



Sustento del uso justo
de Materiales Protegidos
derechos de autor para
fines educativos



UCI

Universidad para la
Cooperación Internacional

UCI
Sustento del uso justo de materiales protegidos por
derechos de autor para fines educativos

El siguiente material ha sido reproducido, con fines estrictamente didácticos e ilustrativos de los temas en cuestión, se utilizan en el campus virtual de la Universidad para la Cooperación Internacional – UCI – para ser usados exclusivamente para la función docente y el estudio privado de los estudiantes pertenecientes a los programas académicos.

La UCI desea dejar constancia de su estricto respeto a las legislaciones relacionadas con la propiedad intelectual. Todo material digital disponible para un curso y sus estudiantes tiene fines educativos y de investigación. No media en el uso de estos materiales fines de lucro, se entiende como casos especiales para fines educativos a distancia y en lugares donde no atenta contra la normal explotación de la obra y no afecta los intereses legítimos de ningún actor.

La UCI hace un USO JUSTO del material, sustentado en las excepciones a las leyes de derechos de autor establecidas en las siguientes normativas:

- a- Legislación costarricense: Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos, No.6683 de 14 de octubre de 1982 - artículo 73, la Ley sobre Procedimientos de Observancia de los Derechos de Propiedad Intelectual, No. 8039 – artículo 58, permiten el copiado parcial de obras para la ilustración educativa.
- b- Legislación Mexicana; Ley Federal de Derechos de Autor; artículo 147.
- c- Legislación de Estados Unidos de América: En referencia al uso justo, menciona: "está consagrado en el artículo 106 de la ley de derecho de autor de los Estados Unidos (U.S, Copyright - Act) y establece un uso libre y gratuito de las obras para fines de crítica, comentarios y noticias, reportajes y docencia (lo que incluye la realización de copias para su uso en clase)."
- d- Legislación Canadiense: Ley de derechos de autor C-11– Referidos a Excepciones para Educación a Distancia.
- e- OMPI: En el marco de la legislación internacional, según la Organización Mundial de Propiedad Intelectual lo previsto por los tratados internacionales sobre esta materia. El artículo 10(2) del Convenio de Berna, permite a los países miembros establecer limitaciones o excepciones respecto a la posibilidad de utilizar lícitamente las obras literarias o artísticas a título de ilustración de la enseñanza, por medio de publicaciones, emisiones de radio o grabaciones sonoras o visuales.

Además y por indicación de la UCI, los estudiantes del campus virtual tienen el deber de cumplir con lo que establezca la legislación correspondiente en materia de derechos de autor, en su país de residencia.

Finalmente, reiteramos que en UCI no lucramos con las obras de terceros, somos estrictos con respecto al plagio, y no restringimos de ninguna manera el que nuestros estudiantes, académicos e investigadores accedan comercialmente o adquieran los documentos disponibles en el mercado editorial, sea directamente los documentos, o por medio de bases de datos científicas, pagando ellos mismos los costos asociados a dichos accesos.

La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías

Silvia Lizette Ramos de Robles
Yolanda Feria Cuevas
Universidad de Guadalajara

Resumen

Toda experiencia humana está inserta en lugares y vinculada a ellos. Los lugares habitados son considerados como artefactos primarios de la cultura y como recursos de alto potencial pedagógico. A partir de estos planteamientos, el propósito del estudio fue identificar experiencias mediante las cuales un grupo de estudiantes de posgrado construyen su sentido de lugar: vínculos de apego y pertenencia a lugares. El abordaje teórico/metodológico retoma una perspectiva sociocultural junto con el análisis del discurso y de imágenes, para examinar narraciones y fotografías elaboradas por los alumnos. Los resultados muestran que la construcción del sentido de lugar es un proceso complejo que se basa en la descripción de los componentes y características físicas de los lugares, así como en las interacciones, los sentimientos, las percepciones sensoriales y los efectos de la temporalidad experimentados en ellos. El estudio evidencia la riqueza didáctica del concepto de sentido de lugar y su poder para concientizar las maneras de habitar la tierra.

Palabras clave

Análisis del discurso, educación basada en el lugar, educación consciente del lugar, perspectiva sociocultural, sentido de lugar.

The notion of a sense of place: an approach using narrative texts and photographs

Abstract

Every human experience happens in places and is connected to them. Inhabited places are considered primary artifacts of culture and resources with high didactic potential. Based on these foundations, the purpose of this paper was to identify experiences through which a group of postgraduate students construct their sense of place: sensations of attachment and belonging to places. The theoretical/methodological approach uses a sociocultural perspective in addition to discourse and image analysis in order to examine narratives and photographs created by the students. The results demonstrate that the construction of the sense of place is a complex process based on the description of components and physical characteristics of places, as well as on the interactions, feelings, sensorial perceptions and effects of temporality felt in them. The study shows the didactic wealth of the concept of the sense of place and its power in raising awareness about the ways in which we inhabit the earth.

Keywords

Discourse analysis, place-based education, place-conscious education, sense of place, sociocultural perspective.

Recibido: 02/02/2016

Aceptado: 27/04/2016

Introducción

Aprender a habitar nuestra tierra constituye hoy uno de los principales retos educativos del cual dependen, en gran parte, nuestra calidad de vida y nuestro bienestar. Las formas de interacción que establecemos con los lugares que habitamos son un reflejo del valor que les damos, de los vínculos que establecemos, de nuestro sentido de pertenencia y del nivel de conciencia que tenemos de ellos. Dichas experiencias pueden actuar como un filtro o bagaje que define las maneras en que cada quien interactúa con los lugares y usa las interpretaciones que les asigna. En consecuencia, varias personas pueden compartir un mismo lugar, pero el sentido que le den –sobre, en y a partir de él– será diferente.

Como parte de los procesos de globalización y de los discursos en torno al desarrollo, en las últimas décadas se ha evidenciado una carencia de lugar (Relph, 1976) o una geografía del no-lugar (Kunstler, 1993) entre los grupos sociales, lo cual implica una pérdida de conciencia. Frente a esta situación se han tomado acciones, principalmente del campo educativo, con la finalidad de contrarrestar esa pérdida de conciencia e incrementar el sentido de lugar de los individuos. Los enfoques, teorías y conceptos –como la educación basada en el lugar, la educación consciente del lugar, la pedagogía crítica del lugar y el sentido de lugar– han consolidado una serie de planteamientos que permiten orientar las prácticas pedagógicas hacia la formación de individuos cuyas integralidad e identidad estén vinculadas con la pertenencia del lugar y que, además, el lugar sea un punto crucial para el diseño de las actividades de aprendizaje. En este marco, la identidad se considera como una noción compleja y dinámica vinculada con el lugar y con el aprendizaje, ya que, de acuerdo con Elmesky, Olitsky y Tobin (2006), la identidad está asociada con los campos sociales en los que los individuos realizan sus actividades. Por tanto, dentro de un campo, las identidades son dinámicas y siempre están en relación con las prácticas de los demás. Asimismo, Gee (2001) plantea que existen múltiples identidades que pueden ser determinadas por otros o por uno mismo; y que las interacciones de poder, las diversas perspectivas y la capacidad de acción personal contribuyen a la noción de identidad como algo complejo, dinámico y susceptible al cambio. Resulta interesante considerar cómo la capacidad de un individuo accede a las estructuras que van conformando su identidad, les da forma y se apropia de ellas. En consecuencia, va construyendo sentidos, entre ellos, el de lugar.

Con base en estos planteamientos, nuestra investigación tuvo como propósito comprender cómo construyen el sentido de lugar los futuros investigadores de la salud ambiental. Esto se llevó a cabo por medio del análisis de narraciones y fotografías en torno

a los lugares con los que tienen vínculos de pertenencia y que poseen un significado especial en su vida. El eje que orientó el desarrollo del estudio fue el concepto de sentido de lugar.

Evolución del significado en torno al sentido de lugar

El lugar como concepto teórico/metodológico ha evolucionado tanto en sus connotaciones como en sus aplicaciones para comprender la realidad. Esta transformación proviene de disciplinas que se han interesado en abordarlo, como la geografía, la sociología, la psicología y la pedagogía. Para comprender la importancia que el sentido de lugar tiene en los campos actuales del conocimiento es necesario explorar las distintas etapas en las cuales se ha interpretado la realidad en función de los componentes y atributos de lugar.

De la localización... al lugar

El estudio del lugar nos remite, primero, a una de las ciencias que históricamente se ha encargado de conocer y buscar las formas gráficas de representar la tierra: la geografía. Uno de los primeros binomios utilizados para lograr dicha representación, y que además define la naturaleza de la geografía como disciplina, es el de espacio/lugar. Durante muchos años, el abordaje de estos dos elementos partió de marcos de pensamiento abstractos y objetivos, acordes con una perspectiva positivista centrada solo en el análisis de la organización espacial (Tuan, 1979). Desde esa perspectiva, el lugar fue definido y estudiado como localización y como un elemento más del estudio del espacio como lugar físico, un entorno.

A partir de la década de 1970 surgió una veta de corte humanístico y cultural dentro de los estudios geográficos, la cual planteó una nueva teoría del lugar y lo interpretó como algo más complejo que una localización. La geografía humanística reconoció que el elemento principal para interpretar el lugar es el ser humano, considerado no solo desde la dimensión espacial que comparte con los demás seres de la naturaleza, sino desde la dimensión espaciante, que incorpora el sentido y su significación (Yory, 2006). En consecuencia, el lugar puede ser interpretado y estudiado a partir de sus habitantes y las maneras en que lo habitan. El lugar se reconoce como físico, pero, a su vez, como producto de los modos en que el ser humano lo ha organizado, es decir, refleja y acumula las huellas de las distintas generaciones que lo han habitado y transformado: es un legado histórico/emotivo. Así, el lugar se problematiza y se considera como un ensamble especial con historia y significado, que es parte de las

experiencias de la gente y solo puede ser desentrañado a partir de la comprensión de los sentidos que se le atribuyen.

El estudio de las experiencias y significados sociales del lugar ha tenido, desde entonces, varias dimensiones, que van de la experiencia personal a la grupal y desde el espacio íntimo hasta el público. La experiencia personal parte de las percepciones, con sus posibilidades y limitaciones, y trasciende hacia la experiencia (vivencia emocional), las disposiciones y el propósito de la actividad humana individual. Este plano personal nutre y, a la vez, depende de un conjunto de experiencias comunes y compartidas basadas en las relaciones sociales que se desarrollan en el lugar, mismas que son influenciadas por la historia, la cultura, la ubicación espacial, el paisaje y los factores económicos, por dar un ejemplo. Incluso, de acuerdo con Campelo (2015), la experiencia individual tiene un cierto grado de relación con los demás. Este planteamiento nos remite a una interpretación dialéctica en la que un sitio no puede tener exclusivamente el sentido de lugar individual, sino también el sentido de lugar de los demás (Bourdieu, 1989).

Aparte de la coexistencia del sentido de lugar en sus planos individual y colectivo se ha planteado el par dialéctico singular/plural: los sentidos de lugar y de multilugar. Este último significa que puede estar conectado a varios lugares a la vez por medio de la historia, los recuerdos, la identidad y las experiencias vividas (Adams, 2014).

Del lugar... al sentido de lugar

Para comprender el análisis espacial de la experiencia –compuesta originalmente por el binomio espacio/lugar– y darle dinamismo, se incorporaron categorías de tiempo –pasado, presente y futuro– incluidos los recuerdos, vivencias presentes e imágenes del futuro. La inclusión del tiempo surge con planteamientos filosóficos que enriquecen la comprensión del sentido de lugar al asociarla no solo a la suma de hechos y experiencias del pasado, sino al juego entre los acontecimientos pasados, la concientización del presente y la construcción de futuros posibles. Bachelard (2000) contribuyó, desde el campo de la filosofía, a la comprensión del sentido de lugar: propuso el concepto de topofilia, que “aspira a determinar el valor humano de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra fuerzas adversas, de los espacios amados” (p. 22). Gaston Bachelard problematizó el habitar humano desde los componentes materiales, físicos, sociales, emocionales y, aun, imaginarios. Estos últimos son los que mejor permiten comprender la transformación del concepto del lugar habitado y su situación actual.

Las ideas de Bachelard causaron controversia e incluso fueron negadas por teóricos positivistas, pero hicieron eco en los

geógrafos que reconocían que la interpretación de dimensiones como lugar y espacio únicamente podía hacerse desde la perspectiva de la experiencia humana. Tal es el caso de Yi-Fu Tuan (1979), quien desde una perspectiva humanista desarrolló toda una línea de investigación para comprender cómo experimentan y comprenden el mundo los seres humanos y de qué manera organizan el espacio y el lugar y les otorgan significados. Para ello, Tuan se centra en aspectos generales de las disposiciones humanas –como capacidades y necesidades– y analiza el modo en que la cultura las acentúa o las distorsiona.

Asimismo, Tuan considera que un aspecto clave del significado que se le atribuye al lugar recae en las expresiones que la gente utiliza cuando quiere darle un sentido de alta carga emocional, más allá de lo funcional o de la mera localización (Tuan, 1979). Por otra parte, se habla del espíritu de un lugar (*genius loci*), o bien, de la personalidad de un sitio. Estas ideas provienen de una visión cosmogónica y del vínculo entre el hombre, la naturaleza y lo divino. Dichas expresiones, desde la filosofía del lenguaje, pueden interpretarse como discursos ideológicos (Bajtín, 2012), dado que permiten comprender cómo el lugar se transforma en sentido de lugar. De acuerdo con Van Eijck y Roth (2010), el lugar es un concepto problemático, ya que, como individuos, habitamos y compartimos el mundo con otros, aunque lo experimentamos de manera diferente y única. Como resultado, existen tantos mundos naturales (lugares) como personas que pueden dar cuenta y comprenderlos solo por medio del discurso ideológico. Es así que el lugar adquiere sentido y se convierte en sentido de lugar.

Por tanto, los componentes sociológicos y filosóficos permitieron poner en evidencia la visión reduccionista del lugar como localización geográfica y plantear que dicha localización es también social y ontológica. Estas localizaciones son interpretadas por medio de conceptos, como afiliación, identidad, pertenencia, apego, vínculos y experiencias, todos ellos en, desde, dentro y hacia el lugar habitado.

Los planteamientos expuestos arriba dieron al lugar una posición como un constructo social, como una entidad viva y dinámica que incorpora ciertos atributos naturales en puntos específicos del planeta. Estos atributos, empero, serían componentes sin sentido si dejáramos de lado la actividad humana. Únicamente el hombre puede construir el sentido de lugar.

Investigaciones sobre el sentido de lugar

Las aportaciones disciplinarias que contribuyeron a la teorización del sentido de lugar permitieron que este concepto se aplicara en investigaciones enfocadas en comprender las dinámicas socioculturales que explican las maneras en que habitamos el mundo y

se diseñaran estrategias de aprendizaje basadas en el lugar. Ambas líneas de investigación consideran el lugar como centro de la experiencia humana, de modo que puede ser interpretado como artefacto primario de la cultura, como evidencia del legado material e ideológico de nuestro habitar colectivo y como un elemento de influencia directa en nuestra toma de decisiones (Greenwood, 2012). El lugar involucra elementos naturales y culturales, por tanto, ha sido utilizado como base para el análisis conjunto de lo ecológico y lo social.

El sentido de lugar en y desde las dinámicas sociales

En los estudios que abordan el lugar desde una perspectiva socio-cultural podemos ver que el sentido de lugar se analiza a partir de los vínculos con la identidad y con la pertenencia a la comunidad. Gallina y Williams (2015) analizaron cómo varía el sentido de lugar entre los individuos de tres ciudades de Canadá, en función de su condición de inmigrantes, la duración de su residencia, su edad, sus ingresos y el tamaño del suburbio donde habitan. Los autores observaron que los inmigrantes tienen un sentido de lugar diferente al de los nativos, y que los más jóvenes, con bajos niveles de ingreso y menor tiempo de residencia, fueron quienes puntuaron menos en el sentido de pertenencia. Por su parte, Williams y Kitchen (2012) argumentan que el sentido de lugar está influenciado por factores como el estatus socioeconómico, el bienestar y la salud. El sentido de lugar es más fuerte en las personas que son propietarias de sus casas y, mientras más fuerte sea, mayores son los beneficios observados en su salud.

Otras investigaciones analizan los significados que las mujeres le atribuyen a los espacios públicos a partir de los usos que les dan. Se observa que la existencia de espacios públicos y socialmente significativos contribuye a construir los sentidos de lugar, de pertenencia, de vida comunitaria y de identidad urbana. Esta construcción de sentido de lugar, al igual que el de identidad, varía en función de la edad, el sexo y el bagaje sociocultural, y enmarca las experiencias individuales desde el contexto social, cultural, político y económico (Ortiz, García y Prats, 2004). También se ha mostrado que el sentido de lugar está íntimamente asociado con la identidad, y, ésta, con la actividad realizada (Ngo y Brklacich, 2014).

Asimismo, el sentido de lugar ha sido planteado como un indicador de la cultura de determinado grupo social o comunidad, y se ha observado que lo afectan el paso del tiempo y los cambios físicos y estructurales del entorno local (Johnson y Zipperer, 2007). También se ha planteado como un indicador cognitivo que engloba los significados del lugar en el mundo real y los aspectos del comportamiento humano (Agarwal, 2005).

Campero (2015) propone comprender el sentido de lugar a partir de cuatro componentes: tiempo, ancestros, paisajes, comunidad, y lo concibe como la expresión de la evolución del *habitus* creado a partir de la combinación de reproducciones sociales que interactúan dentro de un entorno físico.

El sentido de lugar y el aprendizaje de las ciencias

El lugar ha sido considerado como un elemento esencial a partir del cual se pueden desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los planteamientos pedagógicos –como la educación consciente del lugar, la educación basada en el lugar y la pedagogía crítica del lugar– sustentan sus principios en el desarrollo de experiencias directas en el medio ambiente y parten del contexto local e inmediato (Sobel, 1996; Gruenewald, 2003). También señalan que el mundo solo es cognoscible mediante una colección de experiencias locales diversas habidas en los lugares que vamos habitando.

La investigación educativa sobre el papel que desempeña el lugar ha permitido ratificar que existen sitios –como ríos, bosques y parques– que poseen un potencial pedagógico e incentivan el desarrollo del sentido de lugar. Wattchow y Higgins (2014) describen una actividad en torno al río Spey en la que participaron profesores, estudiantes, turistas y gente de la comunidad, cuya experiencia de aprendizaje fortaleció su sentido de lugar, los contenidos disciplinarios y, también, sus valores, emociones, apreciaciones estéticas e incluso espirituales. Por su parte, Brookes (2011) reconoce la necesidad de implementar programas de educación ambiental que permitan a los estudiantes establecer un contacto directo con el entorno, a fin de que valoren el lugar habitado, creen apegos y construyan su identidad de lugar. Wilson (1997) plantea que las experiencias que promueven el desarrollo del sentido de lugar de los niños les aportan conocimiento del mundo natural, pero también les permiten crear un sentido sobre sí mismos. De igual manera, se ha observado que la construcción de mapas a partir de exploraciones de distintos sitios ayuda a que los estudiantes desarrollen procesos de alfabetización críticos que incluyan la comprensión del texto (el mapa), el propósito del mismo y las distintas representaciones de un mismo espacio geográfico; esto fortalece el sentido de lugar desde la perspectiva geográfica (James, 2008).

Otros estudios analizan las percepciones de los profesores sobre el sentido de lugar. Fägerstam (2012) señala que este concepto aún resulta ambiguo incluso para los maestros de ciencias, y propone que se establezcan actividades de campo para fortalecer los apegos a partir de la exploración y la interacción directa con el entorno. Moseley, Desjean-Perrotta y Kharod (2015) analizan

la manera en que los futuros profesores de primaria perciben el lugar y señalan que los elementos de las dimensiones biofísicas, socioculturales y políticas se superponen, ya que se filtran por medio de elementos psicológicos que construyen el sentido de lugar de cada individuo.

Otros estudios –como los de Lim y Calabrese (2006) y Kinche-loe, McKinley, Lim, y Calabrese (2006)– profundizan en el análisis del concepto de sentido de lugar desde una perspectiva sociocultural y lo reconocen desde dos ámbitos relacionados dialécticamente: como un sistema ecológico complejo y multidimensional que incluye factores físicos, geográficos, biológicos, sociales, culturales y políticos; y como la relación entre el individuo que le da significado a partir de su historia y su estado emocional. Estos autores también consideran el concepto de sentido de lugar como un elemento importante de la identidad que se construye a lo largo de las experiencias de vida y que se hace presente dentro del aula. En consecuencia, que el profesor lo identifique contribuye a desarrollar procesos de aprendizaje en los cuales el alumno se siente identificado y se reconoce como parte del lugar, de las actividades y de los significados. Adams (2014) plantea el concepto de multilugar para describir que el sentido de lugar puede estar conectado con múltiples sitios simultáneamente por medio de la historia, los recuerdos, la identidad y las experiencias. Semken y Brandt (2010) analizan las implicaciones del sentido de lugar de grupos y comunidades indígenas que han sido desplazados y dan cuenta de cómo la pérdida de parte importante de sus riquezas naturales y culturales tiene afectaciones tanto emocionales como identitarias. Estos autores proponen reforzar la enseñanza indígena basada en el lugar como una manera de capacitar a las nuevas generaciones para que salvaguarden sus lugares habitados y su legado.

Por último, Van Eijck y Roth (2010) argumentan que el abordaje del sentido de lugar debe realizarse desde una visión holística que incluya no solo el estudio y la caracterización científica de la naturaleza, sino todos aquellos aspectos sociales, culturales y políticos que lo humanizan. En su investigación plantean que el lugar cobra vida como constructo social y que se define con base en los significados y perspectivas que las personas le atribuyen; también señalan que dichos significados colectivos se convierten en artefactos mediadores que vinculan a las personas con el lugar.

Las investigaciones realizadas en torno al sentido de lugar permiten identificar su riqueza conceptual y su aplicación en el campo educativo. Nuestro estudio se ubica dentro de la línea de investigación interesada en documentar el sentido de lugar desde el aprendizaje de las ciencias con una perspectiva sociocultural. El propósito principal fue comprender cómo construyen el sentido de lugar los futuros investigadores de la salud ambiental.

Esto se hizo por medio del análisis de narraciones y fotografías asociadas a los lugares donde los participantes en el estudio perciben más vínculos y que más significado han tenido en su vida.

Metodología

Dada la complejidad asociada al sentido de lugar, derivada de sus múltiples elementos físicos, geográficos, biológicos, sociales, culturales, políticos y psicológicos, utilizamos artefactos mediadores con los cuales los participantes pudieran expresarlo plenamente. Consideramos la narrativa (producción de relatos) y la fotografía como dos mediadores cuya riqueza permite identificar la manera en que las personas construyen su/s sentido/s de lugar/es.

La selección de la narrativa como estrategia para construir datos se basó en la riqueza que ha proporcionado en otros estudios en los que se reconoce que, en la medida en que explicamos –principalmente a manera de narración– nuestras acciones y los sucesos que ocurren a nuestro alrededor, se puede identificar el vínculo principal entre la sensación de uno mismo y la de los demás en el mundo social (Ochs, 1997). En el ámbito educativo, las narraciones brindan la posibilidad de contar la experiencia personal, dado que reflejan la estructura fundamental del pensamiento y permiten hacer público el modo personal de ver las cosas (Eisner, 1994). Asimismo, las narraciones facilitan la apropiación de saberes culturales diversos y aportan un marco para el diálogo entre emociones, razón y experiencia (Egan, 1994).

A las potencialidades de la narrativa incorporamos la fotografía como un recurso que también permite acercarse al sentido de lugar, dado que constituye otro tipo de texto. English (1988) menciona que la fotografía es una manera de captar la realidad, un canal por medio del cual las creencias subconscientes del autor de la imagen y su percepción de los otros y del entorno proveen herramientas para la enseñanza y el aprendizaje que son útiles en diversas asignaturas. Lo anterior se debe a que la construcción mental que se hace de la realidad mediante la narración de las imágenes revela muchas realidades por medio del subconsciente del fotógrafo. La imagen también puede y debe ser leída como instrumento y artefacto mediador a partir del cual el individuo construye la realidad cultural para modificarse a sí mismo y a su mundo (Wertsch, 1993). Su poder de comunicar es, en ocasiones, más potente que el de las palabras. De acuerdo con Banks (2008), “las imágenes son omnipresentes en la sociedad y debido a ello se puede incluir, potencialmente, alguna consideración de la representación visual en todos los estudios de la sociedad” (p. 22).

Con base en las fortalezas de la narrativa y de las fotografías para documentar las experiencias personales desarrollamos una actividad en la que un grupo de estudiantes del primer semestre

de la maestría en Ciencias de la Salud Ambiental del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara, México, podía expresar su sentido de lugar por medio de los artefactos mediadores mencionados. El grupo estuvo integrado por ocho estudiantes, seis mujeres y dos hombres de entre 24 y 42 años de edad. Se eligió ese grupo, ya que las primeras actividades de la maestría tienen como finalidad que los estudiantes problematicen el campo de la salud ambiental mediante un análisis sistémico de la salud y el ambiente como sistemas interactuantes. En este sentido, es indispensable desarrollar habilidades para describir el ambiente y su vínculo con uno mismo, y el ambiente más próximo lo constituyen los lugares habitados, que representan importantes proximidades emocionales. Es decir, un primer paso para problematizar el campo de la salud ambiental es identificar los componentes ambientales, tales como los servicios ecosistémicos y sus efectos en el bienestar. Por tanto, identificar un lugar con el cual los estudiantes experimentan un sentido de pertenencia y bienestar, así como narrar las experiencias vividas en él es un proceso que les permite desarrollar habilidades para llevar a cabo un análisis no solo descriptivo sino sistémico también. Aunado a las narraciones, las fotografías tomadas o seleccionadas por los estudiantes ayudaron a comprender el lugar y sus componentes, como los recuerdos de situaciones vividas en él y las emociones generadas por ellas. La actividad se desarrolló en dos etapas:

1. El análisis conceptual del sentido de lugar: discusión en clase sobre el significado del concepto.
2. La elaboración de narraciones y fotografías: a los estudiantes se les solicitó que describieran los lugares más significativos en sus vidas (con mayor sentido de lugar) y que tomaran o recabaran fotografías de los mismos.

Orientaciones para examinar los datos: análisis del discurso y de las imágenes

Para analizar el discurso escrito de las narraciones se recurrió al análisis del discurso, el cual desde sus orígenes, a finales de la década de 1980, tuvo como propósito interpretar situaciones sociales mediante el análisis de textos (Jaworski y Coupland, 2014) y descifrar cómo el discurso refleja o recrea la realidad. Su potencialidad radica en la unión de varias vertientes en la interpretación del texto, desde los estudios clásicos de retórica hasta los de lingüística, incluidos aspectos de psicología social, filosofía y etnometodología. Una de sus mayores aportaciones es la integración de palabras y símbolos expresados como conceptos e interpretados como objetos cognoscibles que involucran al sujeto, el objeto y la relación entre ambos.

Meruane (2008) define el análisis del discurso como “un tipo de actividad científica cuyo objeto de estudio son los usos reales de la lengua” (p. 3). Es, entonces, una metodología conformada por una serie de herramientas interdisciplinarias, tanto teóricas como analíticas, aplicadas para estudiar las relaciones entre el texto, el individuo y su entorno social.

Se reconoce, además, que para la reconstrucción teórica de las expresiones del discurso es fundamental considerar los niveles de forma y de significado sustentados en la acción, que se refiere al acto del habla en el contexto (práctica discursiva) (Van Dijk, 1985), así como al discurso como práctica social que involucra la influencia ideológica y los procesos hegemónicos de los cuales aquel es una característica (Fairclough, 2003).

A partir de estas consideraciones, en cada uno de los textos narrativos se construyeron las unidades de significado a partir de las descripciones y se retomaron extractos sin dejar de considerar la narración completa. Las descripciones similares fueron nombradas bajo la misma categoría. Para los casos de las narraciones que iban acompañadas de imágenes, estas fueron utilizadas como complemento de la construcción del significado. En el cuadro 1 se presentan los nombres de las categorías, sus componentes y la definición de cada uno de ellos.

No obstante que algunas categorías concentran más ejemplos, ello no les otorga mayor importancia sobre el resto, pues el significado lo da quien narra. Una vez formuladas las categorías y seleccionados los ejemplos, fueron presentados al grupo de estudiantes para que los validaran. En la discusión se perfeccionaron los nombres de las categorías y sus componentes; asimismo, se elaboraron las definiciones de cada uno y se analizó la pertinencia de los ejemplos textuales extraídos de las narraciones y fotografías.

Cuadro 1. Categorías construidas a partir de los textos narrativos.

Categoría	Componentes	Definición
El lugar percibido, delimitado y nombrado.	Ubicación geográfica	Delimitación espacial o georreferencia del sitio.
	Formas	Características físicas asociadas a las formas de relieve.
	Nombres	Nombre asignado al lugar y su significado.
	Componentes	Elementos naturales y construidos que integran el lugar.
El lugar como espacio de interacción social.	Interacciones	Interacciones cara a cara con las personas con las que se comparte el lugar.
	Actividades	Plano social.
El lugar y los sentimientos.	Sentimientos	Descripción de estados emocionales asociados a las vivencias en el lugar.
El lugar y la temporalidad.	Estaciones	Descripción de la estación según el lugar y las experiencias sensoriales.
	Momentos del día	Momentos del día asociados con el sentido de lugar.

Para el caso de las fotografías, es importante hacer notar que el significado inicial y su interpretación pueden cambiar si la descripción del ambiente es distinta a la presentada en la imagen. Por consiguiente, la fotografía en sí misma no ofrece un significado único: tiene que ir acompañada de una contextualización verbal o escrita para facilitar la interpretación y exponer la relación entre el fotógrafo y su visión del mundo. En este sentido, se realizó un análisis textual basado en la materialidad de la obra respetando las asociaciones entre texto e imagen, así como el análisis del lugar que los estudiantes le asignaron en la narración. Si bien se ha considerado la inexistencia de límites en la interpretación del texto icónico, en este caso la imagen se utilizó como un nivel de significado añadido a la narración.

Resultados

El análisis realizado a las producciones narrativas nos permite identificar una construcción de sentido del lugar que se despliega en capas, es decir, aparecen elementos que pueden ser incluidos en un plano de corte descriptivo, como la ubicación geográfica, las formas del territorio, sus nombres y componentes. También nos permite adentrarnos en los lugares y las interacciones sociales que se desarrollan en ellos, pues se describen las actividades y los propósitos de las mismas. En las producciones narrativas también aparece la descripción de experiencias en las cuales prevalecen los sentimientos y emociones que explican el vínculo con el lugar, o sea, las vivencias emocionales que fortalecen los lazos que otorgan el sentido de pertenencia y los apegos. Finalmente, identificamos elementos que relacionan la temporalidad –estaciones del año; día y noche– con las percepciones sensoriales: los lugares se asocian con olores, sonidos y sensaciones. Esto hace que los espacios permanezcan en la memoria y se recuerden por medio de la estimulación sensorial.

El lugar percibido, delimitado y nombrado

Varias de las narraciones coincidieron con los elementos que se describen en su primer párrafo, los cuales dan cuenta de la ubicación geográfica del lugar y, en algunos casos, de sus límites, por ejemplo:

[El cerrito] . . . está ubicado en la zona metropolitana de Guadalajara, municipio de Zapopan, sobre el periférico norte . . . normalmente permanece cerrado cercado por una malla metálica.

El Lago de Zirahuén ubicado en Zamora Michoacán.

El huerto ecológico ubicado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

En este primer momento, los lugares son nada más un punto de referencia, nos remiten a un sitio en el espacio que facilita su localización; son entes abstractos, atributos de la geometría y la geografía compuestos del binomio espacio/lugar que constituye algo previo a un espacio habitado. Vemos, también, que en una de las narraciones, además del dato de la localización se mencionan límites diseñados por el ser humano: “Cercado por una malla metálica”. Estas construcciones humanas resultan irrelevantes desde la óptica de la geografía física. Los límites establecidos por los humanos solo son visibles y útiles para ellos; mientras que la naturaleza tiene otro modo de marcarlos.

Según Tuan (2001), el espacio y el lugar suelen confundirse; pero de acuerdo con la experiencia, el espacio es más abstracto que el lugar. El espacio se transforma en lugar en la medida en que lo conocemos y le damos un valor. Para ello es necesario apreciarlo tomando en cuenta el triple significado del término: percibirlo con los sentidos o con la mente, sentir afecto hacia alguien o algo, y asignarle precio o valor. Con base en lo anterior, observamos que después de describir la ubicación las narraciones se adentran en el lugar e incorporan elementos que lo caracterizan en función de sus formas, nombres y, sobre todo, los elementos que lo componen.

En el caso de las formas, se definen por el relieve, a veces expresado en el nombre, como es el caso de “El cerrito” –cuyo verdadero nombre es El Grillo–. De acuerdo con la narración, una parte de este cerro es natural y otra constituye “una zona arqueológica . . . son pirámides cubiertas por pasto y árboles”.

Fotografía 1. “El cerrito”.



Otra de las narraciones inicia con la descripción del lago de Zirahuén, que significa “espejo de los dioses” en la lengua purépecha, debido a su belleza y los reflejos en el agua. Consideramos importante destacar la trascendencia y permanencia de lugares con nombres que provienen de las lenguas indígenas, lo cual da sentido a nuestra historia.

Fotografía 2. Lago de Zirahuén.



Conforme avanzan las narraciones los lugares van adquiriendo nuevos sentidos, ahora en función de los elementos que los integran. Cuatro fueron los lugares descritos a partir de sus elementos: el hogar/casa, un huerto ecológico, un aula de clases y un parque natural. De la totalidad de elementos mencionados, un 62 % son naturales (árboles, plantas de ornato, animales, frutas, verduras, colinas y paisajes en general) y únicamente el 38 % son construidos (banca de cemento, mobiliario de un aula de clases, pista para correr, esculturas).

Aparecen también las características de los elementos. Para el caso de los componentes naturales, los que más se describen son el tamaño y los colores, por ejemplo:

Cuenta con un árbol gigante que da sombra a casi todo el huerto.

Formado por pequeñas colinas y uno que otro árbol de guamúchil.

La tierra es grisácea mayoritariamente.

Algunas plantas sin podar, el pasto olvidado y seco.

Mariposas multicolor y distintas aves.

Los colores que prevalecen son los verdes y cafés.

En cuanto a los espacios construidos, aparecen descripciones de su distribución. Por ejemplo, una de las narraciones más completas fue la siguiente:

[La casa de la abuela] . . . era una casa que apenas se sostenía, hecha de barro y bloques de adobe, sus cuartos eran oscuros pues tres cuartas partes del año no había luz eléctrica y las lámparas de petróleo eran indispensables, las camas estaban lejos de ser cómodas, de hecho estaban lejos de ser camas . . . en la pequeña y oscura cocina que a pesar de ello era el lugar más acogedor, calentito y siempre lleno de buenas pláticas y compañías.

Este tipo de relato abre una puerta hacia una dimensión más íntima. Según Bachelard (2000), “leer una casa o leer una habitación tiene sentido, puesto que habitación y casa son diagramas de psicología que guían a los escritores y a los poetas en el análisis de la intimidad. La casa es un cuerpo de imágenes que dan al hombre razones o ilusiones de estabilidad” (p. 53).

En otra de las narraciones encontramos elementos que denotan una sensación de seguridad:

Mi casa, mi hogar es el lugar donde más me gusta estar, donde me siento segura, donde están mis seres más queridos . . . el lugar heredado por mis padres, y que yo a su vez heredaré a mis hijos, lugar de enseñanzas y aprendizajes diarios por medio del tiempo. El lugar que merece ser recordado por la familia (ahora tres generaciones). Mi hogar, la base de mi existencia.

En esta misma línea Bachelard (2000) dice:

No solamente nuestros recuerdos, sino también nuestros olvidos, están ‘alojados’. Nuestro inconsciente esta ‘alojado’. Nuestra alma es una morada. Y al acordarnos de las ‘casas’, de los ‘cuartos’, aprendemos a ‘morar’ en nosotros mismos. Se ve desde ahora que las imágenes de la casa marchan en dos sentidos: están en nosotros tanto como nosotros estamos en ellas. (p. 23)

En las dos narraciones citadas más arriba aparecen los recuerdos y se manifiesta el deseo de que los hogares sean evocados por las nuevas generaciones, lo cual se puede traducir como una necesidad humana de trascender, un modo de mantener la presencia de quienes los han habitado. Con este proceso psicológico de recordar las antiguas moradas y de revivirlas por medio de ensueños se logra lo imperecedero.

Aunados a las descripciones del interior de los hogares aparecen breves textos sobre las características de los alrededores: “Rodeada por construcciones, entre ellas, el periférico, fábricas, escuelas y por supuesto fraccionamientos”.

Se considera que la identificación de los componentes de un lugar en las narraciones es un primer paso para construir el sentido de lugar. Al respecto, Sanger (1997) señala que los individuos adquieren el sentido de lugar por medio de interacciones directas

con los elementos del mismo, comparten historias sobre el territorio y con la gente con quien se habita. De acuerdo con López (1988), es en las historias donde convergen tanto los pensamientos y experiencias interiorizadas del paisaje como los eventos, objetos y características físicas de los alrededores (citado por Sanger, 1997).

El lugar como espacio de interacción social

El fortalecimiento de los vínculos con el lugar se da a partir de las interacciones entre el ser humano y su entorno. Dichas interacciones comienzan con los sentidos y se hacen evidentes por medio de las actividades que en él se desarrollan. Los sentidos constituyen el primer canal de contacto con el entorno y, en consecuencia, uno de los primeros pasos en la construcción del sentido de lugar. De acuerdo con Lynch (1960), las percepciones de los sentidos son indicadores de bienestar, dado que a partir de ellas los individuos vemos, respiramos, escuchamos, tocamos, saboreamos y construimos un juicio sobre la calidad del lugar.

En las narraciones de los alumnos se encontraron numerosas descripciones que denotan el vínculo sensorial. Los olores se asocian, principalmente, con elementos naturales, como la tierra, las frutas y los árboles: “Huele a tierra y hierba húmeda por las mañanas”, “Huele a las frutas que se caen, sobre todo a guayaba y mandarina”, “Los olores son frescos, a tierra y árbol”. Los sonidos están asociados con su par dialéctico, el silencio: “Me gusta que es muy silencioso y puedo pensar con claridad”, “Es un lugar silencioso”. Asimismo, los sonidos pueden asociarse con la naturaleza (“Sonidos de las aves en el agua”), o bien, con las aulas de clase (“El filtro de los sonidos, permite aislar las voces de profesores y alumnos del mundo externo”). El tacto también se hace presente: “Sentada en una roca, sintiendo la brisa en la cara”.

Pocos estudios realizados sobre calidad ambiental tratan de comprender cómo la gente vive un espacio y un lugar a partir de los diferentes modos de experiencia (sensomotor, táctil, visual, auditivo, etcétera) e interpretan el espacio y el lugar como imágenes de sentimientos complejos y a menudo ambivalentes (Tuan, 2001).

No obstante, se reconoce que las distintas maneras de experimentar el espacio con los sentidos permiten construir el sentido de lugar y constituyen las bases para ello.

Los lugares descritos son los espacios donde la gente vive, estudia, trabaja y se recrea; son entornos considerados fundamentales para el bienestar humano, dado que en ellos se pasa la mayor cantidad de tiempo. Por tanto, la calidad de dichos lugares se verá reflejada inevitablemente en el nivel de bienestar recibido.

En las siguientes narraciones y fotografías podemos ver cómo los estudiantes describen la construcción del sentido de lugar a partir de sus diversas actividades e interacciones. Estas actividades

tienen la característica común de desarrollarse en grupo. Solo una de ellas, la pista para correr (fotografía 3), describe un sentido de lugar asociado a una actividad deportiva realizada generalmente de manera individual, que corresponde al momento que el estudiante utiliza para sus reflexiones personales. Sin embargo, reconoce que también es un lugar que comparte con los compañeros:

Me gusta recorrer la pista para correr del parque Colomos por la mañana, porque es el único sitio de la ciudad donde puedo hacer actividad física, es el único lugar que no me aburre correr. Me gusta porque es muy silencioso y puedo pensar con claridad. Suelo pensar en el futuro, planear o soñar además de realizar la actividad física. Este lugar lo descubrí gracias a mis compañeros de trabajo y que en ocasiones compartimos.

Fotografía 3. Pista para correr.



El resto de las narraciones describen interacciones grupales: la primera retoma una actividad que forma parte de un proceso educativo, pero tiene un origen y una trascendencia en otros planos sociales:¹ el trabajo en el huerto escolar (fotografía 4), cuya finalidad es que se aprendan técnicas para sembrar y se analice el papel del suelo en la producción de alimentos:

Nos toca cosechar, ciertamente no son las frutas y verduras con mejor sabor . . . acuden alumnos de diferentes carreras del área de ciencias de la salud, con la finalidad de aprender técnicas básicas para sembrar.

Otras de las actividades narradas incorporan episodios de la vida, tales como los recuerdos de la infancia en los que la convivencia

¹ Por societal consideramos aquellas actividades cuyo sentido reside en la supervivencia, la reproducción o el cambio de toda la sociedad; puede considerarse un plano cuya trascendencia es superior a lo social (Salling y Weber, 2012).

Fotografía 4. El trabajo en el huerto escolar.



familiar con hermanos y primos se desarrollaba por medio de juegos al aire libre en las colinas. Con el tiempo, estos episodios se convirtieron en lugares para la reflexión y la contemplación. Esta clase de narración da cuenta del cambio del sentido de lugar en función de las etapas de la vida y los intereses, es decir, que se modifican las relaciones o la manera en la que el individuo se relaciona con el lugar.

Este lugar representa distintos momentos de mi vida, cuando era niña era un lugar donde echaba a volar mi imaginación acompañada de mis hermanas y primos . . . corriendo entre la tierra y las pequeñas colinas . . . conforme fui creciendo, las formas de entretenerme cambiaron, ya no jugaba y prefería sentarme en el pasto y observar alrededor, me gustaba como se veía el sol cuando se metía y se iba perdiendo entre la construcciones.

Fotografía 5. El grillo.



De acuerdo con Van Eijck y Roth (2010), el lugar surge como un concepto complejo, dado que estamos en un mundo compartido de dos maneras, tanto en lo colectivo como en lo interior. En

este sentido, experimentamos nuestra posición personal de modos distintos y únicos. Por consiguiente, existen tantos mundos como personas pueda haber. Asimismo, hay múltiples sentidos asociados a un mismo lugar.

Otras dos descripciones retoman el hogar como el espacio en el que el sentido de lugar es más arraigado, donde los vínculos y la pertenencia provienen de la historia de vida familiar y de las actividades cotidianas en las que se convivía con la familia.

La actividad comenzaba temprano, me gustaba levantarme a ver cómo ordeñaban, enseguida el desayuno se convertía en una fiesta, pues mis primos que vivían cerca llegaban . . . Cuando la noche caía, sacábamos las sillas al patio, los cielos más estrellados y los grillos más cantadores eran la música de fondo de pláticas, cuentos, risas . . . ese espacio tenía toda la diversión y felicidad para una niña.

Fotografía 6. La casa de la abuela y la familia.



La convivencia descrita en la narración anterior retoma ciertos elementos, como compartir el desayuno, observar y escuchar el espacio natural, conversar y estar juntos en familia. Se narra en tiempo pasado, pues son recuerdos de la infancia. La fotografía en este caso ayuda a recordar, permite volver a ese momento, sentir y soñar, “porque los recuerdos de las antiguas moradas se reviven como ensueños, las moradas del pasado son en nosotros imperecederas” (Bachelard, 2000, p. 29).

Otro de los textos menciona el hogar como el sitio preferido para estar, describe un sentido de lugar asociado con el desempeño del papel de madre y los vínculos amorosos que se han establecido con los hijos y el esposo. A partir de estos vínculos el lugar hace que la narradora se sienta segura, útil y necesaria.

Fotografía 7. Familia en el hogar.

Es el lugar donde más me gusta estar, donde me siento segura, donde están mis seres más queridos, donde transcurre mi vida día a día, donde me siento útil y necesaria, donde sé que un consejo, un regaño o una felicitación puede cambiarle la vida a mis hijos e incluso a mi esposo, donde sé que el ejemplo y el cariño a mi familia dará los frutos en un futuro no muy lejano.

El lugar cobra sentido cuando las vivencias que se tienen en él provocan sensaciones de bienestar. El lugar asociado a sus componentes e interacciones ha permitido incluso establecer roles sociales y, en consecuencia, demanda una actuación diferente del ser humano en función del lugar donde se encuentre. Según Bachelard (2000), es necesario reflexionar sobre cómo habitamos nuestro espacio vital de acuerdo con todas las dialécticas de la vida, cómo nos enraizamos día a día en un “rincón del mundo”. Asimismo, el autor reconoce que la casa es nuestro rincón del mundo y nuestro primer universo.

El lugar y los sentimientos

Las asociaciones entre el lugar, las experiencias y los sentimientos estuvieron presentes en la totalidad de las narraciones. Por medio de los textos pudimos identificar que el lugar evoca y provoca estados emotivos. En la cuadro 2 se pueden observar los lugares, las evocaciones textuales de las narraciones y el sentimiento que engloban.

Es precisamente esa capacidad de construir, experimentar y manifestar estados de ánimo situados en determinados lugares y compartidos con los otros lo que nos permite, como seres humanos, establecer los vínculos de pertenencia y de apego con los lugares donde se desarrollan las experiencias que permanecen en nuestra memoria y nos permiten recordar y sentir. Todo sentimiento que nos engrandece es referente de nuestra situación en

Cuadro 2. Sentimientos asociados a lugares.

Lugar	Evocación	Sentimiento
Chile (país en el que vivió algunos años)	Recuerdo de saberme lejos de mi familia (padres y hermanos), extrañándolos demasiado, extrañando mi cultura, mi comida, mis costumbres y mi país.	Añoranza
Aula de clases	Me recuerda mucho a mis años de estudiante, y toda la disciplina que ello implicaba. También me recuerdan que he logrado mis metas personales y laborales.	Añoranza y satisfacción
Casa	Es el lugar donde más me gusta estar, donde me siento segura, donde están mis seres más queridos, donde transcurre mi vida día a día.	Tranquilidad y seguridad
Cama de hospital	Sentía seguridad debajo de la cama de mi padre.	Seguridad
Casa de la abuela	Papá decía “vamos a ir al rancho con abuelita”, eso nos hacía brincar de contentos, empacar todos los juguetes y dulces para compartir que hubiera y repasar todas las historias para contar a los primos, pues son de esos lugares que le hacen a uno sentir querido, aceptado, esperado, protegido, cómodo, feliz.	Seguridad y felicidad
Huerto escolar	Me hace sentir que ese lugar fue creado para mí.	Pertenencia y apropiación
Mi hogar	Lleno de experiencias buenas y malas, pero que forjan mi personalidad y apego, el amor a mis semejantes, a mi comunidad y a mi país. El lugar donde me he forjado como mujer, madre y profesionalista.	Apego, amor e identidad

el mundo (Bachelard, 2000). Los sentimientos expresados en las narraciones citadas reflejan añoranza por el lugar habitado en el pasado; satisfacción por los logros personales; seguridad, al asociar un lugar con un refugio; felicidad por los ratos agradables vividos en familia; pertenencia, al sentirse parte del contenido del lugar; amor por los lazos entre los seres con quienes se comparte la vida familiar, entre otros. De acuerdo con Hummon (1992), el sentido de lugar tiene una naturaleza dual que implica una perspectiva interpretativa del entorno y una reacción emocional hacia él. El sentido de lugar implica una orientación personal hacia el lugar: la comprensión personal y los sentimientos se fusionan para construir significados sobre el entorno. Es posible plantear que solo cuando un lugar nos provoca sentimientos podemos construir un sentido de lugar.

El lugar y la temporalidad

En las narraciones del presente estudio también encontramos asociaciones entre el sentido de lugar y determinadas estaciones del año o momentos del día. Por ejemplo, “En los meses de

primavera se acercan muchas mariposas multicolor y distintas aves (estas últimas en los días de siembra)". Estos elementos evocan pensamientos que se asocian a temporadas específicas en las que se realizan actividades tanto recreativas como productivas, siempre vinculadas con factores ambientales, como la temperatura y la humedad. El cambio de comportamiento de las especies, la modificación del paisaje y del clima permiten recordar ciertos momentos y construir un sentido de lugar.

En este mismo orden de ideas, los olores típicos de las estaciones del año provocados por la lluvia o por frutas son elementos que forman parte del sentido de lugar: "Huele a tierra y hierba húmeda por las mañanas. En invierno, huele a las frutas que se caen, sobre todo a guayaba y mandarina". El olfato es uno de los sentidos que establece fuertes lazos con la construcción del sentido de lugar, pues nos permite asociar elementos naturales con el entorno y la temporalidad.

Las estaciones también afectan el tipo de actividades que los individuos realizan, la manera en que se alimentan, se visten e, incluso, sus horarios. Tal es el caso en los siguientes ejemplos:

Me gusta recorrer esa pista por la mañana cuando tengo tiempo (vacaciones y fines de semana), y cuando estoy estresada (prefiero ir por la noche).

La actividad comenzaba temprano, me gustaba levantarme a ver como ordeñaban.

Me sentaba todas las mañanas en un patio donde pegaba ligeramente el sol, algunas plantas sin podar, el pasto olvidado y seco, eran siempre las ocho de la mañana y mis 20 minutos donde podía respirar y tranquilizarme.

Cuando la noche caía, sacábamos las sillas al patio, los cielos más estrellados y los grillos más cantadores eran la música de fondo de pláticas, cuentos, risas.

El día y la noche se describen como dos momentos que incitan estados emocionales diferentes en un mismo lugar y aun cuando se esté realizando la misma actividad. Durante el día, se genera una actitud activa y, durante la noche, una más reflexiva, quizá por haber menos personas, menos ruido, más soledad y silencio. El bienestar se asocia al contacto con los espacios naturales y, como elemento central, al calor del sol. Esto podría estar relacionado con la función de la síntesis de la vitamina D y la importancia de esta fuente de energía natural para activar el reloj biológico. En general, el día se asocia con el desarrollo de actividades productivas y recreativas y, la noche, con el descanso, la relajación y la contemplación.

El tiempo modifica los lugares y cambia nuestras maneras de vivirlos y experimentarlos. Contemplar el paisaje constituyó un elemento asociado al sentido de lugar. El paisaje aparece como fuente de tranquilidad, quizá de contacto con la naturaleza y con uno mismo. Al estar en un ambiente relajado y agradable las sensaciones se engrandecen y los elementos del lugar se perciben aumentados.

Los extractos de las narraciones arriba expuestos ratifican que los sentidos constituyen uno de los principales canales para conectarnos con los lugares. Es gracias a la capacidad de simbolizar el mundo que nos diferenciamos del resto de los primates. De acuerdo con Tuan (2001), únicamente los humanos construimos los significados a partir de los sentidos y asociamos las experiencias –estados de ánimo y emociones– con las características físicas del entorno. En esta situación, la experiencia constituye un elemento fundamental, dado que engloba los diversos modos en que una persona conoce y construye la realidad. A su vez, la emoción envuelve toda la experiencia, incluido el pensamiento, el cual se relaciona con las sensaciones básicas, como frío, calor, placer y dolor. El pensamiento es el que califica las sensaciones y las caracteriza. Así es como dotamos de significado a los lugares y a las interacciones que tenemos en ellos.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio nos permitieron comprender cómo se sienten los estudiantes del posgrado en los lugares que habitan y reconocer qué lugares constituyen un recurso de alto potencial didáctico para distintas disciplinas. Dada la naturaleza del estudio, podemos llegar a conclusiones en distintos ámbitos, mismos que se exponen a continuación.

Sobre los instrumentos utilizados para documentar el sentido de lugar

Reconocemos que el texto narrativo y las fotografías constituyeron dos recursos valiosos, pues dieron pie a la manifestación libre y detallada de las experiencias de los estudiantes. La unión de la escritura con la imagen como artefactos mediadores para hacer público lo privado permitió que la experiencia se manifestara con mayor riqueza y, en consecuencia, aumentó nuestras vías de acceso para comprender el proceso mediante el cual el ser humano construye el sentido de lugar.

Sobre las maneras en que se construye el sentido de lugar y sus implicaciones

Las narraciones dan cuenta de que la posición de la persona en un lugar trasciende la localización espacial, dado que involu-

cra una posición ontológica en torno a quién es y qué hace en el sitio que habita. Asimismo, se manifiesta un sentido societal del lugar determinado por los usos y actividades desarrolladas en él; aparece una dialéctica que incorpora, por una parte, el valor social e individual que la comunidad y el individuo le otorgan al lugar y, por otra, el valor que el lugar les otorga en función de lo que son y lo que hacen en él. Estos elementos contribuyen a la construcción de la identidad individual y colectiva.

En las narraciones los lugares emergen como indicadores de los apegos y el sentido de pertenencia. Esta situación se hace evidente por medio de los lazos emocionales y simbólicos que se van creando entre los individuos y los lugares. Dichos lazos son dinámicos y permiten que las relaciones con individuos/lugares se vayan modificando. A partir de estas dinámicas se va construyendo el sentido de lugar y de pertenencia, lo cual implica varias actitudes. En el ámbito emocional, puede evocar añoranza, sentimientos de felicidad y logros, o bien, tristeza y frustración. En el ámbito social, se genera una actitud de cuidado y protección al sentir que se pertenece al lugar y, viceversa, que el lugar nos pertenece.

Las vivencias en los lugares significativos y las percepciones que se tienen de ellos suelen estar asociados con valores personales y sentimientos generados por el contacto con los sitios, por ejemplo, el hogar, asociado a la seguridad; el campo, asociado a la tranquilidad y a la recreación; el hospital, asociado al sufrimiento y el dolor. Los sentimientos aparecen siempre asociados a un lugar, por tanto, son parte importante del sentido.

Nuestros resultados coinciden con los de Johnson y Zipperer (2000), quienes reconocen que, aun cuando el sentido de lugar se originó con estudios sobre cómo la experiencia humana y la imaginación son afectados por las ubicaciones geográficas, hoy se observa que el sentido de lugar también resulta de la interconexión de procesos sociales, ambientales y de comportamiento. En consecuencia, es objeto de estudio de múltiples campos del conocimiento y demanda un abordaje interdisciplinario.

Sobre los atributos del lugar

Concluimos que los espacios naturales poseen atributos fundamentales para construir un sentido de lugar; que la estacionalidad y la temporalidad pueden estar asociadas al sistema orgánico, específicamente a los ciclos circadianos y al reloj biológico, y, esto, a su vez, al estado anímico (alegría, tristeza o enojo) y al desarrollo de ciertas actividades de tipo dinámico o reflexivo.

En relación con los dos puntos anteriores, reconocemos que el sentido de lugar de los estudiantes se manifestó como un fenómeno multifacético de la experiencia (Relph, 1976) y como un sistema multidimensional (Lim y Calabrese, 2006) que incorporó factores físicos, geográficos, biológicos, sociales y culturales, así como elementos de identidad y de los estados psicológico y emocional.

Sobre las implicaciones pedagógicas de abordar el sentido de lugar como parte de la formación integral

Dado que el concepto de sentido de lugar incorpora elementos naturales y socioculturales, ofrece la oportunidad de trabajar de manera interdisciplinaria y de realizar un análisis sistémico. Permite, además, que los estudiantes se reconozcan como seres sociales en relación con su medio ambiente, que identifiquen la calidad y las características de dicha relación y que reconozcan los estados emocionales que generan los lugares en los que habitan y los vínculos que establecen con ellos.

Consideramos también que el desarrollo de actividades examinadas a identificar aspectos de las experiencias de los estudiantes sobre los lugares en los que viven es un elemento indispensable para que la educación sea un proceso relevante y pertinente. En nuestro caso, encontrar el sentido de lugar nos brindó información a partir de la cual pudimos conocer sus experiencias y hacer adecuaciones al resto de los contenidos, para que establecieran un vínculo con su contexto local y sus vivencias al ser abordados en clase.

Pensamos que los educadores que pretenden trabajar desde los enfoques de la educación basada en el lugar y la educación consciente del lugar deben llevar a cabo actividades para reconocer qué significa el lugar para sus estudiantes y qué ofrece para el diseño de actividades de aprendizaje. Asimismo, reconocemos que con este tipo de actividades se promueve una alfabetización que permite leer el mundo, lo cual, según Freire (1998), es tomar conciencia de los contextos donde realizamos nuestras actividades y de las condiciones en las que se desarrollan. Para los pedagogos críticos y para la pedagogía crítica del lugar, los textos que los estudiantes y profesores deben aprender a decodificar son las imágenes de sus experiencias concretas y situadas en el mundo: leer el mundo siempre precede la lectura de la palabra, y ésta implica continuamente leer el mundo. En este sentido, la organización de actividades y ejercicios –como narrar y sacar fotografías– que promuevan en los distintos niveles educativos la lectura de los lugares habitados permitirán que los alumnos desarrollen gradualmente la conciencia crítica del lugar y, con ello, la capacidad de tomar decisiones fundamentadas.

Finalmente, planteamos que el diseño de programas educativos que promuevan temas ambientales –como el desarrollo sustentable, la salud ambiental y la educación ambiental– acordes con las necesidades y conocimientos locales garantizará, en parte, la toma de conciencia de los estudiantes sobre los problemas que los afectan y el compromiso para solucionarlos. La educación basada en el lugar no solo implica educarnos a nosotros mismos sobre el lugar, sino también educar al lugar sobre nosotros mismos (Van Eijck y Roth, 2010).

Referencias

- Adams, J. (2014). Place and identity: Growing up bricoleur. En K. Tobin y A. Shady (Eds.), *Transforming Urban Education* (pp. 341-354). Dordrecht, PB: Sense Publishers.
- Agarwal, P. (2005). Operationalizing 'Sense of Place' as a Cognitive Operator for Semantics in Place-Based Ontologies. En: A. G. Cohn y D. M. Mark (Eds.), *COSIT 2005, LNCS 3693* (pp. 96-114). Berlín, AL: Springer-Verlag.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Banks, M. (2008). *Using Visual Data in Qualitative Research*. Londres, RU: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Brookes, A. (2011). Education for "Sense of Place" in a Wide, Complex Land. A Challenge for Environmental Education. En H. Gökçekus, U. Türker y J. W. LaMoreaux (Eds.), *Survival and Sustainability. Environmental Concerns in the 21st Century* (pp. 719-728). Berlín, AL: Springer-Verlag.
- Campelo, A. (2015). Rethinking Sense of Place: Sense of One and Sense of Many. En M. Kavartzis, G. Wamaby y G. J. Ashworth (Eds.), *Rethinking Place Branding* (pp. 51-60). Heidelberg, CH: Springer International Publishing.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación su poder en la enseñanza*. Madrid, ES: Morata.
- Eisner, E. (1994). Formas de representación. En E. Eisner (Ed.), *Cognición y currículum: una visión nueva* (pp. 65-92). Buenos Aires, AR: Amorrortu.
- Elmesky, R., Olitsky, S., y Tobin, K. (2006) Forum: Structure, agency, and the development of students' identities as learners. *Cultural Studies of Science Education*. 1(4), 767-789. doi 10.1007/s11422-006-9034-9
- English, F. (1988). The utility of the camera in qualitative inquiry. *Educational Researcher*, 17(3), 8-15.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Londres, RU: Routledge.
- Fägerstam, E. (2012). Teachers' views on the relationship between outdoor environmental education and a sense of place. En M. Kim y C. H. Diong (Eds.), *Biology Education for Social and Sustainable Development* (pp. 317-324). Dordrecht, PB: Sense Publishers.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gallina, M., y Williams, A. (2015). Variations in Sense of Place Across Immigrant Status and Gender in Hamilton, Ontario; Saskatoon, Saskatchewan; and, Charlottetown, Prince Edward Island, Canada. *Soc Indic Res*, 121(2015), 241-252. doi 10.1007/s11205-014-0636-4
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-124.
- Greenwood, D. (2013). A Critical Theory of Place-Conscious Education. En R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, y A. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 93-100). Nueva York, NY: AERA/Routledge Publishers.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-11.
- Hummon, D. (1992). Community Attachment: Local Sentiment and Sense of Place. En I. Altman y S. Low (Eds.). *Place Attachment* (pp. 253-278). Nueva York, NY: Plenum.

- James, J. H. (2008). Making sense of place: Sarah's story. *Early Childhood Education Journal*, 35(5) 413-418. doi 10.1007/s10643-007-0219-y.
- Jaworski, A., y Coupland, N. (2014). *The discourse reader*. Nueva York, NY: Routledge.
- Johnson, C. Y., y Zipperer, W. C. (2007). Culture, place and urban growth in the U. S. South. *Urban Ecosyst*, 10(4), 459-474. doi 10.1007/s11252-007-0038-3
- 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
- Kunstler, J. (1993). *The geography of nowhere: The rise and decline of American's man-made landscape*. Nueva York, NY: Simon and Shuster.
- 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
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meruane, O. S. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 119-131.
- Moseley, C., Desjean-Perrotta, B., y Kharod, D. (2015). Sense of place: Is it more than a connection to a physical place? En S. K. Stratton, R. Hagevik, A. Feldman, M. Bloom (Eds.), *Educating Science Teachers for Sustainability* (pp. 31-48). Heidelberg, CH: Springer International Publishing. doi 10.1007/978-3-319-16411-3_3
- Ngo, M., y Brklacich, M. (2014). New farmers' efforts to create a sense of place in rural communities: Insights from southern Ontario, Canada. *Agriculture and Human Values*, 31(1), 53-67. doi 10.1007/s10460-013-9447-5
- Ochs, E. (1997). Narrative. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 185-207). Londres, RU: Sage.
- Ortiz, A., García-Ramón, M. D., y Prats, M. (2004). Women's use of public space and sense of place in the Raval (Barcelona). *GeoJournal*, 61(3), 219-227.
- Salling, H., y Weber, K. (2012). Socialization, Language, and Scenic Understanding. Alfred Lorenzer's Contribution to a Psycho-societal Methodology. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 13(3), Art. 22. Resumen disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1203229>
- Sanger, M. (1997). Sense of place and education. *Journal of Environmental Education*, 29(1), 4-12.
- Semken, S., y Brandt, E. (2010). Implications of Sense of Place and Place-Based Education for Ecological Integrity and Cultural Sustainability in Diverse Places. En D. J. Tippins, M. van Eijck, y J. D. Adams (Eds.), *Cultural Studies and Environmentalism. The Confluence of EcoJustice, Place-based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems*. (pp. 287-302). Ámsterdam, PB: Springer.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Great Barrington, MA: The Orion Society/The Miryn Institute.
- Taylor, E. W. (2002). Using still photography in making meaning of adult educators' teaching beliefs. *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 123-143.
- Tuan, Y- F. (1979). Space and place: Humanistic perspective. En S. Gale y G. Olsson (Eds.), *Philosophy in Geography* (pp. 387-427). Dordrecht, PB: Springer Netherlands Springer Science+Business Media.
- Tuan, Y-F. (2001). *Space and place: The perspective of experience*. Minnesota, MN: University of Minnesota Press.
- Van Dijk, T. A. (1985). Introduction: Discourse Analysis as a new cross-discipline. En T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (Vol. 1, pp. 1-10). Londres, RU: Academic Press Limited.

- Van Eijck, M., y Roth, W. M. (2010). Towards a chronotopic theory of “place” in place-based education. *Cult Stud of Sci Educ*, 5(4), 869-898. doi 10.1007/s11422-010-9278-2
- Wattchow, B., y Higgins, P. (2014). Through Outdoor Education: A Sense of Place on Scotland’s River Spey. En B. Wattchow, R. Jeanes, L. Alfrey, T. Brown, A. Cutter-Mackenzie, y J. O’Connor (Eds.), *The Socioecological Educator* (pp. 173-187). Dordrecht, CH: Springer. doi 10.1007/978-94-007-7167-3 10
- Wertsch, J. (1993). *Voices of the Mind: A Socio-cultural Approach to Mediated Action*. Londres, RU: Harvard University Press.
- Williams, A., y Kitchen, P. (2012). Sense of Place and Health in Hamilton, Ontario: A Case Study. *Soc Indic Res*, 108(2), 257-276. doi 10.1007/s11205-012-0065-1
- Wilson, R. (1997). Environmental education: A sense of place. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 191-194.
- Yory, C. M. (2006). El concepto de topofilia entendido como teoría del lugar. *Revista Urbana en Línea*, (19), 1-17.