



Ane
ku
mene

La construcción de un posicionamiento metodológico desde la perspectiva de la investigación comparada

The Construction of a Methodological Positioning from the Perspective of Comparative Research

A construção de um posicionamento metodológico na perspectiva da pesquisa comparativa

Alejandro Pimienta Betancur*

Resumen

Las políticas educativas orientadas a configurar un proyecto educativo-técnico-científico, consolidadas como hegemónicas desde los años 90 del siglo xx, han procurado mantener la unicidad por encima de la diferencia y la universalidad de las estrategias de enseñanza a través de estándares. A partir de la investigación presentada en este artículo, resultado de un proyecto adelantado en las ciudades de São Paulo, Brasil, y Medellín, Colombia, se evidencia el creciente protagonismo de un sistema educativo atrapado por la racionalidad técnica y, en consecuencia, la configuración discursiva de los docentes de geografía alrededor de la didáctica usando la estrategia metodológica de la comparación.

Palabras clave:

Didáctica de la geografía; educación comparada; discurso docente; educación geográfica

* Universidad de Antioquia.

Abstract

Educational policies oriented to the configuration of an educational-technical-scientific project, consolidated as hegemonic since the 90s of the twentieth century, have sought uniqueness over the difference and universality of teaching strategies through standards. From the research presented in this article, which is the result of an advanced project in the cities of São Paulo, Brazil and Medellín, Colombia, we present the growing role of an educational system caught by technical rationality and, consequently, the discursive configuration of geography teachers around teaching using the methodological strategy of comparison.

Resumo

As políticas educacionais orientadas para a configuração de um projeto educacional-técnico-científico, consolidado como hegemônico desde os anos 90 do século xx, buscaram a singularidade sobre a diferença e universalidade das estratégias de ensino por meio de padrões. A partir da pesquisa apresentada neste artigo, que é resultado de um projeto avançado nas cidades de São Paulo, Brasil e Medellín, Colômbia, apresenta-se o crescente papel de um sistema educacional pego pela racionalidade técnica e, conseqüentemente, a configuração discursiva é evidente de professores de geografia em torno do ensino usando a estratégia metodológica de comparação.

Keywords:

Teaching of geography; comparative education; teacher speech; geographic education

Palavras-chave:

ensino de geografia; educação comparada; discurso do professor; educação geográfica

Introducción

Desde los años noventa del siglo xx, los sistemas educativos nacionales de América Latina se han ido transformando para ser compatibles con las lógicas globales, lo cual se puede entender como la expansión hegemónica de un sistema educativo-técnico-científico particular con pretensiones de universalidad, que se objetiva y concreta en el nivel nacional con bases materiales (normatividades nacionales, leyes de educación y lineamientos curriculares) que repercuten escalarmente en el nivel local (normatividades educativas internacionales y locales, programas educativos de modernización y evaluaciones educativas, entre otros), constituyendo así una superficie discursiva que influye en la configuración del discurso didáctico y educativo de los docentes. Este es un proceso de naturaleza hegemónica,¹ en cuanto unas significaciones particulares de conceptos educativos como calidad, individuo, aprendizaje y evaluación son los que se elevan como universales e inexorables y, además, se articulan como los referentes de un discurso reproducido por actores globales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Lo hegemónico, en este caso, depende en buena medida de un discurso que se constituya como conocimiento educativo-técnico-científico, lo cual lo identifica con la racionalidad de la técnica y no con lo político. Al contrario, propuestas alternativas de comparación en el nivel de los sujetos, tal como se propone la investigación referida a continuación, es una forma de insertar lo político como parte de lo pedagógico, lo educativo y lo didáctico. En la perspectiva socioespacial, dicha hegemonía es un proceso de unicidad de la técnica (Silveira, 2011), en tanto la educación actual es un sistema similar y equivalente en todos los lugares, sopesando las diferencias territoriales existentes, que crea un producto global donde impera la comparación y la medición de estándares. Si bien la tradición de la comparación educativa es anterior a la unicidad de la técnica de los sistemas educativos y su interés inicial era entender la diversidad de la educación en espacios diferentes,² hoy en día el mayor interés social, político y académico es comparar la educación para medir y para adaptar. La educación comparada es una de las disciplinas que más información aportan al proceso hegemónico de unicidad educativa, pues produce datos de uso global que respaldan la toma de decisiones a nivel nacional. Así, es posible identificar que cierta educación comparada es funcional a la unicidad de la técnica, pero también es necesario

hacer otro tipo de educación comparada en la que se observe la diversidad de los procesos locales y los sujetos educativos, de manera que se pueda contar con un mejor conocimiento de la naturaleza espacial y hegemónica de este proceso.

Como toda dinámica hegemónica, la unicidad educativa-técnica-científica no es una totalidad, sino un proceso de disputa permanente del sentido educativo en distintos campos, uno de ellos es el de la educación comparada. En este sentido, este artículo reivindica una forma de hacer investigación comparada en educación, en particular lo que concierne al discurso de la didáctica desde los docentes como sujetos, entendida como la diversidad de los procesos educativos y de los sujetos que le dan vida desde una perspectiva espacial. Por esa razón, más que un método o una técnica, el proyecto comparado que desarrollamos y presentamos a continuación tuvo el reto de construir un posicionamiento metodológico derivado y plenamente articulado con la dimensión onto-epistemológica, a fin de recrear la verdadera complejidad experimentada en los procesos educativos que impactan cotidianamente la realidad de las escuelas.

El posicionamiento onto-episte-metodológico

A diferencia de los estudios de educación comparada que tienen por objeto los sistemas nacionales de educación, en los que lo local no sobrepasa su referencia como dato cuantitativo, generalmente citados por quienes toman decisiones, en este proyecto se entiende que la experiencia espacial del sujeto, es decir, la interrelación del sujeto y el espacio, determinan en buena medida las decisiones y el comportamiento colectivo e individual. Esta investigación comparada en didáctica parte de la idea de que los docentes se constituyen en discursos diversos y, por tanto, lo que se configura como *problema de análisis son sus construcciones subjetivas y las articulaciones que explican el discurso de corte didáctico*. Abordar comparativamente estos asuntos fortalece la didáctica, en sentido de renovar la enseñanza para formar sujetos desde la comprensión del espacio. Se reconoce el valor de la didáctica, en este caso de la geografía, para la formación de ciudadanos y la renovación de la enseñanza, poniendo en diálogo a las áreas del currículo escolar y dotando de una mayor importancia al estudio del espacio social con intencionalidad pedagógica.

El punto de partida fue entender que la didáctica de la geografía es un saber que se configura de manera diversa y que la investigación en didáctica siempre involucra los procesos de constitución de la subjetividad de los actores participantes. En esa perspectiva, la didáctica es potencializadora integral de los procesos de enseñanza, especialmente los basados en procedimientos claves (secuencia didáctica, resolución de problemas, modelajes, juegos y simulaciones) que requieren claridad y apropiación por parte de quienes los imparten (Castellar, 2005; 2011; Pulgarín, 2002;

1 La hegemonía, en el sentido planteado por Laclau y Mouffe (2010), se entiende como el momento de la articulación política, es decir, como un tipo de relación entre entidades en que una fuerza social particular asume la representación de una totalidad que es radicalmente incommensurable.

2 Bray *et al.* (2010) presentan un panorama histórico de la educación comparada que ha pasado por fases distintas, según sea el interés histórico. Para estos autores, la dificultad de la educación comparada radica en su incapacidad de tener una mirada multifacética y holística dado que la mayoría de estudios se focalizan en un único nivel.

Gurevich, 2005). Frente a ello, un aspecto de particular interés para la didáctica es comprender qué relación tienen los procesos de transformación política educativa, los currículos y la formación del profesorado en las prácticas de los docentes, de la cual se desprenden cuestionamientos sobre la forma en que los seres humanos aprendemos y sobre las formas más adecuadas para enseñar. Cuestiones como esas no se pueden comprender desde la lógica de la causa y el efecto, como se podría derivar de la postura asumida por muchos expertos internacionales de la educación, incluidos investigadores de educación comparada, cuando estiman que el problema educativo se resuelve desde la transformación de la política, los currículos y la formación del profesorado. Al contrario, dicha relación entre esos procesos y la práctica didáctica es pedagógica, política y espacial, por lo que en nuestro posicionamiento metodológico la alternativa fue mirar al docente como sujeto que, además de identificarse con esos discursos educativos, también se constituye como tal en la experiencia espacial de su vivencia (São Paulo y Medellín).

En este proyecto, la metodología de investigación comparada se ocupó de la didáctica y, por tanto, se entendió que los docentes se constituyen en discursos diversos. Con este posicionamiento metodológico se asumió el reto de partir del concepto de la diversidad que constituye el discurso didáctico de los docentes en el marco de un proceso hegemónico de unicidad técnica-científica, de manera tal que favoreciera al saber didáctico y pedagógico y no simplemente a la acumulación de datos e información superflua.

Estrategia analítica

El proceso investigativo reconoció de entrada que no era necesario ni importante buscar artilugios metodológicos para comparar en calidad de igualdad dos fenómenos espaciales que se han conformado de manera particular, es decir, el objetivo de la comparación no fue equiparar lo uno con lo otro o descifrar qué es lo específico de un lugar que no se encuentra en el otro, sino determinar la manera como se constituye en los docentes de cada lugar el discurso de la didáctica de la geografía. La similitud está dada por la hegemonía de la unicidad educativa-técnica-científica que subordina ambos sistemas nacionales y, por ende, se esperaba encontrar una diferencia en la forma en que los docentes son interpelados por esas lógicas, dadas las posibles diferencias de apropiación en el saber geográfico y el saber pedagógico-didáctico.

La perspectiva analítica elegida fue híbrida o mestiza, en cuanto se consideraron elementos ontológicos, teóricos y metodológicos procedentes de diversas tradiciones que se dispusieron en una caja de herramientas para los propósitos de la investigación. En particular, se combinó la

posición ontológica y epistemológica del análisis político del discurso³ con algunos elementos de la perspectiva metodológica planteada por Charles Ragin (2007) y, asimismo, por Bray y Thomas (1995). Así, fue posible avanzar hacia lo que Ragin (2007) plantea como las diferencias existentes entre casos y, en nuestra perspectiva, la presencia de diferencias educativas de carácter complejo.

El proyecto de investigación abarcó el análisis comparativo de 4 categorías (lugar, usos del suelo, urbano y ciudad) con diferentes poblaciones para cada una de ellas (maestros, estudiantes universitarios en proceso de profesionalización para docencia y estudiantes de sexto grado). En la ciudad de Medellín, participaron 22 maestros de 5 escuelas y en São Paulo, 20 de 4 instituciones, quienes conformaron equipos de investigación integrados a los equipos de la respectiva universidad.

Primera fase: contextualización

- Discusión y elaboración de la estrategia metodológica: diseño que incluye instrumento, técnica y plan de análisis.
- Discusión y elaboración de documentos de trabajo con cada referente conceptual.

Segunda fase: trabajo de campo

- Aplicación de los talleres por cada categoría y en cada grupo poblacional.
- Disposición de los datos obtenidos en cada instrumento (textos e imágenes).
- Análisis: seguimiento de la guía de análisis de cada taller.
- Elaboración de ficha y documento de significación por cada categoría y actor.

Esta fase no fue de simple aplicación de instrumentos, sino que discutimos los resultados de manera colectiva y los docentes fueron partícipes del análisis de los datos que ellos mismos habían generado. Se contó con un instrumento para cada categoría y una pauta de análisis para la discusión.

³ Se retoman elementos del análisis político del discurso (APD) que entiende este mismo como “una constelación significativa, una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados” (Buenfil, 1997, p. 26). En esta perspectiva, los conceptos no se fijan a los discursos de manera única y definitiva, sino que cambian de escenario dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones (Buenfil, 2002).

Tercera fase: significación y comparación

- Discusión con el apoyo de matrices, para triangular, contrastar y comparar los resultados.
- Redacción de informes con conclusiones.

Se contó con otro instrumento tipo matriz que sirvió para triangular los resultados teniendo en cuenta el tipo de población, su localización por ciudad y la categoría analizada (tabla 1).

Tabla 1. Instrumento para la síntesis comparativa

Convergencias/divergencias en los diferentes escenarios investigativos		
São Paulo, Brasil		Medellín, Colombia
1.1 Escuelas participantes (4)	¿Qué caracteriza las diferentes unidades de análisis elegidas en la investigación? ⁴	Escuelas participantes (5)
Inferencias		

Fuente: elaboración propia.

Volviendo a la discusión de los resultados, la sorpresa fue hallar que, a pesar de las diferencias espaciales evidentes en ambas ciudades y en los dos sistemas educativos, así como en la formación de profesores, la configuración de los discursos didácticos de la geografía tiene más equivalencias que diferencias esenciales, lo que quiere decir que el fenómeno educativo en ambas ciudades expresó resultados comunes. Si bien en Brasil hay un sistema educativo en que convergen los sistemas federal, estatal y municipal, tiene en común con Colombia que la normatividad está centralizada a nivel nacional. Asimismo, tanto en Colombia como en Brasil se dieron reformas en los años noventa con el interés de mejorar la cobertura y la calidad. En Brasil, la reforma data de 1996, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), que dio piso a posteriores reformas curriculares; para Colombia, la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) es la que ha reglamentado disposiciones curriculares para cada una de las áreas escolares, y ha sido reformulada con el paso del tiempo. En relación con la dedicación horaria, también hay una diferencia importante, puesto que en São Paulo tienen de 2 a 3 clases de geografía por semana y en Medellín tienen 5 clases para el área de ciencias sociales y una clase para formación ciudadana (la geografía no tiene un tiempo y espacio específico en el currículo). En São

Paulo, las escuelas públicas tienen más recursos didácticos que las de Medellín, por ejemplo, los materiales y laboratorios didácticos son gratuitos y definidos por la Secretaría de Educación, mientras en Colombia son escasos y bastante reducidos.

En el estudio comparado en didáctica entendimos las diferencias complejas de la siguiente manera: la primera es de carácter escalar, referida a la configuración territorial del nivel global, estatal, regional y local, lo cual permite relacionar a la educación con otros procesos políticos del mundo contemporáneo, por ejemplo, para poder ver su relación con el sistema geopolítico, los procesos económicos y de financiamiento, así como con las dinámicas culturales y de comunicación global. La segunda acoge esa escala, pero en función del orden educativo entendido como la estructuración espacial y política del sistema, que se pregunta por la forma en que se articula lo universal y lo particular. En este nivel, el orden es la configuración de la política educativa. Finalmente, la tercera, que en realidad es la que sintetiza el problema de investigación, es la referida a entender la articulación del sujeto y el espacio desde la configuración del discurso didáctico del docente.

En esta perspectiva, las dos primeras diferencias mencionadas son elementos necesarios, pero no suficientes para darle el sentido a la comparación, sin privilegiar de esta forma el universalismo sobre el particularismo. En cambio, cuando el interés está puesto en comprender comparativamente los procesos didácticos en el espacio-tiempo que el docente comparte con los estudiantes, es decir, analizando la forma en que el discurso opera en la relación didáctica, es imprescindible que emerja el sujeto en su práctica docente y en su experiencia. Metodológicamente, se buscó un tratamiento integrado a los datos, por un lado, de carácter numérico y textual que se recogieron para dar cuenta de las dos primeras diferencias y, por otro, los datos cualitativos generados en las técnicas interactivas de talleres y entrevistas en el tercer nivel. En este último, se tuvieron en cuenta los datos relacionados con el lugar de enunciación del docente (por ejemplo, hombre, mujer, clase social, edad, nivel de profesionalización, experiencias, prácticas, etc.) y la forma en que argumenta su posición discursiva, es decir, su identificación.

Esta estrategia permitió verificar el hecho de que el discurso que tienen los docentes sobre la ciudad que habitan es la forma en que enseñan los contenidos escolares y los propósitos que tienen cuando los imparten. En la categoría de lugar, los profesores hicieron referencia a lugares específicos ubicados en la ciudad, un conjunto de escenarios en los que resaltaron espacios de gran riqueza natural y paisajística, a los que nombraron “pulmones verdes de la ciudad” y ecosistemas naturales bien conservados, que se ofrecen a propios y foráneos como sitios turísticos dignos de visitar. Su análisis permitió construir una tipología con los lugares identificados, la mayoría de ellos espacios dotados de valor y muy estrechamente relacionados con sus prácticas y actividades, además de la función, uso o servicio que estos ofrecen para las personas.

⁴ Pregunta orientadora para cada una de las variables consideradas, donde se analiza el papel del contexto, desde las similitudes y diferencias, así como en su relevancia causal en el análisis de las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo.

Estas concepciones de lugar estuvieron muy relacionadas con espacios culturales-patrimoniales, con espacios recreativos, educativos y académicos; con aquellos personales, como los barrios y la casa donde se vive, y lugares críticos, como el centro de la ciudad. No obstante, la diferencia es que mientras en São Paulo los docentes se identifican más con lugares de índole cultural e histórico, los profesores de Medellín enfatizan aquellos lugares de mayor riqueza natural y paisajística de la ciudad y a los parques propios para el encuentro, la recreación y el esparcimiento.

Los resultados: discursos de la didáctica de la geografía

Este proceso investigativo permitió entender que el discurso que constituye a los docentes de geografía en los casos estudiados en São Paulo y Medellín como sujetos educativos es una configuración que responde a la forma en que se articulan tres discursos ordenadores (saber geográfico, saber pedagógico-didáctico y experiencia espacial) acorde con el nivel de interpelación que tiene el sujeto frente a cada uno de ellos. Metodológicamente, estos aspectos se analizaron desde elementos de identificación que se pueden observar en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Configuración discursiva de los docentes de geografía

Configuración del discurso de los docentes de geografía		
Discursos ordenadores	Nivel de interpelación	Elementos de identificación
Saber geográfico	Argumentación	Espacio y territorio, ciudad, lugar, urbano, usos de suelo, corriente geográfica, matriz conceptual, autores, contenidos.
Saber pedagógico-didáctico	Argumentación y lugar de enunciación	Sentido pedagógico, idea de educación y formación, forma de enseñar, estrategias, proyectos, relaciones curriculares, significación, evaluación, relación entre los sujetos, formación profesional, posición política como docente.
Experiencia espacial	Lugar de enunciación	Vivencia, trayectos de vida, lectura de proyecto político del espacio, construcción de ciudadanía, habitar, familia, cotidianidad.

Fuente: elaboración propia.

Es revelador que al nivel del discurso de los sujetos, tanto en Medellín como en São Paulo, ni el saber geográfico ni el saber pedagógico-didáctico interpelan de manera exclusiva o preponderante a los docentes, ni siquiera se constituyen primariamente en la interpelación de la mencionada unicidad educativa-técnica-científica, es decir, la política educativa, el currículo y la evaluación. Lo que se evidenció es que los docentes se constituyen como sujetos en su experiencia espacial, que es una experiencia política, y desde esa posición conjugan los saberes de la geografía, la pedagogía y la didáctica, lo que demuestra que la diversidad discursiva está dada por la forma en que se articula espacio y sujeto. A manera de síntesis discursivas, se pueden plantear cuatro expresiones de la diversidad, que no son tipologías cerradas, sino como una articulación entre espacio y sujeto cargado de contenido simbólico bastante complejo.

Configuración discursiva funcional: En São Paulo y Medellín, se evidenció un discurso docente que coincide con los discursos espaciales hegemónicos que se identifican como progresistas y modernos, en los que el espacio es sinónimo de lo concebido por los planeadores y urbanistas. La ciudad se desliga de su proceso de producción espacial (lo urbano) y aparece como un artefacto sin tiempo que debe ser moldeado para lograr los fines que propone el proyecto político. En esta configuración, el sujeto docente es funcional a la unicidad de la hegemonía educativa-técnica-científica en cuanto adopta como suyos los valores hegemónicos que se convierten en los ideales de su formación, entre estos los objetos espaciales, que tienen un único uso adecuado, civil y ordenado. Además, se presentan equivalencias entre acepciones de espacio y proyectos políticos, se asimila la retórica institucional y el cambio de los objetos urbanos a través de la premisa de la funcionalidad. Esta configuración discursiva concibe al espacio como un sistema en funcionamiento y una disposición de objetos para ser usados de manera adecuada, remite a un discurso de formación ciudadana que permite que tal orden fluya adecuada y armónicamente, por lo que en este discurso la didáctica de la geografía tiene el ideal de formar ciudadanos con buen comportamiento y con actitud cívica.

Configuración discursiva sensorial-cultural: Es una configuración que se basa en ideales románticos e incluso humanistas, que remiten a un discurso de la didáctica de la geografía dado desde lo bello del espacio natural y el espacio construido. Representa un énfasis cargado en la dimensión del paisaje y en los valores culturales e históricos de apropiación del espacio. En estos discursos el énfasis didáctico se halla en enseñar los valores y virtudes, por lo que hay una relación de equivalencia entre el espacio y las virtudes de quienes lo habitan. En esta configuración discursiva hay una añoranza, rescate y valoración de un imaginario colectivo propio y un rechazo a lo que signifique crítica. El espacio es un patrimonio colectivo asociado a una supervaloración del legado cultural y la didáctica, por su parte, asume como ideal la adopción de los rasgos identitarios heredados que se consideran propios.

Configuración discursiva urbana: Es una configuración discursiva que enfatiza en las consecuencias de los problemas de la ciudad como espacio urbano, que coinciden en cualquier gran urbe del mundo. En esta configuración, el discurso se ordena por contraste, en tanto al lado de las múltiples posibilidades y avances sociales que evidencia la forma de vida urbana están las dificultades sociales derivadas de la pobreza, la exclusión y la violencia. En esta perspectiva, se observa una equivalencia entre el espacio y las características de la vida urbana, como son la composición familiar y la segregación urbanística. Aquí, el espacio es imagen de lo moderno, innovador, cultural y global, pero también de la pobreza, violencia y exclusión, de lo cual se deriva que existe en la enseñanza del espacio un interés por entender las contradicciones espaciales y, por tanto, un ideal de la didáctica orientada a formar en el conocimiento contextualizado, enmarcado en los derechos y deberes que se requieren para vivir en sociedad.

Configuración discursiva territorial-crítica: Esta configuración, que asume una postura no solo analítica, sino movilizadora, tiene coincidencias con las perspectivas críticas frente al proyecto político hegemónico, señalando las consecuencias del capitalismo global y local sobre la vida de las personas. Es una posición discursiva que observa los usos y devela los mitos del progresismo, lo participativo e incluyente, expresando un interés de evidenciar las estrategias de hegemonía e identificando las falacias de los proyectos que gestionan los espacios. En esta posición, el espacio es la contradicción, la transformación y los problemas urbanos, pero también es la posibilidad. La ciudadanía no es el reflejo del espacio, sino una construcción discursiva distinta que observa y vive lo que pasa sin tomar distancia. Aquí, la didáctica de la geografía es crítica y se acerca al ideal de formar una ciudadanía activa con intención, es decir, una ciudadanía para la praxis, por lo que el pensamiento crítico y las acciones concretas son consideradas como principios fundamentales para la formación ciudadana, no solamente vinculada al ámbito escolar.

Reflexión final

La identificación y análisis de la diversidad de configuraciones discursivas que constituyen a los docentes como sujetos en São Paulo y Medellín son una oportunidad enorme para fortalecer el campo de la didáctica de la geografía como respuesta a los procesos hegemónicos de unicidad educativa-técnica-científica. Si bien esta hegemonía ha logrado transformar y adaptar a sus lógicas los sistemas educativos nacionales y se reproduce mediante políticas y programas curriculares y de evaluación, al nivel del discurso docente el sentido aún está en disputa, es decir, en el nivel didáctico es posible identificar la diversidad en lugar de la unicidad, sobre todo porque este discurso no se constituye prioritariamente desde la lógica hegemónica educativa, sino que está atravesado por la experiencia espacial del sujeto.

El proyecto y la discusión realizada con los profesores de Medellín y São Paulo permitieron percibir que se tiene mucho más en común de lo que fue imaginado, cuando se trata de aprendizaje y de condiciones de trabajo. La alternativa es que los docentes avancen en construir un discurso del espacio que incluya la reflexión sobre su experiencia y lo articulen con el saber geográfico y didáctico, es decir, entender la incidencia que tiene para la educación el habitar el espacio y que eso nos constituye como sujetos políticos. En esta perspectiva, más que preocuparse del cómo y el qué, la didáctica se orientará y encontrará su sentido en el para qué. Esa es la alternativa a la unicidad hegemónica mencionada.

Referencias

- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Granica.
- Bray, M. y Thomas, R. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literature and the value of multilevel analysis. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491.
- Buenfil, R. (1997). *Revolución mexicana, mística y educación*. Torres y Asociados.
- Buenfil, R. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Nueva época*, 6(12), 29-44.
- Castellar, S. (2005). Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Caderno Cedes*, 25(66), 209-225.
- Castellar, S. (2011). A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47), 1-29.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Pulgarín, M. (2002). El estudio del espacio geográfico ¿posibilita la integración de las Ciencias Sociales que se enseñan? *Educación y Pedagogía*, 14(34), 181-194.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del Hombre.
- Silveira, M. (2011). Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de la globalización. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 1-23.