



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La educación basada en el lugar a través de la
Geografía

Place based education through Geography

Autora

Vanessa Aguas López

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019/2020

Índice

1. Introducción	2
2. El metaconcepto de lugar	3
2.1 Distinción entre espacio y lugar	3
2.2 El lugar y la globalización	5
2.3 Definición del concepto: lugar	6
3. Educación basada en el lugar	8
3.1 La educación basada en el lugar en la práctica	10
3.2 Propósitos de la educación basada en el lugar	12
4. Propuesta curricular	13
4.1 La Geografía como fuente de conocimiento del lugar	14
4.2 La Geografía como oportunidad: el trabajo de campo y su enfoque crítico	15
5. Experiencias de la educación basada en el lugar en estudios sociales	17
5.1 Viajes al aire libre	17
5.2 Geografía en Muddy Creek	18
5.3 SIG y Ecología	19
5.4 Interioridad en Nueva York	19
5.5 Los recursos de mi país	20
5.6 Mapeo en Sandy Beach	20
5.7 Aprendiendo geografía a través de los viajes	21
5.8 Educación basada en el lugar en Island Community	22
6. Conclusiones	22
Bibliografía	25

Resumen: En la actualidad, existe una preocupación creciente por acercar la educación formal a la realidad del mundo fuera de las aulas y, al mismo tiempo, de involucrar a los estudiantes en su comunidad y en los problemas e iniciativas que surgen en su entorno local. La educación basada en el lugar surge como una oportunidad de cumplir lo anterior y, uniendo la geografía a esta pedagogía, de nutrirla de contenido vivo, útil y experiencial para la vida cotidiana de los estudiantes.

Palabras clave: educación, lugar, geografía, medio ambiente, comunidad.

Abstract: At present, there is a growing concern to bring formal education closer to the reality of the world outside the classroom and, at the same time, to involve students in their community and in the problems and initiatives that arise in their local environment. Place-based education arises as an opportunity to fulfill the above and, by uniting geography to this pedagogy, of nutrition with live, useful and experiential content for the daily lives of students.

Key words: education, place, geography, environment, community

1. Introducción

Este trabajo se va a centrar en explorar las oportunidades que la Geografía puede desarrollar en relación con una nueva tendencia educativa que se conoce bajo el nombre de “place based education”. Se trata de una tendencia internacional con cierto bagaje, pero bastante desconocida en el panorama nacional. De esta manera, el trabajo explorará las relaciones y vínculos que pueden derivar de la combinación de la Geografía y de la nueva tendencia para conocer sus posibilidades. El objetivo será ofrecer una visión clarificadora sobre la aplicación de la educación basada en el lugar a través de la Geografía, explorando desde el significado más general de esta novedosa pedagogía hasta las aplicaciones más concretas de la Geografía apoyada en esta tendencia. Dicho esto, la Geografía y el lugar están fuertemente conectados por las implicaciones que la propia disciplina tiene como ciencia que, a diferencia del resto, tiene como uno de sus primeros mandamientos situar procesos y fenómenos ya sean de corte natural o social. Con esto se quiere decir que, para la Geografía, nada de lo que se estudia puede desligarse de las características situacionales, es decir, la comprensión y entendimiento de la dinámica y características del lugar ayuda a comprender muchos de los procesos geográficos que ahí han tenido lugar o tendrán. Es más, la Geografía es reconocida por ser una ciencia de carácter sistémico, es decir, que entiende dichos procesos como un conjunto de interrelaciones e interdependencias por lo que es impensable separar del objetivo una parte tan decisiva como las propias características de la situación geográfica de los procesos.

Así mismo, el estudio del lugar y sus implicaciones se presenta como un pilar necesario para la consecución del pensamiento geográfico a cualquier nivel educativo. En el caso de la Geografía Educativa, existe una pedagogía capaz, no sólo de introducir la importancia del lugar en el currículo, sino de utilizar el lugar como sentido curricular de la asignatura. Como se adelantaba anteriormente, esta pedagogía recibe el nombre de educación basada en el lugar y, grosso modo, tiene como objetivos: por un lado, poner en relación la escuela y la realidad; por otro lado, relacionar el currículo con las necesidades y realidades del lugar; y, por último, desarrollar en los alumnos la necesidad de formar parte de las demandas de su comunidad. Sin embargo, esta metodología que revoluciona, en gran parte los actuales métodos de enseñanza-aprendizaje, se puede aplicar a cualquier disciplina puesto que, según este enfoque, el currículo se adapta para enseñar aquello de la asignatura que la hace útil e importante para la realidad en la que se encuentran los alumnos.

Sin embargo, a pesar de que la aplicación puede ser universal, la Geografía es la disciplina por excelencia para basar sus conocimientos en esta pedagogía. Como se ha dicho anteriormente, la Geografía es sinónimo de lugares, territorios, paisajes, regiones, es decir, no hay ninguna disciplina con una trayectoria igual en cuanto a conocimientos curriculares en este campo. Es más, su interés por el lugar es ancestral, paralelo a sus inicios, aunque los fines por los que nació dicho interés hayan evolucionado. Por esto mismo, hablar de lugar es hablar de Geografía.

Además, la educación basada en el lugar se muestra eminentemente práctica ya que busca sacar a los alumnos de las aulas e introducirlos en la realidad de su vida cotidiana, en este caso la Geografía vuelve a prestarse como disciplina preparada para abordar dicho cambio. Con esto se quiere decir, que el trabajo de campo, es decir, la observación, la comprobación, la investigación in situ de los procesos geográficos ha sido siempre y será una de las premisas de los geógrafos para realizar su labor profesional. Por esto mismo, la Geografía no sólo aporta una base curricular compatible con el lugar, sino que aporta las habilidades necesarias para adaptar su saber al escenario fuera del aula. Por otro lado, aunque esto ya muestra las grandes

posibilidades de la disciplina en este campo de la enseñanza, existen cambios recientes en el enfoque de la Geografía que todavía más la compatibilizan. Con esto se quiere decir que, en los últimos tiempos, la Geografía no sólo describe los problemas, sino que propone soluciones. La disciplina se ha convertido en una herramienta de cambio que pretende mejorar el bienestar de las personas. Este enfoque crítico y activo es difícil de encontrar en otras disciplinas escolares, sin embargo, la Geografía se ha adaptado a las nuevas necesidades y se ha convertido en una oportunidad de activismo, participación e implicación en los problemas que nos rodean.

Dicho esto, lo primero en lo que se centrará este trabajo es en ofrecer una aproximación del significado del metaconcepto de lugar, puesto que, aunque parece un concepto bastante obvio, entraña una gran profundidad y es necesario saber con claridad que es lo que hace de él un metaconcepto tan valioso. En segundo lugar, es muy importante explicar en qué consiste la educación basada en el lugar, sus implicaciones y beneficios para comprender por qué es elegida como una pedagogía adecuada para la escuela actual. Por otro lado, es necesario profundizar en las posibilidades y oportunidades que la educación basada en el lugar ofrece a la Geografía y al revés para conocer el potencial de la combinación de ambas en la rehabilitación de los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje. Y, por último, se mostrará una variedad de experiencias internacionales de la educación basada en el lugar en el ámbito de las ciencias sociales con éxito y diferentes temáticas y enfoques. De esta manera, se verán múltiples alternativas de aplicación para ilustrar de forma práctica cómo se materializa la educación basada en el lugar en la realidad.

2. El metaconcepto de lugar

Existen una serie de incógnitas que caracterizan cualquier investigación y son, cuándo, cómo y por qué, entre otras, sin embargo, en la Geografía, hay una cuestión que precede a todas ellas: dónde. Como decía Vidal de La Blanche (1913), “la Geografía es la ciencia de los lugares, una ciencia espacial”. Por esto, el pensamiento espacial es el área más importante en la educación en Geografía y así lo sostiene Larsen y Harrington (2018).

2.1 Distinción entre espacio y lugar

El metaconcepto de lugar es complejo y muy valioso y antes de comenzar a definirlo es importante aclarar sus diferencias con otro concepto que pueden parecer similar y que puede enturbiar el propio significado de lugar. Es el caso de espacio que, aunque parece que ambos pueden utilizarse indistintamente, se trata de conceptos muy distintos, con connotaciones singulares dispares que hacen que deban utilizarse en situaciones diferentes. Por un lado, el espacio no es algo concreto y únicamente puede utilizarse de forma global y, en ocasiones, abstracta. Por otro lado, el lugar es un segmento de la superficie de la Tierra, se trata de algo mucho más específico. El lugar por tanto es una porción de tierra o territorio y es resultado de unas relaciones entre el hombre y el medio, de cuya relación se derivan unas características que lo definen y lo diferencian del resto y con unas vinculaciones personales que hace que las personas que lo habitan no sólo le den un nombre, sino que también se identifiquen con él. Las

palabras de Agnew (2011) son muy reveladoras a la hora de diferenciar ambos conceptos de una forma muy simple y clara:

El lugar ... es una parte de la superficie terrestre que no es equivalente a ninguna otra, que no se puede intercambiar con ninguna otra sin que todo cambie. En cambio, con el espacio [lugar como ubicación] cada parte puede ser sustituida por otra sin que se altere nada. (p.316)

Esto hace referencia a que cada lugar entraña unas características y cualidades especiales que no son comparables a ningún otro lugar. Sin embargo, el espacio no está atado a peculiaridades ni a individualismos lo que lo convierte, como se decía, en algo general, algo fácilmente intercambiable. Otra diferencia entre ambos es su origen, mientras el espacio es una propiedad del mundo natural, el lugar es una propiedad humana, se trata de una creación social. Saco (como se citó en Agnew, 2011) dice unas frases que, aunque son algo poéticas, refieren perfectamente de la diferencia entre ambos términos en relación con la cuestión anterior:

Un lugar requiere agencia humana, es algo que puede llevar tiempo conocer, y un hogar especialmente. A medida que nos movemos por la tierra pasamos de un lugar a otro. Pero si nos movemos rápidamente los lugares se vuelven borrosos; perdemos la pista de sus cualidades y pueden fusionarse en el sentido de que nos estamos moviendo por el espacio. (p. 324)

Estas frases muestran la carga humana que tiene el lugar, sin la legitimación humana de los lugares, sin su nombramiento, sin la atribución de cualidades, los lugares ya no son lugares y pasan a ser espacio sin ninguna carga humana en su significado. Así mismo, como dice Agnew (2011), el espacio y el lugar son dos visiones completamente diferentes, la primera más geométrica basada en un punto de vista global donde es importante diferenciar nodos y puntos de conexión y relación y, la segunda, una visión fenomenológica basada en una escala más local donde la importancia se concentra en los procesos y experiencias locales. El lugar, por tanto, es algo específico y el espacio algo más general, “el lugar se convierte así en un espacio particular o vivido” (Agnew, 2014, p. 319).

Además, cabe decir que, Jessop (como se citó en Agnew, 2014) explica una visión de ambos términos que según él muestra otra característica que los vuelve a enfrentar como significados antagonistas.

Es muy común usar lugar en vez de local y tradicional y el espacio en vez de lo global y lo moderno. El lugar se asocia a menudo con el mundo del pasado y el espacio con el mundo del presente y del futuro. (p. 319)

Este autor está vinculando a lugar y a espacio las características propias de otros conceptos como son tradicional y moderno respectivamente con las connotaciones que cada uno conlleva. Es decir, lo tradicional hace referencia a que se siguen las conductas, actitudes y costumbres generación tras generación lo que permite imprimir en el lugar una personalidad propia. Y sin embargo, lo moderno es aquello que rompe con los estándares establecidos por lo que carece de historia que lo caracterice. Unido a lo anterior, también Malpas (como se citó en Agnew, 2014) se muestra en esta misma línea, “desde una perspectiva, el lugar es, por tanto, nostálgico, regresivo o incluso reaccionario, y el espacio es progresista y radical” (p. 319).

Sin embargo, cabe decir que este interés por diferenciar ambos conceptos es bastante temprano. Hasta el siglo XIX el debate sobre los términos espacio y lugar no estaba abierto por lo que, el lugar, simplemente se veía como una localización en la superficie donde las cosas suceden, en lugar de la visión más holística de lugar como el contexto geográfico para la mediación de procesos físicos, sociales y económicos (Agnew, 2011).

2.2 El lugar y la globalización

Como se ha dicho con anterioridad, el lugar y lo global o la globalización son términos opuestos al igual que también se ha explicado que lo son el lugar y el espacio. Por un lado, se encuentran autores como Friedman (2005) que aseguran que la globalización, las conexiones y los flujos de información están socavando los lugares puesto que impiden el enraizamiento de procesos en cualquier lugar en particular. Mientras, Goldenberg y Levy (2009) sostienen que la globalización ha ayudado a reconstruir y a reorganizar las relaciones espaciales de modo que los lugares se rehicieran y reconfiguraran. Sin embargo, a pesar de este debate, lo que está claro es que el lugar está relacionado con lo local y el espacio con lo global.

Lo que, si es cierto, es que la globalización, en algunos sentidos, ha alejado a las personas de unos lugares y las ha acercado a otros que quizá nunca conozcan. Esto lo explica con duras palabras Orr (como se citó en Ardoin, 2006): “nuestros lugares inmediatos ya no son fuentes de comida, agua, sustento, energía, materiales, amigos, recreación o inspiración sagrada ... Recibimos todo esto y más de lugares de todo el mundo que en gran parte son desconocidos para nosotros” (p. 61). De afirmaciones como esta nacen esos pensamientos de la amenaza de la globalización sobre los lugares, ya que, las conexiones que las personas establecen y el estilo de vida moderno, en muchas ocasiones las están separando de los lugares biofísicos. Como dice Baja (como se citó en Ardoin, 2006), “en el mundo cada vez más transitorio de hoy, una conexión ancestral arraigada con el lugar es cada vez más rara” (p. 61).

Sin embargo, como dice Blij (2009), la globalización no afecta de la misma manera a todos, incluso existen millones de personas que no conocen ni conocerá la globalización y que siguen viviendo con las mismas tradiciones, cultura, fe, atuendos y trabajos que sus ancestros. Blij (2009) pone algunos ejemplos que muestran esta realidad:

En India, las muy publicitadas oportunidades de empleo en las florecientes industrias de alta tecnología de Bangalore, Gurgaon (fuera de Delhi) e incluso Calcuta, pueden atraer a cientos de miles de trabajadores cualificados, pero siguen siendo esencialmente irrelevantes para decenas de millones de campesinos sin tierra en los confines de la cuenca baja del Ganges. O en China, el triunfo del capitalismo de libre mercado en el borde del Pacífico, del cual Shanghai es un símbolo, contrasta fuertemente con la tragedia del interior rural, donde la pobreza y la trampa condenan a cientos de millones a una existencia miserable de la que escapar no es fácil. (p.4)

Con esto Blij está diciendo que la globalización, realmente, sólo ha llegado a una minoría afortunada que tiene acceso a la movilidad y a las telecomunicaciones, es decir, a la modernidad. Pero no sólo esos lugares de marginalidad son los que poseen la esencia como lugar, no se quiere hacer llegar la idea de que sólo la pobreza y la falta de progreso genera lugares, como dice Blij

(2009): “atrás quedarán los días en que local significaba rural y global significaba urbano” (pp. 6-7).

Siguiendo los anteriores ejemplos, Blij ve una relación de dominio y poder entre los que él llama “globales” y los que llama “locales” y, es más, él dice que el futuro de nuestro planeta será el resultado de cómo se vaya desarrollando la relación entre ambos. Blij tiene una opinión muy crítica de los globales ya sean, para él, gobiernos, industrias, empresas u organizaciones Blij (2009) dice así:

Son los globales quienes construyen barreras de seguridad y migración, no los locales. Son los globales quienes movilizan ejércitos para intervenir en otros estados, no los locales. Son los globales los que trasladan las fábricas de entornos con salarios bajos a entornos con salarios aún más bajos, lo que causa estragos entre los trabajadores. Son los globales los que controlan el destino de los lugareños, así como los de la multitud, a menudo sin piedad. (p.7)

Con estas palabras muestra cómo el ámbito global domina y toma las decisiones por los ámbitos locales, en gran medida, sin tener en cuenta lo que le conviene al lugar. Blij parece querer mostrar como lo global utiliza a lo local para sus propios intereses. Hay datos que muestran la supremacía de lo global sobre lo local como estas cifras a las que recurre Blij (2009):

El núcleo global contiene aproximadamente el 15 por ciento de la población mundial, pero registra casi el 75 por ciento del ingreso anual mundial y la periferia representa el 85 por ciento de la población del planeta, acumulando solo el 25 por ciento del ingreso total. (p.13)

Dicho todo esto, parece ser que la supervivencia del lugar y de lo local está sometido a una gran presión externa y a una gran amenaza constante. En cierta medida, no es fácil saber si lo global llevará a la desaparición de lo local, lo que sí es evidente es la relación desigual de poder que se ha establecido entre ambos y que se puede expandir a cualquier ámbito de la vida local desde recursos, seguridad u oportunidades.

2.3 Definición del concepto: lugar

Tras una lectura exhaustiva y pormenorizada de literatura relacionada con el metaconcepto de lugar se hace indispensable ofrecer una definición propia antes de comenzar a exponer las palabras de los autores leídos. Dicho esto, el lugar se puede definir como un sitio vivido, donde las personas que lo han habitado y lo habitan le otorgan una historia, una cultura y una personalidad propia. Todo lo que al lugar lo hace particular, permite que las personas que se sienten parte de él se vean como particulares, con una identidad propia, una historia que los une y una forma de ser y proceder típica de la cultura del lugar. Por esto mismo, el lugar va más allá de una localización y una población, el lugar es un conjunto de relaciones que se dan en el tiempo y a escala local que lo convierten en único e inimitable.

Tras esta definición, cabe realizar una aclaración sobre el término lugar y territorio. En el caso de la literatura anglosajona y estadounidense es utilizado el término “place”, lugar, sin embargo, en países como Italia o España, lugar se asemeja al término de territorio (Dematteis y Giorda,

2015). De esta manera, Dematteis y Giorda (2015) hablan del territorio con el mismo significado que con anterioridad se ha atribuido a lugar: “El territorio permite representar el conjunto de relaciones que conectan a los individuos y la comunidad con las condiciones de sus entornos de vida y al mismo tiempo entre ellos a diferentes escalas” (p.18).

Así mismo, volviendo a la idea de lugar desde la óptica de los autores leídos, cabe decir que, en primer lugar, como dice Crewell (como se citó en Ontong y Le Grange, 2016): “de lugar derivan tres significados: ubicación, localidad y lugar como conjunto de características propias” (p.138). La primera dimensión como ubicación es entendida como espacio donde se sitúa una actividad u objeto que a la vez se relaciona con otros. La segunda dimensión que habla sobre localidad hace referencia a entornos donde tiene lugar la vida cotidiana. Y, por último, la tercera dimensión es el lugar como sentido de lugar o identificación con un lugar como comunidad, paisaje y orden moral únicos (Agnew, 2011).

Al hilo de lo anterior, en este trabajo el foco se pondrá sobre el lugar como construcción social, es decir, en la tercera dimensión. El lugar, por tanto, es algo que los seres humanos inventan, es decir, no tiene su origen en lo natural ya que es la sociedad quien otorga la categoría “lugar” a través de su nombramiento, de los significados que aporta a las personas, la historia, el paisaje, las emociones, el apego, la identidad que proyecta... Sin embargo, entender el lugar desde la definición de construcción social es un proceso gradual ya que, normalmente, “no reconocemos que un lugar es una expresión de cultura y que representa el resultado de elecciones y decisiones humanas, que su estado actual es uno de los muchos resultados posibles” (Gruenewald, 2003, p. 627). Como se decía anteriormente, el significado de lugar puede parecer más sencillo de lo que realmente entraña, esto mismo lo explica Ardoin (2006) en las siguientes palabras:

El sentido del lugar es esquivo, subjetivo y personal, es un complejo fenómeno resultado de una miríada de factores que interactúan: situacionales, históricos, culturales, políticos, ambientales, personales y sociales, entre otros. El sentido de lugar no describe solo una realidad física, sino que representa la creencia en el espíritu de un lugar. (p. 53)

Así mismo, como el lugar es algo identificable, específico y único, se puede tratar como una unidad susceptible de estudio, un elemento que presenta todas esas partes significativas para entender la relación entre el ser humano y el medio ambiente. De esta manera, el lugar se convierte en escenario en el que apoyarse para dar explicación y solución al resultado de la relación entre el medio humano y natural. Unido a esto, cabe decir que el paisaje ha sido utilizado en la Geografía como unidad de estudio para dar explicación al resultado de dicha relación, por lo tanto, al igual que lugar se asemejaba a territorio, también lo podemos identificar en muchas ocasiones como paisaje. Así pues, el paisaje encarna las cualidades del 'lugar', las interacciones de la sociedad y la naturaleza expresadas sobre el terreno o en la tierra, y las características de entornos particulares (Matthews y Herbert, 2004). Así mismo, como dice Schreiber (como se citó en Matthews y Herbert, 2004), “desde los inicios de las investigaciones sobre los paisajes se han visto como complejos holísticos e interdependientes de elementos físicos y humanos, es decir, como unidades espaciales y sistemas funcionales” (p. 217).

Y, por último, el lugar, además de ser una construcción social y una unidad de estudio, es decir, un lugar de vida y vivido, es algo sentido, algo que permite que las personas creen comunidad y se sientan parte de él. Con todo esto se muestra que los lugares son centros de experiencia que

enseñan cómo funciona el mundo y cómo nuestras vidas encajan en los espacios que ocupamos. Como dice Herbert (2004):

Un lugar engendra emociones y tiene significados afectivos, el sentido de lugar, pertenencia e identidad encuentran su plena expresión en él, es el que encarna la armonía de un territorio a través de los significados y experiencias que se le atribuyen. (p.165)

Todos estos conceptos de sentido de lugar, apego, sentido de la pertenencia son conceptos de corte humanista que tienen un origen en un tiempo bastante cercano a nuestros días. Es decir, este interés por el lugar en la Geografía comenzó, sobre todo, a partir de la década de los ochenta con el movimiento humanista. Este movimiento, casi “geosófico” pretendía examinar la dinámica del lugar introduciendo conceptos hasta ese momento prácticamente inexplorados como son: el sentido del lugar, la falta de lugar, la percepción del medio ambiente o el mundo de la vida, entre otros.

Larsen y Harrington Jr. (2018) explican de forma muy clara estos conceptos humanistas. Por un lado, el sentido del lugar lo asimila a los vínculos subjetivos y emocionales, mientras que la falta de lugar lo explica como la insensibilidad al significado de lugar. Y en cuanto a la percepción del medio ambiente, lo explica como ese encuentro con el mundo a través de los sentidos. Además, estos autores hablan del apego al lugar desde diferentes estudios de neurociencia donde explican la influencia del apego en el cerebro a través del comportamiento, la emoción, orientación, valor, memoria, percepción, atención, espiritualidad o sociabilidad.

En resumen, hay que destacar, por un lado, la diferencia entre espacio y lugar ya que ambos términos pueden verse confundidos en algunos escritos debido a su difícil y temprana diferenciación. Así como tener en cuenta la oposición entre lo local y lo global y, por tanto, en el lugar y la globalización. En tercer lugar, es importante tener en cuenta las tres dimensiones que derivan de lugar, ubicación, localidad y lugar como características propias. Y, como cuarto punto, es necesario distinguir las tres características fundamentales que caracterizan al lugar en su tercera dimensión que son: construcción social, unidad de estudio y el lugar como algo sentido y lleno de significado.

3. Educación basada en el lugar

Actualmente, en la educación existe una tendencia internacional e interdisciplinar en torno al metaconcepto de lugar y, más en concreto, con la aplicación de la educación basada en el lugar. Esto último, la educación basada en el lugar se puede definir como una pedagogía crítica y activa que ha entrado con fuerza en las escuelas internacionales en múltiples niveles educativos y múltiples asignaturas. La educación basada en el lugar es una nueva forma de utilizar la comunidad y el lugar de vida de los estudiantes fuera del aula para aprender lo más útil del currículo y la asignatura adaptándose a las peculiaridades de ese lugar. Se pretende no sólo que la predisposición de los alumnos por aprender mejore, sino que se aprendan conocimientos y habilidades útiles para su vida real y que, la relación que se forje entre los estudiantes y su entorno sirva para establecer nexos de unión y participación en las demandas de su comunidad.

En definitiva, esta pedagogía crítica tiene como objetivo transformar la tradición de los procesos de enseñanza-aprendizaje y conseguir una mejora significativa en la formación de los estudiantes a través de la participación de éstos en sus entornos más inmediatos. Todo lo dicho, Smith (2002) lo explica en cinco enfoques que caracterizan a la educación basada en el lugar:

Lo que demuestran la educación basada en el lugar que se centran en lo local es que la capacidad de analizar y sintetizar se puede cultivar al menos, también, a partir de materiales que los estudiantes experimentan o investigan directamente. (p. 588)

La educación basada en el lugar centrada en los fenómenos naturales locales puede tener beneficios comparables y servir como base sobre la cual se pueden construir las investigaciones de los fenómenos más distantes o abstractos. Los niños a menudo demuestran una curiosidad aparentemente innata por el mundo físico, pero esta curiosidad rara vez se aprovecha o se satisface en las escuelas. (p. 588)

La educación basada en el lugar implica involucrar a los estudiantes en la identificación de problemas escolares o comunitarios que les gustaría investigar y abordar. (p. 589)

Una educación basada en el lugar que vincula el aprendizaje escolar con las oportunidades ocupacionales disponibles localmente brinda jóvenes con la confianza y la iniciativa que necesitan tanto para permanecer en sus comunidades como para estar al servicio de sus familias y vecinos. (p. 591)

La educación basada en el lugar implica atraer a los estudiantes no solo a la vida económica de su comunidad, sino también a sus procesos de toma de decisiones. (p. 591)

Dicho esto, el origen de la “place based education” o educación basada en el lugar (EBL) no es sencillo de explicar ya que, según el autor, se data de manera diferente. Por ejemplo, según Ontong y Le Grange (2016), Harrison localiza el origen de la EBL en la idea de Dewey de aprender de nuestros entornos. Aunque todavía se van más lejos en el tiempo y recogen las palabras de Comenius (como se citó en Ontong y Le Grange, 2016) que dicen así: “Debemos aprender tanto como sea posible, no de los libros, sino del gran libro de la naturaleza, del cielo, de la tierra, de los robles, ...” (p. 139). Sin embargo, según Andrei (2012), la primera literatura relacionada con la educación basada en el lugar se encuentra en 2002 con Gregory Smith y 2003 con David Gruenewald donde se basan en la educación ecológica de David Orr (1992) y la educación rural de Paul Theobald (1997). Ambos basan sus escritos en desterrar la visión economicista y capitalista de la educación abogando por una educación vista como un instrumento de intervención social y política para promover el bienestar social y ecológico. Esta idea se ve de forma muy clara en una frase de Orr (como se citó en Andrei, 2012): “La educación del mundo moderno fue diseñada para promover la conquista del planeta y tiende a producir personas desequilibradas, mientras que la educación posmoderna debe estar diseñada para sanar, conectar, empoderar, crear, liberar, ...” (p. 77).

3.1 La educación basada en el lugar en la práctica

La educación basada en el lugar se realiza a través de actividades fuera del aula que buscan involucrar a los estudiantes en su comunidad en aspectos económicos, sociales, políticos, culturales o naturales. Por ejemplo, Smith (2002) explica cinco prácticas basadas en el lugar donde la educación es concebida como una intervención en el mundo más allá del aula. Estas prácticas educativas basadas en el lugar son: estudios culturales, estudios de naturaleza, resolución de problemas del mundo real (aprendizaje-servicio), aprendizaje y oportunidades empresariales y participación cívica-social. Estos programas tratan de involucrar a los estudiantes en aspectos de su comunidad con el objetivo de buscar mejoras en las condiciones de vida del lugar. Seguido a lo anterior, como dice Gruenewald (2003), “la educación consciente del lugar, por lo tanto, tiene como objetivo trabajar contra el aislamiento de los discursos y prácticas de la escolarización del mundo vivo fuera de la institución escolar, cada vez más sin lugar” (p. 620).

En la puesta en práctica, los planes de estudio escolares que incorporan la educación basada en el lugar tienen como resultado efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Existen estudios que demuestran una mejora del rendimiento estudiantil en estudios sociales, ciencias, artes del lenguaje y matemáticas, pero no sólo en cuanto a aprendizajes académicos, también se reportaron mejoras significativas en otras facetas: desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones; mayor entusiasmo y participación en el aprendizaje; y ganancias en las medidas sumativas del logro educativo, tales como puntajes de exámenes estandarizados y promedio de calificaciones (Sobel, 2014).

Además, la educación basada en el lugar nace como una instrucción básica adaptada a las nuevas necesidades del mundo actual, es decir, como las palabras que recoge Sobel (2014) sobre un estudio:

El movimiento de reforma escolar está pidiendo personas bien educadas que tengan un conocimiento profundo y permanente del mundo en el que viven. La sociedad está pidiendo ciudadanos que estén preparados para asumir roles activos en sus comunidades. Las empresas están pidiendo "trabajadores del renacimiento", trabajadores capacitados en las competencias de liderazgo que se requerirán en el entorno global cada vez más complejo. (p. 65)

Con esto, Sobel (2014) está mostrando la necesaria adaptación que la escuela debe hacer para conectarse con el mundo de hoy, es decir, con la vida real, con el mundo fuera de las aulas. Siguiendo este hilo, la educación basada en el lugar busca paliar la desconexión entre escuela y mundo real que, aunque hay educadores que aseguran que la escuela es el mundo real tanto como otro lugar, Smith (2002) lo explica perfectamente con las siguientes palabras:

Lo que sucede en las aulas es cualitativamente diferente de lo que sucede en otros lugares, en otros lugares, la gente experimenta el mundo directamente; en la escuela, esa experiencia está mediada, y el trabajo de los estudiantes, a pesar de todos los intentos bien intencionados de involucrarlos como participantes en la construcción del significado, es internalizar y dominar el conocimiento creado por otros. (p. 586)

Cabe decir que Dewey ya identificó esta desconexión entre escuela y mundo real y su incapacidad por utilizar de manera consciente las enseñanzas y experiencias del mundo real en la educación de los estudiantes, así como de forma inversa, utilizar lo aprendido de la escuela

en la vida cotidiana. De ahí, que estas afirmaciones desencadenaran en la Escuela Laboratorio a finales del siglo XIX. El propio Dewey decía que los niños se atraían más por los fenómenos reales que por los abstractos y que valoraban más aquellos conocimientos que les resultaban útiles para su vida cotidiana y que, además, les permitían participar en las actividades de su comunidad y formar parte de aquellos a quienes amaban y respetaban (Smith, 2002).

Por esto, es necesario fomentar las relaciones entre las escuelas y las comunidades y la educación basada en el lugar es la que crea las oportunidades para que los estudiantes se relacionen con su entorno local. Y como dice Kelly y Powers (como se citó en Darron y Pelech, 2019) “al fomentar esta relación, aumenta la participación de los estudiantes y maestros, así como el voluntariado y el activismo en su comunidad” (p. 733). Además, no se trata de realizar experiencias gratificantes de forma puntual, a medida que los estudiantes se conviertan en ciudadanos comprometidos, la autenticidad de su experiencia educativa motivará y mantendrá los profundos cambios sociales en el estilo de vida, la política y la economía (Darron y Pelech, 2019). Esto viene a desarrollar una idea que comenta Wendell Berry (como se citó en Darron y Pelech, 2019): “no se puede construir una esperanza legítima sobre la posibilidad de que las personas buenas lleguen más tarde y hagan lo que deberían” (p. 733). Esto quiere decir que la responsabilidad por hacer de los lugares un entorno mejor, más justo, más cívico, más social y habitable en general, es de todos los que forman parte de él y no se debe promocionar la idea de que es responsabilidad de otros, sino enfocarse en involucrar a todos los agentes de la sociedad empezando por los estudiantes.

Cabe decir que volviendo a la definición de lugar y siguiendo su dimensión como construcción social, los lugares son lo que la gente hace de ellos, por lo que las personas son auténticas creadoras de lugares. Por esto mismo, no sólo hay que participar en los lugares, sino crear buenos lugares. Dicho esto, Gruenewald (2003) sostiene que este reconocimiento requiere:

Un papel más activo para las escuelas en el estudio, cuidado y creación de lugares, si los seres humanos somos responsables de la creación de lugares, entonces debemos tomar conciencia de nosotros mismos como creadores y participantes en el proceso sociopolítico de creación de lugares. (p. 627)

Estas afirmaciones están mostrando la necesidad de que las personas participen en las decisiones de su lugar puesto que sólo las personas son las que lo crean, lo siguen legitimando, lo identifican, ... Si la comunidad rehúye de formar parte de él está limitando las posibilidades de democracia (y de lugares) porque desvía la atención de los ciudadanos, educadores y estudiantes de los patrones sociales, culturales y políticos involucrados en la creación de lugares (Gruenewald, 2003).

Todo lo anterior puede resumirse en una frase de Ardoin (2006) que dice así: “los años de teoría y práctica de la educación también indican que la participación en la propia comunidad conduce al aprendizaje de la vida real, que puede traducirse en acciones en la vida real” (p. 60). Es decir, resumen las anteriores explicaciones que se daban sobre la necesidad de relacionar la escuela y la realidad fuera del aula para aprender aquello que es útil para el mundo real y así poder participar en tu comunidad con una actitud de compromiso hacia tu lugar. Y, por último, existe multitud de oportunidades y necesidades en la comunidad que implican una gran variedad de aplicaciones de la educación basada en el lugar, como dice Baja (como se citó en Ardoin, 2006): “Los programas educativos basados en el lugar pueden ser capaces de reconocer la diversidad de apegos al lugar que existen ya sean de relaciones con el paisaje, incluidas las familiares, espirituales y económicas, entre otras” (p. 61).

3.2 Propósitos de la educación basada en el lugar

Además de esto, por un lado, la educación basada en el lugar procura desarrollar el sentido de agencia en los estudiantes lo que implica una mejora en la seguridad a la hora de tomar y ejecutar decisiones. Biesta y Tedder (como se citó en Darron y Pelech, 2019) definen la agencia como una “capacidad de acción social autónoma o la habilidad de operar independientemente de las limitaciones determinantes de la estructura social” (p. 735). Sin embargo, Darron y Pelech (2019) todavía profundizan más en esta idea y, además, más allá del sentido de autodeterminación, aseguran que, a través de la educación basada en el lugar, se procura “la identificación autónoma y el logro exitoso de los objetivos personales, y una mayor conciencia y voluntad de los estudiantes para abordar problemas sociales” (p. 735). Esto se traduce en una visión muy pedagógica del lugar puesto que cuando los estudiantes participan de forma activa en el intento por comprender el mundo que les rodea y su configuración, pueden ver el potencial que ellos mismos tienen como configuradores de lugares y agentes de cambio para determinar no sólo sus vidas sino para influir en el devenir de su comunidad (Darron y Pelech, 2019). A pesar de esto, la relación entre educación basada en el lugar y agencia estudiantil no tienen un vínculo muy fuerte en la literatura académica. Sin embargo:

La premisa operativa es que aumentar la conciencia en los entornos locales y, al mismo tiempo, facilitar la participación en entornos naturales y sociales, puede aumentar el sentido de agencia del estudiante y afirmar su capacidad para establecer y lograr metas importantes. (Darron y Pelech, 2019, p. 736).

En definitiva, lo que la educación basada en el lugar proporciona a la agencia estudiantil es la posibilidad de que los estudiantes sean las fuentes de su propio aprendizaje y personas activas y autónomas en el interés por un cambio social y ambiental positivo.

Por otro lado, existe una clara relación entre la educación basada en el lugar y cambios en la actitud ambiental. Por ejemplo, Sobel (2014) habla de un estudio encargado por la Boston Schoolyards Initiative que realizó Margarette Harvey (1989) y que hablaba sobre el papel de los terrenos escolares y, más en concreto, del patio, en el aprendizaje y las actitudes ambientales. En este estudio se comparaba el aprendizaje y los conocimientos de los niños en función de las características de su patio que ya podían ser solamente de pavimento, hasta tener jardines, estanques y huertos. El resultado fue muy revelador:

Los estudiantes que habían estado expuestos a más vegetación y características del paisaje mostraron puntajes más altos en “pastoralismo” (el disfrute del medio ambiente natural de una manera intelectual) y puntajes más bajos en dominio humano (la creencia en el derecho de los humanos a utilizar la tecnología para adaptarse y dominar la naturaleza. (Lobel, 2014, p. 72).

Harvey (1989) estaba demostrando que a medida que los niños tenían más presencia de diversidad en el paisaje natural de los patios de las escuelas, aumentaba la apreciación de los niños por las experiencias en el mundo natural. Estos cambios en las actitudes ambientales prueban que sólo pequeños cambios en los entornos escolares y la manera en la que los niños se relacionan con ellos pueden mejorar la forma de actuar en el medio ambiente (Lobel, 2014).

En este sentido, existen múltiples autores que ven en la educación basada en el lugar una forma de establecer una conexión entre la educación y la educación ambiental. Thomashow (como se citó en Dentzau, 2013) ve el medio ambiente como una parte esencial de la formación de los

estudiantes y el lugar como la oportunidad de establecerlo en la educación escolar, así lo explica en las siguientes palabras:

Veo el lugar como el laboratorio de aprendizaje de la alfabetización ecológica. Para mí, la educación sobre el medio ambiente es importante y debe considerarse un componente fundamental de la ciencia para todos. Aparte de la salud personal, ¿qué mejores habilidades para brindar a nuestros jóvenes ciudadanos que una comprensión de la ciencia esencial para tomar decisiones informadas sobre el bienestar de su entorno local y, por lo tanto, por intermedio de nuestro entorno compartido? (p.123)

Como se ha dicho en apartados anteriores, uno de los objetivos de la educación basada en el lugar era acercar a los alumnos a su entorno local con el fin de que estos desarrollaran sentimientos de apego, pertenencia y así desarrollar un sentido de cuidado por el mundo natural. Esta es una oportunidad de construir en los estudiantes nuevas sensaciones de protagonismo y utilidad y, como dice Gruenewald (como se citó en Darron y Pelech, 2019), la oportunidad de “cultivar una relación solidaria con el mundo natural que aleje a los estudiantes de una abrumadora sensación de crisis ambiental que les pueda conducir a ansiedad, miedo y desesperanza” (p 733).

Sin embargo, no sólo la relación de la educación basada en el lugar y el medio ambiente está vinculada para establecer una conexión entre ellos y fomentar la participación y el cuidado. Esta conexión va más allá, lo que los alumnos pueden aprender del mundo natural fuera del aula es inmensamente más útil, interesante y real de lo que, únicamente, un libro les puede ofrecer. Como dicen Darron y Pelech (2019) “al enfatizar las experiencias prácticas integradas en la comunidad y el medio ambiente locales, la educación basada en el lugar ofrece a los estudiantes oportunidades interesantes para explorar, aplicar y avanzar en sus conocimientos curriculares” (p. 733). Eso proporciona un sinfín de conocimientos que los estudiantes pueden utilizar para experimentar con ellos de una forma más natural, real y significativa. Como dice Jardine (como se citó en Darron y Pelech, 2019) “en las escuelas, el conocimiento se presenta tradicionalmente como temas aislados, fragmentados y separados entre sí y del mundo” (p 738). Por esto, explorar el medio ambiente fuera del aula hace que el currículo cobre vida y que los alumnos entren en contacto con el proceso de aprender haciendo, preguntando, experimentando, comprobando, conectando, ...

4. Propuesta curricular

Como ya se ha explicado, la educación basada en el lugar no se trata de un área de conocimiento, se trata de una pedagogía de la que todas las asignaturas o disciplinas se pueden servir ya que su objetivo es conectar la escuela y la realidad. Sin embargo, la Geografía, que muchos autores la han descrito como un instrumento para cambiar y mejorar el mundo, puede desarrollar todos sus fuertes y producir grandes mejoras en la vida real de los alumnos a través de esta metodología (Andrei, 2012). Es más, este mismo autor recoge unas palabras de Kropotkin (como se citó en Andrei, 2012) que siguen a su anterior afirmación: “la geografía puede y debe promover el establecimiento de la paz internacional y de la justicia social y ambiental” (p.76).

4.1 La Geografía como fuente de conocimiento del lugar

Primero de todo, aunque el valor del lugar se ha convertido en un foco de investigación para una gran variedad de disciplinas como la arquitectura, ecología, antropología, filosofía, sociología, teoría literaria, psicología y estudios culturales, la Geografía sigue siendo la madre de los lugares (Gruenewald, 2003). Según Matthews y Herbert (2004), el lugar es uno de los conceptos capaces de unir las diferentes tradiciones de la Geografía y conectar gran parte del grueso de su conocimiento como disciplina.



Figura 1. Conceptos geográficos dentro del contexto de lugar. Herbert y Matthews (2004, 168)

En combinación, la Geografía y la educación basada en el lugar (EBL) dan como resultado una educación geográfica basada en el lugar que como prioridad tiene que los programas educativos conecten a los estudiantes con su lugar en el mundo social y natural y que las enseñanzas geográficas sean útiles para su vida cotidiana. Como dice Andrei (2012):

La EBL crea interacciones y conexiones entre el plan de estudios escolar y la comunidad circundante para cambiar la forma en la que los estudiantes se sienten y actúan en sus lugares de vida cotidiana y, promover así, un mundo más justo y sostenible. (p. 76)

La diferencia que existe entre la EBL y la educación geográfica basada en el lugar es que la Geografía como dice Andrei (2012) ofrece un enfoque necesario al concepto de lugar: “los enfoques sintéticos y espaciales de la Geografía brindan una perspectiva valiosa para el estudio de un lugar y una profundidad conceptual que a menudo falta en la educación basada en el lugar” (p. 79). La perspectiva geográfica ofrece a la pedagogía un enfoque sistémico del lugar, donde importan las relaciones, las conexiones y el alumno va a ver que el funcionamiento del “todo” depende de todas las partes y que su participación en la comunidad importa.

Por esto, se puede decir que el papel de la Geografía en la EBL es especialmente importante. La Geografía es la ciencia con más experiencia en el estudio, comprensión y análisis de los lugares

y los geógrafos son los que más tiempo, dedicación e investigaciones han invertido para producir contenido sobre la relación entre la naturaleza y la sociedad, así como de la dinámica espacial o la forma en la que los lugares se construyen o deconstruyen y cambian con los procesos sociales y el tiempo (Andrei, 2012). Cabe decir que, desde hace décadas, la Geografía es reconocida según explican Dematteis y Giorda (2015) como:

Un instrumento educativo para comprender el mundo, abrir la mente de los estudiantes desde los particularismos a la pluralidad de puntos de vista, contribuir a la educación del ciudadano y resolver problemas vinculados al desarrollo del territorio y al uso adecuado de los recursos naturales. (p.18)

Además de todo esto, es necesario volver a mencionar el paisaje y explicar su estudio como uno de los principales ejes de la Geografía y es importante en la educación basada en el lugar porque es visto como la expresión de un sistema de relaciones interdependientes entre lo natural y lo cultural y es percibido como naturaleza, hábitat, artefacto, sistema, problema, riqueza, ideología, historia, lugar o estética (Matthews y Herbert, 2004). Por otro lado, el ensayo de Sauer (1925) sobre la morfología del paisaje que mencionan Matthews y Herbert (2004), argumenta que la 'sección de la realidad' que comprendía y definía la Geografía era 'el paisaje', aunque sus términos equivalentes podrían ser 'área' o 'región' y yo añadido "lugar".

El estudio de los paisajes, por lo tanto, se ha dirigido hacia el estudio de su origen, su evolución, su organización dentro del espacio o a los procesos sociales que se han dado dentro del él, siempre teniendo en cuenta que el paisaje tiene dos dimensiones, una física y otra humana. Partiendo de toda esta tradición sobre el estudio de los paisajes, esta información y conocimientos pueden extrapolarse al estudio, comprensión y análisis de los lugares puesto que el paisaje puede utilizarse como esa faz visible de la parte más abstracta del lugar. A través del paisaje, no sólo se puede desarrollar esa parte más ecológica y sostenible de los estudiantes, el paisaje tiene una gran dimensión cultural, de construcción social, como el lugar, en la que el hombre y sus acciones le han dado forma.

4.2 La Geografía como oportunidad: el trabajo de campo y su enfoque crítico

Para la Geografía, la educación basada en el lugar tiene un especial atractivo ya que, utilizar un concepto de atributos tan geográficos ya sean situacionales, emocionales, sociales, de identidad, pertenencia o de sentido, ofrece a la Geografía un gran poder en base a oportunidades curriculares. Pero no sólo todo lo que gira en torno a su significado es atractivo para la Geografía, también es la cercanía del recurso lo que todavía más aproxima la posibilidad de llevar a la realidad la educación geográfica basada en el lugar. Esta afirmación la explica perfectamente y de una forma especialmente gráfica Dentzau (2014):

La difícil situación del oso polar frente al calentamiento global es importante y valiosa para que los estudiantes la comprendan; sin embargo, también lo es el declive de la tortuga de tierra, que puede estar ubicada en los patios traseros de los estudiantes y que muchos podrían tener la oportunidad de observar directamente. (p. 123)

Es decir, aunque la tecnología y los medios de comunicación han hecho una convergencia espaciotemporal acercando cualquier parte del mundo a nuestra ubicación, sigue siendo casi imposible que un estudiante, al uso, vea a un oso polar sufriendo la degradación de su hábitat. Sin embargo, puede ver, analizar, comprender y ayudar en los problemas que atañen a su lugar, puesto que los fenómenos geográficos, ya sean en forma de procesos sociales, económicos, políticos o naturales se dan continuamente en la proximidad de nuestros entornos ya que todos los lugares están sujetos a dinámicas geográficas a cualquier escala.

Además, los educadores de geografía, en cualquier nivel educativo, han utilizado el aprendizaje basado en el trabajo de campo como un componente central de la enseñanza en Geografía. Esta experiencia previa hace que la implantación de la EBL sea más fácil y completa conectando el trabajo de campo a la intención afectiva de la educación basada en el lugar. Con el trabajo de campo lo que se ha querido conseguir era que los alumnos, por un lado, comprendieran mejor los conceptos y fenómenos al protagonizar una experiencia real y, por otro, que desarrollaran las habilidades y aptitudes de los geógrafos como la observación, la interpretación, el análisis o el uso de herramientas de información geográfica. Sin embargo, este enfoque, aunque muy bien orientado, no está relacionado con el lugar, no pretende que los alumnos desarrollen ningún tipo de vínculo con el lugar que visitan ni que participen en él (Andrei, 2012).

Pero, además de esto, como apunta Andrei (2012), “algunos educadores de Geografía han buscado recientemente involucrar a los estudiantes con temas de justicia social, en línea con la creciente atención en los estudios de Geografía Humana a temas de política, poder y justicia” (p.78). Esto hace referencia a que, en los últimos tiempos, los geógrafos se han visto fuertemente interesados por los temas sociales viendo su disciplina como una herramienta posibilitadora de cambio social. De esta manera, la educación basada en el lugar se presenta como una oportunidad de conectar estas dos ramas del pensamiento educativo en Geografía para hacer de la larga experiencia del trabajo de campo y de la temprana revolución crítica de la Geografía una educación geográfica basada en el lugar.

Por esto mismo, además de aprovechar la dinámica del trabajo de campo en la educación basada en el lugar, también es útil el enfoque crítico que, como se estaba diciendo, se ha ido desarrollando con más fuerza en la Geografía. Esta línea de la Geografía ve el lugar como el escenario de relaciones sociales y entiende dichas relaciones como parte de dicho lugar y, por lo tanto, que son necesarias para explicarlo y entenderlo. Este enfoque, como dice Balaguer (2018) remite de manera casi automática a las implicaciones transformativas, societarias y reivindicativas del pensamiento crítico. Y, aunque existen varias corrientes del pensamiento geográfico que centran su actividad en esta visión social ya sea la Geografía Crítica, Geografía Social, Geografía Humanista, etc., es la geografía crítica la que engloba más inquietudes sociales y formas de activismo. Según Balaguer (2018) la Geografía Crítica es “una corriente de pensamiento geográfico que considera que el espacio es siempre social y que para poder explicarlo es necesario desentrañar la estructura y el funcionamiento de la sociedad y los grupos sociales que lo configuran” (p.98). Así mismo, este mismo autor sostiene que la Geografía Crítica y su potencial transformador ayudan a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de “la búsqueda de la verdad, el carácter aplicado a la acción transformadora de lo aprendido y el compromiso con las colectividades y grupos humanos a los que se pertenece” (Balaguer, 2018, p. 93). Como dice Balaguer (2018):

El pensamiento crítico nos permite, por tanto, analizar y enfocar adecuadamente cualquier tema o problema; nos faculta también para diseñar una situación ideal para cada uno de ellos, pero sobre todo nos debe permitir ofrecer alternativas para corregirlos, matizarlos o mejorarlos de manera coherente y flexible. (p. 76)

Finalmente, las palabras de Ramirez (como se citó en Balaguer, 2018) muestran la necesaria implantación del enfoque crítico en el mundo de hoy:

Se desprende que en la agenda del siglo XXI la Geografía, especialmente, la Geografía Crítica, tiene que estar presente intentando comprender, colaborar y dar respuesta a las nuevas preguntas que el mundo va a plantear o ya está planteando para las próximas décadas, de manera que se pueda generar una geografía diferente de la que tradicionalmente se ha implantado en las aulas y en la práctica profesional, para construir un mundo más equitativo conteniendo de manera diversa y diferente con las desigualdades sociales generadas hasta el momento. (p. 88)

5. Experiencias de la educación basada en el lugar en estudios sociales

La implantación de la educación basada en el lugar es diversa, numerosa, presenta diferentes enfoques, perspectivas, utilizan diferentes escenarios, buscan numerosos objetivos, etc. Por esto mismo, existe un gran abanico de posibilidades para estudiar, comparar y decidir sobre la mejor opción en función de las características psicoevolutivas de los estudiantes, de las posibilidades del entorno o las características de la relación escuela-familia-comunidad. Por esto, a continuación, se exponen algunos ejemplos que muestran las posibilidades de la educación basada en el lugar llevada a la práctica en diferentes escenarios educativos. Como dicen Beames y Ross (2010) se ha llegado a este momento gracias a la concepción, cada vez más extendida, de que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje:

Hay una gama cada vez más diversa de entendimientos de los niños como agentes subjetivos que son capaces y merecen dirigir y tomar decisiones sobre su aprendizaje. Además, ha habido un discurso creciente de que la educación puede y debe ayudar a resolver problemas sociales y ambientales mediante el desarrollo de ciudadanos responsables. (p.95)

5.1 Viajes al aire libre

En el caso de Beames y Ross (2010) describen una iniciativa que se ha llevado a cabo en varias escuelas primarias de Escocia y que recibe el nombre de *Viajes al aire libre*. Este programa implica que los alumnos planifiquen y realicen viajes dentro de los terrenos de la escuela y la comunidad local para comprender las influencias humanas y ecológicas que han originado el paisaje que ellos observan a diario. Como describen Beames y Ross (2010), “en particular, el programa aboga por reemplazar las sesiones fragmentadas y “enlatadas” con viajes conscientes del lugar que involucran a los estudiantes a negociar lo aprendido con sus maestros” (p. 96).

La metodología de estos viajes al aire libre consta de tres fases: la primera, es una fase de exploración del medio en la que los alumnos se plantean cuestiones e incógnitas sobre el entorno local; la segunda, es una fase de investigación sobre el tema que más interés ha surgido a través de libros, internet o entrevistas a locales; y, finalmente, la última fase es para que los alumnos compartan lo aprendido con otros estudiantes y con otros miembros de la comunidad. Además, los autores se preocupan por mostrar la diferencia de este programa con otros tipos de salidas del aula que están consideradas como predecibles, encorsetadas y fuertemente preparadas. Sin embargo, en este caso, como dicen Beames y Ross (2010), “los Viajes al aire libre son impredecibles, ya que los profesores no saben qué les interesará a los estudiantes e implican riesgos del mundo real que aleja esta práctica de una aventura artificial” (p.106). Para terminar, Beames y Ross (2010) sostienen que:

Como resultado de participar en un programa de aprendizaje al aire libre de esta naturaleza, es más probable que algunos jóvenes emprendan sus propias aventuras fuera de su educación formal y que, proporcionar a los jóvenes los medios para conocer el mundo en el que habitan, es una de las tareas primordiales de los educadores. (p. 106).

5.2 Geografía en Muddy Creek

Otra experiencia de educación basada en el lugar es la que describen Santelmann, Gosnell y Meyers (2011). Hablan sobre un proyecto que se llevó a cabo en una escuela pública de Estados Unidos, más en concreto, en la cuenca de Muddy Creek, en Oregón. Se trató de un proyecto en el que la educación tenía como primera premisa que debía realizarse al aire libre, debía basarse en el lugar y tener en cuenta, para su desarrollo, la participación de propietarios, maestros, estudiantes, padres y científicos. El objetivo era educar sobre la geografía de su entorno local y su patrimonio a través del desarrollo de habilidades de observación, análisis, interpretación, escucha, etc.

Para llevar a cabo este proyecto, además, se realizaron visitas a granjas y bosques locales, entrevistas con terratenientes, actividades de restauración para involucrarse con el arte y desarrollar la creatividad o uso de diarios de campo entre otras cosas. Además, los autores no sólo explican el proyecto detalladamente, sino que apuntan ciertas mejoras para que se pueda reproducir sin fallos en otras ocasiones como, por ejemplo, apuntaban al hecho de que realizar varias visitas en un día llevaba a que los estudiantes mezclaran información por lo que recomendaban actividades espaciadas en el tiempo y con información muy organizada. Finalmente, Santelman et al. (2011) terminan diciendo lo siguiente:

Este proyecto nos permitió conocer y aprender de los terratenientes locales, y desarrollar tanto hipótesis sobre el aprendizaje basado en el lugar como preguntas de investigación para futuros estudios en la región y brindó a los estudiantes de secundaria ejemplos concretos de la cultura física y cultural de su lugar. (p. 104)

5.3 SIG y Ecología

La siguiente experiencia buscaba promover la alfabetización espacial a través de la incorporación de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en las clases de ecología de secundaria de ocho escuelas de Maine (EE. UU). En este proyecto se aunó tecnología, ecología y educación basada en el lugar a través del uso de los SIG para modelar escenarios de hábitat de Maine y aprender conceptos como sucesión, contaminación de fuentes de agua, fragmentación del hábitat, dinámica depredador-presa y especies invasoras. Además, también se realizaron actividades para crear mapas de memoria o mapas mentales con el objetivo de crear representaciones únicas de experiencias y recuerdos de su lugar, así como inventarios de vegetación o ecosistemas simulados. A pesar de lo que dice Shin (2006) sobre los SIG en la educación, que los SIG requieren mucho tiempo, que son difíciles de aprender, costosos, no están respaldados por los estándares de aprendizaje y que son propensos a dar fallos que interrumpen las lecciones, son una manera de acercar el mundo real a la educación formal.

En este proyecto, además, se hacían pre-test y post-test para ver la incidencia de las actividades en la alfabetización espacial. El resultado fue muy positivo, aunque también esperado, puesto que los estudiantes mostraron datos significativamente mejores sobre distancia, área, escala, proximidad y, además, que las variaciones de los resultados entre alumnos eran menores mostrando que tuvo un impacto similar en la mayoría de los estudiantes. Por último, los autores Perkins, Hazelton, Erickson y Allan (2010) terminan el estudio con las siguientes palabras:

Los resultados demuestran que el uso de los SIG como una herramienta en el aula puede desarrollar de manera efectiva la conciencia espacial de los estudiantes mientras aprenden más temas de ecología de su lugar, y al revés, el uso de un enfoque basado en el lugar parece una forma valiosa de enseñar a los estudiantes SIG. (p. 218)

5.4 Interioridad en Nueva York

Por otro lado, la experiencia que Lim y Barton (2010) describen se centra en conocer el sentido de lugar de niños urbanos de escuelas de Nueva York donde la mayor parte de los alumnos presentan dificultades económicas. Este proyecto nace de otro más amplio que se diseñó para conocer cómo los niños urbanos desarrollan su sentido de lugar y cómo lo aprovechan para su clase de ciencias. Para conocer esta interioridad, se realizaron entrevistas conversacionales, caminatas por el vecindario, mapeo y autofotografía.

Las conversaciones con los niños se mantuvieron alrededor de un lugar específico para desarrollar "materiales narrativos experienciales" (Lim y Barton, 2010, p. 331). En cuanto a las caminatas, se llevaron a cabo por las rutas de los propios alumnos, visitando sus lugares favoritos y conociendo las diferentes categorías de lugares en función de sus compromisos. Y, además, cada niño poseía una cámara desechable para realizar fotografías de su vecindario lo que posibilitó "ver el barrio a través de sus ojos" (Lim y Barton, 2010, p. 331). Con toda esta información, "se observó cómo los niños hablaban sobre el entorno físico, sus actividades con y en esos entornos y los significados que les atribuyen" (Lim y Barton, 2010, p. 331). Con este estudio se descubrió, Según Lim y Barton (2010) que a medida que los niños cultivan su sentido del lugar, construyen "interioridad" en su sentido de lugar, incluyendo, comprensión ambiental (es decir, comprensión contextualizada, integral y crítica de un lugar), competencia ambiental (es decir, saber cómo navegar y participar en un lugar), y diversidad afectiva con un lugar.

Con todo esto se muestra cómo los niños son exploradores activos de sus lugares, que tienen vínculos afectivos y experienciales con su entorno y que cada niño tiene su propia forma de entender y vivir su lugar puesto que los lugares son subjetivos y cada persona los vive según su experiencia.

5.5 Los recursos de mi país

El siguiente ejemplo de experiencia de educación basada en el lugar, es el proyecto que se llevó a cabo en un colegio público de Milas en el suroeste de Turquía. En este caso se impartió la asignatura de estudios sociales llamada “Los recursos de nuestro país” con la pedagogía de la educación basada en el lugar, sin embargo, para poder comprobar los resultados, no todas las clases utilizaron esta metodología, hubo grupos de control que impartieron la clase de forma tradicional. En los grupos de intervención se trabajaba con salidas fuera de aula completándolas con unas fichas para ir recogiendo información de las actividades. Dichas actividades consistían en el cultivo de verduras y hortalizas autóctonas que luego eran repartidas a comedores sociales, reconocimiento de especies de insectos y plantas autóctonas, ayuda en la recolección de la aceituna, estudio de las situaciones problemáticas cerca del río que luego se comunicaron a la municipalidad local o estudios sobre historia oral a través de personas mayores de la localidad entre otras muchas, todas localizadas en su lugar y relacionadas con la asignatura.

Después de que la asignatura se acabara, se compararon los resultados sobre el rendimiento a través de unos cuestionarios. Los datos revelaron que el rendimiento sobre la asignatura había sido significativamente mayor en los grupos de intervención donde se había aplicado la educación basada en el lugar. En el estudio, el grupo de intervención que recibe la instrucción a través del método de enseñanza basado en el lugar logró las metas de aprendizaje de manera significativamente más efectiva que los estudiantes del grupo de control que recibieron instrucción normal en el aula. Esto indicó que la instrucción del curso con el método de enseñanza basado en el lugar tuvo un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes en el grupo de intervención (Yilmaz y Karakus, 2018).

5.6 Mapeo en Sandy Beach

La siguiente experiencia se realizó en una clase de la Columbia Británica, a través de un proyecto que consistía en un mapeo comunitario de tres meses de duración de un parque local llamado Sandy Beach. Como explica Jagger (2016):

Los mapas de la comunidad no sólo reflejan las características de la comunidad de importancia para los ciudadanos, sino que el proceso real de los mapas también es un medio de empoderar a los miembros de la comunidad y darles una voz dentro de su lugar. (p.106)

También Parker (como se citó en Jagger, 2016) explica que el mapeo comunitario “tiene el potencial de estimular el cambio social y de procedimientos a través de una mayor conciencia y conocimiento de las preocupaciones y problemas locales”. En cuanto al proyecto en cuestión, el mapeo se centró en cuatro aspectos concretos del parque: historial local, historia natural y ecosistemas, las conexiones y usos de la tierra de las primeras naciones y conexiones personales y lugares especiales del parque. Dicho esto, el proyecto comenzó con instrucciones de iniciación

a la cartografía a través de mapas de lugares familiares. Después de las sesiones de introducción, se realizaron mapas de Sandy Beach que incluían fotografías, narración de cuentos, ilustraciones, escritura de poesía o escultura. Con este proyecto como dice Jagger (2016):

Se sacó la educación de la escuela y la incorporó a la comunidad. Los estudiantes que participaron experimentaron el currículo y la pedagogía situados más allá de los objetivos y resultados prescritos, y les permitieron llegar a conocer la comunidad de la que forman parte inherentemente. El proceso de mapeo abrió la comunidad, y el concepto de comunidad en sí mismo, a las formas únicas de los estudiantes de conocer el mundo natural. (p.120)

La misma autora explica que no sólo conocieron y aprendieron la biodiversidad de Sandy Beach, sino que pudieron ser conscientes de las interconexiones de la vida en el parque, que los elementos bióticos y abióticos trabajan juntos y que ellos mismos son parte del entorno.

5.7 Aprendiendo geografía a través de los viajes

Esta experiencia es contada directamente por un profesor que ha sido capaz de identificar qué métodos y metodologías han sido más exitosas con relación a la consecución de objetivos por parte de sus alumnos de Geografía. En su artículo, Krakowka (2014) sostiene que existe un gran debate sobre la eficacia de las conferencias para lograr el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, dice que “los estudios empíricos sugieren que es la etapa de experiencias concretas combinada con la experimentación activa la que conduce al mayor grado de aprendizaje individual” (p.237). Dicho esto, se muestra fuertemente posicionado en el poder del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), asegurando que el conocimiento se crea a través de la experiencia. Por esto, él muestra una serie de viajes que durante su docencia llevó a cabo con sus alumnos con el objetivo de que los alumnos tomaran aquello que habían aprendido en el aula y que lo aplicaran a la vida real.

Entre estos viajes se encontraban viajes para conocer la cultura de barrios donde se identificaban restos del pasado, transformaciones del presente y proyectos del futuro para conocer el proceso de construcción y cambio de los barrios. A través de este ejercicio, mapean el barrio en diferentes épocas, hablan con personas de diferentes estratos y edades y así, interactúan con el entorno y la gente local. Otro tipo de viaje es el que define como “la búsqueda del tesoro” en el que el objetivo es seguir unas pistas y responder unas incógnitas que llevarán a los alumnos a protagonizar un proceso de aprendizaje eminentemente lúdico. Como dice Krakowka (2014) estas incógnitas pueden ser del tipo de la siguiente: “por ejemplo, se pidió a los estudiantes que encontraran una piedra hecha de esquisto de Manhattan; esta es información a la que no habrían prestado necesariamente atención al caminar por Central Park” (p.240). Y, por último, explica otro tipo de viaje que supera aquellas limitaciones que pudieran surgir por el desplazamiento de alumnos, el viaje virtual usando Google Earth. En este viaje se entrega a los alumnos una lista de ubicaciones geográficas y preguntas, por lo tanto, los alumnos deben viajar virtualmente a estos lugares para responder las preguntas formuladas.

Para acabar, él termina diciendo que la sencillez y economía de esta metodología no enturbia los resultados académicos y su eficacia, por un lado, los alumnos disfrutaban y se benefician de estar fuera del aula y, por otro, construyen una comprensión más profunda y real de los conocimientos geográficos.

5.8 Educación basada en el lugar en Island Community

Este estudio de caso se centra en una Isla de Estados Unidos que se encuentra desconectada del continente por 20 kilómetros de océano y que lleva implantando en su escuela la educación basada en el lugar y consciente del medio ambiente durante más de una década. La comunidad cuenta con 340 personas censadas que se multiplican en verano por la llegada de residentes vacacionales atraídos por la conservación y respeto de su entorno. En cuanto a educación, sólo hay una escuela que es donde se aplica esta metodología y que cuenta con un total de 70 alumnos.

Primero de todo, el origen de la implantación de la educación basada en el lugar en esta escuela se encuentra en el liderazgo del director que según Howley et al. (2011) “veía los desafíos de la comunidad como íntimamente ligados a la vida y el trabajo de la escuela” (p. 226). Según el director el objetivo del aprendizaje en la escuela era preparar a los estudiantes para que lo aprendido les sirviera dondequiera que fuese el lugar en el que vivirían como adultos.

De esta manera, el estudio refleja que en ningún caso los maestros expresan que la educación que profesan sea el aprendizaje de memoria, es más, “como se reveló en numerosos comentarios de los maestros y en nuestras observaciones en el aula, fue que cultivar la capacidad de pensar de los estudiantes y ayudarlos a desarrollar un sentido de responsabilidad eran objetivos más importantes” (p. 229). De esta manera, se utiliza el aprendizaje servicio para poner énfasis en la resolución de problemas, en el pensamiento crítico o en la apertura de las mentes de los alumnos a la realidad del mundo. Por último, algo destacable era la organización por parte de la escuela de eventos, festividades y ferias “inventadas” en las que se pretendía aunar y acercar la cultura de la comunidad y la escuela e introducir a las familias dentro de la comunidad educativa. En definitiva, se muestra un enfoque basado en las relaciones en el que la escuela pasa a formar parte de la comunidad en todos los aspectos.

Finalmente, tal y como reflejan las anteriores experiencias existen multitud de programas e innovaciones en este campo que se han ido implantando en las escuelas de todo el mundo. Con diferentes enfoques y diferentes estrategias la educación basada en el lugar está ganando terreno a la enseñanza tradicional. De esta manera, se está produciendo un cambio que implica una escuela más integrada en la vida de hoy y del mañana y con un especial vínculo con la comunidad. Y, por último, como reflejan muchas de las experiencias que se han recogido, la educación basada en el lugar está generando no sólo cambios en el propio paradigma de la educación, sino que está mejorando significativamente el aprendizaje de los alumnos que, en primera y última instancia, es el principal objetivo de cualquier innovación educativa.

6. Conclusiones

El objetivo de este trabajo era discernir si la Geografía estaba capacitada para adaptarse a la educación basada en el lugar. Y, sin dudas, la Geografía está capacitada para hacer auténtica Geografía, es decir, la educación basada en el lugar ofrece la oportunidad de mostrar a los estudiantes el trabajo real de los geógrafos. Sus conocimientos sobre el lugar, su trayectoria en el trabajo de campo y su capacidad crítica y sistémica son algunas características que hacen a la Geografía realmente lo que es, por esto, la EBL le está dando la oportunidad de ser la disciplina

en toda su magnificencia. Por esto, los estudiantes recibirán la asignatura que merecen, los conocimientos que les sirven y las habilidades que necesitan y la educación basada en el lugar recibe una disciplina capaz de sacar de esta nueva pedagogía todo su rendimiento.

Así mismo, la educación basada en el lugar se ofrece como una solución para paliar las desconexiones que la escuela y la vida real actualmente protagonizan. La comunidad, el medio ambiente, la independencia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje son elementos que la educación basada en el lugar utiliza como oportunidad de generar vínculos entre los estudiantes y su entorno consiguiendo despertar en ellos la inquietud por preservarlo y mejorarlo. En un momento donde la celeridad de los acontecimientos no deja tiempo para preocuparse por el lugar, esta metodología enseña a que los estudiantes crezcan conectado a él.

Por otro lado, la educación basada en el lugar encuentra en la Geografía una disciplina con experiencia para su perfecta aplicación. Su interés histórico por lo humano y lo físico acerca la Geografía al entendimiento pleno de los procesos que surgen en el lugar y que le dan origen. Su trayectoria por el interés de la relación entre estos elementos la convierte en una de las disciplinas más preparadas y con más conocimiento para nutrir de enfoque la educación basada en el lugar. Además, pocas disciplinas tienen tan interiorizado el trabajo de campo en sus metodologías de aprendizaje como la Geografía que desde sus inicios ve la práctica una manera única de comprobar lo aprendido y de acercar la realidad de los fenómenos al contenido curricular.

Por otro lado, en los últimos años la Geografía se torna más humana y preocupada por los problemas sociales intentando focalizar su saber hacer hacia la mejora del bienestar de las personas. Esta línea es increíblemente útil para la educación basada en el lugar que tienen como propósito, entre otros, que los alumnos se involucren en los problemas de su comunidad intentando establecer una mejora en su lugar de vida. Realmente esta visión se acerca a una frase que en la Geografía ha resonado en los últimos años de Patrick Geddes, “Piensa global y actúa local”, que refiere a que muchos de los problemas de escala global solo son posibles atajarlos cuando la acción empieza en la escala local. En relación con esto, la educación basada en el lugar promueve que los estudiantes vean su participación como importante y necesaria apartando esa idea que durante el trabajo ya se ha mencionado de Darron y Plech (2019) sobre la idea de que ya vendrá la gente buena a deshacer los problemas, sin embargo, esta metodología lleva a que los estudiantes vean que ellos son esa gente buena que pueden cambiar las cosas.

Para acabar, las experiencias que se han ido mostrando son una pequeña muestra de la multitud de proyectos que se han llevado a cabo en todo el globo. Todas las experiencias muestran resultados de éxito en cuanto a datos de pruebas estándares, a mejora de habilidades y a aumento del interés y la participación entre otras muchas cosas. Y, además, la aplicación y la orientación de cada programa es diferente mostrando así la diversidad de posibilidades de la educación basada en el lugar, ya que se apoya en el terreno de la realidad y ésta es impredecible e infinita. Por esto mismo, en los ejemplos de las experiencias se encuentran proyectos orientados a conectar a los estudiantes a la historia del lugar, a su economía, a su ecología y, todo ello, con multitud de actividades fuera del aula, desde visitas, mapeo, inventarios, fotografías o arte, entre otras cosas.

Por todo esto, la educación basada en el lugar se presenta como una oportunidad y como una solución a algunos de los problemas que actualmente surgen en la escuela entorno a su falta de

contenido real, problemas de interés y dedicación por parte del alumnado, monotonía en los currículos escolares, escaso interés de las escuelas en promover la preocupación por problemas sociales o la falta de preparación de los alumnos para el mundo real.

Para concluir, es posible que los problemas que la Geografía ha ido arrastrando a lo largo de su historia en la educación escolar tenga una “solución” más sencilla de lo que se cree. Al igual que la Educación Física no se puede aprender únicamente sentado o la Informática sin una herramienta informática o las Matemáticas sin su interacción numérica, la Geografía necesita de contacto con la realidad pues son los desafíos de la actualidad y sus problemas inmediatos de los que se nutre la disciplina. Necesita estar en la primera fila, en contacto con el mundo social y natural para observar, comprobar, evaluar y proponer soluciones o aplicar estrategias sobre los procesos geográficos que se dan en el mundo real. Haber desprovisto a la asignatura de su magia, de su poder y de lo que la hace única provoca que lo que se está ofreciendo a los estudiantes sea una información descafeinada, irreal, vacía y con falta de significado. La Geografía necesita de realidad y los estudiantes necesitan una Geografía real.

Bibliografía

- Akkaya Yılmaz, M.; Karakuş, U. (2018). El impacto del enfoque educativo basado en el lugar en el estudiante sobre el rendimiento estudiantil en estudios sociales, *Revisión de la Educación Geográfica Internacional en Línea (RIGEO)*, Vol. 8, Núm. 3, pp. 500-516.
- Andrei L. Israel (2012). Poniendo la educación en geografía en su lugar: lo que los educadores de geografía pueden aprender de la educación basada en el lugar, y viceversa, *Journal of Geography*, 111: 2, 76-81.
- Amy Richmond Krakowka (2012) Las excursiones como experiencias de aprendizaje valiosas en los cursos de geografía, *Journal of Geography*, 111: 6, 236-244.
- Balaguer Mora, P. A. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, Núm. 72, pp. 73-95.
- David A. Gruenewald (2003). Fundamentos del lugar: un marco multidisciplinario para la educación consciente del lugar. *Revista estadounidense de investigación educativa*, Vol. 40, núm. 3, pp. 619-654.
- David Sobel (2014). Educación basada en el lugar: Conectando clases y comunidades. *The NAMTA journal*, Vol. 39, No. 1, pp. 61-78.
- Giuseppe Dematteis y Cristiano Giorda (2013). Valores territoriales y educación geográfica. *Revista de Investigación y Didáctica en Geografía (J-READING)*, 1, 2, pp. 17-32.
- Gregory A. Smith (2002). Educación basada en el lugar: aprendiendo a estar donde estamos. *Phi Delta Kappan*, pp. 584-594.
- Harm de Blij (2009). El poder del lugar. Geografía, destino y el paisaje rudo de la globalización. *Oxford University Press*, Estados Unidos de América.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C. y Perko, H. (2011). Educación basada en el lugar en Island Community School. *The journal of enironmental education*, 42(4), 216–236, 2011.
- John A. Agnew y David N. Livingstone (2011). *El manual del conocimiento geográfico*. Capítulo Espacio y Lugar, pp. 31-328.
- John A. Matthews y David T. Herbert (2004). *Unificando la geografía. Patrimonio común, futuro compartido*. Parte IV El significado de lugar, pp. 163-170. Parte V Paisaje el rostro de la Geografía, pp. 216-221. Parte XI Paisaje y cultura, pp. 240-255.
- Kelly Darron y Pelech Sharon (2019). Una conceptualización crítica de la conciencia del lugar. *Revista europea de estudios curriculares*, vol. 5, núm. 1, 732-741.
- Krystle Ontong y Lesley Le Grange (2016). Reconceptualizar la noción de lugar en la geografía escolar. *Journal of Geography*, 101:3, 137-145.
- Lambert D. y Morgan J. (2010). *Enseñanza de la Geografía 11-18*. Un enfoque conceptual. Parte 2 reconstruyendo conceptos: lugar, pp. 83-94.

- Mary Santelmann, Hannah Gosnell y S. Mark Meyers (2011). Conectando a los niños a la tierra: educación basada en el lugar en la cuenca de Muddy Creek, Oregon, *Journal of Geography*, Vol. 110, Núm. 3, pp. 91-106.
- Michael Dentzau (2014). El valor del lugar. *Estudios culturales de la educación científica*, 9, 165-171.
- Miyoun Lim, Angela Calabrese Barton (2010). Explorando en el interior del sentido de lugar de los niños urbanos. *Revista de Psicología Ambiental*, Vol. 30, pp. 328-337.
- Nancy Perkins, Eric Hazelton, Jeryl Erickson y Walter Allan (2010). Educación basada en el lugar y sistemas de información geográfica: mejora de la conciencia espacial de los estudiantes de secundaria en Maine, *Journal of Geography*, Vol. 109 Núm. 5, pp. 213-218.
- Nicole Ardoin (2006). Hacia una comprensión interdisciplinaria del lugar: lecciones para la educación ambiental. *Canadian Journal of environmental Education*, Vol. 11, pp. 53-67.
- Rodríguez, E. (2013). Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.
- Ruiz, J. L. (2011). *La contribución de la Geografía a la adquisición de las competencias básicas en la educación secundaria obligatoria*. Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida, pp. 176-192.
- Santiago, J. A. (2003). Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la Geografía: educación media, diversificada y profesional. *Geoenseñanza*. Vol. 8-2003 (2), pp. 5-23.
- Simon Beames y Hamish Ross (2010). Viajes fuera del aula, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 95-109.
- Susan Jagger (2016). Se parece más a lo que piensas de la tierra: unir comunidad y educación a través del mapeo. *Aprendiendo paisajes*, Vol. 10. Núm. 1, pp. 105-123.
- Thomas B. Larsen y John A. Harrington Jr. (2018). Desarrollando una progresión de aprendizaje para el lugar. *Journal of Geography*, 117: 3, 100-118.