por su parte, el trabajo de traducción contempla la primera lectura del TO, la identificación de problemas de traducción, la documentación, la resolución de problemas mediante la aplicación de distintas técnicas de traducción y la transferencia o redacción del TM.

Como se observa, para García Yebra, la fase de comprensión corresponde a las actividades tangibles y cognitivas que el traductor lleva a cabo antes de trasladar el TO a otra lengua y situación comunicativa (sc) para crear un TM. La fase de expresión corresponde al proceso de traslado del TO, que tendrá como resultado el TM. Cabe mencionar que ambas fases del proceso pueden significar muchas cosas distintas según el traductor o el equipo de traductores que estén involucrados.

El esquema de García Yebra es muy esclarecedor pues pone de manifiesto el hecho de que el acto de interpretar y el acto de escribir tienen la misma importancia a la hora de traducir, sin embargo, sólo nos da una perspectiva general del proceso de traducción. Hay que recordar que el esquema aparece en un artículo de los años ochenta y la traductología no ha dejado de avanzar y de proponer nuevas metodologías.

En la actualidad, contamos con esquemas más complejos del proceso, como el de Julia Lobato (2013), en el cual nos basamos para construir la metodología que guía el aspecto práctico de este proyecto —y que explicaremos en el párrafo siguiente—, o el de Mariana Orozco (2016), muy parecido al de Lobato, que divide el proceso de traducción en siete etapas (Encargo de traducción, Análisis del TO, Documentación y solución de los problemas de traducción, Primer borrador del TM, Versión definitiva del TM y Revisión del TM).

En el esquema de Lobato, el proceso traductor consta de tres fases: la fase de pretraducción, la fase de traducción y la fase de postraducción. Por último, en el trabajo de postraducción se incluye la revisión, la entrega y el cobro.

Lobato (2013) [...] divide este proceso (de traducción) en tres etapas, a saber, trabajo de pretraducción, trabajo de traducción y trabajo de postraducción. El trabajo de pretraducción comprende el contacto con el cliente, la valorización del encargo y el acuerdo de prestación de servicios. Por su parte, el trabajo de traducción contempla la primera lectura del TO, la identificación de problemas de traducción, la documentación, la

resolución de problemas mediante la aplicación de distintas técnicas de traducción y la transferencia o redacción del TM (Weinberg y Mondaca, 2019, s. p.).

A partir del esquema de Lobato, diseñamos uno para el proceso de traducción que consta de las mismas tres fases, pero dado que para este trabajo no nos planteamos simular una SC que se desarrolle en un ámbito laboral, no consideramos aspectos como el contacto con el cliente, el acuerdo de prestación de servicios y el cobro.⁵ Nuestra propuesta está descrita en el apartado de metodología.

2. La traducción como proceso colaborativo

La imagen consabida del traductor como una persona que trabaja de manera aislada, encerrado en su estudio con su máquina de escribir (ahora computadora) rodeado de diccionarios (ahora electrónicos o en línea) ha ido perdiendo vigencia en la manera en que nos percibimos en el gremio. En el ámbito laboral es cada vez más frecuente encontrarnos con proyectos que involucran la participación de grupos más o menos numerosos de traductores involucrados en las distintas etapas del proceso de traducción que se mencionaron en el apartado anterior.

Un traductor profesional no sólo puede desempeñar su labor al llevar a cabo el trasvase de un texto desde la lengua fuente hacia la lengua meta. Se requieren de muchas otras labores como la búsqueda terminológica, la revisión y la corrección de estilo; sin embargo, “quizá no resulte muy productivo asignar papeles o responsabilidades de manera fija e inmutable. Los diferentes miembros de una comunidad traen consigo capacidades, experiencias y saberes distintos acumulados en la particular historia de vida de cada uno de ellos” (Celis-Mendoza, 2019). En proyectos de largo aliento o que comprenden periodos muy cortos de entrega en proporción al volumen de trabajo, estos distintos papeles suelen ser desempeñados

por personas distintas que pueden estar a su vez involucradas en la propia traducción de algunas secciones del texto. Esta división de tareas favorece un desempeño más consciente de cada uno de los actores implicados y en consecuencia un proceso más eficiente y un producto terminado de mayor calidad.

3. Los textos de divulgación científica en la enseñanza de traducción

Entre los textos que podemos utilizar dentro del aula para probar las habilidades y competencias traductoras que los alumnos han adquirido, están los textos de divulgación científica. De acuerdo con Calsamiglia *et al.* (2001), la tarea de la divulgación:

[...] consiste en *recontextualizar* en una situación comunicativa común [...] un conocimiento previamente construido en contextos especializados [...]. En esta concepción, el contenido científico está estrechamente relacionado con su representación discursiva, insertada y dependiente de un contexto comunicativo concreto [...], hasta el punto de que la tarea divulgadora no sólo exige la elaboración de una forma discursiva acorde con las nuevas circunstancias [...] sino la reconstrucción —la *re-creación*— del mismo conocimiento para una audiencia diferente (pp. 2-3).

Visto de este modo, el discurso de divulgación científica presupone un ejercicio de traducción, que parte de la interpretación de un TO y desemboca en la reexpresión de un TM adecuado para una nueva SC. No es de sorprender, por lo tanto, que muchos docentes elijan trabajar con divulgación en los talleres. Pero las ventajas de utilizar este tipo de discurso en la enseñanza de traducción no terminan aquí.

Además de ser un acto de traducción en sí misma, la divulgación científica supone una serie de retos que estimulan el aprendizaje práctico de los alumnos. Los textos de divulgación científica son de gran utilidad

en el taller, ya que condensan muchos de los problemas y dificultades a los que nos podemos enfrentar como traductores, y nos permiten combinar la precisión con la claridad y la accesibilidad. En palabras de Díaz Alarcón (2014):

La explotación de este recurso en clase de traducción tiene como finalidad procurarle al alumno la competencia traductora en una tipología textual especializada, o lo que es lo mismo, las competencias lingüística (comprensión de la lengua de partida, producción en la lengua de llegada) y extralingüística (temática y cultural), además de los conocimientos procedimental o aprendizaje de destrezas y declarativo (aprendizaje de conceptos o ideas conocidas conscientemente y que se pueden almacenar como proposiciones) requeridos para la traducción de esta tipología textual (p. 42).

Además de estas cualidades, en el caso particular de este proyecto de investigación, el texto que utilizamos para los talleres tenía dos grandes ventajas: brevedad y completud. Muchas veces, cuando buscamos materiales que nos sirvan para hacer ejercicios en clase, nos encontramos con una gran dificultad, que es encontrar un texto que tenga el grado de complejidad necesario para que los alumnos exploten las herramientas que han adquirido, y que, al mismo tiempo, no sea tan extenso, para poder revisarlo por completo y a profundidad. En este sentido, pudimos comprobar que los textos que se adhieren a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, —como el *Brochure Implicaciones del Global Stocktake (GST) para América Latina y el Caribe*, material de trabajo que nos solicitaron para llevar a cabo este proyecto—, pueden ser ideales para la enseñanza de traducción.

De las habilidades específicas que pudimos poner en práctica a través de estos ejercicios de traducción, destacamos: la documentación, el análisis textual en todos los niveles de la lengua y la reflexión sobre el propio proceso; habilidades que consideramos fundamentales para el ejercicio ético y eficaz de la traducción.

4. Ecología y traducción

La ecocrítica es un campo de estudio interdisciplinario que establece relaciones entre la literatura y el medio ambiente, y se enfoca en la manera en la que los textos reflejan, representan y responden a temas ecológicos y ambientales. Si bien este campo surgió en los estudios literarios, su impacto ha sido tal que se ha extendido hacia otras disciplinas: ofrecer nuevos puntos de vista sobre la manera en la que los seres humanos, y los universos de discurso que crean, se relacionan con la naturaleza, la biodiversidad, el cambio climático y la crisis ambiental.

Pensando en esto, no sorprende que la ecocrítica haya captado la atención de disciplinas como la traducción y la traductología desde hace ya algunos años. Sin embargo, la participación de la traductología en la ecocrítica no ha sido tan productiva, y no contamos con tantos trabajos teóricos al respecto. Aun así, desde varias perspectivas podemos abordar la relación que existe entre traducción y ecocrítica, especialmente en el contexto de la sostenibilidad lingüística, la transmisión intercultural del conocimiento ecológico y el papel de la traducción en la concientización ambiental global. En este sentido, concordamos con Carmen Valero (2012) en el hecho de que: “existe una influencia recíproca entre el entorno y el lenguaje y que el cambiar de lengua puede suponer cambiar el entorno y/o cambios en la forma de reflejar el entorno para los nuevos lectores” (2012, p. 155), y esta influencia no puede pasar desapercibida a los traductores, pues son y siempre han sido figuras clave en la transmisión y renovación del lenguaje y el pensamiento.

Por estas razones es que nos planteamos la necesidad de involucrar a los traductores en formación en proyectos que les ayuden a reflexionar sobre la relación que existe entre nuestra labor y la ecología, dos disciplinas conectadas por el esfuerzo de construir una sociedad global que comprenda y respete la biodiversidad y la sostenibilidad.

Junto con Assumpta Camps (2022), pensamos que es necesario “reflexionar sobre cuáles deben ser los nuevos caminos para la teoría y

la práctica de la traducción en un futuro inmediato, allanando el terreno para una nueva agenda para la Traducción en este siglo XXI, que esté inspirada por la perspectiva ecológica, la inclusión social, la lucha contra las desigualdades y la equidad de género”. Con esa intención es que realizamos el presente proyecto.

Consideramos que al traducir textos que se adhieren a los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacemos una pequeña contribución a los movimientos en pro del medio ambiente, y, al mismo tiempo, les ofrecemos a los alumnos un ejercicio excelente para poner en práctica los conocimientos que han adquirido a lo largo de su formación.

Metodología

En este apartado presentamos la metodología que utilizamos para llevar a cabo los objetivos que nos planteamos como parte de este trabajo de investigación. El apartado está dividido por las fases del proceso traductor que los grupos de trabajo siguieron para llegar al resultado final.

1. Participantes y material de trabajo

Grupos de trabajo en los que se organizaron los participantes:

- Alumnos del Diplomado en traducción inglés-español de la Universidad Iberoamericana (7 integrantes).
- Alumnos del Diplomado en traducción general inglés-español de la Organización Mexicana de Traductores: grupo A (12 integrantes).
- Alumnos del Diplomado en traducción general inglés-español de la Organización Mexicana de Traductores: grupo B (10 integrantes).

Material de trabajo:

Implicaciones del Global Stocktake (GST) para América Latina y el Caribe.

2. Fases del proceso traductor

1. Fase de pretraducción

Previo a las sesiones de trabajo correspondientes a esta primera fase, los alumnos tuvieron un acercamiento inicial individual a los textos que tradujeron. Posteriormente, guiados por el docente a cargo, hicieron una lectura exhaustiva en la que identificaron elementos textuales que consideraban potencialmente problemáticos para la traducción y discutieron en grupo posibles soluciones o herramientas que pudieran ayudarles a solventarlos.

1.1. Apropiación del TO (lectura e identificación de posibles problemas de traducción): la primera parte de las sesiones dedicadas a la fase de pretraducción estuvo dedicada a una discusión en grupo en la que los alumnos presentaron los problemas que encontraron en su lectura individual a manera de lista. Esta discusión les permitió contrastar sus ideas con las de sus compañeros y enriquecer su lista.

1.2. Análisis del TO: la segunda parte de las sesiones estuvo dedicada a la presentación de herramientas de análisis textual por parte del docente a cargo. Las herramientas que se presentaron fueron orientadas a las inquietudes de los alumnos que, en general se relacionaban con cuatro tipos de problemas de traducción: terminológicos, lingüísticos (particularmente sintácticos), pragmático-discursivos (relacionados con el registro y el lenguaje especializado) y textuales (tratamiento de siglas, instituciones y programas internacionales). Las herramientas que se les presentaron a los alumnos fueron:

- Fuentes documentales (glosarios, bases de datos y diccionarios).
- Repaso de elementos de análisis sintáctico.
- Repaso de elementos de análisis discursivo.
- Revisión de guías de estilo y normas y políticas de traducción.

2. Fase de traducción

A partir del análisis y de la resolución de los problemas de traducción localizados en la fase de pretraducción, los alumnos trabajaron en la traducción colaborativa de los textos. En este punto, se les pidió a los alumnos de los tres grupos que trabajaran en los TM en tablas de cotejo para no distanciarse del TO y para facilitar la revisión de los textos en taller. Después de generar un primer borrador del TM, los textos se presentaron en taller y los alumnos recibieron retroalimentación de sus compañeros y del docente a cargo. En esta fase también se discutió sobre los principales problemas de traducción y las diversas técnicas que los equipos utilizaron para solventarlos.

2.1. Primer borrador del TM: las primeras sesiones de la fase de traducción estuvieron dedicadas a la traducción colaborativa de los TO por los tres grupos. Se dividió el texto en segmentos de extensión similar y se asignaron a los participantes por orden de lista.

2.2. Taller: el resto de las sesiones se utilizaron para presentar los borradores en el taller en compañía del docente a cargo. En estas sesiones de taller se discutieron los principales problemas de traducción y las soluciones a las que llegaron los alumnos.

3. Fase de postraducción

Como último paso metodológico, los borradores del TM generados por los tres grupos fueron sometidos a un proceso de revisión por pares, en la que los alumnos llevaron a cabo un proceso de revisión y edición de las propuestas de sus compañeros, intercambiaron comentarios con los equipos en los que no participaron como traductores e hicieron sugerencias para

mejorar las versiones correspondientes.

3.1 Revisión entre pares. Para esta etapa se asignaron los revisores siguiendo un esquema $(x+1)$ según la distribución de los segmentos en la fase de traducción, es decir, B revisa el segmento de A, C revisa el segmento de B, y así sucesivamente. Por lo general, en esta etapa se darían instrucciones precisas sobre lo que se espera de la revisión entre pares al presentar un ejemplo representativo de algún estudiante de grupos anteriores e incluso un contra ejemplo para mostrar técnicas menos útiles de revisión.

En esta ocasión, con la finalidad del presente proyecto, se optó por no proporcionar a los alumnos dichos ejemplos ni sugerencias sobre buenas prácticas de revisión, con el fin de poder analizar sus distintos estilos de retroalimentación, pero enfatizando que en el momento de hacer las correcciones o comentarios procuraran simular una situación de su futura práctica profesional donde un colega les solicitara la revisión de su traducción o donde formaran parte de un equipo de trabajo y estuvieran a cargo de la misma. Se tiene planeado repetir el proceso de esta manera, sin instrucciones explícitas, en alguna otra generación para confirmar los hallazgos o identificar alguna otra variante.

A continuación, se muestran tres ejemplos que seleccionamos por su naturaleza contrastante en el estilo de retroalimentación que ofrecían los alumnos a sus pares (los nombres de los estudiantes fueron cambiados por respeto a su privacidad).

Figura 1. Captura de pantalla del documento colaborativo en línea

Anette (Luis) Adaptación Insta a las Partes que establezcan planes nacionales de adaptación, políticas y procesos de planificación para 2025 y que se intensifiquen los esfuerzos necesarios para alcanzar la Meta Global de Adaptación. Solo dieciséis países de la región han presentado su Comunicación sobre Adaptación o Plan Nacional de Adaptación, por lo que se debe impulsar el diseño e implementación de los planes de adaptación y atender importantes retos de desarrollo como la reducción de la pobreza y la desigualdad.	Adaptation It encourages the parties to establish national adaptation plannings, policies and planification processes by 2025, and to increase the necessary efforts to reach the Global Adaptation Target. Only sixteen countries from the region have presented their report about Adaptation or National Adaptation Planning, hence the design and implementation of the adaptation plannings must be encouraged, as well as meeting some important development challenges such as poverty alleviation and	Revisión (Luis) - Planification lo cambiaría por planning
--	---	---

La primera muestra es un ejemplo de una retroalimentación casi nula y que, por ende, carece de utilidad para quien la recibe, sea en un entorno educativo o profesional. Además, su propuesta no considera el empleo del término “planning” en el resto del texto, lo que implicaría la imposibilidad de utilizarlo incluso donde se propone según la imagen.

Figura 2. Tabla de cotejo
 Captura de pantalla del documento colaborativo en línea

Luis (Alex) Financiamiento Reconoce las brechas de financiamiento, e insta a flujos de financiamiento consistentes con un desarrollo bajo en carbono y resiliente al clima. Redirigir recursos públicos y de cooperación para atender proyectos para la implementación de las NDC, en mitigación y adaptación, e incentivar la transición y regular las economías nacionales. Pérdidas y daños Énfasis en crear inventarios nacionales de vulnerabilidad climática, con el objetivo de prevenir, minimizar y atender las pérdidas y daños. Actualmente la región de ALC	Funding Recognizes the funding openings and incites consistent fund flows with a development low on carbon and weather resilient. Redirect cooperation and public resources to attend NDC implementation projects, mitigation and adaptation, along with motivating the transition and regulating the national economies. Losses and damages Emphasis on creating national climatic vulnerability inventories, in order to prevent, minimize and attend losses and damages. Currently, the LAC region isn't a priority to receive funds for adaptation and losses and	Revisión (Alex) Recognizes the financing gaps and urges funding flows consistent with low-carbon, climate-resilient development. Yo usaría la palabra Financing. Financing se refiere al acto de proveer dinero para un proyecto, un negocio etc. Mientras que funding se refiere a la provisión de recursos financieros en forma de donación, subsidio, apoyos principalmente del gobierno, donaciones para proyectos en específico o iniciativas. Isn't = is not.
---	--	---

El segundo ejemplo, a pesar de que se aboca sólo a dos correcciones, es mucho más propositivo, en especial por ofrecer un sustento para la sugerencia que presenta. En este caso en particular, se le sugirió al estudiante que incluyera alguna fuente para que su colega/compañero tuviera la posibilidad de profundizar en su consulta.

Figura 3. Tabla de cotejo
 Captura de pantalla del documento colaborativo en línea

Luis (Anette) El GST forma parte de un ciclo de ambición que sucede cada 5 años. El primer proceso comenzó en la COP26 en Glasgow (2021) y concluyó en la COP 28 en Dubai (2023). El GST se lleva a cabo en tres fases: Recolección de la información y preparación para la evaluación técnica. Evaluación técnica de la información a partir de los mejores conocimientos científicos disponibles. Consideración de resultados	The GST is part of an ambition cycle that takes place every 5 years. The first process began at the COP 26 in Glasgow (2021) and concluded at COP 28 in Dubai (2023). The GST is carried out in three phases: Collecting information and preparing for technical evaluation. Technical evaluation of the information based on the best scientific knowledge available. Results consideration focusing on the discussion between the parties, experts and non-state	The GST is part of a cycle of ambition that takes place every 5 years. The first process began at COP26 in Glasgow (2021) and ended at COP28 in Dubai (2023). The GST is carried out in three phases: Collecting information and preparing for technical assessment. Technical assessment of the information based on the best available scientific knowledge. Consideration of results
--	---	--

Como se puede observar, la tercera propuesta de revisión es mucho más completa, aunque menos didáctica. Ofrece solamente las sugerencias de cambios y ajustes, incluso ofreciendo una nueva versión del segmento asignado del TM en su totalidad de manera menos intrusiva, ya que señala los cambios en su propia versión en lugar de sobre la propuesta del colega/compañero que recibe la corrección.

3.2. Revisión docente. La segunda etapa de la revisión consistió en la presentación ante el grupo de las propuestas de corrección, seguida por la retroalimentación por parte de la profesora acerca de las variantes observadas, incluyendo comentarios sobre los distintos estilos de revisión, con la intención de que los alumnos pudieran analizar cuáles resultaban más

productivas, para qué propósitos, así como identificar con más claridad sus fortalezas y áreas de oportunidad. Esta parte del proceso culminó con una revisión más tradicional por parte de la docente a cargo para cuidar aquellos aspectos que hayan pasado desapercibidos a los participantes durante la revisión entre pares.

3.3. Corrección y entrega del TM. En la tercera etapa de la fase de postraducción, los estudiantes implementaron las correcciones resultantes de la revisión docente en sus propuestas de traducción de los segmentos asignados a cada integrante para después reunirlos en un sólo documento en el que se integraron todos los apartados del TM en texto plano. En este proyecto, la institución con quien se hizo el convenio de colaboración, Iniciativa Climática de México, fungía como el actor responsable de hacer el encargo de traducción, que en una SC profesional sería el cliente. En concordancia con las especificaciones del encargo, el entregable era el TM en texto plano, ya que la institución encomendaría el diseño del *brochure* a los diseñadores de su equipo de publicaciones, al igual que se había hecho con los proyectos en los que participaban las docentes, como en el caso de la traducción al español del Climate Transparency Report.

Como complemento en esta etapa final, se desarrolló una sesión grupal de reflexión sobre los distintos retos que enfrentaron durante el proceso de traducción, la manera en que resolvieron las dificultades, así como las herramientas y habilidades que utilizaron para superarlas. Aprovechamos la ocasión para profundizar en cuestiones relacionadas con los aspectos éticos de la profesión, no sólo en cuanto al desarrollo del proceso de traducción sino también en cuanto a las responsabilidades que conlleva participar, ahora durante su proceso de formación y más adelante en su vida profesional, en proyectos vinculados con las diferentes facetas de los ODS.

Resultados

Los entregables obtenidos del proceso de traducción y revisión se enviaron a nuestro contacto a cargo del proyecto de colaboración con Iniciativa Climática de México, Analuz Presbítero, para recibir su retroalimentación con respecto a cuestiones de estilo y de aspectos de la terminología especializada del área, con la cual, de antemano, estábamos familiarizadas las docentes encargadas del proyecto.

Al momento de escribir este capítulo, estamos en espera de sus comentarios para poder compartirlos con los grupos de estudiantes y poder dar seguimiento al proyecto con la divulgación del material traducido, así como los carteles que se elaboraron como parte de la propuesta del proyecto.

Diseño y divulgación

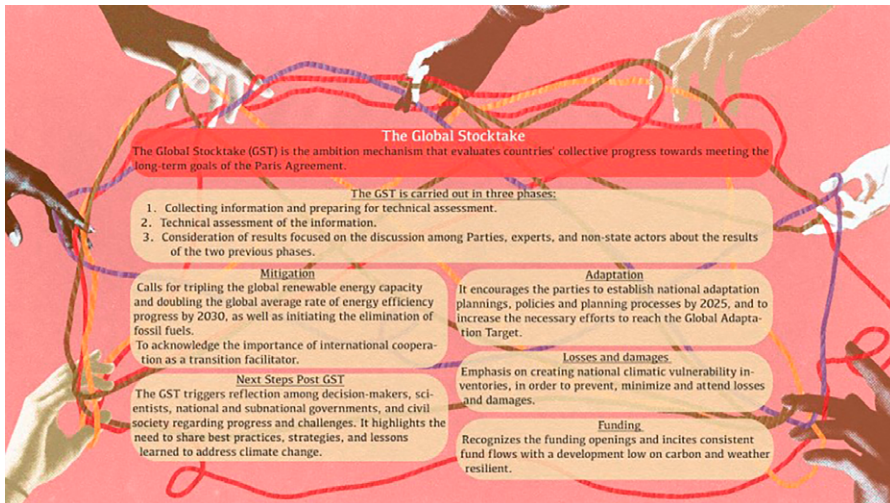
Como fase final del proyecto, utilizamos el texto traducido para producir elementos gráficos con fines de divulgación. Nos pareció importante, para complementar el proyecto, mostrar una de las formas en las que se puede aplicar la traducción a un producto tangible que sirva como herramienta atractiva y accesible para el público en general. En espacios educativos, la interacción directa con el material final tiene un impacto más duradero y promueve discusiones sobre la aplicación del lenguaje en medios gráficos y la transdisciplinariedad en la traducción.

Podemos considerar el diseño de la información como una traducción más, que va del lenguaje escrito al lenguaje visual. En palabras de Roman Jakobson (1969) “intersemiotic transposition—from one system of signs into another, e.g., from verbal art into music, dance, cinema, or painting”. De esta forma, el diseño se vuelve un elemento esencial en la divulgación científica que es clave para lograr transmitir la información técnica y densa de la ciencia de la manera más didáctica posible, que sea atractiva y fácil de entender.

Además, el diseño puede ayudar a adaptar los textos a un contexto local, con imágenes que refuercen la conexión de términos complejos con el contexto del público objetivo. En este caso, se buscó que la propuesta visual destacara los conceptos de Latinoamérica y la cooperación internacional, procurando el uso de un lenguaje gráfico sencillo que, junto con la tipografía y la disposición de elementos, ayude a resaltar la información y facilite a los lectores la interpretación clara de los datos de la manera más rápida posible.

La primera imagen (Figura 4) contiene información sobre el “Global Stocktake”, sus fases, resultados, etc. Para ello se creó una ilustración en la que varias manos interactúan con el mismo estambre, lo que alude a la colaboración de múltiples países para cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible que propone la ONU.

Figura 4. Global Stocktake



La segunda imagen (Figura 5) se enfoca en Latinoamérica y en la situación en la que actualmente se encuentra la región con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este caso se optó por representar a Latinoamérica como región, de modo que a su vez mantuviera la idea de un contexto global, por lo que la imagen principal es un mundo sobre el que se colocaron varios monumentos representativos de cuatro países latinoamericanos: México, Chile, Brasil y Argentina.

Figura 5. Latinoamérica

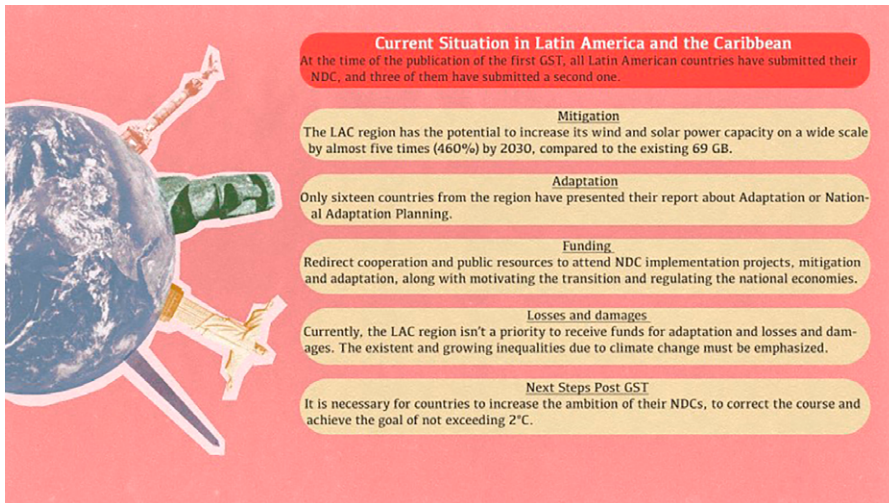


Figura 6. Collage digital



Implicaciones del Global Stocktake (GST) para América Latina y el Caribe

1 Introducción sobre el Global Stocktake

El Global Stocktake o Balance Global (GST), es el mecanismo de ambición¹ que evalúa el progreso colectivo de los países hacia el cumplimiento de las metas a largo plazo del Acuerdo de París. El GST recopila los avances en mitigación, adaptación, medios de implementación y cooperación, incluyendo financiamiento. Además considera cuestiones transversales como: pérdidas y daños, y las medidas de respuesta. Los resultados son la base para actualizar los compromisos climáticos de los países, conocidos como Contribuciones Determinadas a Nivel Nacional (NDC por sus siglas en inglés) e identificar oportunidades y retos colectivos para incrementar el apoyo y la cooperación internacional.

El GST forma parte de un ciclo de ambición que sucede cada 5 años. El primer proceso comenzó en la COP26 en Glasgow (2021) y concluyó en la COP 28 en Dubai (2023).

El GST se lleva a cabo en tres fases:

- ➔ **Recolección de la información** y preparación para la evaluación técnica.
- ➔ **Evaluación técnica de la información** a partir de los mejores conocimientos científicos disponibles.
- ➔ **Consideración de resultados enfocado** en la discusión entre las Partes, expertos y actores no estatales sobre los resultados de las dos fases anteriores. Sus conclusiones brindan información para mejorar las NDC y encontrar las brechas y oportunidades para el aumento de ambición.

Situación actual de América Latina y el Caribe

Al momento de la publicación del primer GST, todos los países de América Latina² han presentado su NDC, y tres de ellos han presentado la segunda³. En el marco del Acuerdo de París, y el mandato de presentar un nuevo compromiso cada cinco años, **es necesario que los países de la región retomen los resultados del GST para planear y diseñar una nueva NDC con compromisos más ambiciosos.**

Oportunidades regionales a partir del primer Balance Global

	Resultado del GST	Oportunidades y necesidades
 Mitigación	Hace un llamado a triplicar la capacidad mundial de energía renovable y duplicar la tasa media mundial de mejora de eficiencia energética al año 2030, así como iniciar el fin de los combustibles fósiles. Reconocimiento a la cooperación internacional como un habilitante para la transición	Los países de ALC poseen un bajo porcentaje de las reservas globales de combustibles fósiles⁴, lo que representa una oportunidad para incrementar la participación de renovables bajo un enfoque de transición energética justa, equidad y transparencia. ALC cuenta con el potencial de aumentar su capacidad de energía eólica y solar a gran escala en casi cinco veces (460%) para 2030, respecto de los 69 GW existentes⁵. Pertinencia de identificar necesidades y vacíos para posicionar a la región como un atractor para la cooperación y financiamiento.
 Adaptación	Insta a las Partes que establezcan planes nacionales de adaptación, políticas y procesos de planificación para 2025 y que se intensifiquen los esfuerzos necesarios para alcanzar la Meta Global de Adaptación.	Solo dieciséis países de la región han presentado su Comunicación sobre Adaptación o Plan Nacional de Adaptación⁶, por lo que se debe impulsar el diseño e implementación de los planes de adaptación y atender importantes retos de desarrollo como la reducción de la pobreza y la desigualdad.

1 Establecido en el artículo 14 del Acuerdo de París.
2 UNFCCC NDC Registry. Disponible en <https://unfccc.int/ndcreg>
3 Argentina, Nicaragua y Uruguay han presentado su segunda NDC mientras que el resto de los países han actualizado la anterior. Otros países de la región que cuentan con dos NDC son Granada y Suriname (UNFCCC, 2024).
4 Aproximadamente 19% de las reservas de petróleo y 1% de carbón. British Petroleum, 2022.
5 IRENA, 2023. Estadísticas de Capacidad Renovable 2022. Disponible en IRENA
6 UNFCCC Adaptation Communication Registry and National Adaptation Plans Central. Si se consideran las pequeñas islas también se encuentran Dominica, Granada, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía.

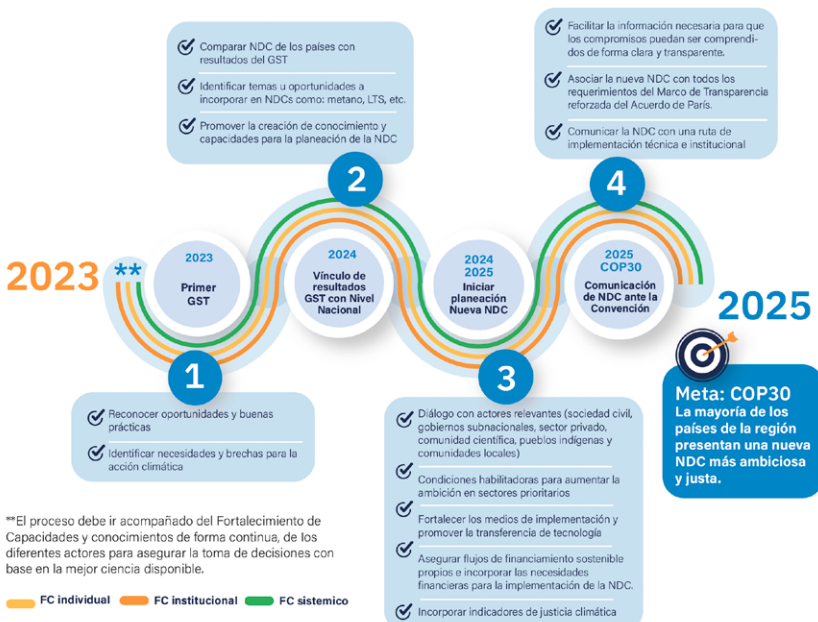
Empleo de textos sobre cambio climático en la enseñanza de traducción

Martha Celis Mendoza, Camila Jiménez Hernández, Denise Riqué Anrubio y Erme Vargas Celis

	Resultado del GST	Oportunidades y necesidades
 Financiamiento	Reconoce las brechas de financiamiento, e insta a flujos de financiamiento consistentes con un desarrollo bajo en carbono y resiliente al clima.	Redirigir recursos públicos y de cooperación para atender proyectos para la implementación de las NDC, en mitigación y adaptación, e incentivar la transición y regular las economías nacionales.
 Pérdidas y daños	Énfasis en crear inventarios nacionales de vulnerabilidad climática, con el objetivo de prevenir, minimizar y atender las pérdidas y daños.	Actualmente la región de ALC no es prioritaria para recibir fondos para la adaptación y pérdidas y daños, se debe enfatizar en las desigualdades existentes y crecientes por el cambio climático.

3 Siguiendo pasos post GST

El GST detona una reflexión por parte de los tomadores de decisiones, los científicos, los gobiernos nacionales y subnacionales, y la sociedad civil respecto a los avances y retos, y resalta la necesidad de compartir mejores prácticas, estrategias y lecciones aprendidas para hacer frente al cambio climático. Es necesario que los países aumenten la ambición de sus NDCs contemplando la participación de los diferentes sectores y la sociedad civil, para corregir el rumbo y alcanzar la meta de no sobrepasar los 2° C.



**El proceso debe ir acompañado del Fortalecimiento de Capacidades y conocimientos de forma continua, de los diferentes actores para asegurar la toma de decisiones con base en la mejor ciencia disponible.

 @IGSTLAC  @igstlac  @IGSTLAC  @igst-lac

Para mayor información del iGST: www.independentgst.org | www.iniciativaclimatica.org

Se usó la técnica del *collage* digital para ambas imágenes (Figura 6), con el objetivo de dotar al diseño de modernidad y un toque humano. Los colores se eligieron con un enfoque en lo accesible y atractivo para la audiencia latinoamericana, y que a su vez, mantuviera una cierta coherencia con los colores institucionales de los programas de formación de traductores en que se inserta este proyecto.

Los dos carteles resultantes son un ejemplo claro de cómo la transdisciplinariedad es esencial para tratar temas complejos, como los relacionados con el medio ambiente. La colaboración entre traducción, diseño y ciencia no sólo permitió crear una herramienta de divulgación que informa e involucra al público en la investigación científica, sino que también demuestra el potencial de un enfoque colaborativo en la educación. Este enfoque ayudó a lxs estudiantes a expandir su comprensión sobre el impacto de la traducción y cómo ésta puede actuar como puente entre distintas disciplinas para abordar problemáticas globales. Además, esta experiencia beneficia su perspectiva profesional, exponiéndolos a la diversidad de campos que pueden interactuar en el ejercicio de la traducción.

Conclusiones

En este apartado presentamos un balance final de los aportes de este artículo y compartimos algunas de las reflexiones que pudimos generar al realizar este proyecto. También mostramos las áreas de oportunidad que hemos encontrado para el perfeccionamiento del método que proponemos, y algunas directrices para futuras investigaciones sobre los temas aquí tratados.

De los descubrimientos relacionados con la enseñanza de traducción nos gustaría destacar uno: al involucrar a los traductores en formación en todas y cada una de las etapas del proceso podemos entender aspectos de los participantes de los que no solemos percatarnos en otras circunstancias. Por ejemplo, al incluir a los alumnos en la fase de revisión de los TM nos dimos cuenta de que el estilo de retroalimentación que le daban a sus

compañeros podía revelarnos mucho sobre sus fortalezas y debilidades más allá de las competencias traductorales específicas que habían adquirido en clase. Algunos alumnos demostraron tener facilidad para la corrección de estilo; otros, para la crítica de traducción; y otros, incluso para la docencia. Consideramos que normalmente no podemos hacer este tipo de observaciones cuando los ejercicios de clase sólo se enfocan en las fases de pretraducción y traducción, y que este modelo puede servir para guiar a los alumnos hacia otros caminos dentro del ámbito de la traducción que van más allá de la práctica.

Entre las actividades que se pueden realizar como seguimiento al proyecto de traducción, además del diseño y elaboración de los carteles que describimos en el apartado anterior y que nos permiten establecer relaciones productivas de colaboración con el gremio de diseñadores, se pueden implementar campañas de promoción de estos en redes sociales. Por otra parte, se pueden llevar a cabo distintas actividades con fines pedagógicos, en especial si se hace una adaptación de los textos de temas medioambientales a un lenguaje más claro y accesible para el público en general e incluso para las infancias, recurriendo a lo que Jakobson denomina *traducción intralingüística*.

En cuanto a los proyectos que vinculen a la traducción con la concientización sobre el cambio climático y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, consideramos que hay mucho trabajo por hacer, y que la traducción, tanto en su faceta práctica como en su faceta académica, puede enriquecerse gracias a los textos relacionados con este tema y a las perspectivas que la ecocrítica nos ofrece. Por otra parte, más allá de la utilidad que tienen los textos que se relacionan con los ODS, estamos seguras de que podemos sembrar nuevas semillas para la lucha por la conservación ambiental desde las aulas para formar profesionales conscientes de su responsabilidad con su entorno, y, sobre todo, de que el ejercicio de la traducción no debe ni puede existir sin conciencia y práctica ética de la divulgación científica.

Bibliografía

- Calsamiglia, H., Bonilla, S., Cassany, D., López, C. y Martí, J. (2001). Análisis discursivo de la divulgación científica, *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid. 20/22-4-98. En De Bustos J. J., Charaudeau, P., Girón, J. L., Iglesias, S. y López, C. (coords.) *Lengua, discurso, texto*, Tomo II. Visor, (2639-2646).
- Camps, A. (2022). ¿Cuán “natural” es “lo natural”? Ecocrítica y traducción. *Transfer XVII: 1-2*, 36-71.
- Celis-Mendoza, M. (2019). La traducción colectiva como proceso o producto. Reflexiones sobre el trabajo en colaboración a partir de casos de estudio concretos. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12 (2), 540–558. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n2a10>
- Climate Transparency Report. <https://www.climate-transparency.org/g20-climate-performance>
- De la Cruz Trainor, M. M. (2017). Traducción inversa: una realidad. *Trans: Revista De Traductología*, (8), 53–60. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2004.v0i8.2963>
- Díaz Alarcón, S. (2014). Las revistas francesas de divulgación científica como recurso para la didáctica de la traducción. *Skopos* 5, 19-44.
- García Yebra, V. (1984). Ideas generales sobre la traducción. *Teoría y práctica de la traducción*, (29-43). Gredos.
- Iniciativa Climática de México (s.a). https://www.iniciativaclimatica.org/mision_vision_icm/
- Iniciativa Climática de México (2023). *Implicaciones del Global Stocktake (GST) para América Latina y el Caribe*.
- Jakobson, R. (1969) Linguistics and Poetics. En T. Sebeok (ed.) *Style in Language* (350–77). MIT Press.
- Lobato Patricio, J. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos. *Tonos Digital*, (25).
- Orozco, M. (2012). Unidad didáctica 5. El proceso de traducción. *Metodología de la traducción directa del inglés al español. Materiales didácticos para traducción general y especializada* (56-61). Comares.

- Valero, C. (2012). Estudios de traducción y ecocrítica. Un ejemplo: Pájaros que no siempre llegan a su destino. *Sendebarr* 23, 141-157.
- Weinberg Alarcón, J., y Mondaca Becerra, L. (2019). ¿Cómo transitar en el aula para adquirir la competencia traductora? Del aprendizaje por tareas al aprendizaje basado en proyectos. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(1), 126-155. <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v12n1a05>

Bibliografía consultada

- De Bustos J. J., Charaudeau, P., Girón, J. L., Iglesias, S. y López, C. (coords.). (2001). *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid. 20/22-4-98, en *Lengua, discurso, texto*, Tomo II. Visor. (2639-2646).

EL USO DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DIVULGACIÓN INVESTIGATIVA SOBRE TEMAS DE OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Frida Lizeth Flores Moreno

*Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Universidad Nacional Autónoma de México*

Krisztina Zimányi

*Departamento de Lenguas,
Universidad de Guanajuato*

Justificación

En términos generales, toda propuesta pedagógica busca la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje al considerar todos los factores fundamentales que impactan en dicho camino. Con ello, se busca obtener una propuesta clara, relevante y efectiva. Este proyecto, en torno a la traducción pedagógica (TP), encuentra su sustento en necesidades tanto pedagógicas como científicas. En lo que respecta a las necesidades pedagógicas, se busca generar un monitoreo con relación al efecto y percepción de la traducción en la enseñanza y el aprendizaje de la LE, de la misma manera que en la producción del diseño del taller, las actividades y los materiales necesarios y apropiados para los fines específicos del curso. Por otro lado, en cuanto a las necesidades científicas, los resultados contribuyen a generar conocimiento sobre el fenómeno de la traducción pedagógica en el escenario de la educación superior, así como a poner a prueba el diseño metodológico con el fin de proponer nuevos procedimientos investigativos en el área de la traducción pedagógica y los ODS. Dado que dos componentes esenciales de la presente propuesta —la traducción pedagógica y los ODS—, se pueden

considerar relativamente recientes, su combinación con el propósito de sensibilizar a aprendientes sobre un futuro sustentable plantea un enfoque novedoso e innovativo en el área de la enseñanza-aprendizaje de la LE.

Marco conceptual

En consideración de lo anterior, resulta importante establecer algunos de los tópicos que se discutirán más adelante. En primer lugar, con respecto al tema de los ODS, estos han recibido atención en la educación de todos los niveles (Shulla *et al.*, 2020) a escala global y en América Latina (Pedraja-Rejas *et al.*, 2023), incluidas las instituciones de educación superior (Amoros Molina *et al.*, 2023; Leal Filho *et al.*, 2023; Serafini *et al.*, 2022). La enseñanza-aprendizaje de L2/LE, y el inglés en particular, no es la excepción y sigue las tendencias recientes (Astawa *et al.*, 2024), incluye el aprendizaje mixto que combina modalidades: presencial, semipresencial y en línea (Ramalingam *et al.*, 2022).

Por otra parte, y para fines de esta publicación, se considera a la traducción pedagógica como la incorporación de actividades, asignaciones o proyectos que, por medio de algún elemento de la traducción —en sus distintas formas y modalidades—, entre la lengua que se aprende o entre dos lenguas distintas, fomente o facilite la adquisición de una LE (Pintado Gutiérrez, 2018). Su uso en el aula ha sido un tema de debate que se extiende desde dos polos opuestos: uno que afirma su interferencia negativa en el objetivo de lograr fluidez y naturalidad en la LE (por ejemplo, Brown, 2001); y otro que valora su contribución en el complejo proceso durante el desarrollo del bilingüismo o multilingüismo (Chen, 2022; David *et al.*, 2019; Kelly y Bruen, 2015; Leonardi, 2011; Nik Mohamed *et al.*, 2021; Petrocchi, 2014).

En aras de contribuir a un mejor entendimiento de cómo la traducción puede ser utilizada en el aula de la LE y sus efectos, se ha explorado cómo fortalecer la adquisición (Cook, 2010; Danan, 2010; González Davies, 2004, 2018; González Davies y Scott-Tennent, 2009; Martínez Ruiz y Zimányi,

2021; Thierry y Wu, 2007; Wu y Thierry, 2012; Zimányi *et al.*, 2024). En general, el rechazo del uso de la primera lengua (L1) en el aprendizaje de la LE, tendencia influenciada por el *boom* del enfoque comunicativo en la década del sesenta, ha disminuido, específicamente en situaciones donde los aprendientes de la LE se encuentran en su contexto donde se habla su L1.

Es interesante observar que justamente estos ámbitos han experimentado un nuevo interés en la traducción pedagógica en Rumania (Bălănescu, 2023), Chequia (Skopeczková, 2018), el Reino Unido (Barnes, 2018), Costa Rica (Hernández Ching, 2019) o México (Banitz, 2022). Considerando lo anterior, la presente propuesta se sitúa en un relativamente nuevo enfoque de posmétodo (Kumaravadivelu, 2003, 2012), el cual explora no tanto si la L1 debiera emplearse o no, sino que indaga sobre el cómo y con qué efectos.

Contexto

Cada una de las trece divisiones que se distribuyen entre los cuatro campus de la UG (Guanajuato, Celaya-Salvatierra, Irapuato-Salamanca, y León) se enfocan en diferentes campos de conocimiento. El taller se difundió en toda la universidad para atraer a profesores-investigadores con una trayectoria y experiencia en diversos tópicos y con interés por mejorar su nivel de inglés en el contexto académico. La convocatoria se publicó en distintos medios oficiales de la institución y también se promovió a través de una red informal de profesores cuyo objetivo es incorporar los esfuerzos de la comunidad universitaria, profesorado, alumnado y cuerpo administrativo, comprometida con los 17 ODS. Al final, siete profesores expresaron interés en participar y cinco terminaron el taller: cuatro mujeres y un hombre, tres de la División de Ciencias Económico-Administrativas, una persona de la División de Derecho, Política y Gobierno y otra de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, todos con doctorado.

Como parte de su registro, los participantes respondieron a un breve cuestionario en *MS Forms*, (Figura 7), con el objetivo de dar a conocer sus

líneas de investigación en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su nivel de inglés para que las facilitadoras pudieran calibrar mejor el taller.

Figura 7. Cuestionario inicial

1. Nombre completo:
2. NUE:
3. Correo institucional:
4. ¿Con cuál(es) ods trabaja? 1. Fin de la Pobreza 2. Hambre Cero 3. Salud y Bienestar 4. Educación de Calidad 5. Igualdad de Género 6. Agua Limpia y Saneamiento 7. Energía Asequible y No Contaminante 8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico 9. Industria, Innovación e Infraestructura 10. Reducción de las Desigualdades 11. Ciudades y Comunidades Sostenibles 12. Producción y Consumo Responsables 13. Acción por el Clima 14. Vida Submarina 15. Vida de Ecosistemas Terrestres 16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas 17. Alianzas para Lograr los Objetivos
5. ¿Cuál es su nivel (aproximado) de inglés? B1 B2 C1 C2
6. ¿Cuál es su interés en participar en el taller?

Fuente: Elaboración propia.

Fue de particular interés vislumbrar la gama de los ODS con los cuales trabajan los profesores interesados en el curso, el formulario arrojó la siguiente información: al menos un profesor investiga sobre alguno de los

siguientes ODS: 1. Fin de la Pobreza; ODS 6. Agua Limpia y Saneamiento; ODS 11. Ciudades y Comunidades Sostenibles; ODS 12. Producción y Consumo Responsables; ODS 13. Acción por el Clima; ODS 15. Vida de Ecosistemas Terrestres; ODS 16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas y ODS 17. Alianzas para Lograr los Objetivos; dos participantes registraron entre sus líneas los ODS 4. Educación de calidad y ODS 5. Igualdad de Género; mientras que el grueso, cuatro participantes, señalaron trabajar con el ODS 8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico. Lo anterior seguramente responde a que, en su mayoría, el profesorado inscrito en el taller pertenece a la División de Ciencias Económico Administrativas.

En cuanto al nivel de dominio del inglés registrado por parte de las personas interesadas, se basó en la autopercepción, es decir, no les fue solicitado un comprobante oficial de alguna institución o examen. Los participantes podían seleccionar una de cuatro opciones usando el Marco Común Europeo de Referencia (B1, B2, C1 y C2). Las respuestas fueron variadas: dos profesoras se registraron con B1; una en el nivel B2, otra en el C1 y finalmente uno en C2. El panorama propuesto era, entonces, complejo. Sin embargo, trabajar con un estudiantado de diversos niveles es algo común en las aulas de LE y, si bien, en este caso se podían tener diferencias en ese aspecto, había muchas otras áreas afines que podrían promover un entorno de aprendizaje adecuado.

De hecho, la diferencia en el nivel de dominio del idioma fue un tema que se había considerado en el desarrollo del enfoque, métodos y actividades del taller, según lo que propone Sinclair Bell (2004) para dicha situación:

What can these students achieve in the time available? What do they need most? Which of those needs can I cover, given the limitations of the class? What objectives are reasonable to set and hope to have fulfilled? What progress will have to be shown in order for the students and me to judge this class to have been a success? (p. 31).

Ponderar tales preguntas permite crear material apropiado dadas las metas, limitaciones y contextos realistas del taller y fueron contempladas en el desarrollo del contenido, tema que se expondrá en el siguiente apartado.

Desarrollo del taller

La propuesta constituye un taller de inglés con fines específicos a la divulgación de resultados procedentes de investigación en torno a temas relacionados con los ODS. La estructura consistió en 10 sesiones síncronas, con dos horas de duración cada una, impartidas del 22 de julio al 2 de agosto de 2024 en la plataforma *MS Teams*, a la cual todo el profesorado adscrito a la UG tiene acceso y cierta familiaridad, pues ha sido la plataforma institucional desde la pandemia de COVID-19. El enfoque del curso se sostuvo en el aprendizaje basado en tareas (ABT) o proyectos (ABP) (Canales, 2010; Ellis, 2003; Patton, 2012; Robinson, 2011) o en el aprendizaje integrado de contenido (o CLIL, por sus siglas en inglés) (Davies, 2003), con el afán de estimular la participación de las y los profesores inscritos y así fomentar que los resultados finales se divulgaran para fines académicos.

Como evidencia o entregables, se esperaba que los alumnos, además de resolver sus hojas de trabajo, generaran documentos de diferentes tipos como infografías y videos que fueran de utilidad para la divulgación. El proyecto final planteaba que las personas participantes realizaran un video breve (menor de dos minutos), donde expresaran las ideas centrales de su investigación en el idioma inglés, con subtítulos al español. Para ello, en las sesiones se trabajaba en el guion, su redacción adecuada, pronunciación y grabación de audio. De igual manera, fue necesario también instruir a las y los profesores en temas generales de la subtitulación y de las plataformas para su realización.

En relación con las actividades del curso, éstas se enfocaban en integrar los conceptos antes mencionados; es decir, la traducción pedagógica, el aprendizaje basado en tareas y contenidos y la divulgación científica de

investigaciones enfocadas en los ODS. Con la finalidad de agilizar la realización de dichas actividades (grupales e individuales), se proporcionaban hojas de trabajo que los participantes tenían que descargar al iniciar cada sesión. El material para las actividades incorporaba el uso de plataformas educativas que propicien la interacción a la distancia, como *Mentimeter* o *Wordwall*, así como de material real publicada por las Naciones Unidas con respecto a los ODS, y también las temáticas de sus propias investigaciones. Aunado a ello, para poder crear material de divulgación, se introducía el uso de herramientas digitales y de inteligencia artificial (IA) tales como *Canva*, *Sketch Engine*, *Amara* y *Lumen 5*. La estructura del taller se puede observar en la Figura 8.

Figura 8. La estructura del taller

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
• Introducción • Presentación del curso • <i>Reported speech</i>	• Expansión del vocabulario -SDG • Traducción intralingual (registros) • Creación de infografía para divulgación	• Traducción inversa • Identificación de textos fuentes • Traducción de la infografía • Problemas comunes en la traducción inversa	• Glosarios y herramientas de consulta • Sketch Engine – Term extraction • UNTERM • Creación de un glosario terminológico	• Guion para un video corto • La IA en la creación de videos-Lumen 5
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
• Creación de material audiovisual • Grabación en audio del guion (velocidad, entonación, llamado a la atención) • Revisión por pares	• Creación y subtitulación del video– Amara • Subtitulación del guion	• Revisión y edición • ¿Qué y cómo revisar(nos)? • Nuevas herramientas digitales para la revisión y edición	• Análisis crítico (La traducción en la divulgación de proyectos en torno a los ODS) • Adaptación cultural y contextualización en la traducción de proyectos ODS	• Presentación de los resultados • Encuesta final

Fuente: Elaboración propia.

En cada una de las sesiones se incorporaron actividades de traducción pedagógica dentro de la variedad de posibilidades antes discutidas. Para la Sesión 1, por ejemplo, con la finalidad de promover el intercambio de ideas entre el profesorado inscrito, se discutió la estructura gramatical del discurso indirecto o *Reported speech*. En un primer momento, a los participantes les fueron explicados los cambios en los tiempos verbales al utilizar esta estructura y se hizo un breve ejercicio para evaluar el entendimiento. Después, se pidió conducir una pequeña entrevista entre pares en español con unas preguntas de presentación personal. De vuelta en la sesión grupal, los participantes, inspirados a utilizar el idioma inglés nuevamente, estructuraron oraciones en *Reported speech* con base en lo que sus pares mencionaron en torno a sus investigaciones.

Con lo anterior, el estudiantado hace un proceso de traducción inicial sin instrucciones teóricas de dicho proceso traslativo, puesto que el enfoque es la estructuración del discurso indirecto mientras se usan ambos idiomas. En una actividad complementaria, se mostró un video informativo de las Naciones Unidas sobre los ODS en inglés para que los participantes generaran un reporte sobre su contenido en español, haciendo un énfasis particular en el vocabulario empleado para ello. Esta primera sesión fomentó el despertar de una sensibilización lingüística sobre la cual se trabajaría a lo largo de la duración del taller.

En la Sesión 2, se realizaron actividades en torno al registro y al vocabulario y se utilizaron los resúmenes en español de algunos de los artículos redactados por los participantes. Asimismo, se les solicitó comenzar el esbozo de una infografía sobre sus temas de investigación en inglés. Para ello, fue necesario conversar sobre las diferencias entre una infografía adecuada y otra deficiente, lo cual promovía el uso de la LE. Desde una perspectiva conceptual, en esas tareas la traducción se incorporaba al trabajar con artículos o textos que los participantes habían publicado en español y también se fomentó un tipo de traducción intersemiótica al pasar la información de un medio escrito a otro escrito-visual. Sobre este proceso, que además implicaba la traducción inversa del español al inglés, se profundizó durante

la Sesión 3, donde las facilitadoras del taller colaboraron con los participantes para encontrar las equivalencias más adecuadas de la terminología utilizada en sus disciplinas, así como componer un resumen apropiado para sus artículos con una buena distribución de la información requerida. Es relevante mencionar que en estas sesiones se empezó a trabajar con la aplicación *Canva* para agilizar la realización y el diseño de la infografía, uno de los entregables proyectados para el fin del curso.

La Sesión 4 se dedicó a la elaboración de glosarios y el uso de distintas herramientas de consulta, y comenzó con una discusión en torno a las equivalencias terminológicas y sus diferencias y similitudes en inglés y español. Al culminar la actividad de inicio, las facilitadoras del taller expusieron sobre la importancia de la equivalencia terminológica, su uso consistente y las herramientas que facilitan la labor correspondiente. En seguimiento a la segunda actividad de la sesión —puede apreciar en la Tabla 4 en el Anexo 1— los subsecuentes ejercicios se enfocaron en presentar el uso de *Sketch Engine*, herramienta lingüística computacional que analiza grandes cantidades de texto (*corpus*) para generar información estadística de diversos tipos, con el fin de mostrar a los participantes la función para la extracción terminológica que ofrece esta plataforma. Además, se enseñó UNTERM, base de datos terminológica de las Naciones Unidas, se puso en práctica su uso con *abstracts* de publicaciones propias de los participantes. De este modo, se fomentó el aprendizaje de vocabulario terminológico y equivalencias, se desarrollaron habilidades en la traducción, mientras se fortaleció la comunicación bilingüe especializada y efectiva.

Durante las Sesiones 5 y 6, las actividades se centraron en escribir el guion del video que se entregaría al final del taller. El guion se redactó en inglés teniendo como referencia un glosario pequeño elaborado por los participantes con respecto al o los ODS pertinentes a su investigación. Para realizar el video, se utilizó la plataforma *Lumen 5* que, con ayuda de IA, genera videos cortos de no más de dos minutos con base en un guion, una nota de audio o una idea. Para el taller, los profesores compusieron un guion que después grabaron en un audio para su carga en *Lumen 5*. La nota

de audio se trabajó durante las sesiones procurando mejorar la dicción, pronunciación y velocidad.

A continuación, se enfocó en la subtitulación del video anteriormente generado por los participantes con la aplicación *Lumen 5*. Para la subtitulación en sí, se empleó el software *Amara* que funciona con archivos que se encuentran en YouTube, por lo cual fue necesario subir los videos en dicha plataforma. En la Sesión 7 se explicaron las nociones básicas de subtitulación y se realizó una primera introducción tutorial a *Amara*, mientras en la Sesión 8 se resolvieron dudas y se dio seguimiento a la subtitulación de manera individual, teniendo cuidado la redacción y el tiempo de lectura en pantalla.

En la Sesión 9 se discutieron temas con respecto a la importancia de la divulgación y sus diferentes formatos. Además, se abrió un espacio para los participantes que tuvieron problemas con el uso de las plataformas, aplicaciones y *software* y que requerían resolver sus inquietudes. Finalmente, en la Sesión 10 se presentaron los videos subtitulados y se fomentó la discusión con respecto al curso.

Retroalimentación y reflexiones sobre el taller

A continuación, se presenta un análisis reflexivo de la experiencia, se contempla a los participantes, la duración y modalidad del taller, su contenido, las actividades y la encuesta de satisfacción final que fue proporcionada para evaluar los cambios necesarios y aspectos valiosos para conservar en futuras implementaciones.

Duración y modalidad

Como se ha descrito anteriormente, el taller se impartió de forma síncrona en un horario mayormente matutino. En el caso de que los profesores que

asistían al taller tuvieran problemas de agenda en alguno de los días propuestos, se acordaba un cambio que fuera conveniente para la mayoría. A pesar de esta apertura, hacer coincidir a todos los interesados fue un tema complejo por las actividades académicas, administrativas y familiares de cada uno. Lo descrito refleja el complejo panorama del profesorado universitario que, si bien está motivado por expandir sus habilidades en el dominio de un idioma extranjero o en trabajar en lo que respecta a la divulgación de sus investigaciones, tiene complicaciones en encontrar el tiempo para ello por la demanda de su labor institucional que poco contempla un espacio para la capacitación profesional.

Contenido

La finalidad primaria del taller consistió en evaluar el impacto de la traducción en las actividades de enseñanza y aprendizaje del inglés enfocado a los ODS, aunque se abordaron temas que, aun cuando eran relevantes para la divulgación científica y para el desarrollo del proyecto final, podrían haber requerido más tiempo de práctica para su dominio. En total, se incorporaron al contenido del curso 5 diferentes sitios: 1) *Canva*, plataforma de diseño gráfico de fácil uso que se empleó en el curso para que los alumnos generaran y tradujeran al inglés infografías sobre sus investigaciones; 2) *Sketch Engine*, herramienta de análisis lingüístico que, entre otras funciones, posibilita la extracción terminológica de grandes cantidades de texto; 3) *UNTERM* (United Nations Terminology Database), base de datos terminológica gestionada por las Naciones Unidas que proporciona las equivalencias que facilitan la comunicación multilingüe a nivel internacional; 4) *Lumen 5*, plataforma en línea para crear videos a partir de guiones, blogs, textos, grabaciones de voz, que utiliza la inteligencia artificial para crear contenido atractivo y *ad hoc*; 5) *Amara*, plataforma en línea que permite la creación y edición de subtítulos de videos una vez compartidos en la plataforma *YouTube*.

Las herramientas fueron de alta utilidad y relevancia para el taller. No obstante, el dominio de dichas herramientas requería de más actividades asíncronas que permitieran al profesorado adentrarse en su uso y familiarizarse con ellas de forma más intuitiva y amigable. Durante las sesiones síncronas se habló y trabajó en torno a ellas en diferentes clases, sin embargo, habría ayudado tener actividades de repaso adicionales para reafirmar el conocimiento.

Actividades

El diseño de las actividades contó con un balance entre algunas individuales y grupales, de gramática y de conversación y de distintas destrezas, de tal manera que se pudiera incrementar la conciencia lingüística entre los idiomas inglés y español. Afortunadamente, todos los participantes poseían un nivel en su mayoría homogéneo que permitía llevar a cabo la clase casi en su totalidad en inglés, a excepción de cuando se utilizaba la traducción como un medio reflexivo que propiciaba el aprendizaje. Un buen complemento a las actividades de cada sesión podría incluir actividades de seguimiento que los alumnos pudieran realizar en el tiempo que les resultara más conveniente y pudiera cumplir con manuales o instrucciones claras y precisas.

Encuesta de satisfacción

Al terminar el taller, los participantes respondieron una encuesta de evaluación en donde se incluyeron las siguientes preguntas:

Figura 9. Encuesta de satisfacción

¿Qué tan satisfecha/o estás con la estructura y organización del curso?				
Muy satisfecha/o	Satisfecha/o	Neutral	Insatisfecha/o	Muy insatisfecha/o
¿En qué medida crees que el curso ha mejorado tu capacidad para comunicar investigaciones relacionadas con los ODS en inglés?				
Mucho	Bastante	Neutral	Poco	Nada
¿Qué tan útil encontraste la integración de la traducción pedagógica para comprender y divulgar los resultados de investigaciones sobre los ODS?				
Muy útil	Útil	Neutral	Poco útil	Nada útil
¿Qué tan efectivo fue el curso en proporcionar herramientas y estrategias para la divulgación de investigaciones científicas y técnicas?				
Muy efectivo	Efectivo	Neutral	Poco efectivo	Nada efectivo
¿Qué actividad o tema te pareció de mayor relevancia?				
¿Qué actividad o tema te pareció de menor importancia?				
¿Qué mejoras sugieres para futuros cursos sobre la divulgación de resultados de investigaciones en inglés utilizando la traducción pedagógica?				

Fuente: Elaboración propia.

Cuatro de los participantes respondieron el cuestionario final, compuesto de dos apartados. El primero con cuatro preguntas en escala Likert, y el segundo de tres preguntas abiertas. En la primera parte, se buscaba evaluar la satisfacción de los participantes con respecto a una variedad de temas del taller. La Pregunta 1 indagó sobre la estructura y organización general del curso. Las respuestas, que fueron completamente anónimas, mostraron un alto grado de satisfacción, de los cuatro encuestados, dos marcaron la opción *satisfecha/o* y el resto incluso la opción *muy satisfecha/o*. La Pregunta 2 estuvo enfocada a cuestionar al profesorado sobre la utilidad del curso

con el fin de divulgar investigaciones. La totalidad de las personas encuestadas marcaron la respuesta *mucho* que, como se puede ver en la Figura 9, es el máximo nivel de aprobación. La Pregunta 3 sirvió para informarnos sobre los beneficios percibidos al utilizar la traducción pedagógica y las respuestas arrojan que todos los participantes que concluyeron el curso la encontraron *muy útil* en su proceso de divulgación científica. Igualmente, la Pregunta 4 buscó evaluar la utilidad percibida en torno a las herramientas que se presentaron en el curso, las respuestas son satisfactorias y muestran el más alto grado de aprobación por la totalidad de los encuestados. Las tres últimas preguntas del cuestionario eran abiertas para estimular que los participantes expresaran su opinión con mayor libertad.

En respuesta a la Pregunta 5, ¿qué actividad o tema le parecieron de mayor relevancia?, se obtuvo una amplia variedad de respuestas. Para Participante 1, la mayor relevancia está en la definición de los conceptos y del *público objetivo*, seguramente en referencia al establecimiento del registro adecuado para emplearse —enfoque de la clase dos, en donde se comenzaban las actividades de concientización lingüística—. Otro tema relevante para esta pregunta, puesto que fue mencionado por dos participantes, fue la inclusión de la Inteligencia Artificial Generativa y plataformas:

El uso de la inteligencia artificial generativa y su potencial para incidir favorablemente en mi práctica docente y para ampliar mi abanico de posibilidades de difusión de mis trabajos de investigación [Participante 2].

Todas!! Tanto la parte de intentar hablar inglés, como de entenderlo o traducirlo y por supuesto todas las herramientas que nos dieron, las plataformas me parecieron increíbles y hasta cierto punto no tan difíciles, es cuestión de práctica. Y nos dieron excelentes tips, de todo tipo, tanto pronunciación, gramática, hasta ideas como [sic] mejorar imágenes o hacer los subtítulos de sólo una línea para que no se pierda el video. Me encantó el curso, pocas veces tenemos oportunidad de cursos de inglés [Participante 3].

El profesorado menciona que son de utilidad tanto para su práctica docente como de investigación y divulgación. Además, se resalta la retroalimentación en los temas de la enseñanza de LE (pronunciación y gramática) y la redacción de guiones para *Creación de Video Scripts* [Participante 4]. La traducción fue mencionada únicamente por uno de los participantes, sin embargo, en todos los temas mencionados hubo al menos una actividad que directa o indirectamente la empleaba.

En lo que respecta a la Pregunta 6, ¿qué actividad o tema le pareció de menor importancia?, la totalidad del profesorado expresó que todas las actividades les habían parecido importantes:

Ninguno, todo fue importante, cada tema cobraba sentido al avanzar en el curso [Participante 1].

Yo creo que todos fueron muy importantes, pues aportaron en diferentes áreas, como lo comentaba, desde la gramática y la pronunciación, y todos los consejos fueron muy buenos [Participante 2].

Honestamente, todos me parecieron de suma importancia. Por un lado, se ve la interconexión entre ellos para lograr el fin de tener un video con las características solicitadas y, por otra parte, todas [sic] son complementarias, de modo que en conjunto, el curso está completo y 99% autocontenido. Es decir, no creo necesitar más que el contenido de las sesiones para lograr el objetivo (en mi caso, sólo necesité buscar por fuera cómo grabar audios [Participante 3].

Todos los temas fueron importantes [sic] [Participante 4].

Incluso, se puede concluir, con base en sus respuestas, que los participantes percibieron que las actividades eran necesarias para lograr el objetivo del taller y generar el entregable final, por lo que les parecieron coherentes y justificadas.

Finalmente, la Pregunta 7, sobre mejoras en futuras implementaciones del taller, tuvo respuestas con un punto de encuentro más común. Tres de los cuatro participantes mencionaron la agenda laboral como una de las principales problemáticas:

Sólo el horario, sea por la mañana, entre 9 y 14 horas, o por la tarde, entre 16 y 19:30 horas [Participante 1].

Todo estuvo muy bien, quizá más bien fallábamos los participantes por cuestiones agenda laboral, en algunas sesiones no nos era posible estar presentes, pero con las grabaciones nos poníamos al corriente [Participante 3].

Una vez establecido el grupo, hubo ocasiones en que fue necesario hacer cambios en el horario inicialmente planteado (de 15:00 a 17:00 h), puesto que el profesorado inscrito tenía labores administrativas que cumplir durante el periodo de inscripciones, además de eventos familiares o percances que dificultaban acordar una hora común para las sesiones síncronas. En algunas ocasiones, con la finalidad de resolver esas situaciones, las sesiones fueron grabadas para que los participantes pudieran consultarlas cuando les fuera posible en otro momento del día. Asimismo, hubo una observación con respecto a incluir en el título del taller que se utilizarían algunas herramientas de Inteligencia Artificial, puesto que podría hacer que más profesoras y profesores se interesaran en tomarlo:

En el título del curso, creo que sería muy atractivo agregar que es con ayuda de la inteligencia artificial. Para mí eso fue una muy grata sorpresa y creo que eso también incentivaría más a mis colegas para inscribirse a este curso tan completo, interesante y efectivamente aplicable a nuestra práctica académica. Otra sugerencia menor es sobre la programación de las sesiones. Considero que usar el calendario de *Teams* permitiría acceder y unirse más rápidamente a las reuniones. Por el contrario, mandar los

enlaces por correo implica más tiempo pues se debe acceder a dos aplicaciones: el correo, para buscar el mensaje, y luego abrir *Teams*. Finalmente, el horario inicialmente programado (15:00-17:00) me parece muy difícil de seguir para quienes tenemos mucha carga familiar a cuestas. ¡Muchas gracias y espero con entusiasmo el próximo curso! [Participante 2]

Este comentario tiene un gran peso para los cambios que se plantean en futuras implementaciones y será un tema para considerar. Aunando a las sugerencias, hubo un participante que mencionó tener interés en generar más de un guion para videos, así como más materiales para clase basados en sus trabajos de investigación.

Elaborar más de un vid3o [sic] script y aplicaciones para elaboración de materiales para ser usados en clase basados en nuestros proyectos de investigación [Participante 4].

Este último tema es valioso, pues la divulgación también ocurre dentro de sus aulas y coadyuba a fomentar el bilingüismo en el aula con base en los contenidos.

Conclusiones

La realización de un taller que interrelaciona tal cantidad de temáticas es una tarea que requiere especial cuidado en el planteamiento y la realización de los objetivos específicos. Llevar a cabo esta primera entrega ha sido de ayuda para reflexionar en los puntos de éxito y áreas de oportunidad, particularmente en atención a cómo la traducción pedagógica puede ayudar al profesorado a difundir sus investigaciones en una lengua extranjera. En la universidad en que se desarrolla el proyecto, al igual que en distintas universidades del país, se cuenta con un campus virtual en donde, con una cuenta institucional, la planta docente y estudiantil puede inscribirse a

diferentes talleres y cursos. Este medio fue idóneo para la primera edición y podría seguir implementándose en futuras ocasiones.

En términos generales, quienes impartimos el taller consideramos que, para incrementar la matrícula, se puede ajustar en la modalidad y pasar de únicamente síncrona a híbrida o completamente asíncrona, lo que permitiría al profesorado inscrito gestionar su tiempo de estudio. Veinte horas de curso son adecuadas para los profesores que buscan mejorar en su uso del idioma, por lo que el contenido que involucra plataformas digitales deberá reducirse o limitarse en profundidad. Las actividades fueron apropiadas, destaca principalmente el uso de material auténtico y relevante. Las hojas de trabajo podrían, además, ser útiles para futuras implementaciones del taller asíncrono y promover la autonomía del estudiante. Sin embargo, también hay que considerar hacer más eficiente la retroalimentación instantánea para que la autonomía sea enriquecedora para aquellos que tomen el curso en aras de mejorar su labor docente y de divulgación.

Bibliografía

- Amoros Molina, A., Helldén, D., Alfvén, T., Niemi, M., Leander, K., Nordenstedt, H. y Biermann, O. (2023). Integrating the United Nations sustainable development goals into higher education globally: a scoping review. *Global Health Action*, 16(1). <https://doi.org/10.1080/16549716.2023.2190649>
- Astawa, N. L. P. N. S. P., Santosa, M. H., Artini, L. P. y Nitiasih, P. K. (2024). Sustainable development goals in EFL students' learning: A systematic review. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 14(2), 1–11. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.01>
- Bălănescu, E. O. (2023). The role of translation in second language acquisition. *Revista de Stiinte Politice*, 80, 84-91. https://cis01.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul80_2023/9.pdf
- Banitz, B. (2022). To translate or not to translate: The case of pedagogic translation in the foreign language classroom. *Mextesol Journal*, 46(2), n2. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n2-16>

- Barnes, K. (2018). Reviving pedagogical translation: An investigation into UK learners' perceptions of translation for use with their GCSE Spanish studies and beyond. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 248-281. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00012.bar>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Canales, A. (2010). Aprendizaje integrado de lengua y contenidos. Orientaciones didácticas y metodológicas. *Lenguaje y Textos*, 32, 135-142. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/aprendizaje_integrado_de_lengua_y_contenidos_orientaciones_didacticas_y_metodologicas_blanco_a.pdf
- Chen, Z. (2022). The positive effect of pedagogical translation. *Journal of Higher Education Research*, 3(3), 267. <https://doi.org/10.32629/jher.v3i3.875>
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford University Press.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- David, S. S., Pacheco, M. B. y Jiménez, R. T. (2019). Designing translingual pedagogies: Exploring pedagogical translation through a classroom teaching experiment. *Cognition and Instruction*, 37(2), 252-275. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1580283>
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 24-28. <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2018). The use of translation in an integrated plurilingual approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>
- González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2009). Back to Mother... Tongue. L1 and translation as aids to FLA in a CLIL context. *First and Second Languages: Exploring the Relationship in Pedagogy Related Contexts, Conference held at the Department of Education*.
- Hernández Ching, R. C. (2019). The relevance of pedagogical translation for the development of bilingual education in Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 19-34. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.2>

- Kelly, N., y Bruen, J. (2015). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19(2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/1362168814541720>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Leal Filho, W., Salvia, A. L. y Eustachio, J. H. P. P. (2023). An overview of the engagement of higher education institutions in the implementation of the UN Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 386. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135694>
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical translation as a naturally-occurring cognitive and linguistic activity in foreign language learning. *Annali Online di Lettere Ferrara*, 1(2), 17-28. <https://www.semanticscholar.org/paper/Pedagogical-Translation-as-a-Naturally-Occurring-and-Leonardi/898c61bae5971803eecfe0885cb42d1a8133f8ed>
- Martínez Ruiz, M. de L. y Zimányi, K. (2021). Successful implementation of translation in the L2 teaching and learning process. *Idiomática: Revista Universitaria De Lenguas*, 3(2), 1-21. <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/65>
- Naciones Unidas. (2015). *La agenda para el desarrollo sustentable*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Naciones Unidas. (2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Nik Mohamed, N. Z., Azwan, A., Kamlun, K. y Othman, I. W. (2021). Translation pedagogy versus pedagogical translation in language learning. *Learning International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6(43), 83-96. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.643008>
- Patton, A. (2012). *Work that matters: Teacher's guide to project-based learning*. The Paul Hamlyn Foundation.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Muñoz-Fritis, C. y Laroze, D. (2023). Sustainable development goals and education: A bibliometric review—The case of Latin America. *Sustainability*, 15(12). <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/12/9833>
- Petrocchi, V. (2014). Pedagogic translation vs. translation teaching: a compromise between theory and practice. *Italica*, 91(1), 95-109. <https://www.jstor.org/stable/24368622>

- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219–239. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Ramalingam, S., Yunus, M. M. y Hashim, H. (2022). Blended learning strategies for sustainable English as a second language education: a systematic review. *Sustainability*, 14(13). <https://doi.org/10.3390/su14138051>
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61, 1–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x>
- Serafini, P. G., De Moura, J. M., De Almeida, M. R. y De Rezende, J. F. D. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: a systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>
- Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H. y Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development y World Ecology*, 27(5), 458–468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Sinclair Bell, J. (2004). *Teaching multilevel classes in ESL*. Pippin Publishing and Dominic Press.
- Skopečková, E. (2018). Translation and language learning: Untapped potential of functionalist approach to translation in the foreign language classroom. *Brno Studies in English*, 44(2), 5–17. <https://digilib2.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/140974>
- Thierry, G. y Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12530–12535. <https://doi.org/10.1073/pnas.0609927104>
- Wu, Y. J. y Thierry, G. (2012). Unconscious translation during incidental foreign language processing. *NeuroImage*, 59(4), 3468–3473. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.11.049>
- Zimányi, K., Martínez, L., e Ibarra, E. (2024). La traducción pedagógica: Tres razones clave para su integración en la enseñanza de L2. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 22, 193–213.

Anexo

Figura 10. Actividades de la Sesión 4.
Glosarios y herramientas de consulta

Warm up activity: In the following Mentimeter, write down your ideas to define what a term is.

📌 Activity 1: Write a list of terms you find in the following text.



Zero hunger

- The number of people facing hunger and food insecurity has been rising since 2015, with the pandemic, conflict, climate change and growing inequalities exacerbating the situation. In 2022, about 9.2 per cent of the world population was facing chronic hunger, equivalent to about 735 million people – 122 million more than in 2019. An estimated 29.6 per cent of the global population – 2.4 billion people – were moderately or severely food insecure, meaning they did not have access to adequate food. This figure reflects an alarming 391 million more people than in 2019.
- Despite global efforts, in 2022, an estimated 45 million children under the age of 5 suffered from wasting, 148 million had stunted growth and 37 million were overweight. A fundamental shift in trajectory is needed to achieve the 2030 nutrition targets.
- To achieve zero hunger by 2030, urgent coordinated action and policy solutions are imperative to address entrenched inequalities, transform



Children in the Santeng community of Tongo District, Ghana, enjoy porridge made from *fonio*, an ancient indigenous drought-resistant crop cultivated by rural women.

food systems, invest in sustainable agricultural practices, and reduce and mitigate the impact of conflict and the pandemic on global nutrition and food security.

List of terms

Zero hunger

Food insecurity

World population

...

✦ Activity 2: Find the Spanish equivalent for each of the terms you identified before. Then, discuss with the class, why would it be important to identify and effectively translate the terminology in these types of texts?



Hambre cero

- El número de personas que padecen hambre e inseguridad alimentaria no dejó de aumentar desde 2015, y la pandemia, los conflictos, el cambio climático y las crecientes desigualdades agravan la situación. En 2022, alrededor del 9,2 % de la población mundial se enfrentaba al hambre crónica, lo que equivale a unos 735 millones de personas: 122 millones más que en 2019. Se estima que el 29,6 % de la población mundial —2400 millones de personas— padecía inseguridad alimentaria moderada o grave, lo que significa que no tenía acceso a una alimentación adecuada. Esta cifra refleja unos alarmantes 391 millones de personas más que en 2019.
- Se estima que, en 2022, a pesar de los esfuerzos en todo el mundo, 45 millones de niños menores de 5 años sufrían emaciación, 148 millones padecían retraso de crecimiento y 37 millones tenían sobrepeso. Es necesario un cambio fundamental de trayectoria para alcanzar las metas de nutrición para 2030.
- Para lograr el hambre cero en 2030, es imprescindible tomar medidas coordinadas urgentes e implementar soluciones normativas que aborden



Los niños de la comunidad de Santeng, en el distrito de Tongu, Ghana, disfrutaban un potaje elaborado con fonio, un antiguo cultivo autóctono resistente a la sequía que cultivan las mujeres rurales.

las arraigadas desigualdades, transformen los sistemas alimentarios, inviertan en prácticas agrícolas sostenibles, y reduzcan y mitiguen los efectos de los conflictos y la pandemia en la nutrición y la seguridad alimentaria mundiales.

List of terms	
English	Español

Fuente: Elaboración propia.

III. DOCENCIA

REIMAGINANDO LA TRADUCCIÓN: UN ENFOQUE PEDAGÓGICO COLABORATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LOS ODS

Maria de Lourdes Martínez Ruiz

Universidad de Guanajuato

Denisse Alejandra Vargas Montiel

Universidad de Guanajuato

Introducción

En el mundo globalizado actual, la enseñanza de lenguas extranjeras trasciende el objetivo tradicional de aprender una nueva lengua como medio de comunicación. Se ha convertido en una oportunidad para fomentar valores, desarrollar competencias interculturales y conectar a las personas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). En este contexto, la traducción pedagógica (TP) emerge como una herramienta para integrar conocimientos lingüísticos, promover la diversidad cultural y reflexionar sobre problemáticas sociales desde el aula de lengua(s) extranjera(s) (LE).

Este enfoque innovador sitúa a la traducción no sólo como un medio para mejorar las competencias lingüísticas, sino también como una actividad comunicativa integral que conecta la lengua materna con la lengua meta de manera trascendental por medio del uso significativo de la misma. Estudios recientes han demostrado que la TP fomenta el pensamiento crítico, la metacognición y la sensibilización cultural, pues establece un puente que conecta las diferencias lingüísticas y culturales tanto en la lengua madre como en la lengua meta (González Davies, 2014; Pintado Gutiérrez, 2018). Asimismo, en contextos educativos diversos, por ejemplo, en el caso de México, la TP se presenta como una estrategia que enriquece la enseñanza al articular valores educativos con la educación en lenguas extranjeras.

Este capítulo se sumerge en la exploración de la traducción pedagógica desde varias perspectivas: su rol en el desarrollo de habilidades lingüísticas, la formación docente, y su capacidad para integrar los ODS en los programas educativos. Todo ello a través de experiencias prácticas, como el desarrollo de un taller con profesores de lenguas extranjeras cuyo objetivo principal fue analizar cómo estas metodologías pueden inspirar nuevas formas de enseñanza. El reto principal es responder tanto a los retos educativos como a las necesidades sociales y culturales de las comunidades desde la perspectiva del docente y adaptarse a sus propios contextos de enseñanza para la creación de propuestas didácticas.

Marco conceptual

La traducción

Como es bien sabido, la traducción es un proceso complejo que va más allá de la simple transferencia de palabras o frases de un idioma a otro. Gracias al impulso de políticas educativas plurilingües y pluriculturales, como en el caso de México, la traducción ha adquirido la característica de actividad mediadora; así lo indica el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, publicado en 2020 por el Consejo de Europa (traducido y publicado en español en 2021). En este sentido, también podría comprenderse como un acto de comunicación intercultural que facilita el entendimiento entre diferentes comunidades lingüísticas. Se entiende a la comunicación intercultural como: “la interacción con lo diferente, con todo aquello que objetiva o, sobre todo, subjetivamente, se percibe como distinto, sea cual sea el motivo de distinción” (Rizo García, 2013, p. 27). A partir de las definiciones citadas, se podría entonces considerar a la traducción como una actividad comunicativa en sí misma, por un lado, y por otro, como una estrategia de mediación cultural necesaria para fortalecer la diversidad lingüística y cultural, así como la inclusión y el acceso al conocimiento.

La propuesta que se desarrollará a lo largo de este capítulo ve en la traducción una alternativa a la promoción de la Agenda 2030 a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015), por lo que estos se consideraron como ejes centrales para el diseño e implementación de actividades para la enseñanza de LE mediante el uso de la traducción pedagógica.

La traducción pedagógica

Para el diseño del taller se tomaron en cuenta tres concepciones diferentes, pero relacionadas entre sí de la traducción pedagógica (TP). Por un lado, Vermes (2010) indica que la TP es un tipo de traducción instrumental; entonces, se pretendió que los alumnos ejercieran todas las capacidades lingüísticas con las que contaban para facilitar y promover la interacción entre sus diferentes lenguas. Mientras que García (2009) considera a la traducción como una de las competencias bilingües y biculturales, por lo que se buscó la sensibilización de los y las participantes del taller hacia la diversidad lingüística y cultural de las diferentes lenguas, así como el respeto a diferentes maneras de expresarse. Finalmente, y atendiendo a las políticas educativas del país y al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se incluyó la aportación de Carreres *et al.*, (2017) que consideran que la traducción es una de las actividades comunicativas de la lengua, también conocidas como habilidades o destrezas, en conjunto con la comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Las autoras también respaldan el argumento de que la traducción es una actividad comunicativa que no necesariamente se restringe a la lectura y escritura, sino que también puede hacer uso de las cuatro habilidades del idioma, así como el uso de los diferentes niveles del lenguaje.

Relación entre la traducción y el desarrollo de habilidades lingüísticas

La TP se ha reconocido como una estrategia eficaz para el desarrollo de habilidades lingüísticas fundamentales, como gramática, vocabulario y comprensión lectora. Según Cook (2010), la traducción permite a los estudiantes comparar estructuras entre su lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), acción que refuerza el conocimiento gramatical a través del análisis contrastivo. Este enfoque facilita la identificación de similitudes y diferencias entre ambas lenguas, lo que contribuye a una mayor precisión en el uso de la L2.

En el ámbito del vocabulario, la traducción actúa como un puente para adquirir nuevos términos, ya que permite asociar palabras y conceptos de manera explícita. Estudios como los de Liao (2006) han demostrado que los estudiantes que utilizan traducción como estrategia de aprendizaje desarrollan un vocabulario más amplio y mejoran su retención a largo plazo. Por otro lado, la práctica de traducir textos fortalece la comprensión lectora, ya que requiere un análisis detallado del contenido, el contexto y las intenciones del autor, habilidades que luego pueden transferirse a la lectura en la lengua meta.

Implicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición

De igual manera, la TP fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al promover que los estudiantes tomen decisiones informadas sobre equivalencias léxicas, matices culturales y estilos discursivos. Este proceso de toma de decisiones, según González Davies (2014), involucra habilidades cognitivas de alto nivel, como el análisis, la evaluación y la síntesis de información. Además, la traducción promueve la metacognición al hacer que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y así fomenta su autonomía mediante la autoevaluación. Identificar errores, reformular traducciones y justificar elecciones lingüísticas son actividades

que incrementan la conciencia del estudiante sobre sus fortalezas y áreas de mejora, lo que les permite autorregular su aprendizaje.

Relación entre la lengua materna y la lengua meta en el aprendizaje

El uso de la lengua materna como herramienta en el aprendizaje de la L2 ha sido un tema debatido, pero investigaciones recientes (García y Wei, 2014; Khelalfa y Kellil, 2023; Ortega, 2017) sugieren que puede ser beneficioso si se emplea estratégicamente. La traducción pedagógica facilita una interacción constructiva entre L1 y L2, ya que permite que los conocimientos previos acerca de la L1 sirvan como andamiaje para el aprendizaje de la L2 y así generen otras competencias lingüísticas. Este enfoque, respaldado por Cook (2010), sugiere que las habilidades en ambas lenguas se desarrollan simultáneamente y de manera interdependiente, lo que promueve una comprensión más profunda del funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

Perspectivas del profesorado acerca del uso de la traducción

Las creencias de las y los profesores en torno a la TP están profundamente influidas por su formación académica, su experiencia docente y las metodologías predominantes en su contexto de enseñanza. Según Pym (2013), muchos docentes asocian la traducción con enfoques de enseñanza tradicionales, como el método gramática-traducción, lo que propaga una percepción negativa sobre su utilidad en enfoques comunicativos más actuales. Sin embargo, otros profesores reconocen su valor como herramienta para desarrollar competencias interculturales y lingüísticas cuando se emplea de forma estratégica y contextualizada.

En el caso del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en México, investigaciones como las de Jiménez González *et al.*, (2023) sugieren que los profesores valoran la TP para abordar la diversidad lingüística de los

estudiantes. Por ejemplo, porque permite relacionar el español con lenguas indígenas o con el inglés, considerando las necesidades específicas de los estudiantes en contextos bilingües o plurilingües.

No obstante, aún persisten barreras relacionadas con el fortalecimiento de la formación en el uso didáctico y pedagógico de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos docentes incluso expresan incertidumbre sobre cómo equilibrar la traducción con prácticas más comunicativas, así como su incorporación en metodologías activas, especialmente en aulas donde se busca una inmersión completa en la lengua meta (Colina y Lafford, 2018). Asimismo, manifiestan enfrentarse a políticas educativas rígidas en donde autoridades educativas les demandan el uso exclusivo de enfoques monolingües sin poder argumentar la necesidad de enfoques alternos.

Percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la traducción en la adquisición de la lengua meta

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, la traducción pedagógica puede ser vista como un recurso tanto facilitador como limitante. En investigaciones realizadas con estudiantes de ELE, se observa que aquellos con niveles iniciales tienden a percibir la traducción como una herramienta útil para comprender conceptos gramaticales complejos y adquirir vocabulario (Liao, 2006). Los estudiantes valoran la posibilidad de recurrir a su lengua materna para aclarar dudas y reducir la ansiedad al enfrentarse a la L2.

Sin embargo, los estudiantes más avanzados pueden considerar la traducción como una técnica menos eficaz, ya que prefieren actividades inmersivas que favorezcan la fluidez y el pensamiento directo en la lengua meta (Källkvist, 2008). Además, algunos temen que la dependencia de la traducción pueda dificultar su transición hacia un uso más autónomo de la L2.

En el contexto mexicano, las percepciones de los estudiantes también están influidas por el entorno sociolingüístico. Por ejemplo, en áreas donde el inglés es dominante, los estudiantes pueden valorar la traducción como una forma de conectar su aprendizaje del español con su contexto anglo-parlante, mientras que en regiones donde predominan lenguas indígenas, la traducción puede desempeñar un papel en la preservación y valorización de la diversidad lingüística (García González y Wei, 2014). Sin duda, los enfoques monolingües predominantes han influenciado también en las percepciones de los estudiantes llevándolos a ser defensores de políticas en las que se normaliza e impone el uso exclusivo de la lengua meta.

Impacto del contexto cultural y educativo en México

El contexto cultural y educativo desempeña un papel crucial en la forma en que profesores y estudiantes perciben y emplean la TP. En México, la diversidad lingüística y cultural del país genera dinámicas específicas que influyen en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por ejemplo, en instituciones donde se promueve el plurilingüismo, la traducción se percibe como una herramienta para explorar conexiones entre las lenguas y culturas de los estudiantes (Pym, 2013). En contraste, en contextos donde prevalecen enfoques monolingües o donde la lengua meta se enseña en entornos de inmersión, la traducción puede ser vista como un obstáculo para el aprendizaje. En programas nacionales o internacionales que priorizan competencias comunicativas, la traducción puede ser subestimada o relegada a un segundo plano.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas

La enseñanza de lenguas no sólo implica desarrollar habilidades comunicativas, sino también promover valores que permitan a los estudiantes

participar activamente en una sociedad global. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por las Naciones Unidas en 2015, establece un marco que prioriza la educación como herramienta clave para lograr un mundo más equitativo, inclusivo y sostenible. Entre los 17 ODS, varios tienen implicaciones directas e indirectas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, planteando nuevos retos y oportunidades para educadores y estudiantes.

Las instituciones educativas y organizaciones culturales y educativas como el Consejo Británico han comenzado a integrar los ODS en sus currículos y oferta formativa (British Council, s.a.), utilizan temas como la sostenibilidad ambiental, la equidad social y los derechos humanos como ejes para actividades de aprendizaje. Por ejemplo, en proyectos colaborativos donde los estudiantes investigan y discuten temas relacionados con los ODS (cambio climático, desigualdad económica, el futuro —personal, del país, del planeta— a 10 años, etc.), o mediante la aportación y difusión de información a través de producción de textos multimodales con el objetivo de desarrollar habilidades de lectura, comprensión auditiva y, especialmente, el pensamiento crítico en los alumnos.

La traducción pedagógica para fomentar las competencias interculturales

Uno de los objetivos clave de la enseñanza de lenguas ha sido el fomentar la competencia intercultural, donde el estudiante logra comprender y adaptarse a una interacción con representantes de distintas culturas; en el marco de los ODS, esta competencia se centra en preparar a los estudiantes para interactuar de manera efectiva y ética en contextos multiculturales. Esto incluye:

- Conciencia cultural: Aprender sobre las prácticas y perspectivas de diferentes culturas a través de la lengua.
- Diálogo intercultural: Desarrollar habilidades para negociar significados y resolver conflictos en situaciones multiculturales.

Sin embargo, existen retos que pueden afectar la implementación de actividades que fomentan la actuación educativa respecto a los ODS (Manchado Nieto *et al.*, 2024; Melado Martín, 2023; Pessanha Isidoro y Ferreira Renna de Carvalho, 2021).

- Falta de formación y capacitación docente: al no ser un elemento curricular requerido por la institución educativa en la que laboran, un gran número de docentes desconocen los ODS y observan la necesidad de desarrollar metodologías que apoyen en la integración y vinculación de estos con los objetivos o propósitos ya establecidos en el área curricular que les corresponde.
- Materiales limitados: los recursos didácticos que abordan de manera particular los ODS son escasos, especialmente en la enseñanza de idiomas. Para profesores de lenguas no siempre es fácil encontrar materiales que puedan emplear con sus estudiantes, y cuando logran hacerlo, suelen tener un costo elevado o implican una suscripción que el docente debe pagar. La adaptación de materiales en línea también depende de los recursos que tenga el profesor a su disposición y que los estudiantes puedan usar durante la clase, lo cual presenta un reto para muchos docentes que no logran llevar las actividades que desearían, aun cuando son conscientes de cómo podrían implementarlos.
- Desigualdades educativas: la brecha digital y la falta de recursos en comunidades desfavorecidas dificultan el acceso a programas de aprendizaje de lenguas. Además, la percepción y el acceso a información relacionada con los ODS (en particular, aquellos que hablan sobre la justicia social y el igual acceso a oportunidades) no siempre se encuentran disponibles para uso de los docentes, e implican un largo proceso de adaptación para lograr llevarlos al aula de LE.

El desarrollo del taller

La estructura

Tras proporcionar una breve presentación de los conceptos clave que se consideraron para el planteamiento del taller, en esta sección se describe la estructura, el contenido y el contexto de las sesiones en las que fue desarrollado con el propósito de analizar el rol de la lengua materna y de la traducción como herramientas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, mediante la participación de los asistentes en el diseño y adaptación de actividades vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015). En cuanto a los contenidos de cada una de las tres sesiones, se distribuyeron de la siguiente forma:

- *Sesión 1*
 - Políticas lingüísticas y educativas en México.
 - El uso de la lengua materna en la enseñanza de segundas lenguas.
 - ¿Qué es la traducción pedagógica?
 - ¿Cómo implementar la traducción pedagógica en el aula?
- *Sesión 2*
 - Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
 - Muestra de actividades de traducción pedagógica vinculadas a los ODS.
- *Sesión 3*
 - Adaptación de las actividades presentadas.
 - Consideraciones finales.

Cada sesión tuvo una duración de dos horas y se impartió en modalidad en línea de manera síncrona a través de la plataforma Zoom en horario matutino.

Participantes

La difusión del taller Traducción Pedagógica en el Aula de Segundas Lenguas: Actividades Divertidas y Poco Convencionales se realizó por medio de redes sociales, invitando a profesores de lenguas que en ese momento se encontraban dando clases frente a grupo. La convocatoria no se limitó a un idioma en particular puesto que se esperaba contar con perfiles docentes de distintas lenguas y contextos de enseñanza. Tras la finalización del periodo de registro, ocho profesores de lenguas —de los cuales siete eran profesores de inglés como lengua extranjera y uno de español como segunda lengua— se unieron como participantes.

Los profesores provenían de escuelas tanto públicas como privadas del estado de Guanajuato, y sin un nivel escolar de atención fijo: tres de ellos en nivel secundaria, dos niveles universitarios y el resto indeterminado. Es importante mencionar que tres de las participantes eran estudiantes o egresadas de un programa profesionalizante previo a su ejercicio docente, donde tuvieron clases de traducción cuyo propósito era explorar sus usos con fines pedagógicos en la educación en lenguas.

Métodos de evaluación

Con el afán de mejorar el diseño e implementación del taller para futuras ediciones, se realizó una evaluación por medio de diarios y dos cuestionarios (dirigidos a los participantes) elaborados por las dos facilitadoras del taller.

Diarios

El registro y análisis del taller se realizaron de manera individual en los diarios, el resultado fue la redacción de cuatro entradas por facilitadora. En estas reflexiones se analizaron las dinámicas e interacciones dentro del

taller, así como la preparación previa a cada sesión. Los temas se distribuyeron de la siguiente manera:

- Entrada 1: Diseño del taller y actividades.
- Entrada 2: Reflexión posterior a la primera sesión del taller (S1).
- Entrada 3: Reflexión posterior a la segunda sesión del taller (S2).
- Entrada 4: Reflexión posterior al cierre del taller y a la presentación de propuestas didácticas de los profesores participantes (S3).

Cuestionarios

Para la recuperación de información de los participantes se diseñaron dos cuestionarios, ambos conformados por cinco preguntas abiertas. El primero tuvo el objetivo de conocer la percepción de los docentes con respecto a sus experiencias previas referentes al uso de la traducción pedagógica y de la lengua materna en el aula. En el segundo cuestionario se buscó que los participantes reflexionaran sobre las actividades propuestas por las facilitadoras y su posible integración en sus propios contextos (ver Anexos). A continuación, se muestra el análisis recuperado de la información arrojada a través de los diarios y los cuestionarios.

Discusión

En este apartado se revelarán las experiencias de los participantes respecto al uso de la TP desde la perspectiva del alumno y del docente, las posibles contribuciones de la TP al aprendizaje de sus estudiantes, y el conocimiento que poseen los participantes respecto a la definición de TP. Asimismo, se da cuenta del proceso que se siguió para el diseño de las actividades comenzando por la selección de los ODS y el desarrollo de las mismas. Con el propósito de identificar la fuente de donde se extraen algunos testimonios,

así como a las personas que los emiten, se les ha asignado un código de la siguiente manera:

Figura 11. Codificación de datos

Fuente de datos			
Participantes del taller		Facilitadoras del taller	
Cuestionario 1 (C1)	Cuestionario 2 (C2)	Diario de Facilitadora 1 (DF1)	Diario de Facilitadora 1 (DF2)
Distribuido a través de un formulario de Google	Distribuido a través de un formulario de Google	Recuperado de un documento en Word	Recuperado de un documento en Word
Participantes: P#		Sesiones: S#	

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué piensan los profesores de lenguas sobre la traducción pedagógica?

En su experiencia como profesores, algunas respuestas sugieren que la traducción puede ser un proceso complejo y, a menudo, problemático para los estudiantes, ya que se indicó que no siempre la traducción les ayuda a comprender conceptos. A continuación, se muestra una respuesta en la que una de las participantes da cuenta de su experiencia con actividades de traducción en clases de idiomas:

Malas traducciones, falta de conocimientos a veces. Otras veces, ayuda a los estudiantes a entender conceptos, pero no siempre (C1-P1).

Esto puede deberse a limitaciones lingüísticas puesto que la falta de comprensión del idioma puede llevar a traducciones inexactas o también al

desconocimiento del contexto cultural. Otras respuestas fueron más neutrales lo que sugiere que necesitaban implementar con mayor frecuencia actividades de TP con el propósito de proporcionar una respuesta informada.

Han sido pocas veces las que las he implementado (C1-P3).

Mientras que, en sus experiencias como alumnos, una participante manifestó que el uso de la TP ha sido una práctica común ya que fortaleció sus conocimientos relacionados con las equivalencias de los idiomas. De igual manera, señaló que, gracias a las actividades con TP, adquirió habilidades en el uso de herramientas de traducción y unas ideas de cómo implementarlas con sus futuros alumnos.

Mi experiencia ha sido de lo más agradable, he aprendido mucho sobre las equivalencias de los idiomas, al igual que he aprendido del uso de herramientas y cómo implementarlas en mis futuros alumnos (C1-P4).

Lo anterior indica que su experiencia exitosa, como alumna, resalta no sólo su motivación como aprendiente de lenguas sino también la incorporación de éstas en su aula observa el valor práctico en el aprendizaje de sus estudiantes. En contraste, otra participante compartió su frustración en su rol como alumna, al considerar que las actividades de traducción requieren más tiempo de preparación o ejecución en comparación con otras.

Como estudiante hubo momentos en los que sentía que estas actividades llegaban a abarcar más tiempo que otras actividades. Como profesora, han sido actividades que me han ayudado en situaciones específicas (como con *phrasal verbs*) (C1-P2).

Es interesante notar en esta reflexión que uno de los argumentos generalizados en contra de la traducción pedagógica es, precisamente, que implementar actividades de traducción requiere de mucho tiempo. Sin embargo, en el

taller se abordaron actividades de distinta duración en donde fue posible reflexionar acerca de este argumento y las características específicas de cada contexto educativo en donde los participantes se desempeñaban.

Familiaridad de los participantes con actividades de TP

Si bien había profesores de lenguas con conocimientos sobre la traducción para fines pedagógicos, aquellos que no contaban con la misma formación lograron comprender tanto los distintos tipos como las bases que se compartieron tras la primera sesión. Al ejemplificar la TP en el aula de inglés como lengua extranjera, los participantes manifestaron un interés genuino por incorporar la traducción pedagógica en las clases de LE, incluso, varios la habían usado para actividades relacionadas con la lectura y escritura o para dar instrucciones.

Para la interpretación de textos literarios en la lengua meta (C1-P3).

La uso [sic] en estructuras de frases, gramática, léxico, en ejercicios de lectura y de escritura. También para dar avisos e instrucciones (C1-P1).

Una vez más, aquí se puede identificar uno de los usos más comunes de la traducción para la enseñanza de lenguas en donde se limita al ejercicio de las habilidades de lectura y escritura, sin la posibilidad de ampliar usos más creativos de la misma.

En el caso de las tres profesoras con formación en TP, aunque poseían conocimientos lingüísticos y metodológicos previos para el diseño e implementación de actividades de TP, vieron como valiosa la oportunidad de escuchar nuevas propuestas didácticas y pedagógicas en torno a la misma y, especialmente, en relación con los objetivos de desarrollo sostenible.

Esta observación se alinea con la intención compartida por cada una de ellas de incorporarse a este taller, en donde se encontró que las

participantes destacan su interés por la traducción como una herramienta innovadora en el aula, enfatizando la importancia de evitar traducciones literales para motivar a los estudiantes a comunicarse en la LE:

Quiero descubrir técnicas para evitar la traducción literal de las palabras para así poder enseñarle a mis alumnos técnicas para pensar en inglés (C1-P4).

Además, manifestaron entusiasmo y compromiso con la actualización constante en las nuevas corrientes lingüísticas y pedagógicas con la intención de brindar una formación más enriquecedora a sus alumnos:

Quiero estar siempre actualizado en las nuevas corrientes lingüísticas para brindar una educación de calidad (C1-P3).

Resultó de especial interés para los participantes el explorar la tipología de la traducción propuesta por Jakobson (1959/1975), pues encontraron en ésta un abanico de posibilidades para la creación de actividades con temas y objetivos variados acordes con sus programas. Esta observación se fundamenta con las reflexiones de algunos participantes en donde señalaron que la traducción interlingüística suele ser la más empleada en el aula de LE donde tanto profesores como alumnos se enfocan en la gramática sin considerar el desarrollo y aportación de las competencias interculturales necesarias:

Creo que la traducción interlingüística es la más usada en el aula. Dicha traducción se da de una lengua origen a la lengua meta. Por otra parte, siendo muy puntual no sólo recae en la traducción de unidades lingüísticas sino conlleva una adaptación al contexto cultural. Recordando que el aprendizaje de una lengua extranjera está fuertemente ligado a la cultura. Lengua-cultura, cultura-lengua (C2-P1).

Creo que se deben desarrollar los tres tipos de traducción. El uso de todas nos permite explorar más posibilidades y además brindar una educación de calidad (C2-P2).

Esta reflexión resulta de gran relevancia ya que da pie para pensar en las restricciones con las que se miran las posibilidades de la traducción en las comunidades educativas y en la educación de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Integración de los ODS

Si bien la planeación de actividades de lenguas extranjeras, con uso de la traducción pedagógica, debe realizarse con plena consciencia sobre objetivos, materiales, tiempos y participaciones, el diseño de actividades acordes con la Agenda 2030 y que, además, tengan como eje fundamental los Objetivos de Desarrollo Sostenible, resulta aún más desafiante. Para la selección de los ODS se tomaron en cuenta los siguientes parámetros:

- **Diversidad cultural.** Ya que la traducción facilita el conocimiento de culturas, fomenta la empatía hacia la otredad y sensibiliza sobre realidades diferentes, especialmente en el caso de poblaciones marginadas como migrantes.
- **Acceso a recursos educativos creativos.** Resultaba importante implementar material auténtico ya que permite un acercamiento real al uso de la lengua.
- **Pensamiento crítico.** La traducción requiere investigación, lo que fomenta la reflexión sobre temas sociales y lingüísticos, además de cuestionar injusticias locales y globales.
- **Diálogo intercultural.** Resultaba necesario incluir actividades relacionadas con problemáticas cercanas a su contexto por lo que se abordaron temas como migración, pobreza y discriminación.

- Empoderamiento estudiantil. Se pensó que a través de la TP se motivara a los estudiantes a ser agentes de cambio en sus comunidades mediante el uso de su lengua materna y la lengua extranjera.

Entre los pasos que se siguieron para el diseño de las actividades en este taller, se encontraba el de explorar las categorías y acciones dentro de cada uno de los objetivos, para decidir cuáles de ellos se asemejan o podrían asimilarse de acuerdo con la planeación de un programa de LE. Posteriormente, y como en cualquier planeación de curso, debieron establecerse los objetivos gramaticales, el vocabulario, tiempos, materiales y, al ser actividades con un enfoque en la traducción pedagógica, también explicitar quién realizaría la traducción y qué lengua actuaría como la de origen y cuál la de meta.

Clase muestra de las actividades

En la sesión de muestra de actividades iniciamos con el marco legal y normativo de las políticas educativas del país, en donde se pudo reflexionar acerca del enfoque plurilingüe que se tiene en la educación a nivel nacional. Esta sesión nos permitió, primero, encontrar algunas similitudes con los participantes en cuanto a las lenguas de trabajo:

Tras finalizar la primera sesión y conocer a los profesores, me doy cuenta de que tratamos con una gran mayoría de profesores de inglés y una de español. Creo que eso es beneficioso para nosotras como organizadoras, ya que nuestras propuestas son justo en esos dos idiomas y los profesores pueden decidir más fácilmente si las actividades pueden usarse con sus estudiantes o no, y de qué manera podrían adaptarlas para sus contextos (DF1-S1).

Otra ventaja que pudimos encontrar con los participantes es su afinidad con enfoques bilingües o multilingües, ya que durante el desarrollo de la

sesión se manifestaron con respecto al uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera:

Los participantes mostraron tener una concientización respecto al uso de la lengua materna y la lengua extranjera con propósitos pedagógicos dejando entrever un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras: del enfoque monolingüe hacia un enfoque plurilingüe e inclusivo. Sin embargo, manifestaron tener aún la necesidad de encontrar un equilibrio entre ambas lenguas (DF2-S1).

La sesión continuó con la muestra de algunas actividades que ejemplificaran la tipología de Jakobson. Estas actividades ya habían sido implementadas por una de las facilitadoras del taller como a continuación se indica:

En cuanto a las actividades que elegí para demostrar los tipos de traducción, la verdad es que algunos (como el cambio de estilo en redacción) ya los había usado con mis estudiantes y para mí funcionaban; no se trataba de convencerlos de que eran grandes actividades, sino que se puede involucrar la traducción en casi cualquier actividad sin quitarle protagonismo ni afectar el objetivo a la lengua meta (DF1-S1).

Uno de los propósitos de ambas facilitadoras era ofrecer actividades que ya hubiéramos implementado antes con nuestros estudiantes para tener la certeza de su posible efectividad en otros contextos ya que ambas laboramos en niveles educativos distintos, así como en territorios diferentes. Asimismo, durante la sesión, una participante compartió su opinión respecto a los diferentes tipos de traducción:

Una de las participantes manifestó que le gustaría implementar actividades en donde además de la traducción interlingüística también se hiciera uso de otras traducciones con el propósito de hacer las actividades más retadoras y atractivas para sus estudiantes (DF2-S2).

En cuanto a las actividades que se tenían planeadas, de cuatro, únicamente se pudieron llevar a cabo dos, debido al tiempo que se tenía asignado. El nombre de estas dos actividades es *Leyes Absurdas* y *Glosario de Supervivencia*, respectivamente. Ambas actividades nos permitieron mostrar a los participantes una forma de acercarse a problemáticas de su comunidad, así como a temas relacionados con la normatividad de distintos países de una forma creativa, amigable y crítica:

Los participantes manifestaron estar familiarizados con la migración ya que en su ciudad también era común y también manifestaron la necesidad de acercar estos temas a sus estudiantes (DF2-S2).

A partir de estas actividades, los participantes también reflexionaron sobre la necesidad de acercar estos temas a sus estudiantes. De esta forma, es posible encontrar que la TP puede abonar a la identificación de contextos reales para el ejercicio de la traducción en actividades comunicativas cotidianas. Del mismo modo, una de las recomendaciones de la enseñanza de lenguas es promover el trabajo colaborativo y precisamente las actividades permitieron e impulsaron un aprendizaje en donde se reconoció la contribución de los miembros de los equipos:

Pude observar que los participantes se sintieron más cómodos trabajando en equipo, especialmente para la toma de decisiones en donde hubo un diálogo reflexivo y apertura para escuchar las diferentes opiniones y posturas (DF2-S2).

En el desarrollo de esta sesión observamos que los participantes se sintieron más cómodos trabajando entre ellos; pudimos notar mayor confianza al emitir sus opiniones y el análisis en conjunto los llevó a cuestionar o reafirmar sus conocimientos sobre las lenguas.

En las siguientes dos actividades que teníamos preparadas para la sesión se hizo uso de la interpretación (*Mi primera chamba como intérprete*)

y traducción (*El cuidado del agua*). Las actividades únicamente fueron descritas a los participantes y se les pidió un par de reflexiones al respecto. Los participantes comentaron que, en cuanto a la actividad de interpretación, ésta parecía ser una actividad muy retadora y que sólo se podría llevar a cabo con estudiantes de niveles avanzados. En cuanto a la actividad del cuidado del agua, resultó de especial interés debido al uso de los refranes como uno de los principales ejemplos entre la dicotomía lengua-cultura.

Conclusiones

A partir del diálogo generado en el taller y de la información arrojada por las encuestas y los diarios, podemos suponer que la traducción pedagógica representa una herramienta creativa y versátil en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en contextos educativos diversos como el de México. Su enfoque innovador, que trasciende la simple transferencia lingüística, permite incorporar problemáticas de la vida cotidiana de los estudiantes, promover competencias interculturales y vincular los procesos de enseñanza con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015).

A partir del diseño de las actividades, se pudo constatar que el uso de la traducción pedagógica puede fomentar el pensamiento crítico, la metacognición y la sensibilización cultural, ya que ésta establece un puente entre las diferencias lingüísticas y culturales, con lo que permite una interacción significativa entre la lengua materna y la lengua meta. Adicionalmente, el desarrollo del taller dio oportunidad de abordar algunos mitos y estereotipos de la traducción con el propósito de reflexionar acerca de los argumentos que se utilizan de manera regular para prohibir su uso en el aula.

La experiencia que tuvimos al desarrollar este taller dirigido a docentes reveló el hecho de que muchos de ellos han demostrado cuestionar paradigmas y tradiciones respecto a la enseñanza de lenguas y también visibilizó su capacidad para adaptarse a los contextos específicos de enseñanza,

inspirando nuevas propuestas didácticas que responden tanto a las necesidades educativas como a los desafíos sociales y culturales de las comunidades. Sin embargo, también se llegó a la conclusión de que es necesario partir de las experiencias de los docentes acerca del uso de la traducción pedagógica ya que esta colaboración puede impulsar y fortalecer un verdadero enfoque situado en el diseño de actividades que busquen atender las necesidades tanto de los docentes como de los alumnos.

Bibliografía

- British Council (s.a.). *How we support the sustainable development goals*. <https://www.britishcouncil.org/sustainable-development-goals/our-support>
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Colina, S. y Lafford, B. A. (2018). Translation in Spanish language teaching: The integration of a fifth skill in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407127>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.
- González Davies, M. (2014). Towards a plurilingual development paradigm: From spon-

- taneous to instructed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 8-31. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908555>
- Jakobson, R. (1959/1975). En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción. En *Ensayos de lingüística general*. Seix-Barral.
- Jiménez González, M. A., Aguilera Ramírez, M. y Morales Vázquez, E. (2023). El aprendizaje de inglés como segunda lengua mediante la traducción bidireccional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3594-3619. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5601
- Källkvist, M. (2008). L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-forms within a meaning-focused curriculum. En Ortega, L. y Byrnes, H. (Eds.) *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (198-218). Routledge.
- Khelalfa, N. y Kellil, M. B. (2023). Reconsidering the use of L1 in the Algerian EFL classroom. *Sage Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231193521>
- Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *relc Journal*, 37(2), 191-215. <https://doi.org/10.1177/0033688206067428>
- Manchado Nieto, C., Delicado Puerto, G. y Alonso Díaz, L. (2024). El desarrollo de la competencia comunicativa en el marco de los ODS. Un estudio de caso en un programa bilingüe del Grado de Educación Primaria. *Perspectiva Educacional*, 63(2), 202-225. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1559>
- Melado Martín, A. (2023). *Análisis de la Implementación de los ods en el Círculo de Extremadura de Educación Primaria*. [Tesis de maestría]. Universidad de Extremadura.
- Naciones Unidas. (2015). *La agenda para el desarrollo sustentable*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pessanha Isidoro, P.C. y Ferreira Renna de Carvalho, A. C. (2021) Cuestionar, Reflexionar, Cambiar: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible clase de Portugués Lengua Extranjera. En López Esteban, C. (Ed.) *Innovación en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria para el Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0303>
- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219-239. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Pym, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58(3), 487-503.

<http://dx.doi.org/10.7202/1025047ar>

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rizo García, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal México*, 10(19), 2. <https://rio.tamtu.edu/gmj/vol10/iss19/2/>

Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: A brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10(1), 83-93. <https://ojs.uni-eszterhazy.hu/index.php/ejes/article/download/571/516>

Anexo

Cuestionario 1

¿Cómo ha sido tu experiencia con actividades de traducción en clases de idiomas? (Como estudiante y/o profesor).

¿Qué enfoque o método empleas en tus clases de idiomas como profesor?

¿Cuál es tu perspectiva sobre el uso de las lenguas maternas en el aula de idiomas?

¿Usas las lenguas maternas dentro de tu salón de clases? De ser así, ¿En qué momentos?

¿Qué tipos de actividades (materiales) empleas en tus clases?

Cuestionario 2

¿Qué tipo(s) de traducción, a partir de la tipología de Jakobson, piensas que te sería más sencillo incorporar en tus clases de lenguas extranjeras y por qué?

¿Qué habilidades comunicativas piensas que se pueden desarrollar al hacer uso de la traducción pedagógica?

¿Cuál de las cuatro habilidades comunicativas consideras que la traducción pedagógica podría fortalecer más en tus estudiantes?

¿Qué competencias (lingüística/intercultural/temática/tecnológica) crees que un docente debe trabajar/desarrollar para hacer uso de la traducción pedagógica? ¿Por qué?

Pensando en tus clases y estudiantes, ¿en qué momento de la sesión crees que podrías usar actividades de traducción?

ECOCRÍTICA EN CLASE DE LENGUA A PARTIR DE LA LITERATURA INFANTIL

Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Facultad de Lenguas, UAEMEX

Introducción

En un contexto global marcado por la apremiante preocupación ambiental, la educación se ha convertido en un eje fundamental para la promoción de una conciencia ecológica crítica. En este sentido, la ecocrítica literaria surge como una herramienta clave para analizar cómo las representaciones de la naturaleza en la literatura pueden influir en la percepción y las actitudes de los lectores hacia su entorno. Si bien la ecocrítica ha sido ampliamente estudiada en relación con la literatura para adultos, su aplicación en la literatura infantil y en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente del inglés, representa un campo de exploración que merece mayor atención.

La literatura infantil, al ser un medio de formación temprana en valores y actitudes, posee el potencial para fomentar la sensibilidad ecológica desde edades tempranas. En este sentido, el aula de lengua se convierte en un espacio idóneo para la integración de la ecocrítica, tanto como una estrategia para el desarrollo de habilidades lingüísticas como también un medio para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la relación entre los seres humanos y el medio ambiente.

El presente texto explora la relación entre la ecocrítica y la enseñanza de lenguas a través de la literatura infantil. Se comienza por analizar los fundamentos teóricos de la ecocrítica literaria y su aplicación en la literatura infantil y juvenil, para posteriormente discutir las ventajas de su incorporación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, se describe un caso de intervención en el cual se implementaron estrategias

didácticas que permiten integrar textos con temática ambiental en el aula de lenguas, con el fin de potenciar tanto el aprendizaje lingüístico como la formación de una conciencia ecológica en los estudiantes. Con ello, se busca aportar una perspectiva innovadora que vincule la educación ambiental con la enseñanza de lenguas a través del análisis literario, y promover así un aprendizaje significativo en la formación integral de los estudiantes.

Ecocrítica literaria

La ecocrítica literaria es una disciplina emergente que se enfoca en explorar las interacciones entre la literatura y el medio ambiente. Definida como el estudio de la relación entre la literatura y el entorno físico, esta corriente crítica nos invita a reflexionar sobre cómo las narrativas literarias no solamente describen, sino que también configuran nuestra comprensión del mundo natural que nos rodea. Desde sus inicios, la ecocrítica ha buscado ampliar los límites de análisis literario para incluir una crítica del lenguaje y las imágenes que moldean nuestras actitudes hacia la naturaleza. A medida que se enfrenta a desafíos ambientales globales, la ecocrítica se ha erigido como un medio fundamental para evaluar el papel de la literatura en la formación de una conciencia ecológica y en la promoción de un cambio de paradigma hacia la relación entre los seres humanos y su entorno.

De acuerdo con Balarezo Andrade (2022), la ecocrítica es un campo del saber que busca establecer un diálogo significativo entre la literatura y el medio ambiente, para lo cual centra su atención en las representaciones de la naturaleza en la producción literaria. Este enfoque no solamente examina cómo es que la literatura describe y se relaciona con el entorno natural, sino que también fomenta una conciencia ecológica que desafía las representaciones tradicionales y las jerarquías establecidas, al integrar una perspectiva multidisciplinaria que incluye diversas teorías y campos del conocimiento para entender la complejidad de las interacciones entre seres humanos y el medio ambiente.

Para Echaury Galván y Ori (2021), la ecocrítica literaria es un enfoque crítico que estudia la relación entre los seres humanos y el medio ambiente. A lo largo de la historia de la cultura se puede definir como el análisis de las representaciones literarias que reflejan y afectan nuestra comprensión y relación con la naturaleza, al igual que las interpretaciones del término *humano* en ese contexto. En este sentido, la ecocrítica surge como respuesta a una creciente preocupación por la crisis ecológica en el mundo y la necesidad de revalorizar nuestra conexión con el entorno.

En este tenor, la importancia de la ecocrítica radica en su capacidad para generar conciencia sobre la crisis ambiental actual y fomentar un diálogo crítico que ayude a comprender las representaciones culturales de la naturaleza y su impacto en la percepción y el comportamiento humanos. A través de la literatura se busca desarrollar un entendimiento más profundo del entorno, y reflexionar sobre cómo las narrativas pueden contribuir a una nueva actitud hacia el medio ambiente, lo que resulta esencial para enfrentar los desafíos ecológicos de la contemporaneidad.

Por su parte, Bula Caraballo (2009) centra su atención en la representación de la naturaleza en la literatura, un aspecto que considera crucial para entender cómo los textos literarios no solamente reflejan la relación entre los humanos y su entorno, sino que también influyen en la percepción y el entendimiento de esa relación. En este sentido, señala que la ecocrítica propone que, a diferencia de las visiones tradicionales que han visto el entorno natural como un mero decorado o trasfondo de la acción narrativa, la naturaleza debe ser considerada como un actor significativo dentro del texto literario. Esto implica que el escenario natural no debe interpretarse tan sólo como un espacio físico, sino como un componente vital que interactúa con los personajes y la trama.

En contraposición se encuentra la representación antropocéntrica, que ha sido una constante en la tradición occidental al situar al ser humano en el centro del universo y relegando a la naturaleza a un papel secundario. La ecocrítica cuestiona esta visión dominante y pugna por una comprensión más equitativa, donde la naturaleza se reconozca como un ente con

valor intrínseco. De esta manera, puede tener un impacto significativo en diferentes géneros literarios y fomentar la creación de nuevas narrativas que integren preocupaciones medioambientales. Al abordar temas ecológicos, la literatura puede presentar a la naturaleza como un personaje dotado de historias, emociones y significados profundos, en lugar de ser un simple telón de fondo. Un ejemplo muy claro es el haikú, un tipo de poesía que busca capturar momentos específicos y sutiles del entorno natural, lo cual permite a los lectores experimentar una unión profunda y contemplativa con el mundo que les rodea.

Ecocrítica en la literatura infantil

De acuerdo con Vouillamoz Pájaro (2021), la ecocrítica en la literatura infantil y juvenil se ha establecido como un área relevante de estudio, si consideramos su conexión profunda entre la literatura y los retos ambientales contemporáneos. En un mundo cada vez más afectado por la crisis climática, la literatura para niños y jóvenes ha adquirido el potencial de desempeñar un papel fundamental en la formación de una conciencia ambiental crítica y responsable. La importancia de la ecocrítica en este contexto radica en su capacidad para generar un espacio temático que motive tanto la reflexión como el debate entre los lectores jóvenes. A través de una representación literaria de la naturaleza, se fomenta que los niños establezcan una conexión emocional con su entorno, lo que puede conducir a una mayor sensibilización y responsabilidad hacia el cuidado del mismo.

La literatura, por lo tanto, no solamente constituye un medio de entretenimiento, sino también una herramienta de educación y sensibilización. En esta línea, se plantea que la ecocrítica debe ser considerada esencial en el contexto de la educación emocional y ambiental, dado que las historias pueden servir como catalizadores para que los niños cuestionen su forma de vida y reflexionen sobre la calidad de su ambiente. Este enfoque es especialmente relevante en un momento en que las generaciones actuales

se enfrentan a desafíos globales significativos relacionados con el cambio climático y la degradación ambiental.

En esta misma línea, Ulu Aslan y Bas (2020) consideran a la ecocrítica como una herramienta vital en la literatura infantil, ya que permite abordar las relaciones entre los seres humanos y el entorno natural desde una perspectiva que trasciende el antropocentrismo. De acuerdo con estos autores, la literatura ambiental que los niños adquieren posee la capacidad de generar efectos profundos y duraderos en sus emociones e inteligencia, pues contribuye a formar una identidad ecológica desde la infancia. La importancia de la ecocrítica en este ámbito radica en su potencial para moldear las cogniciones, percepciones, actitudes y comportamientos de los niños hacia el mundo, estableciendo ideologías e imágenes en relación con la naturaleza de una manera no antropocéntrica. Para implementar estrategias eficaces en el ámbito particular de la enseñanza de lenguas, sugieren incorporar textos que promuevan un entendimiento de los mundos de vida no humanos y que fomenten la reflexión crítica sobre la naturaleza; esto podría incluir lecturas que centren la atención en la interconexión entre los seres vivos y su entorno, así como actividades que inviten a los estudiantes a explorar estas conexiones en su propio contexto y a desarrollar su conciencia ecológica.

Por su parte, Muhamad Ismail (2024), apunta que la ecocrítica resalta la importancia de cómo se describe la naturaleza en los textos literarios, pues incluye las metáforas y el lenguaje figurativo que se utiliza para describir elementos y entornos naturales. Asimismo, la conciencia ambiental es un objetivo significativo de la ecocrítica, pues busca fomentar la ecoconsciencia en los lectores, particularmente en los jóvenes, al ilustrar la vida sostenible y la importancia del pensamiento ecológico. Esto implica la creación de una ética de conservación y la promoción del activismo ambiental a través de la literatura, lo cual puede influir en las acciones de los lectores hacia la naturaleza.

Finalmente, la ecocrítica en la literatura infantil y juvenil es importante no sólo porque promueve la sensibilización sobre los problemas

ambientales actuales, sino también porque ofrece un espacio seguro y estimulante para que los jóvenes lectores desarrollen su pensamiento crítico, su empatía y su capacidad para actuar de manera responsable en sus comunidades y en el mundo. De esta manera, la literatura se convierte en un medio no sólo de entretenimiento, sino también de educación y transformación social, contribuye a formar individuos que, además de comprender la necesidad de proteger el medio ambiente, también se sienten motivados a tomar acción en su defensa. En conclusión, la integración de la ecocrítica en la literatura infantil y juvenil es esencial para cultivar una generación consciente y activa, capaz de enfrentar los desafíos ambientales del futuro.

Literatura en la clase de lengua

En los últimos años, el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha consolidado como una estrategia didáctica que ofrece múltiples beneficios. En particular, la literatura proporciona un contexto rico y significativo para el aprendizaje, facilitando la adquisición de vocabulario y gramática, así como el fomento de habilidades de comprensión lectora. La conexión emocional que los estudiantes pueden desarrollar con las historias y personajes permite un aprendizaje más profundo y duradero. El disfrute que surge al leer obras literarias puede estimular el interés por el aprendizaje de la lengua, haciendo que la experiencia educativa sea más atractiva y motivadora.

Siguiendo a Hakeem Barzani *et al.* (2021), la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas permite no solamente desarrollar las habilidades lingüísticas, sino también promover el gusto por la lectura y la apreciación literaria. Al incorporar cuentos, poesías o novelas en el currículo, los educadores pueden aprovechar las narrativas y los personajes para estimular discusiones, análisis críticos y proyectos creativos. Esto transforma la clase en un espacio dinámico donde el aprendizaje de la lengua se vuelve más contextual y significativo.

Asimismo, existen múltiples beneficios asociados con el uso de la literatura en el caso particular de la enseñanza del inglés. En primer lugar, la literatura enriquece el vocabulario y mejora la comprensión lectora de los estudiantes, ayudándoles a familiarizarse con diferentes estructuras gramaticales y estilos de escritura. Además, los textos literarios ofrecen una ventana a diversas culturas, lo cual permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia cultural y empatía hacia otros contextos sociales y humanos.

En este tenor, Reyes Torres y Villacañas de Castro (2020) enfatizan que, al introducir textos literarios en el aula, se promueve el diálogo y la discusión, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje. La literatura proporciona una plataforma para que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre realidades sociales diferentes, ampliando su visión del mundo y desarrollando su empatía hacia otros. Este enfoque se alinea con los planteamientos socioculturales, que consideran el contexto personal y social de los alumnos como esencial para el aprendizaje.

Ecocrítica literaria en clase de lengua

Integrar la ecocrítica literaria en la enseñanza de lenguas en el aula de primaria presenta una oportunidad única para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia ecológica en los estudiantes. Esta amalgama de conocimientos permite que los educadores diseñen intervenciones pedagógicas que no sólo se centran en el aprendizaje del idioma, sino que también promueven un compromiso con el medio ambiente. Al seleccionar textos que no sólo son lingüísticamente apropiados, sino que también tratan cuestiones ecológicas, los profesores pueden guiar a los alumnos en la exploración de relaciones complejas entre la humanidad y su entorno.

Para Ali Saiful (2020), que llama a este enfoque *Eco-English Language Teaching* (ECO-ELT), la incorporación de la ecocrítica en la enseñanza de lengua inglesa ofrece una serie de beneficios significativos que trascienden

la mera adquisición de habilidades lingüísticas. En primer lugar, enriquece su vocabulario y comprensión del inglés, al mismo tiempo que los sensibiliza ante los desafíos ecológicos actuales y promueve una conciencia crítica sobre el impacto del ser humano en el entorno natural. Esta conexión entre el lenguaje y la ecología contribuye a formar ciudadanos más comprometidos, responsables y capaces de comunicarse sobre temas cruciales para la humanidad. Además, ECO-ELT fomenta un aprendizaje colaborativo y activo, pues se incentiva a los estudiantes a trabajar en grupo, a discutir y presentar soluciones a problemas relacionados con la conservación del medio ambiente. Este tipo de actividades no solamente desarrolla sus habilidades comunicativas en inglés, sino que también fortalece su capacidad de trabajar en equipo y pensar de manera crítica. A través de la discusión y el análisis de obras literarias que abordan cuestiones ambientales, los alumnos tienen la oportunidad de explorar sus propias ideas y valores, lo que enriquece su proceso educativo de manera integral.

Además, señala que un enfoque que podría implementarse es el uso de obras literarias específicas que incluyan elementos de la ecocrítica. Por ejemplo, se podría seleccionar libros que hagan énfasis en la naturaleza, la sostenibilidad y los desafíos ambientales. A través de la lectura y discusión de estos textos, los estudiantes pueden mejorar su comprensión de la lengua y desarrollar una capacidad crítica para reflexionar sobre los temas presentados. Esto permite que los estudiantes hagan conexiones significativas entre su propia vida y el mundo que les rodea, contribuyendo al desarrollo de un *ethos* ecológico desde la infancia.

Integrar la literatura en el contexto de enseñanza de lenguas

Enseñanza deliberada de vocabulario

De acuerdo con Nation (2008), la enseñanza deliberada de vocabulario implica una instrucción planificada y sistemática para ayudar a los estudiantes

a adquirir y retener nuevas palabras de manera efectiva. Se considera una de las formas menos eficientes de desarrollar el conocimiento en este aspecto de la lengua, pero sigue siendo crucial en un programa de vocabulario bien equilibrado. La limitación radica en el hecho de que solamente se puede abordar una pequeña cantidad de información sobre una palabra a la vez, lo que lleva a la necesidad de exposición repetida y actividades variadas de aprendizaje.

Este enfoque implica estrategias específicas diseñadas para mejorar la retención y comprensión del vocabulario, así como para fomentar su uso efectivo en contextos comunicativos. La enseñanza deliberada de vocabulario se centra en actividades que requieren una atención consciente y activa por parte de los estudiantes, como el uso de tarjetas de palabras, el análisis de partes de las palabras, la identificación de *collocations*, la práctica de uso en oraciones y la exploración de formas derivadas. Además, busca maximizar el aprendizaje de vocabulario a través de la repetición, la práctica significativa y la exposición constante a las palabras en diferentes contextos. Dentro de las estrategias y técnicas para la instrucción efectiva de vocabulario a partir de un enfoque deliberado de enseñanza, Nation destaca el *input* centrado en el significado.

El *input* centrado en el significado (*meaning-focused input*) se refiere a la exposición de los estudiantes a entradas lingüísticas que están centradas en el significado y la comprensión. En el contexto del aprendizaje de una lengua, esta técnica se enfoca en proporcionar a los estudiantes material de lectura, escucha o interacción que les permita entender el significado de las palabras y frases en un contexto relevante y significativo.

Esta técnica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están expuestos a material auténtico que les permite comprender el significado de las palabras a través de su uso en situaciones reales. Actividades como la lectura de textos, la escucha de conversaciones auténticas, la visualización de videos o la participación en discusiones significativas son ejemplos de cómo se puede proporcionar *input* centrado en el significado para mejorar la comprensión y retención del vocabulario. Además, se recomienda que no haya más de una palabra desconocida por cada 50 palabras en el texto.

Una estrategia basada en *input* centrado en el significado es *guessing from context*. Se trata de una estrategia de lectura donde los lectores utilizan la información que rodea una palabra o frase desconocida para inferir su significado. Al observar el contexto en el que aparece la palabra desconocida, los lectores pueden hacer conjeturas fundamentadas sobre su definición basándose en el mensaje general o el tono del texto. Esta estrategia ayuda a los lectores a desarrollar sus habilidades de vocabulario y comprensión al confiar en las pistas contextuales para descifrar el significado de palabras desconocidas sin necesidad de consultar un diccionario.

Por otra parte, *guessing from context* constituye una habilidad valiosa en el aprendizaje de lenguas, ya que fomenta que los estudiantes se involucren activamente con el texto y establezcan conexiones entre palabras conocidas y desconocidas para mejorar su comprensión del material. Esta estrategia promueve el aprendizaje autónomo y fomenta una comprensión más profunda del texto al alentar a los lectores a usar sus habilidades de pensamiento crítico para deducir el significado del vocabulario desconocido basado en el contexto en el que se utiliza.

En este sentido, resultan relevantes las asociaciones sintagmáticas en la enseñanza de vocabulario, que se refieren a las relaciones entre palabras que coocurren dentro del mismo contexto o secuencia en las oraciones. Estas asociaciones destacan cómo las palabras están conectadas en combinaciones lineales, como frases u oraciones, y cómo sus significados y usos son influenciados por las palabras que las rodean. Comprender las asociaciones sintagmáticas ayuda a los estudiantes a entender cómo funcionan las palabras juntas en una estructura sintáctica, lo cual es esencial para desarrollar fluidez y coherencia en el uso del lenguaje.

En términos prácticos, la enseñanza de asociaciones sintagmáticas puede involucrar:

- Práctica contextualizada.
- Ejercicios de colocación.

- Actividades de complementación de oraciones.
- Actividades de lectura y escucha.

En resumen, enfocarse en asociaciones sintagmáticas ayuda a los estudiantes a construir una comprensión más matizada y práctica del vocabulario, además de mejorar su capacidad para usar el lenguaje de manera efectiva y adecuada en contextos del mundo real.

Intervención

La intervención didáctica se llevó a cabo en un grupo de cuarto grado de educación primaria en una escuela particular de Toluca, Estado de México. El objetivo principal fue sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la preservación de los ecosistemas acuáticos y su biodiversidad a través de una aproximación ecocrítica. Para ello, se utilizó la obra literaria *The Tale of the Whale* de Karen Swann (2022) como material auténtico y se emplearon estrategias de enseñanza de vocabulario basadas en el enfoque de significado y la inferencia de palabras por contexto.

La intervención se fundamentó en la teoría ecocrítica, se enfatiza la forma en que los textos reflejan y problematizan la interacción humano-naturaleza. Además, se integraron principios del enfoque de aprendizaje basado en contenido (CLIL), lo que permitió que los estudiantes adquirieran vocabulario en inglés relacionado con la ecología mientras reflexionaban sobre el impacto ambiental de las actividades humanas.

Desarrollo de la intervención

Planeación

La intervención se diseñó en tres fases principales:

1. **Exploración del conocimiento previo:** se realizó una actividad diagnóstica para identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre los ecosistemas marinos y el vocabulario en inglés relacionado.
2. **Lectura guiada y comprensión del texto:** se trabajó con la obra *The Tale of the Whale* en sesiones de lectura en voz alta, apoyadas con preguntas para fomentar la comprensión.
3. **Actividades de refuerzo y reflexión:** se implementaron ejercicios de inferencia de vocabulario, representaciones gráficas y discusiones en grupo sobre la problemática ambiental expuesta en el texto.

Implementación

- **Sesiones de lectura:** se llevó a cabo la lectura de *The Tale of the Whale* con pausas estratégicas para aclarar vocabulario clave y propiciar la reflexión sobre la historia y su mensaje.
- **Inferencia de vocabulario:** los estudiantes identificaron palabras desconocidas y, a partir del contexto, formularon posibles significados antes de recibir la definición.
- **Actividades creativas:** los alumnos elaboraron ilustraciones y narraciones cortas sobre la historia desde la perspectiva de los animales marinos, con lo que se promovió la empatía hacia la naturaleza.
- **Discusión y reflexión:** se realizaron debates guiados sobre las acciones humanas que afectan los ecosistemas acuáticos y propuestas de soluciones para su protección.

Evaluación

Para medir el impacto de la intervención, se aplicaron:

- Cuestionarios pre y poslectura para evaluar el aprendizaje del vocabulario y la comprensión del mensaje ecológico.
- Observaciones en clase para analizar la participación y el nivel de interés de los estudiantes.
- Producciones escritas y visuales como evidencia del impacto de la narrativa en la percepción ambiental de los alumnos.

Resultados y conclusiones

Los resultados mostraron un incremento en la comprensión y uso del vocabulario relacionado con el medio ambiente, así como una mayor conciencia sobre la importancia de preservar los ecosistemas acuáticos. La integración de un texto literario con enfoque ecocrítico permitió que los estudiantes se involucraran emocionalmente con la temática para favorecer un aprendizaje significativo. Esta experiencia demuestra que la literatura puede ser una herramienta poderosa para la enseñanza del inglés en conexión con problemáticas globales.

Integrar la ecocrítica en la educación primaria no solamente fortalece el aprendizaje de la lengua, sino que también fomenta la conciencia ambiental y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Bibliografía

- Aslan, E. y Bas. B. (2020). Ecocritical approach to children's literature: Example of "I am a Hornbeam Branch". *Educational Research and Reviews*, 15(12), 711-720.
- Balarezo Andrade, D. V. (2022). Ecocrítica: orígenes y fundamentos. *Kipus*, 52 (julio-diciembre 2022), 111-124.
- Bula Caraballo, G. (2009). ¿Qué es la ecocrítica? *Revista Logos*, 15, 63-73.

- Hakeem Barzani, S., Sabah Meena, R. y Fouad Ali, H. (2021). Integration of Literature in English Language Teaching: Learners' Attitudes and Opinions. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1 (1), 27-43.
- Muhamad Ismail, H. (2024). Ecocriticism and Children's Literature: Dr. Seuss's The Lorax as an Example. *World Journal of English Language, Sciedu Press* 14(3), 139-139.
- Nation, I. S. P. (2008). The Deliberate Teaching and Learning of Vocabulary. In *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston (97-124). Heinle Cengage Learning.
- Reyes Torres, A. y Villacañas de Castro, L. S. (2020). La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria. En Ibarra, N. (coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de investigación en educación literaria* (117-132). Octaedro.
- Saiful, J. A. (2020). New Innovation in English Language Teaching: Revealing Concepts and Applications of ECO-ELT. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 8(1), 63-73. <https://doi.org/10.30651/tell.v8i1.4604>
- Swann, K. (2022). *The Tale of the Whale*. Scallywag Press.
- 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* (146-157). Sociedad Española de Literatura General y Comparada.

Bibliografía consultada

- Amer, E. S. (2022). Literature and Ecology: Promoting an Eco-Consciousness through Children Literature. *International Journal of Language and Literary Studies*. 4(3). 192-201. <http://doi.org/10.36892/ijlls.v4i3.933>
- Camasca, E. (2020). La literatura en la perspectiva de la ecocrítica. *Tesis*, 13(16), 97-110.

REFLEXIONES FINALES

Como palabras finales, para cerrar este compendio de investigaciones, es preciso recordar que, como señala Paulo Freire, se aprende la palabra para leer el mundo. En este sentido, se ha defendido en este libro que la enseñanza de lenguas se enriquece cuando, además del conocimiento de las estructuras lingüísticas, los repertorios fraseológicos o el aprendizaje graduado del vocabulario, se integran contenidos relevantes para el momento y las necesidades del mundo actual. Se ha asumido el riesgo de ofrecer iniciativas que requieren un enfoque interdisciplinar y habrá que reconocer que deberá conformarse un equipo interdisciplinario en un futuro próximo, con especialistas de áreas como biología, ecología, antropología o sustentabilidad. Si bien, el alcance de la propuesta pudiera ser limitado en términos de diálogo interdisciplinario, los investigadores del área de lingüística aplicada —docencia del inglés, traducción español-inglés, enseñanza de la lectoescritura, enseñanza de literatura—, han reflexionado teóricamente y sobre la práctica acerca de cómo abrir espacios para la transversalidad a partir de un mismo eje: acción por el Clima —ODS 13—, al cual se han asociado otros ODS: 6. Agua Limpia y Saneamiento, 7. Energía Asequible y No Contaminante, 11. Ciudades y Comunidades Sostenibles, 14. Vida Submarina y 15. Vida de Ecosistemas Terrestres.

El esfuerzo de la transversalidad vale la pena porque, volviendo a Freire, el lenguaje conecta las diversas esferas de la vida en comunidad y es la puerta de entrada a la lectura crítica del mundo. Los procesos de comprensión y empleo de la palabra oral y de la palabra escrita, principalmente, preparan el campo para la acción. La sociedad global no puede cambiar si no comprende las dimensiones de la tragedia ecológica del siglo XXI. Si por transdisciplinariedad se entiende el hecho de que la academia se acerque a las realidades complejas del mundo, o bien, que el conocimiento racional tome en cuenta tradiciones, ritos, expresiones artísticas, culturales, complejos sociales de prácticas y costumbres, entonces, los trabajos que se han presentado aquí intentan ofrecer un abanico de opciones por

combinar los saberes disciplinares con aspectos concretos del mundo, como la destrucción de vastas regiones naturales a causa de una industrialización acelerada y global.

Algunos trabajos invitan al conocimiento de planteamientos teóricos que se han desarrollado desde los años sesenta y que han cobrado fuerza en las décadas del ochenta y noventa, pero siguen vigentes y conservan el llamado a un cambio de paradigma que integre al ser humano con su entorno. De ahí, el surgimiento de la ecocrítica, los estudios culturales, los estudios subalternos-poscoloniales-transnacionales-transatlánticos, inter y multidisciplinarios; la necesidad de la investigación-acción participativa; la urgencia de estrechar vínculos entre la ciencia, la sociedad, el arte y la cultura en el sentido amplio; por último, el rechazo a lo que el pensador brasileño denominó *educación bancaria*.

Cabe resaltar que las iniciativas descritas para el actuar docente en la formación de traductores profesionales en programas educativos especializados muestran, precisamente, que mediante la enseñanza por proyectos, se puede lograr un resultado (o producto) que se gesta en la escuela, pero que sirve a la sociedad, ya que se atiende una necesidad real de traducir contenidos de medio ambiente en la modalidad de traducción inversa español-inglés en organizaciones no gubernamentales (ONG) que, al aceptar el trabajo de los estudiantes, ofrece una alternativa de *ganar-ganar*: Los estudiantes practican en contextos reales y para situaciones comunicativas reales, en tanto que la ONG difunde en la lengua franca del mundo actual para buscar mayor visibilidad.

Otros ejemplos de búsqueda de calidad educativa son las investigaciones centradas en la traducción pedagógica para fomentar las competencias interculturales y la propuesta docente para sensibilizar a niños de primaria con respecto a la acción por el medio ambiente a partir de textos literarios infantiles. Mientras que la primera investigación tiene como público a profesores de lenguas (inglés o español para extranjeros) que trabajan en distintos niveles y se unen a un taller de traducción pedagógica para la docencia que se impartió en línea, el segundo, muestra cómo un profesor frente a grupo

en la escuela básica puede lograr un grado de reflexión y compromiso con el medio ambiente desde edades tempranas. En ambos casos, los temas de medio ambiente se insertaron con sutileza en la secuencia didáctica, pero éste es un buen inicio para la reflexión que precede al actuar. Esto mismo se observa en el otro trabajo dedicado a la traducción pedagógica, con la diferencia de que se emplean textos de divulgación científica para contar con una base más informada y llevar a cabo una investigación-acción a través de la impartición de un taller en el que se combinaron cuatro aspectos: la traducción pedagógica, el uso de herramientas de TIC e IA, la divulgación científica y los temarios relacionados con los ODS de medio ambiente, con buenos comentarios con respecto a la experiencia de aprendizaje, según los participantes.

En cuanto a los trabajos que se refirieron a textos poéticos o de otros géneros literarios, podrían destacarse dos aspectos: el primero se refiere al hecho de que todo texto literario es un discurso que contiene un contexto que implica un sistema de valores y representaciones socialmente marcadas (sean dominantes o subalternos); por otra parte, el sentido espiritual, introspectivo, contemplativo o emotivo de dichos textos tiene un valor insustituible en la recepción de dichos saberes humanos, experiencias, que sólo pueden comunicarse mediante el arte. La sensibilidad y la subjetividad presentes en la literatura hacen posible procesos reflexivos y cognitivos que invitan a valorar el entorno, la herencia cultural, las diferencias culturales o sociales; eventualmente, esto propiciará reflexiones, introspecciones, cuestionamientos y respuestas al mundo actual.

Por último, si se recurrió a los conceptos Antropoceno (concepto acuñado por Crutzen y Stoermer) y Tierra-Patria es porque —siguiendo a Edgar Morin—, la era geológica caracterizada por los efectos dañinos de la actividad humana en la Tierra muestra la necesidad de romper con las barreras nacionales para concebir un único lugar, que deberíamos cuidar y proteger para asegurar un futuro de calidad a las siguientes generaciones.

Podrán ser términos polémicos o relativamente nuevos, pero es necesario reconocer que la guerra, la pobreza, la ineficacia de las políticas

regionales, la migración forzada, los discursos de odio, la esclavitud del siglo XXI basada en el tráfico de personas, los fundamentalismos religiosos, la crisis hídrica, el calentamiento global, entre otros males, exigen una toma de postura filosófica, ética, individual y colectiva, para generar una acción ciudadana informada y crítica, en conjunto con una academia comprometida con el presente y el futuro, de modo que los gobiernos y las empresas también cambien el rumbo, en esta utopía que plantea la ONU a través de una Agenda 2030 que tiene muchas metas por cumplir a escasos cinco años de que se cumpla la prospectiva trazada.

NOTAS

- ¹ [...] devuélveme a mí mismo. Traducción del rumano al español por Coman Lupu, profesor Universitario, doctor y traductor de la Universidad de Bucarest.
- ² El folleto Implicaciones del Global Stocktake (GST) para América Latina y el Caribe fue el material que nos comisionaron traducir al inglés como parte del convenio de colaboración. El programa de diplomado de la OMT incluye algunas prácticas de traducción inversa, pero no una materia dedicada a este tipo de traducción, mientras que el programa de la Universidad Iberoamericana incluye un módulo, desde el año 2020, dedicado a la enseñanza de la morfosintaxis del inglés que involucra diversas prácticas de traducción inversa. La justificación es la necesidad, cada vez más acuciante, de formar traductores profesionales con conciencia ética sobre los retos que conlleva esta variante, pero también de la demanda creciente del mercado. “El inglés no se puede considerar como una lengua más, sino como el gran vehículo de comunicación internacional empleado por no nativos que redactan y leen habitualmente en este idioma” María M. De la Cruz (2017).
- ³ “En traducción, texto del que se parte para la traducción.” Palacios, Ignacio (dir). (2019). Texto origen. En Diccionario Electrónico de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Recuperado 28 de septiembre de 2024, de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/texto-meta>
- ⁴ “En traducción, texto resultado del proceso de traducción.” Palacios, Ignacio (dir). (2019). Texto meta. En Diccionario Electrónico de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Recuperado 28 de septiembre de 2024, de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/texto-meta>
- ⁵ Cabe mencionar que este tipo de simulaciones se llevan a cabo en diversas ocasiones en las últimas etapas de la formación de los estudiantes, es decir, hacia el final de los diplomados, en el caso de los grupos con los que trabajamos en este proyecto.

SEMBLANZA CURRICULAR



<https://orcid.org/0000-0002-4144-7322>

Celene García Ávila (Toluca, 1971) es doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México, máster en Traducción Especializada (Traducción Literaria) por el Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción (Sevilla, Andalucía), profesora certificada de inglés como lengua extranjera (Certificate for Overseas Teachers of English), licenciada en Letras Latinoamericanas (UAEMEX). Es profesora-investigadora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México desde 2004. Fue profesora de español para extranjeros en la Universidad de Harvard (2003-2004) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de 2008 a 2012 como candidata.

Actualmente pertenece al Sistema Nacional del Investigadoras e Investigadores como nivel I (2023-2027). Coordina la red temática internacional Estudios de Traducción en el Ámbito Universitario, en la que participan universidades mexicanas, así como de Rumania, Serbia y Rusia.

Ha colaborado en revistas como *Nueva Revista de Filología Hispánica* (México), *Actual* (Venezuela), *Kipus. Revista Andina de Literatura* (Ecuador), *Anales de Literatura Hispánica* (España), *Mutatis Mutandis*

(Colombia), *La Colmena* (México), entre otras. Ha coordinado varios proyectos y libros colectivos, entre ellos coeditó el rescate hemerográfico *Gilberto Owen en el tiempo de Bogotá: prosas recuperadas* (1933-1935).

Ha llevado a cabo estancias cortas de investigación en la Universidad de Hildesheim, Universidad de Montreal, Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Escribe y traduce poesía. Fue becaria del FOCAEM (Fondo para la Cultura y las Artes del Estado de México) en el año 2000 para el área de literatura. Recientemente concluyó el doctorado en Pensamiento Complejo, con mención en Transdisciplina, Ciencias de Lenguaje y Educación, por la UMEM-México (Universidad Multiversidad Edgar Morin).

La ecocrítica en la formación de traductores y docentes

coordinado por Celene García Ávila, se terminó de editar el 17 de agosto de 2026. La edición estuvo a cargo de la Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento de la Secretaría de Ciencia, mediante el Departamento de Libros Abiertos. En interiores y forros se emplearon las tipografías *Minion Pro*.

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México.



Universidad Autónoma
del Estado de México

Secretaría de Ciencia

