



EL VALOR ECOEDUCATIVO EN LA POESÍA DE MARILUZ ESCRIBANO

María del Carmen Quiles Cabrera* 

Universidad de Almería

qcabrera@ual.es

Isabel Llamas Martínez 

Universidad de Almería

llm958@ual.es

RESUMEN: En el presente artículo se establece la conexión entre la educación ambiental y la educación literaria aplicada al aula para fomentar la educación en valores tal y como promulga la LOMLOE. Para ello se utiliza la obra de Mariluz Escribano (1935-2019), una de las autoras principales de la poesía española del siglo XX, incardinada en la Generación del 50 pero incorporada al canon recientemente. La aportación de este trabajo se concentra en el análisis ecocrítico de la poética de Escribano asociada a la reivindicación del patrimonio natural y su necesaria protección para legarlo a las futuras generaciones. Para ello se realiza un recorrido a través de sus poemarios y obras memorialísticas que nos permiten aportar una serie de propuestas significativas para su aplicación en el aula vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que vienen a revelar el rotundo compromiso ético y estético de la escritora granadina con la sostenibilidad y la concienciación medioambiental.

PALABRAS CLAVE: Mariluz Escribano, literatura, educación ambiental, ecocrítica, currículum transversal.

THE ECO-EDUCATIONAL VALUE IN THE POETRY OF MARILUZ ESCRIBANO

ABSTRACT: This article establishes the connection between environmental education and literary education applied to the classroom to promote education in values as promulgated by the LOMLOE. In order to achieve this objective, the work

of Mariluz Escribano (1935-2019), one of the main authors of Spanish poetry of the twentieth century, included in the Generation of 50 but incorporated into the canon recently, will be used. The contribution of this work focuses on the ecocritical analysis of the poetics of Escribano associated with the recognition of natural heritage and its necessary protection to bequeath it to future generations. To this aim, a journey is made through her poetry books and memorial works that allow us to provide a series of significant proposals for their application in the classroom linked to the Sustainable Development Goals (SDGs) that reveal the resounding ethical and aesthetic commitment of the writer from Granada with sustainability and environmental awareness.

KEYWORDS: Mariluz Escribano, literature, ecoeducation, crosscurricular aspects, ecocriticism.

Recibido: 1/03/2023

Aceptado: 29/03/2023

1. INTRODUCCIÓN

Nos acercamos en este artículo a una cuestión muy actual sobre la que es necesario reflexionar de manera profunda. Resulta esencial ofrecer vías de aplicación eficaces en las aulas, sustentadas sobre un andamiaje epistemológico sólido que nos ayude a transformar la realidad educativa. La preocupación por el bienestar ambiental y la conservación del planeta es un asunto que ocupa la atención de muchos investigadores y educadores desde hace décadas, algo que se ha reflejado en los documentos oficiales, en las políticas gubernamentales y los diseños curriculares de los distintos niveles. Tanto es así que el prisma *ecoeducativo* se viene proyectando en la actuación de muchos centros y aulas particulares; recordemos el auge que se ha experimentado de los huertos escolares, promovidos desde el ámbito institucional –y no necesariamente desde organismos relacionados con la enseñanza–, algo que ha conducido hasta el concepto de *ecoescuela*. El Centro Nacional de Educación Ambiental, desde su creación en 1987, supuso un impulso grande en nuestro país con sus iniciativas por concienciar y llegar a la población en materia de responsabilidad sostenible; del mismo modo, lo ha sido la Fundación Biodiversidad, desde 1998 (<https://fundacion-biodiversidad.es/la-fundacion/historia/>). Otro ejemplo son las directrices de la Consejería de Agricultura, Pesca, Agua y Desarrollo Rural de la Junta de Andalucía a través de su portal <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/agriculturapescaaguaydesarrollorural/areas/produccion-ecologica/huertos-sociales-ecologicos/paginas/huertos-educativos.html>, donde se pone al alcance de los usuarios información valiosa y necesaria para conocer las características de un huerto escolar, así como sus beneficios y modos de

aplicación. Y la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de esta misma comunidad autónoma lleva tiempo implementando el Programa de Innovación ALDEA, cuyo portal es de gran interés y utilidad para docentes (<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/aldea>).

Todos estos planteamientos y conceptos nuevos nos han hecho educar la mirada para entender que la sostenibilidad es un valor transversal que viene unido al desarrollo personal desde cualquier materia o elemento del currículum y, en este sentido, los textos literarios y la lectura son un vehículo excepcional para llegar al espíritu crítico y comprometido con las causas sociales. Es nuestra intención reivindicar en este trabajo la esencialidad de la educación literaria en favor del sentir ecológico, así como situar en el centro la función del poeta (en este caso de *la poeta*) y de la poesía. Ahondaremos, por tanto, en una de las figuras claves de nuestra poética contemporánea, Mariluz Escribano Pueo, sin duda voz de un paisaje que forjó su personalidad de manera muy marcada: la naturaleza y sus elementos van unidos a ella de una manera inseparable. Esta autora clásica andaluza y una selección de sus textos para niños y niñas, recogidos en *Yo quiero ser un árbol* (Escribano, 2021), nos van a dar las pistas para leer el mundo en clave ecológica, aprendiendo a amar nuestro medio y, por ende, sintiendo la necesidad de respetarlo.

2. EDUCACIÓN AMBIENTAL: TEMA TRANSVERSAL EN LA LITERATURA

La literatura ha sido considerada a lo largo de toda la historia como un poderoso medio para escapar de la realidad y de la monotonía, mediante la inmersión del lector en espacios que lo evaden: unas veces creando un mundo paralelo, poblado de personajes ficticios, situaciones, realidades y épocas diferentes que despiertan su imaginación; y otras acercándolo a los contextos más inmediatos, poniendo un espejo sobre el que mirar desde otra perspectiva los paisajes y los rincones reales, en los que ha vivido o que ansía conocer, haciéndonos empatizar con ese escenario e invitándonos a disfrutarlo. La obra literaria, en definitiva, cuenta con un valor universal que acoge multitud de temáticas, porque es un producto social en el que se reflejan los elementos y problemáticas del mundo en que se inserta. De ahí la transversalidad que lo caracteriza. La lectura literaria nos acerca a otras muchas disciplinas porque los textos, además de dialogar entre sí, como afirmaba Julia Kristeva, también lo hacen con el medio que los rodea y con los propios lectores, dando cabida a todas las preocupaciones e intereses propios del ser humano y poniéndonos en contacto con un patrimonio tangible y/o intangible rico y propio de una herencia cultural determinada.

Todos sabemos que en una sociedad como la actual se necesita una figura docente capaz de superar el esquema preestablecido centrado en la transmisión de información y el aprendizaje memorístico. La educación transversal no puede quedar nunca fuera de nuestras aulas, sino que ha de ser inherente a la práctica

diaria; precisamente es algo implícito a su nombre, porque se trata de un contenido que, sin ser materia específica, *traspasa* –o eso se pretende– todo el plano formativo del aprendiz. El concepto de “transversalidad” y la alusión a la educación en valores se contempló dentro de los documentos educativos oficiales a partir de 1990, con la aprobación de LOGSE, pero especialmente con la publicación por parte del MEC de una monografía centrada en este asunto (MEC, 1993). Los cambios legislativos desde esa fecha han ido contemplando esta necesidad, de tal manera que se ha ido implementando hasta que recientemente la LOMLOE, aprobada en 2020, ha incorporado párrafos nuevos y algunos han sido reescritos con la intención de amoldar el concepto a la realidad social de la Europa del siglo XXI. Así, en el artículo 1 de dicha Ley se añade lo siguiente:

r) La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica. (p. 14)

También, entre otras cosas, se modifica la redacción de la letra (e) del apartado 1 bis:

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. (p. 14.)

Además, el artículo 18 se reformula y da cabida a un punto 3 que indica lo siguiente:

A las áreas incluidas en el apartado anterior, se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores cívicos y éticos. En esta área se incluirán contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (p. 20)

La transversalidad educativa se convierte en una propuesta pedagógica que humaniza la labor del docente haciendo especial énfasis en el desarrollo de los valores éticos del alumnado. De esta forma y según afirmaba Lasky (2005, p. 38):

incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre el material que enseñan, así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional.

El objetivo fundamental estriba en que la comunidad educativa se acerque más a los problemas y conflictos reales de la cotidianidad diaria para obtener cambios sustanciales en las conductas que posibiliten la creación de un modelo de sociedad con valores más constructivos. En definitiva, se trata de desarrollar una personalidad creativa, una ética ciudadana con análisis crítico para autoerradicar las dificultades que les imposibilitan la consecución de soluciones justas ante problemáticas diversas. Por otro lado, también es cierto que el concepto de educación en valores es amplio y complejo de delimitar, en términos generales y a grandes rasgos podríamos afirmar que hacen referencia a un conjunto de estrategias y dinámicas de relaciones que tienen como objetivo una formación integral del individuo, que abarque no sólo conocimientos teóricos, sino que también cívicos y de modelos de convivencia basados en el respeto, la empatía, la igualdad y la justicia social. (Cerrillo, Yubero y Larrañaga, 2004). Mucho se habla en la escuela actual de una educación para la ciudadanía, algo que se ha venido a completar con las exigencias de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos son los que sintetizan las grandes preocupaciones y retos para el papel del docente del siglo XXI, que ha de buscar fórmulas para integrarlos en cada materia y abordarlos en el aula. Según se indica en la web de Naciones Unidas:

Los objetivos de desarrollo sostenible son el plan maestro para conseguir un futuro sostenible para todos. Se interrelacionan entre sí e incorporan los desafíos globales a los que nos enfrentamos día a día, como la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia (...) (Naciones Unidas, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>)

Por su naturaleza cambiante, es necesario que el currículo se adapte y los integre como contenido fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La literatura nos abre una amplia puerta a la hora de abordar la concienciación social y la reflexión sobre estas grandes preocupaciones, ofreciendo un impacto real sobre niños, niñas y adolescentes. Es el momento de transformar la enseñanza de la lectura para incorporar prácticas eficaces en el aula, que superen la concepción de esta destreza como una mera técnica para acceder al conocimiento y defiendan la necesidad de educar para leer el mundo, para leer los espacios, para interrogarse y para obtener apego al medio que nos rodea porque solo así lograremos que las nuevas generaciones velen por su cuidado.

El texto literario supone una vía de escape única tanto para el lector como para el escritor. El primero, a través de su propia creatividad y enriquecimiento personal y el segundo, al dar salida a sus emociones y hacer de la escritura la expresión más personal de sí mismo. De ahí que la literatura en las aulas debiera ser un elemento de disfrute y de recreación por parte de los aprendices; máxime si cuenta con esa característica intrínseca de conectarnos transversalmente con multitud de temáticas

sociales para las que debemos educar, así como otras áreas curriculares. Sin embargo, la tradición historicista (Núñez Ruiz y Campos Fernández-Fígares, 2005) tan arraigada en el sistema educativo ha provocado que durante mucho tiempo los textos literarios hayan sido vistos como una *materia de estudio* al uso y queden denostados para los momentos de ocio por buena parte del alumnado. La complejidad intrínseca de los mismos parecía suponer un obstáculo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la propia lengua. En palabras de Martín Peris, E. (2000, p. 123):

El texto literario ha entrado de lleno en los manuales publicados en España [...] la ubicación general de los textos literarios es, casi de forma invariable, el final de las unidades. Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.

Afortunadamente, esta percepción ha ido evolucionando con el paso del tiempo y muchos son los expertos que han defendido superar la *enseñanza de la literatura* para centrarnos en una *educación literaria* que vaya más allá del mero conocimiento de obras y autores, que llegue al desarrollo de una competencia plena por parte del lector que lo lleve al estado más alto de la apreciación artística (Colomer, 1991; García Rivera, 1995 y 2004; Núñez Ruiz, 2001; Cerrillo, 2007; Altamirano Flores, 2013; Jiménez Fernández y Romero Oliva, 2015; Campos Fernández-Fígares y Martos, 2016; Sánchez García, 2019; Sánchez García y Aparicio, 2020; Maldonado y Gutiérrez, 2022).

Y, en este contexto, defendemos la necesidad de una educación poética por su doble vertiente: el valor en sí misma como obra de arte y, por lo tanto, como patrimonio intangible de nuestra cultura; y, por otro lado, la permeabilidad que la caracteriza, vinculándose así con la transversalidad y la interdisciplinariedad de manera visible. Afirman Andricaín y Rodríguez (2016) que:

La poesía nos hace crecer espiritualmente, nos fertiliza, nos dimensiona como seres humanos, humaniza nuestros sentidos. Porque a través de la poesía no llega, decantada, trasvasada a un recipiente construido con palabra, la experiencia de otros individuos, sus emociones, sensaciones, anhelos y frustraciones. (p. 22)

La poesía es esencial para educar la sensibilidad, para aproximar al lector a escenarios que deben amarse y respetarse para forman parte de nuestro mundo y nos son necesarios. Así, dentro de los ya mencionados Objetivos de Desarrollo Sostenible, el sentir ecocrítico ocupa un papel fundamental y se establece como una

exigencia educativa; ya lo hemos visto reflejado en el currículum oficial para la educación básica. No es necesario insistir en la vinculación que el género poético tiene con el medio natural; tanto es así que su presencia no es un mero marco, una mera excusa sobre la que edificar el texto, sino que es en sí mismo el germen del poema. Es lo que ha venido siendo estudiado desde la ecocrítica, a partir del movimiento surgido en Canadá ante el interés por estudiar las relaciones entre la literatura y la ecología (Gaard y Murphy, 1998; Campos Fernández-Fígares y García Rivera, 2017; Campos Fernández-Fígares, 2020). De ahí la necesidad de implementar un enfoque ecoeducativo en el marco de la educación literaria, algo de lo que se ha venido hablando desde hace algunos años (Sánchez García, 2017; Del Pino, 2018; Quiles Cabrera, 2021; Quiles Cabrera, Martínez Ezquerro y Palmer, 2021).

3. ¿POR QUÉ MARILUZ ESCRIBANO?: EL PAISAJE EN VERSO

A través del proyecto I+D “Las olvidadas: proyecto de recuperación digital de la poesía escrita por mujeres aplicada al aula” (B-HUM-440-UGR18), en el que se encuadra este trabajo, se ha pretendido visibilizar la obra poética de un corpus muy relevante de autoras andaluzas cuya voz ha quedado ocultada a lo largo del tiempo, a la sombra de un canon patriarcal que no les ha dado el reconocimiento que merecían. Sin duda, ha sido el caso de la granadina Mariluz Escribano Pueo, Premio Andalucía de la Crítica (2013), Premio Elio Antonio de Nebrija de las Letras (2019) y Autora Andaluza Clásica 2021, año y medio después de su muerte.

Escribano Pueo representa la alta dignidad de la poesía que se compromete con el ser humano (Sánchez García, 2021), con la justicia social, con la verdad de la memoria y, también, con el medioambiente. Es notorio el vínculo emocional que siente con la tierra, herencia de la memoria de un padre al que casi no tuvo oportunidad de conocer porque fue fusilado el 11 de septiembre de 1936; y es que Agustín Escribano, el padre de la poeta, era hijo de un agricultor del municipio burgalés de Pedrosa del Príncipe. Con su asesinato al inicio de la Guerra Civil, la familia que conforman su madre y ella (con once meses) son expulsadas de Granada y enviadas forzosamente a Palencia, donde su madre, Luisa Pueo, ejerció como docente de la Escuela Normal. El regreso a la ciudad de La Alhambra no se producirá hasta finales de 1939 momento en que Luisa Pueo es rehabilitada por los militares que habían vencido en la Guerra Civil, tal y como explica Remedios Sánchez en el estudio previo a la *Poesía completa* de Mariluz Escribano (Sánchez García, 2022: 22-29). La etapa palentina está vinculada al paisaje agrario, pues cada vez que podían y en cualquier tiempo vacacional, madre e hija se desplazaban al pueblo paterno de Pedrosa del Príncipe donde seguía viviendo toda la familia de Agustín Escribano. Ahí se despierta esta conciencia medioambiental (se va fortaleciendo en años sucesivos, pues su vínculo con este pueblo de su infancia y con los espacios

naturales es una constante en su vida) que viene a convertir su escritura en un referente también para los estudios ecocríticos actuales planteados desde el ámbito literario.

Hoy, cuando hablamos de sostenibilidad y de concienciación medioambiental, su poética se convierte en un referente esencial para la formación de lectores y lectoras desde esta perspectiva. Podemos afirmar que la mayor parte de la poética de Escribano se encuadra en la naturaleza; si bien desde perspectivas diferentes, esta está presente en casi todas sus obras (Campos Fernández-Fígares y Quiles Cabrera, 2020; Martínez Ezquerro, 2020; Gahete, 2022). Podemos decir que “no existe poemario suyo ajeno a este escenario, un escenario colmado de aves, de agua, de viento de trigo, de auroras y anocheceres que desvelan su sensibilidad hacia su entorno, su pensamiento ecologista” (Campos Fernández-Fígares y Quiles Cabrera, 2020, p. 190).

Desde muy niña, el paisaje no solo ha supuesto para ella una fuente de inspiración, sino que ha sido su asidero en el mundo, tanto que hay una comunión perfecta entre ella misma y el medio natural. Así, los espacios de su infancia como los alrededores de la casa familiar de Pedrosa del Príncipe, las playas granadinas o la Huerta de San Vicente, asaltan continuamente su recuerdo. Y es que la poeta es la voz de la memoria, con el apego a esos escenarios con los que se funde e identifica. La lectura de sus poemarios, desde *Sonetos del alba* (1991) hasta *Geografía de la memoria* (2018), pone de manifiesto esa vinculación suya con la flora y la fauna, con los fenómenos ambientales y los elementos de la Tierra, de los que no logra separarse en ningún momento. Resultará muy ilustrativo en este sentido hacer un recorrido por su *Poesía completa* (Escribano, 2022), para constatar el hecho que planteamos. Tanto es el potencial ecoeducativo de su poética, que en 2021 se publica una antología para niños y niñas, que acoge diecisiete textos marcados por una vinculación muy estrecha con el mundo natural. El título, *Yo quiero ser un árbol*, está tomado precisamente del poema que la encabeza y que viene a simbolizar esa *comunión* con la Tierra a la que ya nos hemos referido: no basta con contemplar el árbol, hay que ser y sentirse árbol para llegar a amarlo, a entenderlo y a defenderlo. Mariluz Escribano no solo resalta la belleza de los árboles, de los bosques, del mar o de los pájaros, sino que dialoga con ellos, parte de un hermanamiento y lamenta sus males en primera persona. Por eso ante la invasión del ladrillo en la ciudad de Granada decía en su poema “Olvidos de Granada”: “El cemento ha crecido en la pradera/ y una guerra ha pasado por Granada./ Obuses de ladrillos levantan su insolencia/ y dejan la tristeza de campos arrasados.” (Escribano, 2015, pág. 61). Es la catástrofe ambiental que evidencia cómo la transformación urbanística de los últimos cincuenta años ha destruido los espacios naturales de la ciudad de Granada. Así, acaba: “La ciudad de Granada ha perdido la guerra. / Los especuladores guardarán de por vida/ una negra conciencia de destrucción y de muerte.” (Escribano, 2015, pág. 61).

Mariluz Escribano bebe de una manera muy directa del ideario de la Institución Libre de Enseñanza, algo que la marcó no solo intelectualmente sino también como docente. Su activismo poético y pedagógico se manifestó a lo largo de toda su vida, que transcurrió dando testimonio de lucha desde la palabra para reivindicar una escuela libre, una educación mirando al futuro, una visión del aula donde la poesía fuera el testigo irremediable del aprendizaje. Ese activismo y esa tenacidad en la defensa del compromiso y de la justicia social tomando el verso por bandera es lo que la convirtió en la poeta de la memoria y la concordia civil (Sánchez García, 2021), la poeta defensora de los espacios y paisajes naturales que forman parte de nuestro patrimonio tangible y que, al mismo tiempo, traspasan al imaginario colectivo de lo intangible y se immortalizan en la palabra, en el verso.

4. LA ANTOLOGÍA *YO QUIERO SER UN ÁRBOL*: CLAVES PARA UNA ECOLECTURA COMPARTIDA

El sentir ecocrítico en la poesía de Mariluz Escribano se aprecia de una forma muy evidente en la antología *Yo quiero ser un árbol*, que nace con la intención de acercar a los pequeños lectores a esta autora andaluza y a su defensa del patrimonio natural mediante los textos poéticos. El poemario alberga diecisiete poemas cuya lectura nos permite caminar por las cuatro estaciones del año, empatizando con unos escenarios naturales que forman parte del recuerdo y la memoria de la autora. En ellos se proyecta a sí misma como una criatura más del medio y nos enseña a amarlo y a respetarlo. Las composiciones que integran el libro son las siguientes:

Tabla 1. *Poemas incluidos en la antología infantil*

Título del poema	Poemario de referencia
Yo quiero ser un árbol	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 41)
Azahar	<i>El corazón de la gacela</i> (p. 54)
Escucha la canción del bosque	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 43)
Limonero lunar	<i>El corazón de la gacela</i> (p. 40)
Abril	<i>El corazón de la gacela</i> (p. 42)
Mi ciudad marinera	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 53)
Niño de ojos dormidos	<i>Umbrales de otoño</i> (p. 55)
Como el trigo	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 65)
Debajo de los laureles	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 58)
La casa sosegada	<i>El corazón de la gacela</i> (p. 20)
El bosque de Glen Helen	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 39)
Ha venido el otoño	<i>Umbrales de otoño</i> (p. 38)
Volar alto	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 63)

Han venido los pájaros	<i>El corazón de la gacela</i> (p. 33)
Para un niño con sueño	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 34)
Naranjas	<i>Geografía de la memoria</i> (p. 59)
Carmen de los Mártires	<i>Umbrales de otoño</i> (p. 56)

Este corpus conforma una representación de la poética de Escribano y nos invita a pasear por los lugares que hicieron feliz su infancia o que han acompañado sus experiencias vitales llegada la edad adulta: la playa de Salobreña, los *cármenes* granadinos y la Huerta de San Vicente, el entorno rural de Pedrosa del Príncipe o el apasionante bosque de Glenn Helen (que se encontraba junto al ‘Antioch college’, de la Universidad de Ohio, donde impartió clases entre 1964-1967). Identificamos en este volumen tres elementos básicos que se repiten y que son la base para una lectura desde la perspectiva ecocrítica: el agua, los pájaros y los árboles.

- a. “A veces digo agua”. Hemos tomado este verso de la propia Mariluz Escribano para referirnos a la presencia de este elemento en su poesía: el agua como compromiso medioambiental y ecológico que abarca mares y ríos, que se manifiesta en las fuentes y nos llega en forma de lluvia o incluso de llanto. La poeta acude constantemente a la simbología del agua, convierte su poesía en un paisaje marino u oceánico que contribuye a ensalzar todavía más si cabe la belleza estética de sus obras. A través de sus versos, Escribano deja patente un estado de melancolía puro y absoluto, una tristeza que se transforma en agua, mar o río... Para ella el agua siempre es sinónimo de nostalgia (el agua dulce de la lluvia, el aroma del salitre) y de paz, el lugar donde reencontrarse siempre, porque al final era el propio mar el que habitaba su cuerpo, la patria de su infancia tan presente en sus obras y que tanto defendía:
- Ese mar está muy presente en dos de los poemas, “Mi ciudad marinera” y “Niño de ojos dormidos”. La playa de Salobreña (Granada) subyace tras cada verso en ambas composiciones, donde aflora el recuerdo que navega acompasando la añoranza: “Yo navego entre brumas / de mi nostalgia / navegando, navego, / ¡barco a la mar!” (en “Mi ciudad marinera”, p. 18). La poeta apela la atención del niño y lo interpela para que la acompañe en el deleite de contemplar ese paisaje que la fascina: “Niño de ojos dormidos, / obrero de la arena (...) / Detente en tus trabajos. / Ven a mi lado y mira / los pequeños veleros (...) (en “Niño de ojos dormidos”, p. 20).
 - El caudal del río se hace presente en “La casa sosegada”, un poema que nos habla de sus visitas a la casa de Pedrosa del Príncipe, que la acogió muchos veranos y sería para ella un refugio, una tabla de salvación. Allí, con los campos de trigo y los baños en los remansos de agua encontraba el sosiego a su nostalgia.

- También la nieve se manifiesta con un sentido metafórico en “Azahar”, cuando dice “No es nieve, no es nieve, / es la cálida luz de primavera / que bendice con flores” (p. 8); o de manera literal, como sucede en “Han venido los pájaros”: “Hace frío en el aire / y la nieve se acerca / desde un cielo de acero” (p. 36).
- La lluvia traspasa los versos de “Ha venido el otoño” en una conversación con la Madre, figura a la que se interpela desde el inicio aludiendo al recuerdo de los otoños de su infancia en la Huerta de San Vicente: “la lluvia en la ventana, los silencios / aislándonos del mundo y sus quehaceres” (p. 32). Aflora también como “lágrimas de agua” en “Carmen de los Mártires”, cuando la poeta lamenta la tardía llegada de la primavera y se recrea en esa lluvia otoñal.

b. De alondras y gorriones: el mundo de las aves

Si hay un elemento constante en las composiciones incluidas en la antología que nos ocupa no es otro que el de los pájaros. La simbología de las aves, asociada a la libertad, hace que la autora se identifique con ellos, algo que se convierte en una seña de identidad para su poética. La fusión de Mariluz Escribano con los elementos de la naturaleza es un hecho incuestionable, tanto que ansía ser uno de ellos. Así, en “Volar alto” abre y cierra el poema de la siguiente forma: “Si quieres volar libre / por los abiertos campos, / pídele al ángel bueno / que te convierta en pájaro” (p. 34). Ser pájaro es, en definitiva, la única forma de escapar y llegar a todos los rincones que nos hacen o han hecho felices; ser pájaro es el modo de entrar en comunión con la tierra, con la naturaleza y con el resto de sus elementos. Los diecisiete poemas son un catálogo de especies diferentes, que pudieran pasar inadvertidas para el ciudadano de a pie, pero que la autora identifica a la perfección y selecciona para darle visibilidad en el seno del poema; así, invita al pequeño lector a centrar la mirada en cada uno de ellos, de manera particular, garantizando la individualidad de cada uno y les llama por su nombre. De esta manera, cuando nos cuenta que “Han venido los pájaros” (p. 36), especifica: “Llegan a mi ventana / con su trino pequeño: / son gorriones que esperan / una cesta de almendras”. Esa estampa que se recrea es una vivencia real de la propia autora, que siente una admiración innata por el mundo de las aves. Otro ejemplo de ello es el poema “Abril” (p. 14): “Abril y un pájaro en la mano. / Todos los abriles / se abrigan con las aves / que vuelan por las ramas / de los árboles altos”. Y de nuevo son gorriones, pero también son el verdicillo, la tórtola, la curruca y el ruiseñor que vienen con su trino a la “fuente clara” (p. 14). Siempre, todos ellos están presentes, se convierten en la esencia de sus recuerdos porque vienen asociados en la

memoria de Escribano a la calma de los hermosos momentos vividos: “Sinfónica manera de habitar un bosque / donde una partitura se levanta / y nos deja en el alma / el himno de los pájaros” (En “El bosque de Glenn Helen”, p. 30).

c. Sentirse árbol, ser el bosque

Venimos hablando a lo largo de estas páginas de un profundo sentimiento por parte de la autora que la lleva establecer una profunda comunión con la tierra. Desde el pensamiento ecocrítico, la filosofía parte precisamente de esa determinación: la obra no se enmarca en espacios naturales a modo de escenario casual, sino que el paisaje y sus agentes constituyen el germen, el alma de la creación literaria. No es suficiente empatizar con los males que acechan nuestro medio, sino que hay que identificarse con él, hay que sentirse el propio medio. Esta concepción es la que aflora en el pensamiento y la obra de Mariluz Escribano. Por eso, afirma “Yo quiero ser un árbol” (p. 6), de igual forma que decía “pídele al ángel bueno / que te convierta en pájaro” (en “Volar alto”, p. 34). La poeta quiere “entender de qué hablan / sus hojas en la brisa / y abrazarme a su tronco / en plena primavera / para oír cómo canta / la sabia en la madera” (en “Yo quiero ser un árbol”, p. 6). Ella pide a sus lectores que estén atentos a la voz del bosque, porque solo así conseguirán entender su magia y sus misterios, solo así lograrán amar el patrimonio natural y, por ende, lucharán por defenderlo. Por este motivo, en “Escucha la canción del bosque” (p. 10), apela a nuestra atención, nos increpa con imperativos que nos invitan a establecer la misma comunión que ella tiene con el mundo natural: “escucha la conversación del bosque (...) / Abraza el cedro (...) / Mira los alamillos (...) / Y escucha con paciencia (...) / Nota cómo la floración primera (...) / Deja que te penetre (...)” (p. 10); y acaba sentenciando lo siguiente: “(...) permite que hable el bosque / o nunca jamás oirás / una sinfónica manera / de entender y amar tu vida” (p. 10). Los árboles, la flora y fauna de su entorno más cercano, han determinado su propia personalidad, han dibujado en la poeta un perfil de persona comprometida con la conservación del medio; por este motivo es fundamental la presencia de los árboles que la han acompañado desde su más tierna infancia. Escribano se ha hecho a sí misma en su contacto con el medio natural que la acogió de niña; por eso, en *Geografía de la memoria*, obra legada como testimonio vital, conversa a través del recuerdo con la figura alegórica de la hija que nunca tuvo y le pregunta en el poema “Naranjas”: “¿Recuerdas los naranjos de tu patio? / (...) / Yo sí porque me lo contaste (...) Yo rezaré porque no olvides / aquellas naranjitas, / soles de invierno. / ¡Naranjitas, niña, naranjas...!” (en “Naranjas”, p. 42). El lector puede identificarse con esa interlocutora y situarse en el centro de la

memoria (cuando es adulto), o en el deseo de búsqueda, cuando es niño o niña. Pareciera algo obvio, pero no lo es. En el momento actual son muchos los lectores infantiles que jamás han visto en primera persona una naranja pendiendo de las ramas de un naranjo en el propio huerto, sino bien dispuesta y descontextualizada de su hábitat en la estantería de un supermercado. De ahí que sea tan importante la fascinación que el texto poético despierta hacia la esencia de nuestro ecosistema. Y para Mariluz Escribano también están presentes otros árboles como el limonero, el ginkgo biloba, el castaño, el fresno, la acacia, el pruno, el pino y el ciprés, porque todos ellos forman parte del engranaje de su propia vida, porque en definitiva es: "(...) esa vegetación afín a los bordados / de unas sábanas blancas de la abuela" (en "El bosque de Glenn Helen", p. 30).

5. ORIENTACIONES PARA FORMAR AL FUTURO MAESTRO/A: CÓMO LLEGAR A LA FIGURA DE MARILUZ ESCRIBANO

La descodificación de textos para el acceso a los contenidos curriculares es una práctica usada a diario en el contexto escolar. Lo cierto es que los aprendices, todos los días, leen el libro de texto o los materiales empleados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a lo que nos referimos desde una perspectiva actual es a una cosa muy diferente. Se trata de incorporar la lectura literaria como tarea de clase esencial, puesto que solo así lograremos educar a las nuevas generaciones desde el juicio crítico, el compromiso social y la sostenibilidad. La reflexión, la recreación y el debate a partir de los textos artísticos es fundamental para desarrollar el pensamiento (Martínez Ezquerro, 2021), para crecer desde el punto de vista humano y social (Palmer y Aparicio 2017; Vives y Porquer, 2019; Cueto y Bueno, 2021; Marín, Trujillo, Gómez y Campos, 2021). Así pues, la elección de un corpus literario, en este caso poético, que nos ponga en contacto con la necesaria conservación del patrimonio natural es una oportunidad muy provechosa para proyectar una educación literaria desde el prisma ecoeducativo (Villa, 2011; Martos Núñez y Martos García, 2013; López Mújica, 2012; Campos y Martos, 2017; Quiles Cabrera, 2021). Ahora bien, lo primordial es garantizar la formación de los mediadores en esta dirección. Los maestros y maestras en formación han de ser preparados para entender este planteamiento. Pero ¿los estamos formando en sostenibilidad?, ¿les estamos dando las herramientas necesarias para vincular la lectura literaria a los objetivos de desarrollo sostenible?, ¿son conscientes del importante papel de las ecolecturas y su inclusión en las aulas de infantil y primaria? Hace unos años insistíamos en la exigencia de abordar esta cuestión en el ámbito de la Educación Superior y, concretamente, en los Grados de Educación Infantil y Primaria, puesto que

la literatura infantil y juvenil se presenta como el mejor instrumento para educar ciudadanos formados y comprometidos con su entorno y con la

sociedad en que han de desenvolverse. En un momento histórico donde las humanidades quieren ser arrinconadas por el imperativo de los intereses mercantilistas, para los que las universidades parecieran ser fábricas de títulos sin tener en cuenta que detrás del profesional técnico existe la persona, y que sin el pensamiento humanista y las artes es imposible avanzar en la ciencia, los libros –en todos sus formatos- son la principal arma para el cambio social. (Quiles Cabrera y Sánchez García, 2017, p. 67)

Partiendo de esta idea, hemos de tener en cuenta tres objetivos básicos:

- Ofrecer a los futuros docentes un corpus de ecolecturas rico para la lectura de niños y niñas. Es el caso de la antología que nos ocupa, *Yo quiero ser un árbol*, de Mariluz Escribano
- Abordar en nuestras clases universitarias las claves para la lectura de dichos textos, según lo que hemos plantado en el apartado precedente
- Marcar una hoja de ruta para facilitar al mediador/a el acceso a la figura de la autora y su propia obra

Nos quedaría, por tanto, plantear cuál sería esa mencionada hoja de ruta y, en este caso, pasa por acudir a los textos de la memoria que, en Mariluz Escribano, han supuesto un testamento vital en forma ensayística o mediante declaraciones a viva voz. Los poemas recogidos en *Yo quiero ser un árbol* se entienden muy bien en el momento en que acudimos con la autora a los lugares, en que vivió, a las experiencias que la conformaron tal y como fue. El pueblo de su padre donde se refugia durante los veranos en Burgos, tras el exilio al que tuvo que someterse con su madre, y su Granada natal, ciudad a la que volvería tiempo después, son los dos enclaves que persisten en su poesía. Así pues, para que el maestro y la maestra en formación lleguen a empatizar con la poeta y a comprender su filosofía de vida – desde el activismo poético y pedagógico (Quiles Cabrera, 2022) –, su apego a la naturaleza, proponemos el siguiente itinerario complementario a la lectura de la antología:

- a) Acudir a *Sopas de ajo* (Escribano, 2001), un volumen donde desvela en primera persona sus más hondos recuerdos, esos que han influido en su personalidad y que han traspasado su poética. El libro surge desde la necesidad personal por contar sus vivencias. Así lo explica ella misma en la introducción. Concretamente, seleccionaríamos para nuestra aula universitaria tres capítulos: “La Huerta de San Vicente” (Escribano, 2001, pp. 89-96), “El viaje” (Escribano, 2001, pp. 66-72) y “Domingos en Pedrosa del Príncipe” (Escribano, 2001, pp. 97-104). Hemos de recordar que la Huerta de San Vicente es el enclave donde se ubica la casa de Federico García Lorca. Escribano tuvo la suerte de pasar largos períodos vacacionales

allí. Ambas familias estuvieron muy vinculadas, pues compartían el mismo suceso trágico: así como Lorca fue fusilado, también lo fue el padre de la poeta. En unas declaraciones al *Ideal de Granada*, en relación con el deterioro de este espacio de la vega granadina, la autora recordaba las conversaciones en aquellos jardines, que

siempre giraban en torno a la desgracia de Federico, en torno a la desgracia de mi padre –dice Mariluz–, en torno a la desgracia de tantos otros que habían sido fusilados. Porque los niños parecía que estábamos jugando, pero teníamos el oído muy fino y nos enterábamos perfectamente de todo (<https://www.ideal.es/granada/llanto-huertaviciente-20170905225424-ntvo.html>)

- b) Visualizar el documental de XEGMA Producciones, que podemos encontrar en: <https://www.youtube.com/watch?v=HvAnCdXsKn0>
- c) Visualizar los primeros 15 minutos de la intervención de la poeta en el Festival Internacional de Poesía de Granada en 2017. Durante ese taller de poesía con los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Escrivano recita y acude a referentes poéticos del canon que podríamos considerar dentro del marco de la ecolectura, puesto que desvelan la fascinación y el apego a las maravillas de la naturaleza. Puede accederse al vídeo a través del siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=GBjqSBMLL2I>
- d) Revisar los siguientes documentos y espacios web:
 - R. Sánchez García (2021). *Mariluz Escrivano Pueo: cuaderno didáctico*. Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico. Junta de Andalucía.
 - Web del proyecto I+D Recuperación Digital de la Poesía Femenina Andaluza Aplicada al Aula (1900-2000): <https://www.lasolvidadas.com/>
 - Artículos de investigación de Martínez Ezquerro (2022a y 2022b)
- e) Propiciar una *tertulia dialógica* en torno a la poeta en cuestión en la que se irán abordando las impresiones y descubrimientos que los estudiantes han adquirido en todo el trazado de esta hoja de ruta, para acabar reflexionando sobre los textos incluidos en la antología para niños y niñas, llegando a acuerdos sobre una posible secuenciación, aplicación y recreación de estos en el aula.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo se han puesto de manifiesto varios hechos fundamentales que han de llevarnos a replantear la educación lingüística y literaria en el momento actual:

- Los elementos transversales del currículum cobran un papel esencial a la luz de la Agenda 2030 en relación con los *objetivos de desarrollo sostenible*. Si bien el concepto de transversalidad no es novedoso, a partir de la reimplantación de la asignatura de *educación para la ciudadanía* y las directrices europeas es urgente reformularlo y atender a las nuevas demandas sociales. Concretamente, el cuidado ambiental ocupa uno de los focos de interés más relevantes; tanto es así que, como hemos visto, la última reforma legislativa le confiere un gran protagonismo dentro de la práctica educativa.
- La ecocrítica nos abre una nueva dimensión en el plano de la educación literaria, puesto que se nos ofrece un marco epistemológico que evidencia la vinculación indiscutible entre buena parte de los textos literarios y el medio natural. Así, es urgente establecer un corpus de ecolecturas para el aula, no solo en el ámbito escolar sino también para la enseñanza secundaria, el bachillerato y el contexto universitario.
- Ha quedado claro que la poesía es uno de los géneros clave en este sentido y, con él, las voces que quedaron silenciadas y apartadas injustamente del canon. Es el caso de la poeta Mariluz Escribano, cuya obra es un referente incuestionable al hablar de literatura y ecoeducación. El análisis de su antología *Yo quiero ser un árbol* evidencia su apego a la tierra y la esencialidad que el medio natural ocupa en su obra.
- Es importante tener en cuenta la formación de los futuros maestros y maestras en la dirección que venimos indicando. Por un lado, han de ser conscientes de lo que representa el enfoque *ecoeducativo* dentro de la clase de lengua y literatura y, al mismo tiempo, habrán de conocer los referentes clave dentro de ese corpus de *ecolecturas* que proponemos. De ahí que, para finalizar la investigación, hayamos marcado una hoja de ruta para que estos aprendices se acerquen a una de las figuras más relevantes, la poeta Mariluz Escribano; una hoja de ruta que les *ayuda a leer* los textos poéticos no solo a partir de ellos mismos, sino en conexión con algunos de sus textos memorísticos y declaraciones públicas.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo está vinculado al I+D “Las olvidadas: proyecto de recuperación digital de la poesía femenina andaluza aplicada al aula (1900-2000)” (B-HUM-440-UGR18).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244.
- Andricaín, S. y Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Campos Fernández-Fígares, M. y Martos, A. (2016). El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas. *Lenguaje y textos*, 43, 1-6.
- Campos Fernández-Fígares, M. y Martos, A. (2017). Lectura, ecología y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 15-25.
- Campos Fernández-Fígares, M. y García Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y a la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 95-106.
- Campos Fernández-Fígares, M. y Quiles Cabrera, M.^a C. (2020). El paso por la tierra. Compromiso y naturaleza en los versos de Mariluz Escribano. *EntreRíos. Revista de Arte y Letras*, 29/30, 188-195.
- Campos Fernández-Fígares, M. (2020). Corrientes ecológicas y educación literaria en tiempos de incertidumbre. En J. Ballester y N. Ibarra (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación: paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua* (pp. 237-254). Narcea.
- Cerrillo, P., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2004). *Valores y lectura: estudios multidisciplinares*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.
- Cueto, P. y Bueno, I. (2021). Implementación de las artes en el currículo escolar: crecer con arte. *Aula de innovación educativa*, 306-307, 25-30.
- Del Pino, A. (2018). *El estudio y la didáctica de la literatura desde una perspectiva ecocrítica y sus nexos con la educación ambiental, patrimonial y de género*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Escribano, M. L. (2001). *Sopas de Ajo*. Comares.
- Escribano, M. L. (2015). *El corazón de la gacela*. Valparaíso.
- Escribano, M. L. (2018). *Geografía de la memoria*. Calambur.
- Escribano, M. L. (2021). *Yo quiero ser un árbol*. Valparaíso.

- Gaard, G. C. y Murphy, P. D. (1998). *Ecofeminist literary criticism: theory, interpretation, pedagogy*. University of Illinois Press.
- Gahete Jurado, M. (2022). El tema del alba en la poesía de Mariluz Escribano. *Álabe, Número extraordinario 1*. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.8>
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- García Rivera, G. (2004). Didáctica de la literatura: cuestiones generales. En E. Encabo y A. López Valero (Coords.), *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 14-34). Octaedro.
- Hernández Díaz, A. (2021). El currículo esencial: la transición ecoeducativa. En J. A. Marín, J. M. Trujillo, G. Gómez y N. Campos (Coords.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación*. Dickinson.
- Jiménez Fernández, R. y Romero Oliva, M. R. (Coords.) (2015). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Octaedro.
- Lasky, S. (2005). *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- López Mújica, M. (2012). Literatura, ecología y educación. En E. Bermejo, J. F. Corcuera y J. Muela (Coords.), *Comunicación y escrituras: en torno a la lingüística y la literatura francesas* (pp. 531-540). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Maldonado, M. J. y Gutiérrez, M. (Comps.) (2022). *De la literatura infantil a la competencia literaria*. Dykinson.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos, 16*, 101-130. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/47271?show=full>
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Los versos son mi vida. A Mariluz Escribano, in memoriam. *Entre Ríos. Revista de Arte y Letras. Monográfico, 29-30*, 181-187.
- Martínez Ezquerro, A. (2021). Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. CLAC, Monográfico La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI, 88*, 59-70. <https://doi.org/10.5209/clac.78297>
- Martínez Ezquerro, A. (2022a). Educación poética en el aula.: Un modelo a partir de la creatividad de Mariluz Escribano. *Álabe, 25*. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.5>

- Martínez Ezquerro, A. (2022b). Enseñar y aprender poesía escrita por mujeres. A propósito de Mariluz Escribano. En R. Sánchez y J. Álvarez (Coords.), *Las olvidadas Reflexiones en torno a treinta poetas andaluzas imprescindibles (1900-2022)* (pp. 135-151). Tirant Humanidades.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad. *Alpha (Osorno)*, 36, 71-91. <https://doi.org/10.4067/s0718-22012013000100006>
- Núñez Ruiz, G. y Campos Fernández-Fígares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Akal.
- Palmer, I. y Aparicio, P. (2017). Ecocrítica e historicidad: releendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 53-64.
- Quiles Cabrera, M.^a C. y Sánchez García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 65-78.
- Quiles Cabrera, M.^a C., Palmer, I. y Martínez Ezquerro, A. (2021). Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2021). Poesía infantil contemporánea y desarrollo sostenible: propuesta para un enfoque ecoeducativo. En M. Selfa Sastre y E. Falguera García (Coords.), *Comunicación y lectoescritura: nuevos paradigmas* (pp. 99-125). Graó.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2022). El activismo poético y literario de Celia Viñas y Mariluz Escribano. *Contextos educativos*, 30, 159-175. <http://doi.org/10.18172/con.5302>
- Sánchez García, R. (2017). Cuando las poetas no tuvieron la palabra. El concepto de Literatura sumergida en la poesía española (1950-2000). En R. Sánchez García y M. Gahete Jurado (Coords.), *La palabra silenciada. voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950 - 2015)* (pp. 15-32). Tirant lo Blanch.
- Sánchez García, R. (2019). Cuando la literatura (también) es ideología. Del canon literario al canon escolar. En M.^a M. Campos y M.^a C. Quiles (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 131-144). Visor.
- Sánchez García, R. (2020). Mariluz Escribano, historia de una Maestra: (cuando la ausencia es dolor y una bandera). *Álabe*, 21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.13>
- Sánchez García, R. (2021). *Mariluz Escribano. Cuaderno didáctico*. Junta de Andalucía.

- Sánchez García, R. (2021). Mariluz Escribano, la poeta de la memoria y la concordia civil. En M. L. Escribano (aut.) y R. Sánchez (Ed.), *Tiempo de paz y de memoria (treinta poemas comentados)* (pp. 13-27). Hiperión.
- Sánchez García, R. (2022). "Introducción". En M. L. Escribano Pueo (Aut.) y R. Sánchez (Ed.), *Poesía completa* (pp. 9-131). Cátedra.
- Sánchez García, R. y Aparicio, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos educativos*, 25, 41-53. <http://doi.org/10.18172/con.5302>
- Villa García, J. (2011). Ecología, literatura y educación. En J. R. Flecha (Ed.), *Ecología y ecoética* (pp. 167-188). Universidad Pontificia de Salamanca / Instituto de Estudios Europeos y Derechos Humanos.
- Vives, R. y Porquer, J. M. (2019). Ecoeducación artística, una apuesta. En Z. Calzado, G. Durán y R. Espada (Eds.), *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 881-895). Fundación Caja Badajoz / Universidad de Extremadura.