



LUGARES HABITADOS Y SENTIDO DE LUGAR EN ALUMNOS DE TERCERO DE PRIMARIA

Karina De Alba Villaseñor

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

Área temática: Educación ambiental para la sustentabilidad.

Línea temática: Prácticas pedagógicas y didácticas de los educadores ambientales.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen:

El objeto de estudio consistió en describir cómo las vivencias en los lugares habitados contribuyen al fortalecimiento del sentido de lugar y a una formación ambiental desde un enfoque socio-crítico. El concepto de *sentido de lugar* es un referente teórico-metodológico en la construcción y análisis de datos, surge de dos tradiciones teóricas: la pedagogía crítica de lugar y los estudios basados en el lugar, los cuales rescatan la importancia del lugar en la construcción del sentido de ser (self) y habitar el mundo. El proceso metodológico para la recuperación del sentido se llevó a cabo en dos fases: Ideas de medio ambiente y significados de los lugares habitados, de cada una se recuperaron dibujos y entrevistas basadas en los dibujos, para la interpretación del sentido se aplicó un método de análisis del discurso con base en los planteamientos de dialogismo de Bajtín y, análisis de contenido a la imágenes. Los resultados dan cuenta de una visión optimista del medio ambiente, destaca la presencia de elementos naturales, asimismo, los estudiantes durante las narrativas embellecen los lugares. Las vivencias en los lugares habitados permitieron la construcción de un modelo de sentido de lugar en tres dimensiones; sensorial, elementos percibidos a través de los sentidos, simbólico-emocional, es decir, el significado que le atribuyen a los lugares a partir de la interacción con otros y, la relación del estudiante con el espacio- formas de habitar, condicionado al cumplimiento de normas.

Palabras claves: sentido de lugar, pedagogía crítica de lugar, educación basado en el lugar y educación ambiental socio-crítica.

Introducción

Desde la década de los setenta la preocupación de los gobiernos y organismos internacionales se ha concretado en establecer acuerdos que permitan la detención de la degradación y agotamiento de recursos incluido los humanos, para ello han impulsado la educación ambiental sustentable como medida de solución.

En este sentido, encontramos que la investigación internacional en educación ambiental propone fortalecer el vínculo local-global a través de comprender el sentido de lugar para la búsqueda de soluciones a problemas globales, se muestra en las líneas de investigación de congresos internacionales tales como: European Science Education Research Association (ESERA), A Worldwide Organization for Improving Science Teaching and Learning Through Research (NARST) y World Environmental Education Congress (WEEC).

A la par del avance tecnológico, el cual permite tener una visión de lo que sucede en otras partes del mundo en relación con la investigación de la educación ambiental, encontramos una pérdida de significación hacia los lugares, si bien es cierto la era de la sociedad de la información nos acerca a otros espacios geográficos a través de sitios virtuales (Stevenson, 2008), se ha encontrado que los estudiantes comienzan a establecer una relación con el medio ambiente basada en problemas que suceden en contextos lejanos, ese sentimiento de miedo Sobel (1997) lo define como ecofobia.

No obstante la tendencia internacional en la década de los setenta por impulsar la educación ambiental, en México tiene sus orígenes como asignatura formal en los niveles medio superior y superior posterior a las reuniones celebradas en Estocolmo 1992, Belgrado 1975 y Tbilisi 1977, sin embargo, en nivel básico todavía no forma parte del mapa curricular, se aborda de manera transversal con temas aislados dentro de asignaturas como ciencias naturales, geografía y ética.

Al respecto Battlori (2008), afirma que la educación es el contexto encargado de promover valores de sustentabilidad para el cuidado de la comunidad, la integridad de los ecosistemas, justicia, equidad social y de género, democracia, respeto a la diferencia, tolerancia, diálogo, convivencia y paz.

Asimismo, una revisión de la literatura de investigación en educación ambiental en Estados Unidos, Canadá y Australia da cuenta de que la educación basada en el lugar ha demostrado grandes ventajas para el campo de la educación ambiental.

Con base en los planteamientos anteriores surgieron las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera los dibujos (imágenes) y las narrativas sobre los lugares habitados permiten identificar el sentido de lugar de los estudiantes?
- ¿Cómo las vivencias en los lugares habitados contribuyen al fortalecimiento del sentido de lugar y a la formación ambiental?

De las preguntas anteriores se derivó el siguiente propósito de investigación:

- Describir como las vivencias en los lugares habitados contribuyen al fortalecimiento del sentido de lugar y a la formación ambiental.

Desarrollo

Con base en el enfoque socio-crítico de educación ambiental surge el interés por el concepto sentido de lugar como herramienta teórico-metodológica para analizar e interpretar el objeto de estudio, surge de dos grandes teorías: la pedagogía crítica de lugar (PCL) y los estudios basados en el lugar.

Gruenewald (2008) enfatiza la necesidad de una pedagogía crítica de lugar que fortalezca la educación ambiental basada en los intereses de los estudiantes y responda a las necesidades del contexto. La tradición teórica de la Educación basada en el lugar se vincula con el aprendizaje experiencial, aprendizaje contextual, aprendizaje basado en problemas, constructivismo, educación al aire libre, educación indígena, educación ambiental y ecológica, educación bio-regional, la educación democrática, educación multicultural, la educación basada en la comunidad y la pedagogía crítica (Gruenewald, 2003).

Para Lim y Calabrese (2006) y Kincheloe, McKinley, Lim, y Calabrese (2006) el sentido de lugar tiene una perspectiva sociocultural, es decir, lo reconocen como un sistema ecológico complejo y multidimensional, al mismo tiempo permite describir la relación entre el individuo y el lugar, quién le da significado a partir de su propia historia, por tanto, el lugar es una entidad viva y dinámica (Ramos y Feria, 2016).

Sobel (1996) desarrolla un trabajo de alfabetización ecológica con base en las aportaciones de Freire de leer el mundo para que los estudiantes desarrollen valores ambientales a través de experiencias de cuidado hacia el entorno.

El trabajo se desarrolló bajo una perspectiva interpretativa-cualitativa, es un estudio longitudinal con grupo de 35 estudiantes, la aplicación del diseño de intervención abarcó el periodo de febrero 2014 a enero 2015, es decir, segundo y tercer grado de primaria.

Las actividades desarrolladas se presentan en dos fases, de cada una los datos obtenidos fueron dibujos y entrevistas basadas en los dibujos, el método para la interpretación de resultados fue análisis del discurso y de contenido, ver tabla con descripción de las fases, actividades y datos.

Tabla 1: Fases del proceso de investigación para la construcción del dato.

FASES		ACTIVIDADES	DATOS RECUPERADOS
I. IDEA DE MEDIO AMBIENTE.		ELABORACIÓN DE DIBUJOS A PARTIR DE LA IDEA DE MEDIO AMBIENTE Y RECUPERACIÓN DE NARRATIVAS A PARTIR DE ENTREVISTAS BASADAS EN EL DIBUJO	35 DIBUJOS Y 34 TEXTOS NARRATIVOS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES.
II. SIGNIFICADOS DE LOS LUGARES HABITADOS	LUGAR FAVORITO EN CASA	ELABORACIÓN DE DIBUJOS CON LUGARES FAVORITOS EN CASA Y RECUPERACIÓN DE NARRATIVAS A PARTIR DE ENTREVISTAS.	35 DIBUJOS CON LOS LUGARES FAVORITOS EN CASA Y 35 ENTREVISTAS INDIVIDUALES BASADAS EN EL DIBUJO.
	LUGAR FAVORITO EN ESCUELA	ELABORACIÓN DE DIBUJOS CON LUGARES FAVORITOS EN ESCUELA Y RECUPERACIÓN DE NARRATIVAS.	35 DIBUJOS DE LUGARES FAVORITOS EN ESCUELA Y 35 ENTREVISTAS INDIVIDUALES BASADAS EN DIBUJOS.
	RECORRIDO CASA-ESCUELA	NARRACIÓN INDIVIDUAL DEL RECORRIDO CASA-ESCUELA.	6 ENTREVISTAS COLECTIVAS A 35 ESTUDIANTES.

El desarrollo de las actividades en cada fase se realizó de la siguiente manera; dibujos en las actividades idea de medio ambiente, lugares favoritos en casa y lugares favoritos en escuela los cuales funcionaron como artefactos mediadores para explorar el sentido. La imagen puede y debe ser leída como instrumento y un artefacto mediador, a partir del cual el individuo construye la realidad cultural para modificar su mundo y a él mismo. Su poder de comunicar es en ocasiones más potente que las palabras (Wertsch, 1993).

En la actividad recorrido casa-escuela se utilizó un mapa geográfico de cuatro localidades que circundan la escuela, se recuperaron entrevistas individuales en bloques de 6 equipos, cada estudiante hizo una lectura del mundo (Freire, 1998) diferente a partir de la descripción de todos los componentes que le son significativos durante su recorrido. En total, se obtuvieron 105 dibujos y 110 entrevistas, el proceso de análisis tuvo dos momentos; un análisis textual de contenido a dibujos y, análisis del discurso a entrevistas, la construcción de categorías fue asistido por el software Atlas.ti.

Las categorías obtenidas a partir del análisis de imágenes fueron: componentes naturales, componentes contruidos y objetos de recreación como juguetes y televisión, asociados a los lugares favoritos en casa.

Para el análisis del discurso se tomó como base los planteamientos del dialogismo (Bajtín, 2012) quien estudia al hombre social como objeto real a partir de comprender las relaciones de sentido dentro y entre enunciados.

En las entrevistas surgieron elementos no visibles en las imágenes y otros se clasificaron como semi ocultos porque no forman parte del contexto cotidiano de los estudiantes.

El listado de categorías por actividad a partir del análisis del discurso es el siguiente:

Tabla 2: Listado de categorías en cada una de las actividades.

ACTIVIDAD	LISTADO DE CATEGORÍAS
IDEA DE MEDIO AMBIENTE	RELACIÓN HOMBRE-MEDIO AMBIENTE, VISIÓN ANTROPOCÉNTRICA
NORMAS Y CUIDADO AMBIENTAL	
LUGARES FAVORITOS EN ESCUELA	ESPACIOS ASOCIADOS A EMOCIONES Y ACTIVIDADES. INTERACCIONES EN LOS ESPACIOS COMPARTIDOS. SENTIDO ASOCIADO A ACTIVIDADES EN EL HUERTO ESCOLAR.
RECORRIDO CASA-ESCUELA	VIVIENDAS, SERVICIOS, COMPONENTES NATURALES, LUGARES RECREATIVOS, MEDIOS DE TRANSPORTE, CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DEL TRAYECTO, COMERCIOS Y CIUDADANOS COMO PARTE DEL CONTEXTO.
LUGARES FAVORITOS EN CASA	INTERACCIONES OCURRIDAS EN EL LUGAR. VÍNCULOS AFECTIVOS ASOCIADOS AL LUGAR.

Resultados

A partir del análisis textual de las imágenes centrado en la materialidad de la obra y la descripción de su contenido podemos presentar los siguientes resultados.

El análisis de las imágenes responde tres preguntas: ¿qué dibujan?, ¿cuánto dibujan? y ¿cómo dibujan?, al respecto se encontró lo siguiente:

Idea de medio ambiente: en los estudiantes de segundo y tercer grado de primaria surgen dos visiones del medio ambiente; como naturaleza, en la que destaca la presencia de elementos naturales (EN) en el 23% de las imágenes distribuidos en: 87 árboles, 51 flores, 40 animales entre los que se encuentran aves, perros y gatos, 68 nubes, 39 personas incluidas en 15 dibujos, 20 alumnos no incluyeron personas en su visión del medio ambiente, 16 dibujaron un sol y 4 plasmaron con azul un camino para indicar un arroyo o río, mientras que, la representación del medio ambiente como contexto destaca por tener mayor presencia de elementos construidos (EC) en el 77% de los dibujos, por tanto, la lectura que los estudiantes hacen del mundo se limita al reconocimiento de elementos independientes, sin relación entre ellos.

- *Relación hombre-medio ambiente, visión antropocéntrica.*

La educación ambiental en la etapa de formación básica carece de un enfoque complejo, identifican exclusivamente la presencia de elementos naturales como parte constitutiva del medio ambiente, presentan una visión antropocéntrica en la que el ser humano no forma parte del medio ambiente.

Ao: es que estaba haciendo árboles por...árboles y nubes... y un sol porque no sé hacer animales.

Ma: ok... y, ¿qué forma parte del medio ambiente?

Ao: animales, peces, plantas...vacas

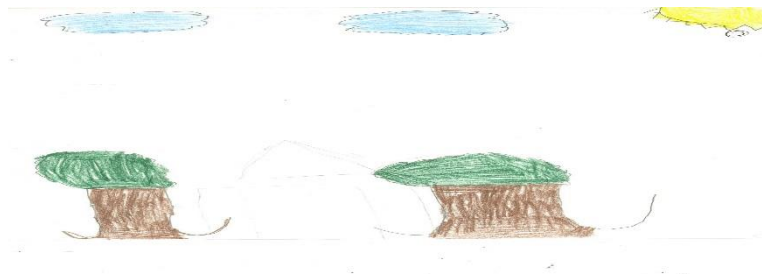
Ma: ok, ¿las personas formamos parte del medio ambiente?

Ao: no

Ma: ¿no somos parte del medio ambiente?

Ao: bueno no somos animales

Figura 1: Dibujo de la actividad, Idea de medio ambiente



El discurso de los estudiantes da cuenta de prácticas ambientales bajo un esquema moral-religioso condicionadas a la vigilancia y castigo de adultos tales como: maestros en el contexto escolar y padres o cuidadores en casa y durante el recorrido casa-escuela, asimismo, la relación con el ambiente se caracteriza por estar centrada en el yo, se perciben como cuidadores del ambiente.

Ma: ¿y cómo podemos solucionar eso? Para que los niños ya tiren la basura en su lugar

Ao: vigilarlos

Ma: ¿a los niños?

Ao: mmj (afirmación)

Ma: ¿pero quién los podría vigilar?

Ao: los maestros

Ma: pero fíjate que nada más somos seis maestros...y hay más de doscientos alumnos...son muchos alumnos y pocos maestros

Ao: entonces que... los niños que cuidan el ambiente...que los vigilen

- *Normas y cuidado ambiental*

Se distingue por un doble discurso, el estudiante define su relación con el ambiente apegado al cumplimiento de normas mientras que la relación de sus pares con el medio ambiente el establecimiento de normas no es cumplido, si bien es cierto consideran no están cumpliendo su objetivo que es mantener la escuela limpia, plantean la posibilidad de establecer más normas acompañadas de incentivos ya sean estos positivos (extensión de tiempos recreativos) o negativos (recoger basura) para mantener la escuela limpia.

Ma: ¿quién ensucia la escuela?

Ao: los niños que son burros y no obedecen.

Ma: ¿por qué piensas que los que no obedecen tiran la basura?

Ao: porque no recogen, tiran basura, tumban los botes y no los recogen como un día a mí

Lugar habitado: escuela

Los lugares favoritos en escuela son: el huerto, canchas, jardineras, gradas, declive del terreno al que nombran la bajadita, y espacios prohibidos por el riesgo que implican, el tiempo que lo ocupan es minutos antes del inicio de clases, durante el recreo y en festividades como día del niño y posadas navideñas.

- *Espacios asociados a emociones y actividades.*

A la edad de 8 años, se encontró que los estudiantes que prefieren agruparse con otros de su mismo género, se apropian del espacio y establecen sus dinámicas de juego así como las reglas para su ejecución.

César: no, como aquí, aquí también jugamos, jugamos en toda esta área

Ma: descrito con tus palabras, ¿esa área cuál es?

César: jugamos por las jardineras, por aquí por la dirección

Ma: afuera de la dirección

César: afuera de la dirección, atrás de la dirección.

Ma: ¿a qué juegas?

César: mmm...jugamos como las trais... o si no... cosas así como escondidas, trais, encantados.

Ma: ¿juegos en los que hay que correr?

César: si

Figura 2: Dibujo actividad, lugar favorito en escuela.



- *Interacciones en los espacios compartidos.*

Los estudiantes participan en juegos en los que crean sus propias normas, se reúnen en grupos de niños y niñas y organizan actividades para cada uno, se apropian del espacio y construyen reglas que registren la incorporación de nuevos integrantes, los niños prefieren juegos que requieren correr, improvisan partidos de fútbol, las niñas eligen espacios con mayor presencia de elementos naturales para saltar la cuerda y de un escalón a otro.

Ma: ok, ¿con quiénes acostumbras jugar?

César: César Román, Axel, Erick y César Román

Ma: ¿puros niños?

César: mmjj (afirmación)

Ma: ¿y cómo te sientes?

César: me siento....mmmm....este... siento que me estoy divirtiendo, que estoy jugando

- *Sentido asociado a actividades en el huerto escolar.*

Ma: se acuerdan que yo les pedí que dibujarán su lugar favorito, ¿tú que elegiste?

Verónica: el huerto escolar y los juegos

Ma: ok, ¡explícame tu dibujo!, ¿qué hay ahí?

Verónica: en mi dibujo, me dibujé

Ma: ¿dónde estás tú?

Verónica: aquí (señala en la hoja)

Ma: pero ¿en qué parte de la escuela estas dibujada?

Verónica: en huerto

Figura 3: Dibujo actividad, lugar favorito en la escuela



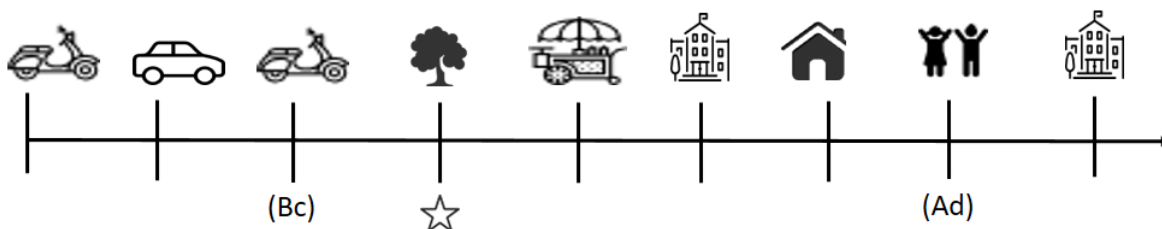
Recorrido casa- escuela

Los comercios formales e informales identificados por los estudiantes son: dulcerías, papelerías, paleterías, zapatería, farmacias, carnicerías, con respecto al comercio informal, los estudiantes los ubican fuera de las escuelas, frecuentan el consumo de alimentos rápidos como golosinas, frutas, agua y flores, en todos los comercios indicados por los estudiantes expresaron haber adquirido algún producto.

En menor medida identificaron escuelas, bibliotecas, templo, panteón, así como la presencia de comerciantes.

De cada una de las entrevistas individuales se construyeron gráficos como el siguiente.

Figura 4: Representación gráfica de categorías de actividad, recorrido casa-escuela, la estrella en la parte inferior indica el lugar preferido por el estudiante.



Ma: ok... este... de todos esos lugares que me dijiste ¿cuál es tú favorito?

Ao 2.5: los árboles

Ma: ¿por qué?

Ao 2.5: porque les estoy dando oxígeno para vivir

Ma: ¿cómo les das oxígeno a los árboles?

Ao 2.5: cuidándolos y no cortándoles de las hojitas.

Sentido de lugar que habito: casa

La casa es el espacio ocupado el 53% de la vida de una persona (Basset, 1999) asimismo, representa el espacio primario donde se desarrollan los estudiantes, al lugar se trasladan valores de intimidad a partir de la interacción con otros (sociosfera) y, hacia el medio ambiente (ecosfera). Con base en el análisis de imágenes destaca la organización familiar de acuerdo al número de integrantes y la reproducción de roles de género. Con base en el análisis del discurso de entrevistas destaca la construcción de atributos físicos, sociales y culturales de la casa.

- *Interacciones ocurridas en el lugar.*

Las actividades físicas en familia representan formas de convivencia que permiten la exploración del entorno inmediato y el fortalecimiento del vínculo afectivo, además el sentimiento de apego por las personas se traslada al lugar compartido durante la interacción.

Ma: ok, bueno, ¿con quién estas dibujando en el patio ahí?, según lo que esta dibujado

Cinthia: con mi prima

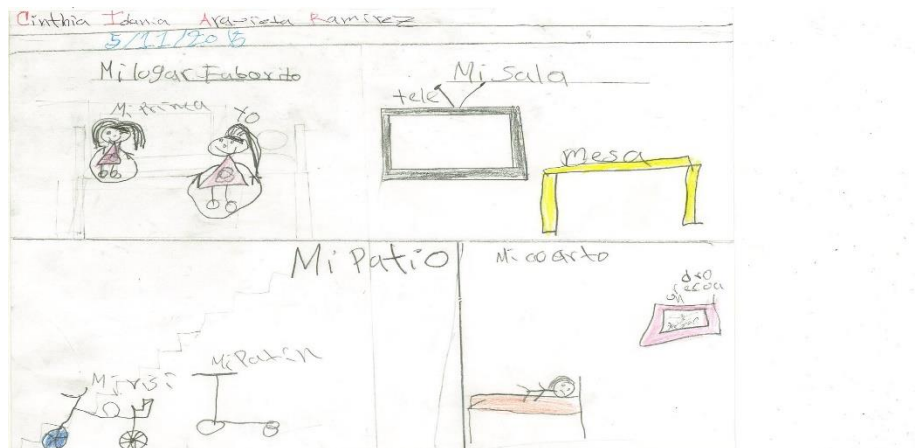
Ma: ¿Dayra?

Cinthia: mmmj

Ma: ok, tú cuál juguete prefieres ¿el patín o la bici?

Cinthia: la bici

Figura 5: Dibujo actividad, lugar favorito en casa.



- *Vínculos afectivos asociados al lugar.*

La asignación de responsabilidades se realiza en forma vertical, las prácticas contribuyen a la reproducción de roles de género para la realización de actividades. El 67% de las niñas apoya a las madres en la alimentación y cuidado de hermanos pequeños.

Ma: y ¿a ti te gusta cuidar niñas?... chiquitas

Sofía: si

Ma: ¿por qué te gusta?

Sofía: porqueee...no sé, como a mí, no sé, las quiero mucho (sonríe y se cruza de brazos)

Modelo de sentido de lugar

Con base en el análisis de dibujos y entrevistas de cada una de las fases se construyó un modelo de sentido de lugar en niños de primaria que diera cuenta de los componentes que emergen en la interacción en y con los lugares habitados, así como la construcción del vínculo con el lugar.

El diagrama concentra los elementos de cada una de las actividades realizadas durante la intervención, cada círculo representa con íconos los elementos significativos de los lugares habitados, mismos que son relevantes en la construcción del sentido, durante las narrativas, los estudiantes atribuyeron a los lugares cualidades simbólico-emocionales y culturales a través de los cuales desarrollan vínculos con otros y con el lugar.

Los elementos encontrados no son exclusivos de una dimensión, son dinámicos aparecen en diferentes contextos, por ejemplo, la preferencia por los espacios verdes surge tanto en la visión de medio ambiente como una condición para indicar preferencia por un lugar.

Asimismo, el tipo de interacción que sucede en casa donde niñas y niños realizan actividades que describen propias de un género, esto es, las niñas como cuidadoras de hermanos pequeños y los niños acompañando a su tutor varón al trabajo se repite en las formas de agrupamiento en la escuela, realizan juegos que consideran de niñas como saltar la cuerda y los que son exclusivos de niños como fútbol o correr por el patio escolar.

Destaca la preferencia por los lugares para la realización de actividades recreativas, se repite en todas las dimensiones.

Vale la pena decir, el diagrama del Modelo de Sentido de Lugar tiene como base tres esferas del desarrollo personal y social (Sauvé, 2009), la primera dimensión hace alusión a la psicósfera, es fundamental para el desarrollo del yo, comprende el espacio íntimo es decir, la casa, en él se sientan las bases de la identidad, destaca la preferencia por objetos, espacios, interacciones, normas y prácticas apreñadas que se reproducen en otros contextos, se encuentran en el círculo D.

Los componentes significativos para los estudiantes durante el recorrido casa-escuela se ubican en el círculo C, se clasifican en: naturales, construidos, lugares recreativos, comercios, medios de transporte, viviendas, servicios y las características físicas del trayecto.

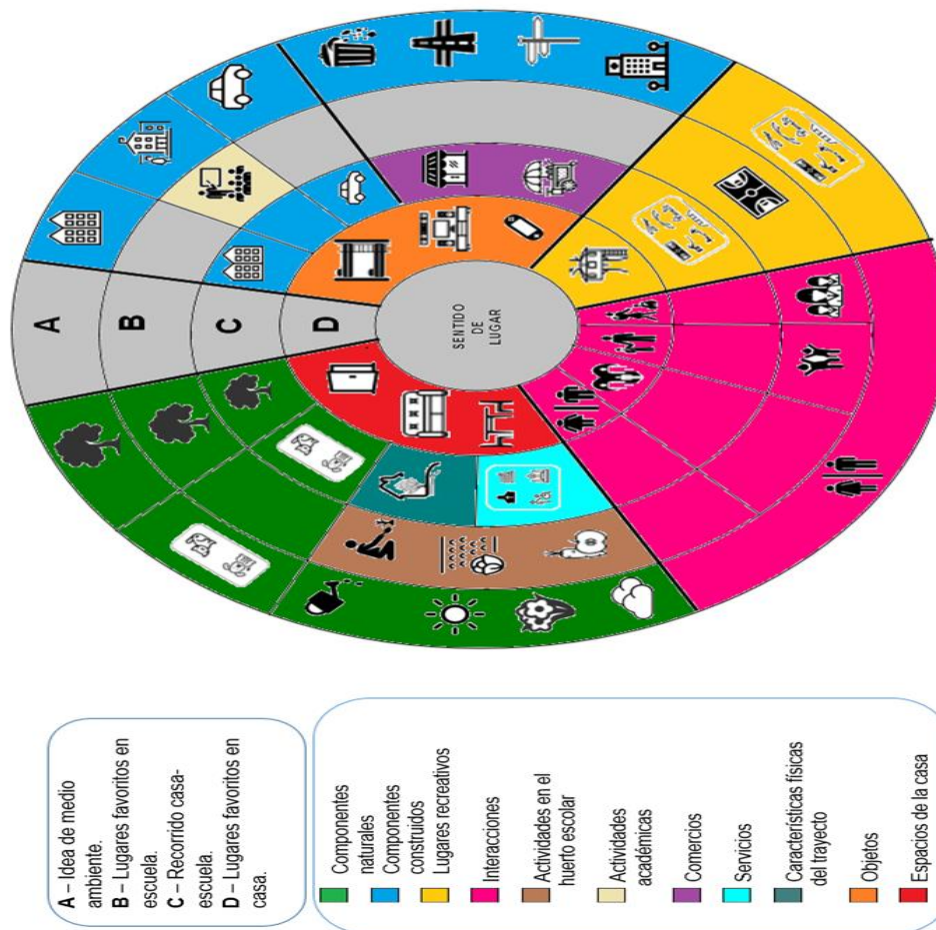
La segunda dimensión sociosfera representada en el círculo B, comprende la interacción que se genera en la escuela por ser un espacio común, aquí se encuentran las formas de agrupación tanto para el juego como para la realización de actividades académicas de acuerdo al género, por ejemplo; los niños prefieren la interacción con niños y, niñas con niñas, bajo este esquema delimitan juegos y espacios para cada grupo, establecen un sistema de reglas para la convivencia, es decir, mientras los niños resuelven sus diferencias casi de manera inmediata, las niñas se separan del “grupo de amigas” de manera temporal hasta que vuelven a establecer acuerdos, se suma a esta dimensión las actividades en el huerto, las recreativas y académicas de su preferencia.

La tercera dimensión, ecósfera, representa la relación con el entorno y comprende el vínculo con el lugar a partir de experiencias ambientales, esto es, las actividades en cada una de las etapas del huerto escolar y la idea de medio ambiente. En el diagrama se localizan en el círculo A, integra los componentes naturales, construidos, lugares recreativos y la interacción con otros encontrados en la actividad: dibuja el medio ambiente.

Cada color representa una categoría, el grueso de las líneas permite clasificar por segmentos los elementos principales en cada contexto, por ejemplo; el color verde indica los componentes naturales, de azul los construidos, rosa las interacciones dentro de las cuales se clasifican de la siguiente manera: con un corazón se representan los casos en los que manifestaron un vínculo afectivo y, el ícono con una línea de separación cuando la presencia de otros no es significativa en la construcción de sentido, tal es el caso de vecinos o familiares en alguno de los contextos.

De color amarillo para lugares recreativos, café actividades en el huerto escolar, morado comercios, naranja para los objetos y rojo para los espacios preferidos en la actividad lugares favoritos en casa, colores únicos para las categorías menos representativas como: actividades académicas en escuela y, del recorrido casa-escuela los correspondientes a características físicas del lugar y servicios. Ver Modelo de Sentido de Lugar.

Figura 6: Modelo de Sentido de lugar en lugares habitados por estudiantes de tercero de primaria.



Conclusiones

Dado que comprender el sentido de lugar y la idea de medio ambiente es un acto sumamente complejo debido a su naturaleza interpretativa, recurrimos al análisis de imágenes y de narrativas

La imagen representa la visión de los estudiantes con respecto a cómo leen el medio ambiente, en dos niveles, los elementos que plasman en los dibujos y lo que interpreta a partir del dibujo.

En este sentido, encontramos que perciben principalmente un contexto urbano, no obstante, prevalecen los recursos naturales, elementos que en la realidad no son mayoría, de los lugares habitados reconocen

árboles en banquetas, muros de las viviendas, escuelas, comercios y demás construcciones presentan grafiti y basura en calles.

Por tanto, la visión del medio ambiente refleja un ideal optimista con visiones principalmente antropocéntricas, sin visiones sistémicas, es decir, no reconocen el papel del hombre en la cadena de relaciones cada vez más complejas de habitar. Resultado de la formación escolar y la cultura en general.

De las vivencias en los lugares habitados encontramos que éstos son vividos en tres dimensiones: sensorial, simbólica-emocional y la relación con el espacio – formas de habitar, cada una manifiesta aspectos culturales que nos permiten comprender cómo los lugares son construidos por los propios estudiantes, es decir, con base en la interacción con otros en los espacios compartidos, el lugar adquiere significados de protección, seguridad y fraternidad.

Referencia

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Battlori, Guerrero, A. (2008). *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades*. Cuernavaca, Morelos, México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Basset, W. H. (1999). *Clay's Handbook of Environmental Health*. London and New York: E & FN SPON. Taylor & Francis Group.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. In *Educational Research*, 32 (4), 3-12.
- Gruenewald, D. (2008). A critical pedagogy of place: from gridlock to parallax. In: *Environmental Education Research*, 14 (3), 336-348. Washington, USA: Pullman
- Kincheloe, J. L., McKinley, E., Lim, M., y Calabrese, A. (2006). Forum: A conversation on 'Sense of place' in science learning. *Cultural Studies of Science Education*, 1(2006).143-160. doi 10.1007/s11422-005-9003-8
- Lim M., y Calabrese, A. (2006). Science learning and a sense of place in a urban middle school. *Cultural Studies of Science Education*, 1(2006), 107-142. doi 10.1007/ s11422-005-9002-9
- Ramos, S. y Feria, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. En *Innovación Educativa*, 16 (7) ,83-110.
- Sauvé, L. (2009). Being here together. In: Mckenzie, M. Hart, P. Heesonn, B. and Jickling, B. *Fields of green: restorying culture, environment, and education* (pp. 325-335). New Jersey: Hampton Press.
- Sobel, D. (1996), *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Great Barrington, MA: The Orion Society/The Miryn Institute.
- Sobel, D. (1997). Sense of place education for the elementary years. En *Coming Home: Developing a Sense of Place in our communities and schools* (pp. 32-39). United States of America: Library of Congress Catalog Card Number: 97-75664.
- Stevenson, R. (2008). A critical pedagogy of place and the critical place(s) of pedagogy. In: *Environmental Education Research*, 14 (3), 353-360, New York, USA
- Wertsch, J. (1993). *Voices of the Mind: A Socio-cultural Approach to Mediated Action*. Londres, RU: Harvard University Press.