

7-27-2017

## **Pedagogía de Base Local [Place-Based Education]**

Gregory A. Smith  
*Lewis and Clark Community College*

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.utrgv.edu/histamjune2019>



Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), and the [History Commons](#)

---

### **Recommended Citation**

Smith, G. Pedagogía de Base Local [Place-Based Education]. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-95>.

This Article is brought to you for free and open access by the Historias Americanas: Engaging History and Citizenship in the Rio Grande Valley at ScholarWorks @ UTRGV. It has been accepted for inclusion in Summer Institute June 2019 by an authorized administrator of ScholarWorks @ UTRGV. For more information, please contact [justin.white@utrgv.edu](mailto:justin.white@utrgv.edu), [william.flores01@utrgv.edu](mailto:william.flores01@utrgv.edu).

---

# Oxford Research Encyclopedia of Education

## Resumen y palabras clave:

La pedagogía de base local se centra en el desarrollo y la instrucción curriculares que dirigen la atención de los estudiantes hacia la cultura, los fenómenos y las cuestiones locales como base de al menos parte del aprendizaje que adquirirían en la escuela. También se la conoce en inglés por el equivalente a «educación fundamentada en el lugar y en la comunidad», o como «aprendizaje consciente del lugar». Además de preparar a los estudiantes académicamente, los maestros que adoptan este método de enseñanza lo presentan de una forma íntimamente ligada tanto a la protección del medio ambiente como al desarrollo de la comunidad. Estos dos últimos aspectos son preocupaciones primordiales de la educación para la sostenibilidad. Su propósito es fomentar en los jóvenes el deseo y la capacidad de convertirse en ciudadanos comprometidos con el bienestar de las comunidades tanto humanas como con el de aquellas más que simplemente humanas de las que forman parte. La creencia central de este enfoque educativo es que los niños de cualquier edad son capaces de contribuir de una manera efectiva a la vida de los demás y que, haciéndolo así, aumenta su deseo de aprender y su conocimiento de las capacidades propias para constituir un factor de cambio. Cuando se pone en práctica de manera eficaz la educación de base local, tanto los estudiantes como las comunidades se benefician, y sus maestros suelen encontrar un sentido renovado de satisfacción profesional y social.

En muchos aspectos, la educación de base local no tiene mucho de nuevo, pues se trata de un intento por recuperar elementos del proceso de aprendizaje que la mayoría de los niños tenían antes de que se inventara la escuela. A lo largo de la existencia de la humanidad sobre la faz de la tierra, los niños han aprendido de sus propias experiencias en los lugares y comunidades en las que vivían: exploraban su entorno con sus compañeros, imitaban las actividades de los adultos, participaban en ceremonias culturales y religiosas, y escuchaban las conversaciones e historias de sus familias y vecinos. La mayor parte de este aprendizaje era informal, aunque en momentos importantes de cambio, tales como la pubertad, los ritos de iniciación les proporcionaban una formación más directa acerca de la comprensión de la comunidad con respecto al mundo y a las responsabilidades del adulto. De esta manera, los niños crecían y llegaban a ser miembros competentes de la sociedad a la que contribuían, capaces de cuidarse a sí mismos y a los demás de maneras que sostuvieran la comunidad de la cual formaban parte. Este resultado, centrado tanto en el individuo como en la sostenibilidad de la comunidad, es la meta de la educación de base local.

Es importante reconocer que, durante las décadas pasadas, una amplia gama de innovaciones pedagógicas ha anticipado o incluido elementos de la educación de base local: la enseñanza al aire libre, la instrucción cívica, la educación de la comunidad, la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad. La diferencia entre la educación de base local y muchas de estas modalidades es el enfoque específico en el ser humano y en el entorno natural, su preocupación por cuestiones de igualdad y justicia social al igual que del medio ambiente. No todos los programas que se denominan a sí mismos «de base local» incluyen estos elementos ni tampoco incluyen oportunidades para que el estudiante participe en proyectos que beneficien a los demás y al mundo natural. Esto, sin embargo, constituye el ambicioso objetivo al cual aspira la educación de base local, y esto es también lo que la diferencia de otros enfoques similares.

Palabras clave: conocimiento local, aprendizaje práctico, aprendizaje real, participación cívica, conservación del medio

Traducido de la Enciclopedia de Investigación de Oxford, Educación ([educationoxfordre.com](http://educationoxfordre.com)). (c) Oxford University Press USA 2016. Únicamente para uso personal; el uso comercial queda estrictamente prohibido. Consulte la Política de Privacidad y el Aviso Legal (para más detalles consulte la Política de privacidad).

## Definiciones

Uno de los primeros patrocinadores a nivel nacional de la educación de base local en los Estados Unidos fue «Reto Rural Annenberg», un programa de 50 millones de dólares que sufragaba iniciativas orientadas al fortalecimiento de las escuelas y las comunidades en más de 30 lugares a finales de la década de 1990. A principios de la década de 2000, el programa se convirtió en la denominada Rural School and Community Trust, una fundación para las escuelas y las comunidades rurales que buscaba mantener y ampliar la obra que se había iniciado anteriormente. Este fideicomiso define la educación de base local y comunitaria como:

la enseñanza y el aprendizaje que tienen sus raíces en lo que es local, la historia singular del lugar, el medio ambiente, la cultura y la economía de un lugar determinado. La comunidad proporciona el contexto para un aprendizaje fundamentado en la inquisitividad, en el que el trabajo del alumno se centra en resolver problemas en torno a las necesidades y los intereses de la comunidad donde miembros y organizaciones de la misma se constituyen en recursos humanos partícipes en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.<sup>1</sup>

Uno de los primeros adalides de este enfoque, David Sobel, lo definió por medio de su trabajo en la Universidad Antioquia de Nueva Inglaterra como «el proceso de utilizar la comunidad local y su entorno como un punto de partida para enseñar conceptos en materias de lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias y otras materias en el conjunto del currículo académico».<sup>2</sup> Finalmente, la Agencia Estadounidense de Protección al Medio Ambiente encargó a un grupo de educadores practicantes de la de pedagogía de base local que determinaran si este enfoque había tenido repercusiones positivas en la

calidad medioambiental (sí las tuvo) desarrollando la siguiente definición para lo que, así, denominaron «aprendizaje de base local» (PBL por sus siglas en inglés). Para ellos, este tipo de aprendizaje plantea

un enfoque holístico sobre la educación, sobre la conservación del medio ambiente y sobre el desarrollo comunitario, empleando la comunidad local como parte integral en un contexto de aprendizaje para todas las edades. Fomenta la colaboración dinámica entre las escuelas y la comunidad tanto para acrecentar el rendimiento de los estudiantes como para mejorar la salud comunitaria y la vitalidad social, económica y del medio ambiente. El aprendizaje de base local surgió durante la década pasada aprovechando las mejoras prácticas de la educación ambiental, conservando un enfoque centrado en proyectos, y creando programas diseñados por residentes locales para oportunidades y realidades locales.<sup>3</sup>

De estas definiciones surgieron cuatro temas que se repetirán a través de las siguientes páginas.

Primero, que la educación no se contempla como algo que un estudiante logra individualmente; al contrario, se la considera como un elemento clave para mantener comunidades y entornos saludables. Las escuelas existen, en parte, para preparar a los jóvenes de cara a oportunidades futuras en lo personal, lo político y en lo económico: pero también existen para apoyar a largo plazo el bienestar social o natural de las comunidades circundantes. La segunda característica de la educación de base local es que funciona mejor cuando los estudiantes tienen la oportunidad de sumergirse en el mundo natural y social fuera del aula. Esto implica dedicar al menos un periodo de docencia, bien sea dentro del plantel escolar, en parques y comunidades aledañas, reuniones gubernamentales o empresariales; y cuando se trate de estudiantes de mayor edad, más lejos aún, llevando a cabo exploraciones de la región circundante. El tercer rasgo es que, cuando el aprendizaje está relacionado con unidades didácticas de base local, éste suele utilizarse como instrumento eficaz para integrarlo y aplicarlo en las

asignaturas escolares. Los estudiantes participan frecuentemente en la resolución de problemas comunitarios, lo que les proporciona oportunidades para poner en práctica sus conocimientos en matemáticas, pensamiento crítico y científico, habilidades artísticas y otras competencias que están adquiriendo en el contexto de sus clases. Finalmente, la educación de base local no la pueden impartir únicamente los maestros: se requiere la colaboración de organizaciones, agencias e individuos fuera del ámbito escolar. Esto implica que las personas tengan la disposición de trabajar con los maestros y compartir el contenido y las destrezas dentro y fuera del salón de clases. Esta colaboración puede también proporcionar a los estudiantes la oportunidad de participar y realizar proyectos extracurriculares de consulta e investigación.

### **Antecedentes históricos y notables contribuciones contemporáneas**

En varios aspectos, una de las funciones de la nueva institución de enseñanza pública en el siglo XIX era reducir la vinculación de niños y adolescentes con ciertas comunidades y lugares con el fin de prepararlos mejor para ser ciudadanos partícipes de un estado-nación, y trabajadores dotados de movilidad en economías industriales y emergentes. Los lazos que unían a las personas a ciertos grupos étnicos o religiosos podían, y de hecho así lo hacían, originar conflictos y tensiones: con frecuencia, una lealtad excesiva a una región específica podía menguar la disposición de las personas a trasladarse hasta lugares donde se les necesitara para extraer recursos naturales, tales como el carbón o la madera, o para trabajar en plantas textiles o siderúrgicas. No es de extrañar que las escuelas en el siglo XIX dedicaran muy poca atención a las particularidades de la vida de los niños fuera del aula escolar.

**John Dewey.** A finales de la década de 1890, este autor juzgó esta característica de las escuelas públicas como una deficiencia en vez de como un aspecto beneficioso, según arguyó al escribir que

desde el punto de vista del niño, el mayor desaprovechamiento en la escuela surge de su incapacidad de utilizar las experiencias que éste vivencia fuera del aula escolar, o que de ningún modo obtendría completa y libremente dentro de la misma escuela; si bien, por otro lado, tampoco puede poner en práctica en su vida diaria lo que está aprendiendo en la escuela. He ahí el aislamiento de la institución escolar, que es un aislamiento de la vida. Cuando el niño llega al salón de clase, tiene que olvidar la mayoría de las ideas, intereses y actividades importantes en su hogar y su vecindario. Así que la escuela, al no ser capaz de aprovechar esta experiencia diaria, toma otro camino y batalla por diversos medios para despertar en el niño el interés en los estudios académicos.<sup>4</sup>

Durante los años en que Dewey estuvo involucrado en el Colegio Superior de Ciencias de Laboratorio de la Universidad de Chicago trató de corregir esta situación dándoles a los niños la oportunidad de participar en una «comunidad embrionaria» en donde pudiesen practicar sus aptitudes para tomar decisiones democráticas y descubrir por medio de sus propias vivencias lo que los empeños humanos supusieron en la creación de las disciplinas académicas.<sup>5</sup> Al participar los estudiantes en la construcción del centro de actividades recreativas de la escuela, experimentaban las matemáticas; y al cocinar, la química. Para Dewey, el aprendizaje fundamentado en estos aspectos básicos de la vida del ser humano podría evitar que los niños se perdieran en la sociedad de masas que en ese entonces surgía en los Estados Unidos.

**William Heard Kilpatrick y el método basado en proyectos.** Un par de décadas después, William Heard Kilpatrick, colega de Dewey en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Columbia, Teachers College, publicó un planteamiento pedagógico y didáctico al cual denominó el «método de proyectos». Según Kilpatrick, este tipo de proyectos deben consistir en una actividad significativa y entusiasta, con un sentido o propósito específico que se realiza en un ambiente social.<sup>6</sup> Lo ideal sería

que estos proyectos se originaran en la propia vida de los niños, que fuesen elegidos por los propios estudiantes y que les brindaran la oportunidad de dedicarse a actividades merecedoras de su tiempo y su atención. Afirmaba que, cuando las escuelas adoptan enfoques como éstos, lo más probable es que consigan motivar a los estudiantes y aprovechen sus capacidades e intereses innatos. En entornos rurales, el método basado en proyectos resultó ser muy popular durante un tiempo, aunque Dewey y otros especialistas estaban preocupados porque las actividades vinculadas a las disciplinas académicas lo eran en grado muy limitado. Pero cuando se implementaba de manera rigurosa, el método basado en proyectos ofrecía la manera de superar la separación existente entre las vidas de los niños y el aula, lo que todavía resulta relevante en las escuelas estadounidenses y en otros lugares, especialmente cuando estos proyectos tratan de satisfacer las necesidades importantes de la comunidad.

***Foxfire***—**periodismo cultural y participación ciudadana.** A finales de la década de 1960, Eliot Wigginton, profesor de inglés en una comunidad rural del estado de Georgia, tropezó con otra forma de incorporar elementos de la vida del alumno a sus experiencias escolares por pura necesidad.<sup>8</sup> Mediado el año escolar, el profesor Wigginton se sentía frustrado por la falta de implicación de los estudiantes en su materia y les preguntó qué clase de actividades didácticas serían más interesantes para ellos. El debate se centró en cuestiones tales como incluir oradores procedentes de la comunidad, ir de excursión y escribir para un público más amplio. De esto surgió la clase de periodismo cultural, la cual le permitió a los alumnos investigar a fondo los estilos de vida y las técnicas de supervivencia de sus vecinos de los Apalaches meridionales. Los alumnos empezaron a publicar una revista regional de nombre *Foxfire* con abundante información sobre la conservación de las hortalizas, la cacería, la siembra, las señales meteorológicas, la fabricación de jabón y la construcción de chimeneas o cabañas. La revista atrajo la atención de los editores de *Doubleday Press* en Nueva York y se convirtió rápidamente en un fenómeno editorial. Durante los siguientes años, también fue fuente de inspiración para un movimiento nacional hacia la integración del periodismo cultural en las escuelas. Desde



Virginia Occidental, con la revista *Mantrap*, a Oregón, con *Coastal Geographic*, y hasta Alaska, con *Kamai*, los alumnos de todo el país empezaron a investigar sus comunidades y a compartir por escrito lo que habían aprendido.

Además del periodismo cultural, la organización *Foxfire* alentó a los pedagogos a encontrar formas de involucrar a los estudiantes en los procesos comunitarios. Antes de dirigir las actividades de desarrollo profesional para Foxfire, Hilton Smith había sido profesor de ciencias sociales en las zonas rurales del sur de los Estados Unidos. Tras conocer la existencia de un proyecto para construir un depósito de residuos nucleares justo al otro lado de la frontera estatal de su propia comunidad, presentó estos planes a los alumnos del duodécimo grado en una clase de civismo, y de inmediato se despertó entre ellos el interés de investigar sobre ello, descubriendo que los residuos de todas las plantas nucleares del sur de EE.UU. serían transportados a ese lugar.<sup>9</sup> Con este conocimiento, empezaron a asistir a las asambleas públicas, planteando preguntas que los funcionarios no estaban muy deseosos de afrontar. Al presenciar el efecto que la participación democrática tuvo en sus alumnos, Smith se convirtió en un firme promotor no sólo de llevar a cabo investigación sobre prácticas de cultura local, sino también sobre asuntos de preocupación local. En este caso, lo que los alumnos aprendían podía compartirse tanto en reuniones públicas como por escrito. Décadas más tarde, actividades como éstas se convirtieron en un foco de inspiración del trabajo de los docentes de la pedagogía de base local.

**Pedagogía ambiental.** Al igual que durante la década de 1970, los docentes de la pedagogía ambiental dentro y fuera de las escuelas señalaron el valor de introducir a los estudiantes no sólo en las prácticas culturales locales, sino también en los fenómenos naturales de su entorno. Preocupados por los efectos del crecimiento industrial descontrolado en los países desarrollados, tales como la contaminación del agua y del aire, los docentes se dedicaron a encontrar maneras de fomentar entre los alumnos de las escuelas públicas una ética de la conservación y protección del legado natural y medioambiental.

Debido en parte a la mano de William Stapp, profesor de conservación y planificación de recursos en la Facultad de Recursos Naturales y del Medio Ambiente de la Universidad de Míchigan, el planteamiento de los documentos constitutivos de este ámbito, tales como la Carta de Belgrado y la Declaración de Tbilisi, no sólo presta atención al conocimiento del medio ambiente sino también a la acción política y los cambios en el estilo de vida.<sup>10</sup> Los encargados de formular políticas a nivel internacional exhortaron a los docentes a motivar a los alumnos a llevar a cabo investigaciones y proyectos locales encaminados a mejorar las condiciones medioambientales circundantes. A pesar de que los docentes de las escuelas públicas tienden a evitar temas controvertidos y las actividades limitan la adopción generalizada de estas prácticas,<sup>11</sup> al menos muchos educadores ambientales empezaron a llevar a cabo un uso más extensivo de los estudios de campo y a hacer excursiones al mundo natural como parte de la experiencia escolar de los niños.

Uno de los más firmes adalides de la implementación de estos métodos fue Clifford Knapp en la Universidad de Norte de Illinois. En 1996, publicó *Just Beyond the Classroom: Community Adventures for Interdisciplinary Learning* (Más allá del aula escolar: aventuras comunitarias para el aprendizaje interdisciplinario), obra que planteaba a los docentes diversas estrategias con el objetivo de familiarizar al niño con actividades inquisitivas a las que poder dedicarse fuera de los límites físicos de la escuela.<sup>12</sup> Ya en la década de 2000, él y su esposa Jan Woodhouse publicaron un artículo que, además de sugerir posibles fuentes del currículo de base local, planteaba cinco características de este enfoque: (1) su origen procedente de lugares concretos, (2) su naturaleza multidisciplinar, (3) su dependencia en experiencias vivenciales, (4) su afirmación de que el aprendizaje implica más que una simple preparación para el empleo y (5) su interés por conectar al ser y a la comunidad con un lugar, de una manera que es necesariamente multigeneracional y multicultural.<sup>13</sup>

Asimismo, a principios de la década de 1990, el politólogo y activista medioambiental David Orr

resaltó la importancia de lo local en su volumen *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (Alfabetización ecológica: educación y la transición a un mundo posmoderno).<sup>14</sup> Para justificar y explicar este enfoque, se fundamentó en la perspectiva de Dewey sobre la utilización de la comunidad y sus funciones como base para reformular el plan de estudios, así como en la sugerencia de Lewis Mumford de que el aprendizaje en la escuela use como modelo la exploración regional, iniciando gradualmente a los niños cada vez más hacia el mundo a su alrededor, empezando por sus propios patios y vecindades, para luego ir avanzando a lugares más alejados.<sup>15</sup> Orr sostuvo que el vincular estrechamente la escuela con un lugar puede revertir la sensación de desarraigo tan característica de las sociedades en la vida moderna, y permitir que los niños se conviertan en habitantes en vez de simples residentes temporales de cualquier pueblo o ciudad al que llamen hogar. Como habitantes, es más factible que asuman la responsabilidad sobre los lugares que les son propios, y se conviertan en ciudadanos participantes y gestores activos.

En la década de 1990 Orr estuvo relacionado con el Centro para la Ecoalfabetización, un proyecto en la región de la Bahía de San Francisco iniciado por el físico y escritor científico Fritjof Capra. El centro se convirtió en la sede de una gran variedad de actividades de base local centradas en el medioambiente, muchas de las cuales se describen en el libro de Michael Stone y Zenobia Barlow *Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World* (Alfabetización ecológica: educando a nuestros hijos para un mundo sostenible).<sup>16</sup> Este libro desempeñó un papel fundamental en la creación del proyecto huertas escolares en la secundaria Martin Luther King, en Berkeley, California, que se convirtió en un modelo para iniciativas similares a nivel estatal y nacional en los años siguientes. En conjunto con el Instituto de la Bahía de San Francisco, esta institución proporcionó durante muchos años un apoyo significativo al proyecto del Condado de Marin, denominado STRAW (acrónimo que significa «paja» o «popote» y que responde a las siglas en inglés de «estudiantes y profesores para la restauración de la cuenca fluvial»). Al responder a una pregunta de un alumno sobre

qué podría hacer su clase acerca de la extinción de las especies, una docente de cuarto año escolar inició un proyecto de colaboración con ganaderos locales para revertir la regresión de una especie californiana de crustáceo de agua dulce, implicando a su alumnado en la plantación de sauces y de diversas especies de flora nativa con el fin de restaurar los arroyos deteriorados durante mucho tiempo por la ganadería ovina y bovina. En las primeras dos décadas del proyecto, se reforestaron más de 30 kilómetros de ribera, descendió la temperatura y la velocidad del flujo de agua, y se contribuyó al regreso de aves nativas al igual que al del propio camarón.<sup>17</sup>

**Pedagogía Rural.** Orr fue también uno de los miembros de la mesa directiva del denominado Reto Rural de Annenberg, el primer proyecto a escala nacional en emplear y designar la pedagogía de base local como elemento central en su enfoque para la innovación y cambio escolar. Esta iniciativa surgió de las acciones de un grupo de docentes inconformes con la decisión del embajador Walter Annenberg de distribuir 500 millones de dólares, vinculados a su programa «Reto a la Nación» de 1993, únicamente para escuelas urbanas. Argumentaron con éxito que las escuelas rurales necesitaban el apoyo financiero y la innovación tanto como las escuelas de las grandes ciudades. Sus reivindicaciones les llevaron a recibir una décima parte de la cantidad asignada a las escuelas urbanas para proyectos en lugares como en Edcouch-Elsa, en Texas, y Tillamook, en Oregón.

Uno de los defensores y partidarios del Reto Rural, Jack Shelton, ha participado desde la década de 1970 en las escuelas rurales de Alabama en labores relacionadas con la enseñanza de base local. Según Shelton, era necesario contemplar las escuelas como un instrumento fundamental para el desarrollo de las comunidades rurales empobrecidas. Al estar trabajando por medio de un programa respaldado inicialmente por la Universidad de Alabama de nombre PACERS, (cuyas siglas responden al nombre del programa en inglés de «Programa para la Excelencia Académica y Cultural en Escuelas Rurales», y que hacen referencia a la idea de «marcar el paso»), pudo incentivar a los docentes de comunidades

rurales a lo largo de su estado para crear programas que involucraran a los estudiantes tanto en la construcción de viviendas de bajo costo, de invernaderos o de jardines, como en la redacción y publicación de periódicos comunitarios, y en el desarrollo de empresas dirigidas por alumnos. En su libro, *Consequential Learning: A Public Approach to Better Schools* (Aprendizaje con consecuencias: un planteamiento público para mejores escuelas), Shelton narra gran parte de la historia de PACERS y sostiene que el aprendizaje más efectivo se lleva a cabo cuando el aula escolar se combina con las necesidades y los problemas de la comunidad.<sup>18</sup> Cuando esto sucede, el trabajo en el que participa el alumno cobra una autenticidad que de otra manera sería difícil alcanzar.

Paul Theobald, uno de los miembros de la mesa directiva del mencionado Reto Rural de Annenberg, aportó a este trabajo a nivel nacional una profunda perspectiva sobre la necesidad de cuestionar el carácter sumamente individualista de la vida y la pedagogía estadounidenses, y de encontrar la manera de reavivar las tradiciones comunitarias que en su momento fueran primordiales en la cotidianidad rural. En su libro de 1997, *Teaching the Commons: Place, Pride, and the Renewal of Community* (Enseñar lo común: lugar, pertenencia y renovación de la comunidad), expresa el valor de ver a las escuelas como fuerza central en la revitalización del mundo rural estadounidense,<sup>19</sup> por encima de la economía; algo que aconteció en varios emplazamientos del Reto Annenberg en los que las escuelas y las comunidades establecieron relaciones caracterizadas por la reciprocidad, dedicándose el alumno a actividades de aprendizaje encaminadas a retribuir a su comunidad y a fortalecerla.

Objetivos parecidos, concretamente con respecto al surgimiento y la conservación de la cultura y la historia local, sucedían aproximadamente por la misma época en Montana bajo el auspicio del Proyecto Patrimonio de Montana (*Montana Heritage Project*), el cual se llevó a cabo en combinación con el Centro de Folklore Estadounidense de la Biblioteca del Congreso y con el apoyo de la Fundación Liz Clairborne Art Ortenberg. Invitaron a estudiantes de todo el estado a participar en

estudios comunitarios o regionales y a recopilar historias orales. Su trabajo recibe un reconocimiento público cada año en el Capitolio estatal y en ocasiones se difunde en el sitio web de la Biblioteca del Congreso (<https://www.loc.gov/folklife/edresources/ed-heritage.html>). En algunas ocasiones, los alumnos entablaron conversaciones importantes sobre la comunidad, basándose en lo que habían aprendido. La comunidad de Libby, por ejemplo, se enfrentaba a serios desafíos económicos y medioambientales en relación con el cierre del aserradero de madera contrachapada y el prolongado efecto de la contaminación de amianto vinculada a la extracción de vermiculita. Como informa Mike Umphrey en su libro *The Power of Community-Centered Education*<sup>20</sup> (El poder de la pedagogía centrada en la comunidad), después de haber llevado a cabo una investigación comunitaria, los alumnos consiguieron que sus familias y vecinos participaran en conversaciones sobre el futuro de su comunidad, ayudando a los adultos a superar la rabia y la desesperación. Para Umphrey, uno de los principales beneficios de este proyecto fue la forma en que las investigaciones de las comunidades locales llevaron a los alumnos a empezar a contemplar sus identidades en vinculación con otras, tanto del presente como del pasado. Sus historias personales se fusionaron con las historias de su comunidad.

**Educación indígena.** Durante esta misma época, los enfoques de la educación de base local despertaron el interés en las comunidades nativas americanas en los Estados Unidos. Uno de los beneficiarios de la subvención del Reto Rural fue *Alaska Native Knowledge Network*, (Red de Conocimiento Indígena de Alaska, o ANKN por sus siglas en inglés). Bajo el liderazgo de Ray Barnhardt y Oscar Kawagley, de la Universidad de Alaska en Fairbanks, esta iniciativa se encaminó a integrar el conocimiento cultural y las prácticas de las comunidades indígenas en las escuelas públicas del estado más extenso de la nación.<sup>21</sup>

El ANKN estuvo vinculado a una subvención de la Fundación Nacional de la Ciencia, del gobierno

federal de los Estados Unidos y, juntos, ambos proyectos apoyaron el desarrollo de material curricular y las prácticas didácticas que abordaran temas académicos en las artes, las humanidades y las matemáticas. Antes de estas iniciativas, los estudiantes nativos no solían encontrar gran cosa sobre sus tradiciones o las exigencias medioambientales del Ártico en su aulas de Alaska. La Red de Conocimiento Indígena de Alaska cambió de forma explícita esta realidad integrando prácticas de subsistencia y cultura local en el contenido curricular. La iniciativa demostró cómo la manera de prestar atención a un lugar y a la comunidad puede centrarse específicamente en las formas de injusticia y marginación que se han sufrido a largo plazo.

**Educación urbana de base local** Al mismo tiempo que la educación medioambiental se afianzaba en los Estados Unidos en la década de 1970, un arquitecto y urbanista de nombre Colin Ward se convirtió en promotor de planteamientos similares en Gran Bretaña. Lo que le distinguió de otros docentes medioambientales de otros países fue su empeño en darle una imagen urbana y fuertemente activista a la pedagogía medioambiental. Sus escritos sobre estas cuestiones en *Streetwork: The Exploding School* (Trabajo de calle: la escuela en explosión), con el tiempo lo llevó a convertirse en dirigente del área de educación en la Asociación de planificación urbana y de condados (*Town and County Planning Association*), asociación benéfica inglesa cuyo objetivo era ayudar a las comunidades a avanzar hacia la sostenibilidad.<sup>22</sup> Ward alentó a los docentes a que involucraran a sus alumnos en proyectos de investigación sobre temas polémicos, un objetivo que se asemeja mucho al objetivo de los educadores de base local contemporáneos.

Si el trabajo en la calle se realiza fuera de la escuela, donde yo afirmo que más frecuentemente debe llevarse a cabo, es decir, en el distrito y en la comunidad en donde el alumno vive y aprende, entonces este alumno puede formar esos enlaces importantes entre «la vida escolar» y «la vida verdadera» que continuamente buscan tanto padres como docentes. Las

investigaciones prácticas ya no significarán una visita esporádica al campo sino una constante comprensión de la problemática local.<sup>23</sup>

Ward se inició en este proceso en parte por su adhesión a los métodos democráticos de planificación urbanística que ofrecen la oportunidad a los ciudadanos de a pie de participar en el diseño de sus comunidades y les confieren una voz en la búsqueda de soluciones a problemas compartidos.

Aunque inicialmente en los Estados Unidos, a la educación de base local urbana no se le llamara así, recibió el apoyo de activistas vinculados al movimiento estadounidense en favor de los derechos civiles por muchas de las mismas razones.

En un escrito de principios de 1970 en Detroit, la legendaria líder de derechos civiles Grace Lee Bogg expresó una perspectiva educativa que manifestaba la importancia de ubicar el aprendizaje en el lugar donde el estudiante reside. Muy crítica con la influencia de las escuelas estadounidenses en lo niños y los adolescentes de raza negra, argumentó:

La temática de las escuelas es ajena a la vida de los niños, empezando con la información dada a los a los niños de primer y segundo año sobre el policía y el bombero. Y, sobre todo, lo más importante es que los estudiantes alcanzan el éxito en la medida en que fijan su meta de superación personal como individuos de la comunidad; por lo tanto, las escuelas son de hecho un instrumento organizado para el éxodo de intelectuales fuera de la comunidad.<sup>24</sup>

En lugar de ser un vehículo para la versión urbana de la fuga de cerebros que minaba por igual la fortaleza de las comunidades rurales, Boggs propuso un método educativo alternativo

en donde *la comunidad en sí, con sus necesidades y problemas debe ser el currículo de las escuelas* [en cursiva en el original]. En concreto, el programa educativo o currículo no debe consistir en materias como Inglés o Álgebra o Geografía. Por el contrario, el sistema escolar



debe estructurarse en grupos de jóvenes que se reúnan en talleres y en trabajos en equipo en los que se les motive a (1) identificar las necesidades o problemas de la comunidad, (2) escoger cierta necesidad o problema como enfoque de actividad, (3) planear un programa para su solución y (4) llevar a cabo los pasos necesarios para el plan.<sup>25</sup>

En la década de 1990, Stephen Haymes reiteró en su libro *Race, Culture, and the City: A Pedagogy for Black Urban Struggle* (Raza, cultura y ciudad: una pedagogía para la lucha urbana negra) muchos de los temas que Bogg había planteado en su ensayo un cuarto de siglo antes. Haymes argumentó que «pedagogía del lugar» dirigida a desvelar la discriminación y opresión de las comunidades de raza negra necesitaba cimentar patrones alternativos de desarrollo que serían más favorables a sus residentes. Por aquel entonces, Bogg escribió que la pedagogía de un lugar debe «establecer [. . .] condiciones pedagógicas que permitan a las personas de raza negra de las ciudades interpretar y valorar de manera crítica cómo las definiciones dominantes y el uso del espacio urbano reglamenta y controla la organización de su identidad en torno al territorio, y las consecuencias que esto tiene para la resistencia urbana de la raza negra».<sup>26</sup>

La visión de Ward, Bogg y Hayman de una enseñanza ubicada en lugares urbanos específicos adopta una postura de carácter politizado y de oposición cuando se compara con la postura que toman muchos de los docentes medioambientales o rurales, pero su objetivo de mantener y ampliar la salud de las comunidades es muy parecido. Sin embargo, para ellos, la necesidad de salvaguardar el medio ambiente y la salud es tanto social como natural. Sus escritos e iniciativas se anticipan al trabajo de los docentes del campo de la justicia ecológica que se examinará más adelante.

**Instituto Todo en un Lugar.** Hacia principios del siglo XXI, se especulaba sobre la educación de base local o se practicaba en una serie de entornos, aunque pocas o ninguna de las personas fuera del Reto Rural Annenberg le habían dado este nombre. Esto empezó a cambiar después de la junta de Wilder

Forest (El Bosque más Salvaje), en Minnesota, con el respaldo de la Bay Area Tides Foundation, (Fundación Mareas del área de la Bahía de San Francisco) en 1998. La reunión congregó a dirigentes del ámbito de la educación medioambiental a lo largo y ancho de los Estados Unidos para discutir la forma de integrar sus inquietudes en la preparación de programas para docentes. Durante las conversaciones, Jack Chin, un directivo del programa Founders Forum for Environmental Education (Foro de Fundadores para la Educación Medioambiental), se hizo eco de la enseñanza de base local por medio de los participantes Gregory Smith y Neil Maine (un profesor de ciencias retirado y miembro del consejo directivo del Reto Rural) de Oregón. Durante los siguientes dos años, Chin se dio a una constante labor bajo los auspicios de la Fundación de la Ciudad de San Francisco para poner en contacto a 40 dirigentes del programa de varias fundaciones con potencialidad en el campo de la educación de base local. Parte de esta labor incluyó un taller que reunió a los partidarios de enfoques de enseñanza de base local, así como visitas a las instalaciones escolares en el área de la Bahía que ya se dedicaban a este tipo de trabajo. El informe de Chin de 2001 sobre el instituto, «All of a Place: Connecting Schools, Youth, and Community» (Todo en un lugar: conectando las escuelas, la juventud y la comunidad), ofrece lo que aún es una visión global en este nuevo ámbito.<sup>27</sup> Una ponencia que Smith expuso a este grupo se convirtió en la base para un artículo de portada «Place-Based Education: Learning to Be Where We Are» («Educación de base local: aprender a estar donde estamos»), publicado en la edición de abril de 2002 de la revista Kappan, que difunde las posibilidades de la enseñanza de base local a una audiencia a nivel nacional.<sup>28</sup> En este artículo, Smith sostuvo que los alumnos pueden investigar o también actuar en sus lugares de origen por medio de estudios culturales y de la naturaleza, resolver problemas del mundo real, crear microempresas y participar en investigaciones comunitarias y actividades gubernamentales.

**Usando el medioambiente como contexto de integración.** Otro ponente en el Instituto Todo en un Lugar promovido Chin, fue Gerald Lieberman, el fundador y director del Comité ejecutivo de

educación y medioambiente del estado, una organización respaldada por la fundación Pew Charitable Trusts, que incluía como miembros a nueve departamentos estatales de educación y tres consejos educativos del medioambiente. Aunque el trabajo de esta organización se centraba en cuestiones relacionadas con la naturaleza, Lieberman ha dedicado gran parte de su vida profesional a abogar por un enfoque pedagógico y curricular usando el medioambiente como contexto de integración (EIC por sus siglas en inglés). En su definición de los entornos naturales y sociales, Lieberman incluyó darle un enfoque muy similar al trabajo de los docentes que formaron parte del Reto Rural Annenberg. Cabe notar su propio esfuerzo y el de Linda Hoody para evaluar el efecto de EIC en 40 escuelas, centrándose de manera específica en las metodologías didácticas y el rendimiento académico. En 1998 publicó el informe *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context in Learning* (Cerrando la brecha de rendimiento mediante el uso del medioambiente como contexto integrativo en la educación) donde postuló que

los estudiantes expuestos a programas que utilizaban el método EIC a menudo se entusiasman y se convierten en alumnos con alta motivación propia. Además del conocimiento tradicional de la materia y de la adquisición de destrezas básicas para la vida, los estudiantes expuestos al método EIC obtienen una gran cantidad de beneficios educativos adicionales, incluyendo una comprensión integral del mundo, capacidades avanzadas de razonamiento, la oportunidad de ser partícipes en la resolución de problemas de la vida real, y una conciencia positiva sobre la diversidad de los puntos de vista dentro de una sociedad democrática.<sup>29</sup>

En 14 escuelas, los datos disponibles permitieron una comparación del rendimiento académico de los estudiantes usando la puntuación de los exámenes generales de una misma materia, y los exámenes homologados sobre materias específicas, los promedios finales de calificación, las medidas

disciplinarias, la asistencia y las métricas de actitud del estudiantado. En todas las escuelas «las medidas cualitativas de progreso académico confirmaron los beneficios del aprendizaje basado en la metodología EIC». El trabajo de Lieberman y Hoody proporcionó uno de los primeros estudios de investigación que sugiere que la educación de base local pudiera contribuir a niveles superiores de rendimiento estudiantil, sin embargo, en la era del programa gubernamental legislativo «No Child Left Behind» (Que ningún niño se quede atrás) de 2001 a 2015, por lo general este mensaje se disipó dentro de los esfuerzos por crear más formas centralizadas de currículo y evaluación.

**David Sobel y la CO-SEED.** Aproximadamente por la misma época, pero al otro lado de los Estados Unidos, La Sociedad Orion, con sede en Massachusetts, también estaba dando pasos para instar a los educadores a explorar las posibilidades de la educación con base local. Primero, por medio de sus *Stories of the Land: Teaching Fellowships* (Historias de nuestra tierra: becas para educadores) y luego mediante la publicación del volumen de David Sobel (2004) *Place-Based Education: Connecting Classrooms Communities*<sup>30</sup> (Educación con base local: conectando aulas y comunidades), que proporcionaba actividades y experiencias de desarrollo profesional y ofrecía una plataforma para que los docentes practicantes de la educación con base local compartieran su quehacer con una audiencia más amplia. Las becas para la enseñanza estaban dirigidas a ayudar a que los docentes descubrieran maneras de explorar problemas medioambientales serios a nivel local. Sus volúmenes, *Stories in the Land: A Place-Based Environmental Anthology*<sup>31</sup> (Historias de esta tierra: antología medioambiental sobre la educación con base local) e *Into the field: A Guide to Locally Focused Teaching*<sup>32</sup> (Hacia el campo: guía para la enseñanza de foco local) presentaba la actividad de educadores que buscaban trabajar de esta manera.

Sobel, formador de educadores y ecologista, fue uno de los profesores fundadores de la Universidad de Antioquía de Nueva Inglaterra. A finales de 1990, inició un programa llamado CO-SEED o

*Community-based School Environmental Education* (Educación ambiental escolar basada en la comunidad, cuyas siglas en inglés evocan la palabra «semilla») que trabajó de manera conjunta con diversas escuelas de toda Nueva Inglaterra para «reestructurar el currículo escolar para el estudio de los entornos locales, la resolución de problemas de la comunidad y el uso de los recursos cercanos a la escuela». <sup>33</sup> Aunque muchas escuelas participantes del proyecto CO-SEED estaban situadas en poblaciones rurales como Gilford, de Nueva Hampshire, o Bradford, en Vermont, otras estaban situadas en centros urbanos como Boston. Sobel dispuso de cuatro principios o «nuevas direcciones» él creía deben regir este planteamiento:

1. Desde la extracción hacia la sustentabilidad como la metáfora subyacente.
2. Desde la fragmentación hacia el pensamiento sistémico como modelo conceptual.
3. Desde un «aquí y ahora» hacia un «hace mucho tiempo y en un lugar lejano» como pauta de desarrollo para el diseño de currículo.
4. Desde la monocultividad establecida hacia una diversidad emergente como meta para el distrito escolar. <sup>34</sup>

Los primeros dos principios de Sobel reflejaban su preocupación sobre las cuestiones medioambientales y la necesidad de involucrar a los estudiantes en actividades de resolución de problemas en el mundo real que sean necesariamente transversales en diferentes disciplinas académicas. Su tercer y cuarto principios hablan de lo valioso que resulta empezar con las experiencias locales de los niños antes de diversificar el conocimiento hacia el resto del mundo, reconociendo que puede que los objetivos curriculares comunes puedan alcanzarse mejor si se permite que los docentes utilicen la diversidad de oportunidades de aprendizaje que existe en su propia comunidad y región. Durante el resto del libro, el autor describe numerosos ejemplos de educación

con base local y las estrategias aprendidas a través de su propia experiencia con las escuelas participantes del proyecto CO-SEED, para que dichas estrategias sean una realidad en más organismos educativos. Cabe notar su argumento del uso de foros *Vision to Action* (De la visión a la acción) como un vehículo para identificar proyectos necesarios, para contratar personal educativo con base local que disponga del tiempo y de la capacidad de vincular recursos locales con docentes, y para apoyar proyectos de investigación.

Diversas organizaciones radicadas en Nueva Inglaterra han contribuido de manera significativa a diseminar los enfoques de enseñanza de base local de Sobel. Entre éstos se encuentra el Centro de Aprendizaje para la Educación de Base Local y la Colaboración Comunitaria (un proyecto colaborativo entre Parque Histórico Nacional Marsh-Billings, el Instituto de los estudios de conservación del servicio del parque nacional, y las Granjas Shelburne) el Instituto *Community Works*, y el Colaborativo de Evaluación de la Educación con base local (PEEC por sus siglas en inglés). Las Granjas Shelburne, situadas justo afuera de Burlington, en Vermont, abren sus puertas con el fin de permitir tanto una gran variedad de excursiones escolares para estudiantes desde primaria hasta preparatoria, como actividades de desarrollo profesional para docentes. También apoya iniciativas escolares como el Proyecto Escuelas Sustentables (*Sustainable Schools Project*) y El Bosque para Cada Aula (*Forest for Every Classroom*). *Community Works* publica una revista en línea homónima, además de patrocinar talleres de desarrollo profesional para docentes interesados en integrar la educación con base local, el servicio comunitario, y la sostenibilidad en su trabajo con los estudiantes. Al principio, PEEC fue creado por un conjunto de organizaciones, incluyendo CO-SEED y el Bosque para Cada Aula, involucradas en proporcionar los enfoques de enseñanza local para desarrollar evaluaciones sistemáticas de su trabajo. Su página web incluye uno de los listados más completos de investigaciones sobre el impacto de las experiencias de la educación de base local en el aprendizaje estudiantil.

**David Greenwood y la pedagogía de base local crucial.** En 2003, David Gruenewald, ahora Greenwood, publicó artículos en dos importantes revistas de la Asociación Estadounidense de la Investigación Educativa (*American Educational Research Association*) que profundizaron de manera significativa en los fundamentos teóricos de los enfoques de la enseñanza local.<sup>35</sup> Gruenewald recurrió a una extensa investigación sobre el papel de la ubicación física y el lugar en el pensamiento humano y la identidad, así como los interrogantes personales que él afrontó como estudiante de posgrado preocupado por el medioambiente en un ámbito educativo centrado sobre todo en problemas de justicia social. El autor abogó por la necesidad de hacer converger teóricos críticos tales como Paulo Freire, Michael Apple, y Peter McClaren con los docentes de la pedagogía de base local, si en efecto las escuelas debieran desempeñar un papel importante promoviendo el cambio de las civilizaciones industriales hacia la sostenibilidad medioambiental y la equidad. El artículo más citado de todos, titulado «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place» (Lo mejor de los dos mundos: Pedagogía crítica de la educación con base local), razonaba que los docentes deberían esforzarse en cultivar la habilidad de los estudiantes para comprender la manera cómo las instituciones modernas a menudo cumplen con propósitos opresivos y destructivos para el medioambiente (lo que Gruenewald llama «descolonización»), siendo capaces de ver a través de estos procesos y, al mismo tiempo, ayudarlos a adquirir las habilidades y aptitudes necesarias para restaurar la salud social y ecológica de las regiones en las que viven (o «reinhabitación»).

**Ecojusticia educativa.** El trabajo de Greenwood encajó con la pujanza de un nuevo énfasis en el marco de la eco-justicia de C. A. Bowers, un gran teórico en el ámbito de la educación medioambiental cuyo trabajo explora la relación entre la cultura, el lenguaje y el medioambiente. En sus libros *Educating for Ecojustice* (Educación para la eco-justicia) y *Revitalizing the Commons: Educational Sites of Resistance and Affirmation*<sup>36</sup> (Comunidades revitalizadas: espacios comunes para la educación, la resistencia y la afirmación) también identificaba la necesidad de establecer vínculos

entre los problemas de la justicia medioambiental con los de la justicia social. Sin embargo, Bowers se opone a ciertos elementos de la agenda de los teóricos críticos, en especial por su incapacidad de establecer cómo las ideologías de progreso pasan por alto las prácticas y creencias propias de muchas sociedades pre-modernas que pueden resultar esenciales para que la visión de equidad y sostenibilidad se sustancie en una realidad.

Dos de los discípulos de Bowers, Jeff Edmundson y Rebecca Martusewicz, adoptaron sus ideas para crear programas de formación de docentes en la Universidad de Oregon y la Universidad de Míchigan Oriental, abordando esta problemática y publicando un libro junto con John Lupinacci titulado *Ecojustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities* (Educación para la eco-justicia: trabajando hacia comunidades diversas, democráticas, y sostenibles).<sup>37</sup> En él, los autores delinean una agenda programática para reestructurar la preparación de los nuevos docentes, explorando una gama de preocupaciones que incluyen las cuestiones de género, la desigualdad de clase, el racismo, la globalización, el aislamiento de los espacios comunes y de las comunidades, las tradiciones indígenas, así como las estrategias para la educación sobre la comunidad y los espacios compartidos. Martusewicz y uno de sus colegas en la Universidad de Míchigan, Ethan Lowenstein, han desempeñado un papel fundamental en la implementación de sus ideas en las escuelas de este estado bajo el patrocinio de Great Lakes Stewardship Initiative (Iniciativa de Protección de los Grandes Lagos) para la educación de base local, un proyecto de 10.9 millones de dólares apoyado desde el 2007 por la Confederación Pesquera de los Grandes Lagos y que ha trabajado con más de 283 escuelas en Míchigan con un impacto en más de 80 000 estudiantes.

Como método para el desarrollo curricular, la educación de base local es atípica en casi todos los movimientos de reforma educativa, en donde no ha contado con un solo un defensor, y tampoco con una organización o una fundación que divulgue sus conceptos y prácticas. Por el contrario, ha



funcionado más como una visión de futuro sobre las posibilidades educativas alrededor de la cual se aglutinan personas a las que les atrae este método de enseñanza ya de antemano. En cierto modo, se ha diseminado en calidad de motivo cultural compartido, divulgándose de manera orgánica en lugar de mecánicamente como resultado de un mandato institucional. Esto ha significado que los grandes donantes no se han visto atraídos por esta metodología porque su desarrollo a gran escala no les resulta sencillo. Cuando Jack Chin presentó su Instituto Todo en un Lugar en San Francisco, esa fue la razón por la que Marshall (Mike) Smith, en aquel entonces director ejecutivo del programa educativo de la Fundación Hewlett y antiguo subsecretario de educación del Gobierno de los Estados Unidos durante la administración de Clinton, no creyera que era merecedor de su apoyo. A pesar de esto, años después de que David Orr escribiera sobre la importancia de la educación con base local y que se publicaran artículos en revistas con alcance nacional e internacional, la educación de base local y comunitaria se ha incorporado a los vocabularios y prácticas de un gran número de docentes y escuelas. Aunque todavía sigue constituyendo un esfuerzo en los márgenes de la práctica educativa convencional, se está diseminando a su propia manera y con su propio ritmo, incorporando partidarios en una sorprendente variedad de lugares.

### **Educación de base local más allá de Estados Unidos**

Las ideas y las prácticas asociadas con la educación de base local han tenido eco entre los docentes preocupados por el medioambiente y el desarrollo de la comunidad en países de todo mundo. Algunas de estas iniciativas se inspiraron de los esfuerzos en los Estados Unidos, pero otras surgieron de las respuestas de los individuos en otros países cuyas condiciones medioambientales y sociales eran similares. Docentes en países tan diversos como El Reino Unido, Canadá, Noruega, India, Kenia, Australia, Nueva Zelanda, Japón, Israel, China, El Salvador y Bután están experimentando con métodos para hacer que los estudiantes participen en estudios sobre sus propias comunidades y sobre

los problemas críticos con los que se enfrentan. A continuación, sigue una selección parcial de algunos métodos de carácter ilustrativo más que exhaustivo que se han intentado en diferentes países.

**Noruega y Escocia.** Wenche Ronnin y Bronwen Cohen describen la educación de base local en sus países respectivos en un capítulo de un libro de 2014 titulado *International Perspectives in the Early Years* (Perspectivas internacionales de los primeros años de educación).<sup>39</sup> En Noruega la educación de base local es una característica central de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de primaria, donde se les requiere a los docentes que ofrezcan a los niños oportunidades de manera continuada para conectarse con la naturaleza de las comunidades donde viven, y se espera que incluyan dos a tres horas de juego al aire libre cada día de escuela. También se han llevado a cabo diversos esfuerzos para familiarizar a los niños con la cultura económica y las tradiciones de sus respectivas regiones, por lo tanto las clases incluyen visitas a industrias locales, granjas y museos. Dentro y fuera de las escuelas, se introdujo a los niños a las prácticas culinarias, los cuentos de la región y las artesanías locales.

En Escocia dos documentos normativos, *Curriculum for Excellence* (Currículo para la excelencia, <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20150220025048/http://www.gov.scot/Publications/2004/11/20178/45862>) de 2004 y después el *Learning and Teaching in Scotland* (Aprendiendo y enseñando en Escocia) de 2010, fomentaban que los docentes hicieran uso del medioambiente local y de los recursos culturales.

El primer documento resaltaba el valor del aprendizaje activo e impulsaba a los docentes a involucrar a sus estudiantes en la investigación fuera del aula y en las actividades de resolución de problemas. También aborda el valor de la enseñanza de lenguas autóctonas de Escocia, en especial el Gaélico, al igual que los modos de vida originarios de la región: incluyendo la ancestral tradición del cultivo comunitario a pequeña escala, o *crofting*, como estrategia para el uso y la gestión de los terrenos. La declaración política de 2010 hacía aún más explícitas las directrices respecto a cómo los espacios

exteriores pueden usarse para impartir diferentes materias:

- fomento de la capitalización de la posibilidad de experimentar el aprendizaje y nuevos retos en un ambiente al aire libre (salud y bienestar)
- aprovechamiento por parte de los docentes de las oportunidades de estudiar en los entornos locales, naturales y edificados (ciencia)
- aprendizaje al aire libre por medio de excursiones y aportaciones de manos de participantes externos (ciencias sociales)<sup>40</sup>

**Australia.** En Australia la educación de base local emergió en gran parte por el trabajo de los centros de educación medioambiental del país. Situados principalmente en Queensland y Nueva Gales del Sur, desde la década de 1970 estos centros han servido como sitios de inmersión educativa y medioambiental al aire libre. Al ir desarrollándose, algunos centros han empezado a abordar los problemas culturales y políticos, que son también el foco de la educación con base local. En un monográfico titulado *Diverse Pedagogies of Place* (Pedagogías diversas de la educación con base local), Ron Tooth, el fundador de uno de estos centros en Queensland, junto con Peter Renshaw, profesor de pedagogía en la Universidad de Queensland, han recopilado ensayos de varios colegas que demuestran cómo la investigación del entorno natural se puede ampliar para considerar temáticas como el colonialismo o el trabajo de los activistas para la conservación de los lugares naturales.<sup>41</sup> Algunos de los centros de educación medioambiental rural comentados en el volumen, por ejemplo, exploran la complicada historia de las relaciones entre europeos y aborígenes mediante actividades de juegos de rol y contrastando las diferentes posturas frente a la tierra y frente a los recursos naturales que estos grupos adoptaban. De esta manera, se guía a los estudiantes para que consideren los problemas de la descolonización como un aspecto central en la pedagogía crítica de la educación de base local de David Greenwood. Los docentes en estos centros ayudan a los estudiantes a empezar a

ver que el lugar en sí mismo puede ser objeto de debate y fuente de múltiples narrativas. En otros centros situados en áreas urbanas, los estudiantes están familiarizados con historias sobre activistas medioambientales locales que han luchado por conservar playas o humedales frente al desarrollo, ilustrando así lo que significa ser un ciudadano que custodia su entorno con la intención de habitar el paisaje en maneras respetuosas y sostenibles.

Aunque las experiencias en los centros de educación del medioambiente por lo general se limitan a uno o a unos cuantos días, a los estudiantes que participan en estos programas se les puede animar a que lleven las ideas que aprendieron de regreso a sus propias escuelas. Los estudiantes de sexto año que participaron en un programa de un centro de educación del medioambiente en el norte de Queensland desarrollaron un plan anual que se centraba en reducir la basura en sus escuelas. Para ello crearon un compostador para los restos de comida, excavaron y luego plantaron un pequeño jardín con verduras, papayas y piñas, e iniciaron un programa de incentivos que distinguiera a los estudiantes que mantuvieran el aula más limpia. Dadas sus preocupaciones sobre las relaciones estudiantiles en su escuela, también establecieron un programa contra el acoso escolar. Al ser partícipes en estas actividades, los alumnos empezaron a aprender las habilidades y a aplicarlas en su propio contexto. También en ciertas instancias, el personal de los centros de educación del medioambiente ha trabajado en estrecha colaboración con los docentes de las escuelas públicas de la región para usar métodos pedagógicos repletos de estímulos sensoriales e imaginativos a fin de atraer a los estudiantes hacia un concepto de relación y de responsabilidad más profundo respecto a las características del medioambiente de su propia comunidad. Aunque los métodos de la educación de base local sólo rara vez se encuentran en escuelas públicas convencionales, los centros de educación del medioambiente en Australia están proporcionando el entorno necesario donde se les da a los niños y jóvenes la oportunidad de desarrollar un sentido de pertenencia y de acción, objetivos principales de la educación de base local.

**Japón.** En Japón, son las organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, u ONGs, las que han tomado la iniciativa de ofrecer oportunidades para que los jóvenes participen en la educación de base local, aún más que las escuelas públicas. A veces estos grupos trabajan ampliamente con las escuelas, y muchos se centran en proporcionar a los niños de edad escolar y a veces a los adultos la oportunidad de participar en campamentos en la naturaleza, en proyectos de restauración o en actividades agrícolas que ya se ponen a disposición de los estudiantes y de las escuelas. Uno de esos grupos, ECOPLUS ([www.ecoplus.jp](http://www.ecoplus.jp)), se centra tanto en el medioambiente como en problemas culturales y se implica a fondo en los esfuerzos para conservar los sistemas de conocimiento autóctonos de Japón. ECOPLUS, aunque está situado en Tokio, tiene un centro rural en el pueblo de Tochikubo, en Niigata, la «prefectura de la nieve», donde los programas ofrecen la posibilidad de participar en actividades de siembra o de cosecha de arroz, lo que constituye una conexión con el mundo natural. Esto permite que los participantes ayuden a los residentes del pueblo a apartar la nieve de sus casas, familiarizándose también con oficios artesanales que permitían un alto grado de autosuficiencia en un entorno muy aislado. En un esfuerzo por frenar la despoblación rural de Japón, uno de los objetivos de ECOPLUS es hacerles saber a los residentes rurales que los habitantes de la ciudad están interesados en su forma de vida, y que vale la pena conservar las tradiciones. Esta organización también está contribuyendo a crear nuevas empresas para que los habitantes puedan ganarse el sustento sin necesidad de desplazarse, un elemento fundamental en la revitalización de las poblaciones rurales.<sup>42</sup> Cada año, ECOPLUS patrocina un congreso internacional sobre la educación de base local y comunitaria que, por lo general, atrae entre 150 y 200 participantes, a fin de alentar a más ONGs y a las escuelas de todo el país a adoptar esta metodología. Otros proyectos de base local destacados en Japón incluyen la labor a largo plazo para restaurar el Lago Kasumigaura, al noreste de Tokio. Este proyecto estableció convenios con escuelas, residentes locales, agricultores, empresas, y gobiernos regionales, que colaboran en la restauración del lago y de la cuenca hídrica que lo alimenta. Más de 210 000 personas

han participado en este proyecto, incluyendo un 90 % de las escuelas de primaria de la región circundante.<sup>43</sup> Otro proyecto de larga duración está situado en el vecindario de Kyoyama en la Ciudad de Okayama, al oeste de Osaka, donde el Centro Comunitario del barrio actúa como marco para una variedad de proyectos dirigidos a profundizar en la relación de los ciudadanos y el sentido de responsabilidad por el «río del pueblo». En 2003, las personas implicadas en este trabajo dieron comienzo al Proyecto Infantil de Revisión de la Ribera, en el que participan niños de entre 6 y 15 años, con el fin de restaurar áreas naturales en sus comunidades hasta el punto de que éstas vuelvan a formar parte de la vida diaria de los residentes. Los estudiantes realizaron encuestas y participaron en debates dirigidos a resolver problemas relacionados con la basura y la contaminación, y fueron considerados miembros plenos en un proceso de proyección futura que incluía definir los criterios para un desarrollo sostenible de su vecindario. Emocionados e inspirados por estas actividades, los niños mantuvieron conversaciones con legisladores, en incluso con el primer ministro.<sup>44</sup>

**Bután.** Las Escuelas Tenton de Ciencias son una institución educativa multidimensional estadounidense, con sede en Wyoming, que ha estado practicando la educación de base local por muchos años. En 2008 inauguró un programa de desarrollo profesional para docentes en Bután, país cuyo gobierno estaba interesado en encontrar maneras más explícitas de vincular sus objetivos educativos con los esfuerzos de conservar sus recursos naturales y culturales. La educación de base local proporcionó una vía para alcanzar esta meta. Desde entonces, siete estudiantes de posgrado butaneses han participado en un programa de maestría situado en el campus Kelly de la Escuela Tenton de Ciencias en la Universidad de Wyoming. Empleados de Wyoming han viajado a Bután donde han realizado talleres para 132 docentes sobre las prácticas de la educación de base local. Esta iniciativa de reforma todavía está en sus primeras etapas, pero los docentes butaneses que participaron reportan una mayor inclinación a sacar a los estudiantes al aire libre, a invitar a ponentes a las aulas, y a dedicar parte de su currículum a proyectos de investigación fundamentados en la inquisitividad y que

se dirigen al estudio de factores culturales y ecológicos en sus comunidades locales. Dado que algunos de los participantes en estos talleres trabajaban en el diseño curricular y eran personal del Consejo de Educación Real, las sugerencias de incluir información del manual escolar respecto a entornos locales han empezado a abrirse camino hacia el currículo nacional y en los manuales escolares.<sup>45,46</sup> A pesar de que pocas de estas actividades de investigación incluyen el tipo de elementos activistas o críticos que suelen encontrarse en los proyectos de educación de base local con el objetivo de desarrollar ciudadanos involucrados, sí se están estableciendo los cimientos para que esa experiencia de conexión, con el tiempo, pueda alcanzar un planteamiento de liderazgo compartido y de resolución colectiva de problemas.

**Canadá.** La educación de base local ha cobrado su mayor relevancia en las provincias canadienses de Columbia Británica y Saskatchewan. Sólo en Saskatoon, seis escuelas han acogido métodos de la educación de base local y las escuelas que han adoptado esta dirección a menudo enfatizan las temáticas indígenas o medioambientales. Por ejemplo, los estudiantes de octavo año de la escuela San Edward pueden participar en un programa de ecojusticia que explora los efectos negativos de la cultura de consumo occidental en la salud de ecosistemas globales. Mediante actividades de aprendizaje basadas en problemas que se asocian con la comunidad y con el entorno cercano, se evalúan problemas importantes de la localidad, la provincia o de nivel nacional. En la Primaria Strawberry Vale, en Victoria, Columbia Británica, los alumnos estudian el entorno natural mientras realizan caminatas por vecindarios y parques cercanos, donde monitorean las condiciones medioambientales, y participan en unidades didácticas basadas en proyectos interdisciplinarios.

El Proyecto Escolar del Medioambiente de Maple Ridge (Environmental School Project of Maple Ridge), en la Columbia Británica, es una «escuela sin aulas» que combina la preocupación por el mundo natural y por los problemas indígenas al mismo tiempo que expone a sus estudiantes a lugares

y comunidades locales, mientras trabajan de manera muy cercana con miembros de la comunidad aborígen Kwantlen. La escuela primaria Davis Bay en la llamada «Costa del Sol» está situada en las tierras indígenas Shishalh y alberga un programa para niños entre preescolar a sexto grado llamado *Nature Education for Sustainable Today's* (Educación del Medioambiente para Presentes Sostenibles). Tanto docentes como estudiantes trabajan estrechamente con un biólogo local y estudian los bosques y las playas locales, así como un arroyo de desove de salmón. El Colegio Comunitario del Noreste, situado en Terrace, de nuevo en la Columbia Británica, trabaja con estudiantes indígenas y no indígenas y tiene un programa que enfatiza la importancia del empoderamiento comunitario, la innovación y la sostenibilidad. La institución colabora con líderes aborígenes para desarrollar programas que reflejen sus preocupaciones e intereses. Mediante el estudio de campo y aprendiendo en el entorno cultural de una comunidad aborígen, se les ofrece a los estudiantes la oportunidad de profundizar en su conocimiento de la región y sus pueblos.

Aunque las prácticas de educación similares a la educación de base local, tales como la educación para la sostenibilidad, se han vuelto cada vez más comunes por todo el planeta, las escuelas y los programas que usan explícitamente este lenguaje de la educación de base local son pocos. Aun así, como demuestran los ejemplos anteriores, existe un interés, lento pero creciente, en las posibilidades de reintegrar cultura, conocimiento y cuestiones locales dentro de las experiencias escolares de los niños. Esto último actúa como contrapunto al currículo nacional centralizado y a la implementación de lo que en casi todos los lugares ha devenido un proceso de educación dirigido a preparar a los niños para participar en una economía global. La educación de base local ofrece una manera de reconocer y transmitir culturas diversas, proporciona un modo de introducir a los estudiantes en la participación y en la toma de decisiones locales orientadas hacia la mejora de la salud local de los sistemas humanos y del medioambiente, y se erige en una alternativa contra la presión que se ejerce hacia la monoculturalidad corporativa planetaria,



## **Una Visión Educativa Transformativa y las Escuelas Públicas: Una Contradicción o una Verdadera Realidad**

La educación de base local ha ido cobrando impulso en las escuelas y disfrutando de un mayor grado de acogida en el pensamiento de pedagogos teóricos e investigadores desde su aparición en la década de 1990 como un concepto y como práctica distintas a la educación del medioambiente o cívica. Por ejemplo, al examinar las primeras 10 páginas de una búsqueda en Google Scholar en otoño de 2016, se identificaron 70 artículos sobre la educación con base local publicados en 38 revistas. Entre los títulos se incluyen tanto los de aquellas dirigidas a un público amplio (por ejemplo *Phi Delta Kappan*, *Educational Leadership*, *Educational Researcher*, *American Educational Research Journal* y *Teachers College Record*), como los de que aquellas que tienen un foco y una audiencia más restringidos (por ejemplo, *Curriculum Inquiry*, *Journal of Geoscience Education*, *Environmental Education Research*, *Journal of Geography*, y *Early Childhood Educator*). Publicaciones como *Children, Youth, and Environments*, en 2011, y *Green Teacher* (no incluida en la búsqueda en Google Scholar), en 2016, dedicaron números monográficos completos a la educación de base local. Muchos de estos artículos parecen ser bien descriptivos, bien teóricos, con un número mucho menor de ellos centrado en la evaluación: una escasez que ha constituido un continuo dilema en el campo de la educación de base local, según sus practicantes tratan de convencer a los distritos escolares o a los donantes sobre la valía de este método. Los proyectos de educación de base local tienden a ser de pequeña escala y estar mal financiados, y los recursos necesarios para completar estudios más definitivos de su impacto rara vez han estado disponibles. La única excepción es la Great Lakes Stewardship Initiative (Iniciativa de protección de los Grandes Lagos) en Míchigan, que lleva ya diez años, si bien sus reportes de evaluación final aún no se han publicado.

Con respecto a las prácticas actuales de la educación de base local, es sugerente un esfuerzo reciente patrocinado por las Escuelas de Ciencias Tenton. Se les pidió a los docentes e investigadores asociados con esta reforma en los Estados Unidos, Canadá, Escocia, Noruega, Australia, Japón y Nueva Zelanda que identificaran escuelas donde la educación de base local fuera una característica central de las mismas. Los informantes identificaron más de 100 escuelas, la mayoría de las cuales están en Norte América (en 22 estados y 2 provincias). Es cierto que esta lista es sólo parcial, pero ilustra el grado en que la educación de base local está ganando adeptos en una amplia variedad de ubicaciones.

También en 2016, la empresa de diseño didáctico *Getting Smart*, cuyo director general, Tom Vander Ark, fue el primer Director Ejecutivo de Educación para la Fundación Bill y Melinda Gates, patrocinó una campaña de relaciones públicas orientada a difundir información sobre la educación de base local para una audiencia más amplia. La campaña incluía la edición de un blog que publicó más de 50 entradas sobre la educación de base local durante ocho meses, además de un informe que desarrollaba alguno de los temas planteados en esas entradas. Ese mismo año, cinco de las diez escuelas preparatorias del Colectivo Emerson a las que se les otorgó 10 millones de dólares en premios XQ (una organización que trabaja con escuelas y distritos para proveer nuevos modelos educativos centrados en las necesidades de sus estudiantes y sus comunidades), pusieron el foco en problemas de base local. Está claro que el lenguaje y las posibilidades que ofrece la educación de base local se están asentando en el pensamiento y en la innovación pedagógica convencionales.

Aunque estos factores indican un creciente interés, la divulgación e implementación de enfoques de enseñanza de base local se han encontrado con tres principales desafíos. En primer lugar, este tipo de enseñanza depende de las habilidades, el compromiso, y la longevidad de los docentes, administradores y donantes que se han comprometido a desarrollar su potencial. Gran parte de las

escuelas en la década de 1990 y a principios de la de 2000 que se asociaron con el «Reto Rural Annenberg» y con CO-SEED ya no son sitios donde la educación de base local está presente de manera firme. Cuando los practicantes de la educación de base local se transfieren a otras escuelas o se jubilan, se llevan con ellos sus esfuerzos para vincular escuelas a las comunidades y los lugares. O cuando la financiación externa que fomenta la adopción de la educación de base local se extingue, también termina con ella la incorporación de estos métodos a muchas aulas.

En segundo lugar, en una era de exámenes de alto rendimiento y de rendición de cuentas vinculadas a amplias reformas de educación neoliberal, muchos docentes consideran los métodos de educación de base local demasiado arriesgados e impredecibles para incorporarlos a su propia pedagogía. John Huckle and Arjen Wals afrontaron algo similar en su estudio del impacto de El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.<sup>47</sup> Independientemente de la seriedad de las preocupaciones medioambientales y de la erosión de la democracia en muchos países, a nivel mundial las escuelas han restringido sus posibilidades curriculares e instructivas en nombre de la competitividad internacional y la preparación de la fuerza laboral. Las experiencias de aprendizaje centradas en cultivar resultados no tan fáciles de medir (como la conciencia ambiental y la participación cívica) se dejan de lado en vista de los requisitos estatales o del distrito escolar con respecto al rendimiento estudiantil en los exámenes estandarizados. Un estudio de 2013 de dos escuelas australianas que subrayaba las cuestiones de sostenibilidad y de lugar reveló cuán desafiante puede ser que administradores y docentes se resistan a este tipo de líneas de pensamiento estatales.<sup>48</sup>

Por último, las escuelas pueden ejercer una fuerte influencia sobre las ideas innovadoras, aun cuando se implementen, reestructurándolas para que se alineen con los objetivos y asuntos predominantes de sus instituciones. La puesta en práctica de la visión crítica de Greenwood de la pedagogía con enfoque local con énfasis en la descolonización y la reinhabitación, por ejemplo, se ve frenada si ese método se

contempla sólo como otra metodología de instrucción que tiene la capacidad de mejorar la participación estudiantil y sus logros potenciales. Por esta razón, sería recomendable que practicantes e investigadores tengan en mente las tres categorías de preguntas que Greenwood sugirió que debieran de tenerse en cuenta al implementar la educación de base local. Estas incluyen la cuestión histórica de «¿qué pasó aquí?», la pregunta socioecológica de «¿qué está pasando aquí en este momento?» y «¿hacia qué dirección parecen dirigirse las cosas?», y la pregunta ética de «¿qué debe de pasar aquí?». <sup>49</sup> Usar estas preguntas como base para la inquisitividad y la especulación posibilita que los estudiantes consideren sus presentes circunstancias de manera más profunda y contemplen la necesidad de desplazarse hacia una dirección más sostenible y humana. En lugar de simplemente usar lo local para acrecentar la relevancia de lo que ocurre en el aula, el tipo de investigación que Greenwood reclama tiene el potencial de preparar a los niños y a la juventud para convertirse en los factores de cambio informados y atentos que el futuro requiere. Más que una tecnología de enseñanza, los objetivos de la educación de base local buscan la transformación. La cuestión permanece abierta respecto a si una institución convencional como la educación pública, en efecto, puede ser un vehículo para dicha transformación; pero dada la seriedad de los asuntos sociales, políticos y ambientales, es imprudente pasar por alto el impacto potencial que las escuelas pueden tener en la creación de un futuro más justo y sostenible.

## Lecturas adicionales

Boggs, G. L. (2011). Education: The great obsession. *The Monthly Review*, 63(3), 38–55. Retrieved from <http://monthlyreview.org/2011/07/01/education-the-great-obsession/>.

Boggs, G. L. (with S. Kurashige). (2012). *The next American revolution: Sustainable activism for the twenty-first century*. Berkeley: University of California Press.

Bowers, C. A. (2006). *Revitalizing the commons: Cultural and educational sites of resistance and affirmation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Bowers, C. A. (2011). *Educating for social justice and the commons*. Athens: University of Georgia Press.

Brooke, R. (Ed.). (2003). *Rural voices: Place-conscious education and the teaching of writing*. New York: Teachers College Press.

Comber, B. (2016). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. New York: Routledge.

Corbett, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood.

Demarest, A. (2015). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. New York: Routledge.

Greenwood, D. (2013). A critical theory of place-conscious education. In R. Stevenon, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook on environmental Education* (pp. 93–100). New York: Routledge.

Gruenewald, D. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious

education. *American Educational Research Journal*, 40, 619–654.

Gruenewald, D. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place.

*Educational Researcher*, 32(4), 3–12.

Gruenewald, D., & Smith, G. (Eds.). (2008). *Place-based education in the global age: Local diversity*. New York: Taylor and Francis.

Guajardo, M., Guajardo, F., & Casaperalta, E. d. C. (2008). Transformative education: Chronicling a pedagogy of social change. *Anthropology & Education*, 39(1), 3–22.

Guajardo, M., Guarjardo, F., Janson, C., & Miletello, M. (2015). *Reforming community partnerships in education: Uniting the power of place and the wisdom of people*. New York: Routledge.

Haas, T., & Nachtigal, P. (1998). *Place value: An educator's guide to good literature on rural lifeways, environments, and purposes of education*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Knapp, C. (1996). *Just beyond the classroom: Community adventures for interdisciplinary learning*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Leslie, C. W., Talmadge, J., & Wessels, T. (1999). *Into the field: A guide to locally focused teaching*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

Lieberman, G., & Hoody, L. (1998/2002). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego, CA: State Education and Environment Roundtable.

Martusewicz, R., Edmundson, J., & Lupinacci, J. (2011). *Ecojustice education: Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. New York: Routledge.

Traducido de la Enciclopedia de Investigación de Oxford, Educación (educationoxfordre.com). (c) Oxford University Press USA 2016. Únicamente para uso personal; el uso comercial queda estrictamente prohibido. Consulte la Política de Privacidad y el Aviso Legal (para más detalles consulte la Política de privacidad).

Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.

Rural Challenge Research and Evaluation Program. (1999). *Living and learning in rural schools*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Shelton, J. (2005). *Consequential learning: A public approach to better schools*. Montgomery, AL: NewSouth Books.

Smith, G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Kappan*, 83(8), 584–594.

Smith, G. (2013). Place-based education: Practice and impacts. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook on environmental education* (pp. 213–220). New York: Routledge.

Smith, G., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. New York: Routledge.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

Sobel, D. (2007). Climate change meets ecophobia. *Connect*. Retrieved from [brandwein.org/sites/default/files/David\\_Sobel\\_Climate\\_Change\\_meets\\_Ecophobia.pdf](http://brandwein.org/sites/default/files/David_Sobel_Climate_Change_meets_Ecophobia.pdf)

Sobel, D. (2011, November). Swimming upstream against the current: Changing the school improvement paradigm. *Community Works Institute*. Retrieved from [www.communityworksinstitute.org/cwjonline/essays/a\\_essaystext/sobeloakland.html](http://www.communityworksinstitute.org/cwjonline/essays/a_essaystext/sobeloakland.html)

Traducido de la Enciclopedia de Investigación de Oxford, Educación ([educationoxfordre.com](http://educationoxfordre.com)). (c) Oxford University Press USA 2016. Únicamente para uso personal; el uso comercial queda estrictamente prohibido. Consulte la Política de Privacidad y el Aviso Legal (para más detalles consulte la Política de privacidad).

Sommerville, M. (2007). Place literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(2), 149–164.

Stone, M. (2009). *Smart y nature: Schooling for sustainability*. Healdsburg, CA: Watershed Media.

Stone, M., & Barlow, Z. (Eds.). (1993). *Ecological literacy: Educating our children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Club Books.

Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal of community*. Boulder, CO: Westview Press.

Tooth, R., & Renshaw, P. (2009). Reflections on pedagogy and place: A journey into learning for sustainability through environmental narrative and deep attentive reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, 25, 1–10.

Umphrey, M. (2007). *The power of community-centered education: Teaching as a craft of place*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Wigginton, E. (1986). *Sometimes a shining moment: The Foxfire experiment*. Garden City, NY: Anchor Books.

Woodhouse, J., & Knapp, C. (2000, December). Place-based curriculum and instruction.

*ERIC Digests* (ED448012).

---

## Notas:

(1.) Rural School and Community Trust (2013, September). Who we are and what we do.



*Rural Policy*. Retrieved from <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=3108>.

(2.) Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society, 7.

(3.) Johnson, B., Duffin, M., & Murphy, M. (2012). Quantifying a relationship between place-based learning and environmental quality. *Environmental Education Research*, 18(5), 611.

(4.) Dewey, J. (1959). *School and society*. In M. Dworkin (Ed.), *Dewey on education: Selections* (pp. 76–77). New York: Teachers College Press.

(5.) Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893–1958*. New York: RoutledgeFalmer.

(6.) Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: Child-centeredness in progressive education. *Teachers College Record*, 19(4), 320.

(7.) Kliebard, *The struggle for the American curriculum*.

(8.) Wigginton, E. (1986). *Sometimes a shining moment: The Foxfire experience*. Garden City, NY: Anchor Books.

(9.) Smith, H. (2009). The Foxfire approach to student and community interaction. In L. Shumow (Ed.), *Promising practices for family and community involvement during high school* (pp. 89–104). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

(10.) Stapp, W. et al. (1969). The concept of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 1(1), 30–31.

(11.) Stevenson, R. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and

practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153. (Original paper published in 1987).

(12.) Knapp, C. (1996). *Just beyond the classroom: Community adventures for interdisciplinary learning*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural and Small Schools.

(13.) Woodhouse, J., & Knapp, C. (2000, December). Place-based curriculum and instruction. *Eric Digests* (ED448012).

(14.) Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world* Albany: State University of New York Press.

(15.) Mumford, L. (1946). *Values for survival*. New York: Harcourt, Brace, and Company.

(16.) Stone, M., & Barlow, Z. (Eds.). (2005). *Ecological literacy: Educating our children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Club Press.

(17.) Donnenfield, D., White, K., & Coyote, P. (2010). *A simple question: The story of STRAW* [DVD]. San Francisco: Filmmakers Collaborative SF.

(18.) Shelton, J. (2005). *Consequential learning: A public approach to better schools*. Montgomery, AL: New South Books.

(19.) Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal of community*. Boulder, CO: Westview Press.

(20.) Umphrey, M. (2007). *The power of community-centered education: Teaching as a craft of place*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

(21.) Barnhardt, R. (2008). Creating a place for indigenous knowledge in education. In D. Gruenwald & G. Smith (Eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 113–135). New

York: Taylor and Francis.

(22.) Ward, C., & Fryson, A. (1973). *Streetwork: The exploding school*. London: Routledge & Kegan Paul.

(23.) Ward & Fryson, *Streetwork*, 88.

(24.) Boggs, G. L. (2011, July/August). Education: The great obsession. *The Monthly Review*, 63(3). (Original paper published in 1970). Retrieved from [http:// monthlyreview.org/2011/07/01/education-the-great-obsession/](http://monthlyreview.org/2011/07/01/education-the-great-obsession/).

(25.) Boggs, "Education."

(26.) Haymes, S. (1995). *Race, culture, and the city: A pedagogy for black urban struggle*. Albany: State University of New York Press.

(27.) Chin, C. (2001, June). All of a place: Connecting schools, youth, and community. *San Francisco: Funders' Forum on Environment and Education*. Retrieved from [http:// mitep.mtu.edu/include/documents/All-of-a-Place.pdf](http://mitep.mtu.edu/include/documents/All-of-a-Place.pdf).

(28.) Smith, G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Kappan*, 83(8), 584–594.

(29.) Lieberman, G., & Hoody, L. (1998/2002). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego, CA: State Education and Environment Roundtable, 2.

(30.) Sobel, *Place-based education*.

(31.) Elder, J. (1998). *Stories in the land: A place-based environmental anthology*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

- (32.) Leslie, C. W., Tallmadge, J., & Wessels, T. (1999). *Into the field: A guide to locally focused teaching*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- (33.) *CO-SEED mission statement*. Retrieved from <http://www.antiochne.edu/coseed/mission>.
- (34.) Sobel, *Place-based education*, 15–23.
- (35.) Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12; and Gruenewald, D. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40, 619–654.
- (36.) Bowers, C. A. (2001). *Educating for social justice and the commons*. Athens: University of Georgia Press; and Bowers, C. A. (2006). *Revitalizing the commons: Cultural and educational sites of resistance and affirmation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- (37.) Martusewicz, R., Edmundson, J., & Lupinacci, J. (2014). *Ecojustice education: Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. New York: Routledge.
- (38.) Jack Chin, personal communication, 2000.
- (39.) Cohen, B., & Ronning, W. (2013). Place-based learning in the early years services: Approaches and examples from Norway and Scotland. In L. Miller & C. Cameron (Eds.), *International perspectives in the early years* (pp. 112–126). Los Angeles: SAGE.
- (40.) Cohen & Ronning, “Place-based learning.” Retrieved from <https://books.google.com/books?id=IPKVAgAAQBAJ&pg=PT113&lpg=PT113&dq=place-based+learning>.
- (41.) Renshaw, P., & Tooth, R. (in press). *Diverse pedagogies of place*. London: Routledge.
- (42.) Kirzner, E. (2017, August 17). Eco-awareness to the rescue. *The Japan Times*. Retrieved from

<http://www.japantimes.co.jp/life/2013/08/17/travel/eco-awareness-to-the-rescue/#.VrzprBd4hpk>.

(43.) See <http://www.asaza.jp/en/outline/about/> for more information.

(44.) See [http://www2.agepp.net/files/Japan\\_Ookayama\\_Summary\\_s.pdf](http://www2.agepp.net/files/Japan_Ookayama_Summary_s.pdf) for more information.

(45.) Koinis, N. (2016). *An evaluation of the Teton science schools' place-based education professional development workshops for teachers in Bhutan*. Unpublished master's thesis, University of Wyoming.

(46.) Information about these schools is gathered from the following websites: Davis Bay Elementary School (<http://dbeweb.sd46.bc.ca/>); Strawberry Vale Elementary School (<https://strawberryvale.sd61.bc.ca/our-school/about-us/>); the Environmental School Project of Maple Ridge (<http://es.sd42.ca/>); Davis Bay Elementary School (<http://dbeweb.sd46.bc.ca/>); and Northwest Community College (<http://www.nwcc.bc.ca/about-us/explore-nwcc/northwest-community-college-mission-statement-and-values>).

(47.) Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN decade for sustainable development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491–505.

(48.) Smith, G., & Stevenson, R. (in press). Sustaining education for sustainability. *The Journal of Environmental Education*.

(49.) Greenwood, D. (2013). A critical theory of place-conscious education. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals. (Eds.), *International handbook on environmental education* (pp. 93–100). New York: Routledge.

**Gregory A. Smith**

Lewis & Clark College

Traducción de / *Translated by* **Victoria Hernández, Karla Petrovich-Mar, José Dávila-Montes.**

**Edición: / *Spanish-language editing by* Elena Vega-Sampayo.**

