



Discurso instruccional en geografía ante el discurso regulativo

Instructional discourse in geography in the face of regulatory discourse

Discurso instruccional em geografia diante do discurso regulatório

Oswaldo Muniz-Solari* 

Tipo de artículo:

informes de investigación y ensayos inéditos

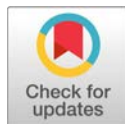
Doi: 10.17533/udea.unipluri.362470

Cómo citar este artículo:

Muniz-Solari, O. (2025) Discurso instruccional en geografía ante el discurso regulativo. *Uni-Pluriversidad*, 25(1). 01-16. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.362470>

Resumen

La creciente y compleja influencia del discurso regulativo tiene un efecto de poder controlador sobre el discurso instruccional que se centra en el conocimiento geográfico. El autor analiza las condiciones que motivan las acciones del discurso regulativo de autoridades públicas, agentes privados y actores sociales. Ante tales influencias del discurso regulativo, el autor propone estrategias para la recontextualización del conocimiento geográfico en el aula de clase. Estas estrategias permitirían crear un enlace eficiente entre el discurso instruccional y el regulativo.



Recibido: 2025-10-08 / Aprobado: 2025-12-01

Palabras clave:

enseñanza-aprendizaje, enseñanza de la geografía, recontextualización.

* Texas State University, USA
E-mail: o.muniz@txstate.edu



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Keywords:

*teaching-learning,
geography teaching,
recontextualization.*

Palavras chave:

*ensino-
aprendizagem,
ensino de geografia,
recontextualização.*

Abstract

The increasing and complex influence of regulative discourse has an effect of controlling power over the instructional discourse that focuses on geographic knowledge. The author analyzes the conditions that motivate the influence of regulative discourse by public authorities, private agents, and social actors. Given the view of such influences of regulative discourse, the author proposes strategies to recontextualize the geographic knowledge in the classroom. These strategies would allow the creation of an efficient link between instructional and regulative discourses.

Resumo

A crescente e complexa influência do discurso regulativo exerce um efeito de poder controlador sobre o discurso instrucional, centrado no conhecimento geográfico. O autor analisa as condições que motivam as ações do discurso regulativo de autoridades públicas, agentes privados e atores sociais. Diante dessas influências do discurso regulativo, o autor propõe estratégias para a recontextualização do conhecimento geográfico na sala de aula. Tais estratégias possibilitam a criação de um vínculo eficiente entre o discurso instrucional e o discurso regulativo.

Introducción

Todo proceso instructivo implica un orden en la secuencia de actividades. En un ambiente de educación sistemática, las actividades conllevan prácticas pedagógicas que permiten al profesor un manejo conceptual adecuado para ejecutar eficientemente la secuencia con sus estudiantes. En la sucesión de actividades, el dominio del conocimiento geográfico requiere habilidades para entender las interrelaciones de fenómenos físicos y humanos en el espacio geográfico donde ellos tienen efecto. Es, en sí mismo, un proceso de dominio de conceptos complejos tales como los referidos a las interconexiones e interdependencias en estudio. Massey (2014) plantea que la importancia de estos conceptos exige la comprensión global de lugares y ambientes porque en ellos se entrelazan, al mismo tiempo, cosas, eventos y seres bióticos de todo ecosistema.

Si el proceso instructivo para entender un espacio geográfico en estudio implica abordar el conocimiento de tal espacio mediante conceptos que el profesor presenta a sus educandos para que lo analicen, deberíamos reconocer la presencia de la autoridad, el poder y la moralidad como condiciones esenciales en discursos regulativos e instruccionales conducentes a la

transmisión del conocimiento. En relación con dichas condiciones, Buzzelli y Johnston (2000) concluyen que el discurso instruccional, con su función de desarrollo de competencias, está inmerso en el discurso regulativo que opera para mantener el orden social y las conductas. Además, todo ambiente educativo y la entidad que lo representa, ya sea de nivel primario, secundario o universitario, muestra una institución social al servicio de la reproducción y desarrollo de las relaciones de poder y, por lo tanto, de las desigualdades existentes. En tal dirección, es posible comprender la regulación que Legg y Brown (2013) presentan en el orden moral para referirse a la dimensión descuidada de la escala en geografía histórica.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es examinar las condiciones operables de un discurso instruccional en el análisis geográfico ante las influencias del discurso regulativo. Al respecto, se analiza en qué medida el discurso instruccional se puede enriquecer y fortalecer con una combinación efectiva de estrategias de enseñanza. Al final, se presenta un proceso eficiente de recontextualización del conocimiento geográfico.

1. Marco Teórico y Conceptual

Para desarrollar cualquier conocimiento geográfico es necesario que el estudiante adquiera de forma progresiva competencias especializadas en el manejo de fenómenos físicos y/o humanos en un espacio geográfico en estudio. Nuevos conceptos entrelazan la fina malla del aprendizaje en la práctica del discurso pedagógico el que se representa como un *dispositivo pedagógico*.

De acuerdo con Bernstein (1990), el *dispositivo pedagógico* controla los procesos

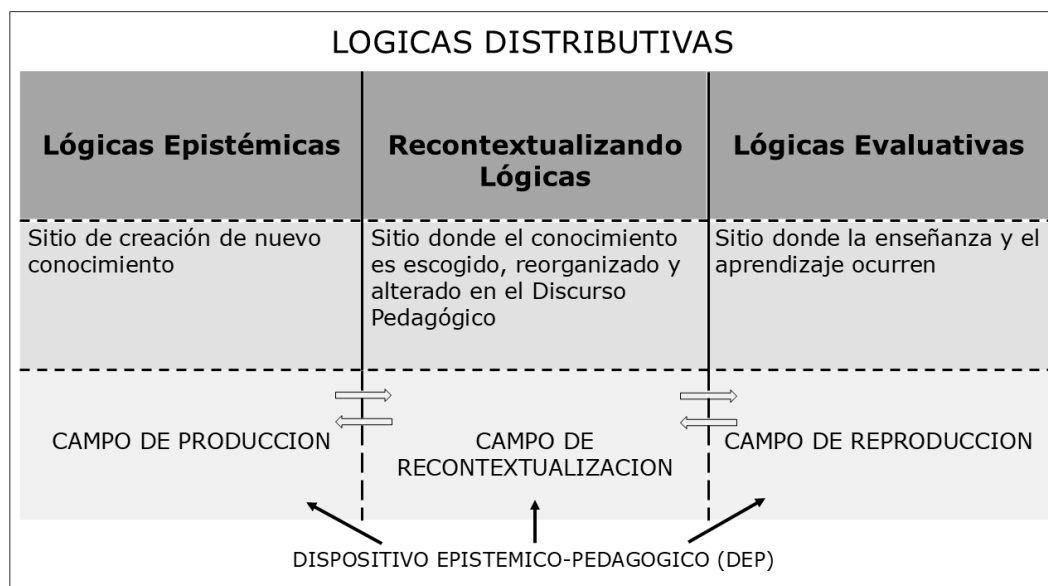
de transformación del conocimiento a través de reglas distributivas, de recontextualización y evaluativas. Las primeras controlan las prácticas institucionales de gobierno, las segundas controlan la transformación de los currículos y las terceras controlan la práctica pedagógica. Sin embargo, el sistema determinístico de Bernstein (2000) es rechazado por Maton (2014) quien transforma dicho dispositivo en un Dispositivo Pedagógico Epistémico (DEP).



Jackson (2014), con base en la transformación planteada por Maton, grafica el *mapeo* del DEP para presentar tres lógicas distributivas: epistémicas, de recontextualización y evaluativas. Como procesos lógicos, son en sí mismos no determinísticos. Las lógicas epistémicas refieren la génesis de nuevo

conocimiento que se crea a través de conocedores específicos (científicos, académicos, inventores). Las lógicas de recontextualización refieren el sitio donde profesores e instructores organizan el conocimiento. Finalmente, las lógicas evaluativas son el lugar donde profesores y estudiantes reproducen el conocimiento (Figura 1).

Figura 1 Lógicas distributivas



Nota. El DEP muestra el control acerca de quien reclama/conoce/aprende/hace qué. Movimiento de relaciones de poder en prácticas discursivas y viceversa, adaptado de Jackson (2014).

Para entender mejor el proceso lógico distributivo, se presenta un ejemplo en el campo de producción del conocimiento por investigadores. A partir de una investigación en el Parque Nacional de Los Nevados, en Colombia, se estudió la pérdida de glaciares y su posible relación con el cambio climático y los eventos volcánicos (González et al., 2010). Esta creación de conocimiento se trasladó al aula universitaria gracias a la comunicación e interacción entre investigadores, académicos y estudiantes de pre y postgrado. De forma directa, al Laboratorio de Sistemas Complejos en la Universidad Nacional de Colombia.

El conocimiento representado por procesos de análisis terrestre, métodos de investigación y uso de tecnologías es recogido, reorganizado y transformado en el discurso pedagógico universitario, ya sea por medio del trabajo en el

laboratorio, en el aula o en ambos. En dichos ambientes se inicia la recontextualización del conocimiento en geociencias o en estudios de geografía física relacionados con procesos geomorfológicos, energéticos y climáticos, entre otros. De igual manera, las lógicas evaluativas también están presentes pues es el sitio donde la enseñanza y el aprendizaje ocurren. Así, la reproducción del conocimiento geográfico se desarrolla mediante una retroalimentación en los procesos lógicos de producción y recontextualización, que en este caso se enfocan en el derretimiento acelerado de glaciares. En la Figura 1, las flechas indican transmisión en ambos sentidos, entre el campo de producción, campo de recontextualización y campo de reproducción.

En relación con la posición teórica, este artículo se sustenta en un marco de referencia



que responde a una aproximación social realista. En concordancia, para Lilliedahl (2015) el conocimiento es socialmente construido y es realista en el sentido de que es independientemente real en un mundo objetivo más allá del discurso.

Es importante recordar que las prácticas pedagógicas pueden ser leve o fuertemente alteradas cuando se verifican los efectos regulativos en los procesos de instrucción. Este asunto conduce a analizar las condiciones en que se desenvuelve el discurso regulativo con relación al discurso instruccional.

2. Incidencias del discurso regulativo en el discurso instruccional

Es interesante compartir una experiencia personal con los estudiantes de un curso de postgrado sobre Análisis Geográfico, clasificado como GEO 5309, en el Departamento de Geografía y Estudios Ambientales en *Texas State University*. Al discutir sobre la educación geográfica en las escuelas, una estudiante de maestría publicó en su espacio digital destinado a entregar preguntas y respuestas a un artículo científico sobre educación geográfica:

Habiendo enseñado en las escuelas públicas en Texas, he tenido experiencia de primera mano acerca de la presión política y de los padres sobre los profesores, después de que las lecciones en Estudios Sociales cubrieron los recursos naturales y su conservación. ¿Has encontrado evidencia de esta resistencia continua a la geografía, especialmente relacionada a los tópicos políticos? ¿Si es así, como podrías alentar a los profesores y administradores a anticipar y reaccionar a esta resistencia? (D. Hart, comunicación digital, 16 de septiembre, 2025)

Es posible que algunos lectores encuentren extraña la existencia de la presión política. Tal vez, algunos también tendrían la tentación de idear ciertas estrategias para disminuir los efectos de las acciones externas sobre el trabajo pedagógico. De hecho, la influencia del discurso regulativo y su incidencia en el discurso instruccional es compleja. En realidad, los dos discursos se entrelazan en conexiones y flujos de relaciones epistémicas.

La figura 2 detalla las partes integrantes o actores centrales del mecanismo pedagógico.

El sector superior muestra el dominio del discurso regulativo representado por la influencia gubernamental y la influencia científica y disciplinaria en el campo de la producción del conocimiento. La presencia de diferentes actores, unos reconocidos como agentes en el contexto gubernamental y otros como productores en el contexto científico/profesional, poseen una injerencia controladora y decisiva en el dominio del conocimiento a través del discurso instruccional.

Estos agentes, que Horden (2021) identifica principalmente como actores de gobierno y expertos en pedagogía en diversas disciplinas dentro de la educación superior, pueden reclamar jurisdicción sobre políticas curriculares. Tales agentes funcionan en el ambiente del discurso regulativo que es determinado y construido por valores y concepciones sociales prescriptivas (Muñiz Solari, 2021). Esto se traduce en el ejercicio de la autoridad, la representación del poder y la transmisión de cierta escala de valores morales.

La figura 2 también detalla, en el sector central izquierdo, la influencia del mundo privado en la gestión educativa. Esta se representa con las flechas que forman redes entre el Estado (influencia gubernamental) y los entes privados (A. Corporaciones de educación, B. Organismos internacionales y C. Organizaciones no gubernamentales [ONG]), con directo impacto en el discurso regulativo e instruccional.

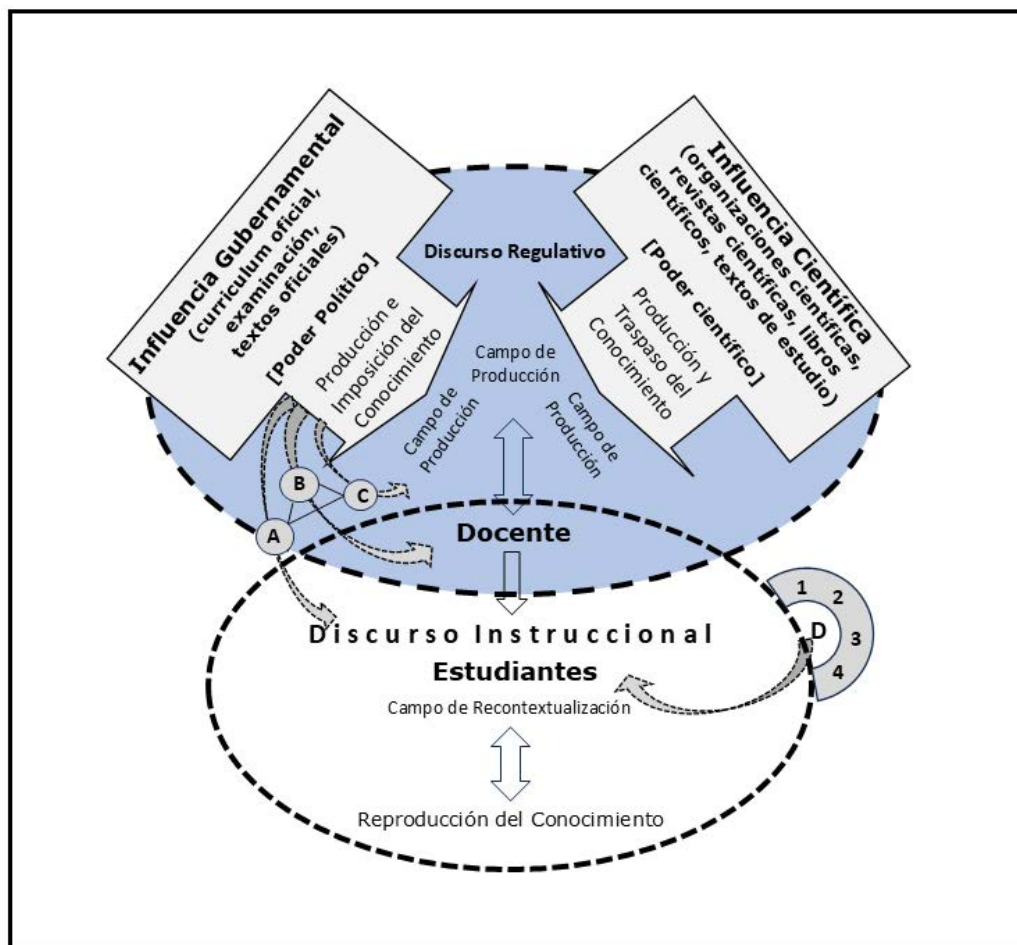
Caravaca et al. (2021) analizan un ejemplo en el contexto de la República Dominicana, país donde el Estado aún conserva amplias capacidades técnicas y el sector privado tiene



un lugar de influencia simétrica. Al respecto, los investigadores indican que es posible observar la injerencia de agentes privados en la producción de políticas educativas, haciendo referencia a varias publicaciones sobre la presencia de

gobernanza, en contraposición a *gobierno*. Se constituye así un verdadero entrecruzamiento del Estado con corporaciones y organizaciones no gubernamentales.

Figura 2 Actores centrales del proceso pedagógico



Nota. El entrecruzamiento de agentes y actores y su influencia en el mecanismo pedagógico. A. Corporaciones de educación, B. Organismos internacionales, C. ONG, D. Grupos en redes sociales (1. Políticos, 2. Religiosos, 3. Culturales, 4. Otros). Adaptado y reestructurado de Muñoz Solari (2023).

Por el contrario, en varios países de América Latina y el Caribe hay una asimetría entre las capacidades del Estado y las del sector privado, pues este último tiene mayor poder en el control educativo. Este es el caso de las redes de colaboración entre el Estado y organizaciones privadas en Brasil (Alvear y Ball, 2017) que representan otros actores privados que se han multiplicado en numerosos países. De la misma forma, Rodríguez (2025) estudia el caso en el Perú, donde estos agentes son resistentes a

la normativa estatal, generando sus propias regulaciones y manteniendo una lógica que responde al mercado antes que al beneficio social.

Para Sorondo (2024), este beneficio social ha disminuido en lo que se refiere a colectivo docente en el contexto de radicalización del poder neoliberal. Esta autora muestra la influencia del Estado, las ONG y los organismos internacionales que promueven la Educación Emocional en



Argentina, afectando a los profesores, quienes son culpabilizados por los problemas educativos para imponer estrategias autoritarias y de control. Como es de esperar, esto causa diversos impactos en el sistema educativo, pues algunos entes sobrepasan al Estado en su gestión, interviniendo en el proceso regulativo y otros gestionan la educación desde el punto de vista financiero, considerando al profesor como incompetente y al estudiante como cliente. En suma, unos y otros afectan directa o indirectamente la libertad de la labor docente impactando de forma negativa el discurso instruccional.

El discurso regulativo también se halla encubierto por la acción continua y a veces discontinua de la sociedad conformada por las familias e individuos en general. Algunos están presentes muchas veces, pero no necesariamente organizados en asociaciones religiosas, civiles, culturales y otras, representadas en la Figura 2 con los números 1, 2, 3 y 4, respectivamente.

El componente esencial de la influencia de la sociedad en el discurso instruccional es internet y las redes sociales. En la figura 2, el sector derecho del área del discurso instruccional representa los componentes típicos de la influencia de la sociedad, destacándose los padres de familia y su injerencia. Al respecto, existen numerosas publicaciones que muestran diversas facetas de la influencia parental en los profesores y profesoras. Todas estas facetas coinciden en el problema de la crianza excesiva o *overparenting* (Lee Rains y Gann, 2024). Esta intervención desmedida en las escuelas de los Estados Unidos de Norteamérica, por ejemplo, hace que los profesores tomen la decisión de renunciar.

Sin embargo, si se observa el fenómeno de la influencia de la sociedad desde la perspectiva de las plataformas de las redes sociales, Apps et al. (2023) advierten sobre las implicaciones de la conexión entre escuelas, padres y estudiantes. La experiencia en el ambiente escolar australiano previene de las dificultades en las relaciones de poder entre los padres, escuela (incluyendo a los profesores) y las plataformas de redes sociales. La presencia de una intervención subrepticia en el discurso instruccional parecería estar presente en variadas formas y en diversos

contextos nacionales. Dichas formas y contextos dependen de las influencias religiosas, políticas y culturales, por ejemplo, en el estudio de caso en China, basado en WeChat, la red social se ha transformado en un agente crítico en la relación entre padres y profesores, favoreciendo el desarrollo colaborativo basado en la confianza en el profesorado (Huang, 2022).

La enseñanza del conocimiento geográfico se ha visto progresivamente influenciada en numerosos países y globalmente por la instrucción regulativa de los gobiernos. Un ejemplo de ello es la interpretación de las políticas sobre el cambio climático y numerosos problemas ambientales; conocimiento sobre procesos naturales que tienen directa relación con la enseñanza de varios campos de estudio de la geografía física y la geografía humana. La influencia de los gobiernos dada por la existencia de poderosos grupos de interés (Basseches et al., 2022), la obstrucción de acciones necesarias (Carroll, 2020) y la falta de una educación cívica balanceada (Humlen, 2025), entre otros aspectos, demuestra una estrategia discursiva empleada para legitimar y perpetuar la dominancia de narrativas que, como en el caso de las industrias de las energías no renovables, tienen gran intervención en los discursos instruccionales (Chavez, 2024).

También sobresalen numerosos discursos regulativos, algunos de los cuales se manifiestan a través de proposiciones dadas por organizaciones profesionales y científicas, especialmente en la producción de textos escolares y de nivel universitario. El discurso en educación ambiental y desarrollo sustentable, por ejemplo, se configura en debates y estudios que tienden a ser distorsionados para adaptarse a las regulaciones establecidas. Estas regulaciones son reconocidas como una forma de *desidentificación*, como en el caso de Colombia (Mejía-Cáceres et al., 2021). Por otra parte, McGarr y Lynch (2021) explican que, en Irlanda, el avance en la interpretación de la sustentabilidad se ve reducida al presentarla como un signifiante vacío y, por lo tanto, ignorada, afectando finalmente el desarrollo del discurso instruccional.

La mejor representación del complejo entrelazamiento entre discursos regulativos e



instruccionales es la producción de textos para la educación geográfica, los cuales pueden presentar distorsiones en el conocimiento transmitido. Por lo tanto, es importante investigar su contenido de forma crítica, como lo hacen Biström y Lundström (2021) en su análisis de los textos de geografía y biología en la educación secundaria de Suecia. Los autores indican que los textos fallan en proveer a los lectores una comprensión básica de los conflictos y complejidades que inciden en el desarrollo sustentable.

En una dimensión similar, Muñoz Solari (2023) enfatiza el complejo entrelazamiento de los dos discursos, con los dos actores principales que ejercen sus poderes políticos y científico/profesionales a través de la perspectiva neoliberal. Los textos oficiales representan una guía de enseñanza que los profesores repiten mientras tienden a inhibir de forma inconsciente el ejercicio del pensamiento crítico.

En otra dimensión de la influencia del discurso regulativo sobre el instruccional, por una parte, Mehran (2010) señala a Irán como un ejemplo representativo de países del mundo árabe con regímenes autoritarios. Los textos son usados e impuestos como instrumentos claves en la educación política, ideológica y religiosa. Por otra parte, Nguyen et al. (2021) indican que el uso de textos oficiales en geografía reduce el aprendizaje activo. Los investigadores declaran que los contenidos sobre desarrollo sustentable en Vietnam están fragmentados y se abstienen de discutir asuntos controvertidos. Leder (2018) y Nguyen et al. (2021) afirman que existen unas condiciones similares en India.

Ante tales influencias del discurso regulativo, a continuación, se propone un camino seguro en la práctica del discurso instruccional para la recontextualización del conocimiento geográfico en la sala de clase.

3. Estrategias para un efectivo discurso instruccional en geografía

Una vez analizadas las incidencias del discurso regulativo en el discurso instruccional, este último puede examinarse para identificar algunas estrategias efectivas de instrucción. Se procura responder en qué medida el discurso instruccional, específicamente en el análisis geográfico, se puede enriquecer y fortalecer con una combinación efectiva de estrategias de manejo del conocimiento. Finalmente, se pretende establecer un puente de entendimiento entre el discurso instruccional y el discurso regulativo. De esta forma, es posible comprender el dominio del discurso instruccional que se representa en el sector inferior central de la Figura 2.

Primero, habrá que acordar que el profesor o facilitador del conocimiento activa y guía el discurso instruccional. Actualmente, Muñoz-Solari (2023) afirma que: “La pedagogía centrada en el que aprende requiere un creador de currículo que puede ver y actuar más allá del contexto de una sala de clase para traer el mundo en juego” (p. 9). Aun cuando los estudiantes ya han encontrado un conocimiento geográfico, en parte recontextualizado a través de los textos,

Whittall (2021) indica que la recontextualización y transformación del conocimiento ocurre más directa y regularmente en contextos específicos de las aulas de clase, a través de la interacción profesor-estudiantes.

El proceso de recontextualización genera la reproducción del conocimiento no solo por la influencia del profesor, sino también por el trabajo de los estudiantes en su reinterpretación del conocimiento ya recontextualizado y transmitido. En su experiencia con estudiantes en Inglaterra, Whittall (2021) reconoce el papel del profesor experto en la selección de las lecturas para sus estudiantes, agregando que “aquí también nosotros vemos la importancia de la recontextualización y la acción facilitadora del profesor en la mediación del aprendizaje entre la disciplina de la Geografía, sus estudiantes específicos y la sociedad en general” (p. 103).

Segundo, habrá que acordar que, ante una influencia creciente de diversos actores de la sociedad, los ambientes escolares y universitarios se han enfrentado a múltiples presiones para



responder adecuadamente a sus funciones académicas. La geografía y los profesores de geografía sufren una errada interpretación de su quehacer y, por ende, del discurso instruccional. Standish (2024) al mencionar el riesgo de que el discurso se confunda con adoctrinamiento, agrega: “Todavía, los profesores de geografía, entre otros, creen que los asuntos sociales y políticos relacionados al racismo, el cambio climático, la migración y desarrollo son una parte esencial del aprendizaje en geografía” (p. 496). En efecto, hay que incluir otras materias de estudio en geografía que estén relacionadas con los asuntos políticos y sociales, entre ellos, energías renovables y no renovables, sustentabilidad, uso de la tierra, riesgos y desastres.

Sin duda, la primera condición para enseñar geografía y guiar a los estudiantes en el proceso permanente de recontextualización del conocimiento es una preparación suficiente del profesional docente. Horden (2021) enfatiza la existencia de *errores* de recontextualización que emergen, “particularmente en la transformación de las estructuras del conocimiento jerárquico en el discurso pedagógico, si los profesores u otros creadores de currículo tienen insuficiente conocimiento personal de la estructura disciplinaria y la práctica disciplinaria” (p. 598). De acuerdo con Horden (2021), se requiere profesores con conocimiento de la materia (Geografía) y experiencia educacional; argumento que se basa en la condición de un período sostenido de formación profesional. Este conocimiento de la materia, si se quiere que sea de impacto, tiene que producir un balance entre la práctica disciplinaria y las necesidades de la sociedad.

Los componentes esenciales para comenzar a proyectar las posibles estrategias para un efectivo discurso instruccional son (1) conocimiento disciplinario por formación profesional sólida y autosostenida, (2) uso y manejo constante de la práctica disciplinaria, y (3) habilidad para detectar las necesidades de la sociedad. Pareciera ser que estos componentes son conocidos y no reflejan, por lo tanto, ninguna innovación para generar estrategias conducentes a una recontextualización del conocimiento. Sin embargo, se insiste en la aproximación

presentada al inicio de este párrafo al enunciar *recontextualización del conocimiento* y no *discurso instruccional*.

Se debe entender que el discurso instruccional es en realidad uno que transforma lo conocido, lo reinterpreta y obtiene un *conocido* o, más bien, reconocido nuevo *conocimiento*. Para aclarar el planteamiento anterior, se describe la enseñanza de la geografía recibida por los estudiantes de una escuela primaria en Irlanda; un discurso instruccional ya conocido en múltiples salas de clases en muchos países. Usher (2024) describe que:

Los alumnos están experimentando muy pocas lecciones de geografía sobre el área local con investigaciones de trabajo de campo práctico siendo muy limitadas ... Es ahora claro que los alumnos irlandeses están experimentando una mezcla de métodos de enseñanza incluyendo métodos prácticos experienciales que ellos disfrutaban y métodos didácticos de aprendizaje memorístico que ellos no disfrutaban ... Los alumnos están luchando por ver la relevancia de la geografía en sus vidas cotidianas y en el mundo real y ellos no ven la geografía como una materia particularmente importante. (p. 1152)

En la anterior descripción se evidencia la importancia de los tres componentes. Cuando la geografía se transforma en una disciplina relevante que aporta a la formulación de posibles soluciones frente a los problemas del mundo, el tercer componente tiene una preponderancia vital porque conduce, tanto al profesor como a los estudiantes, a detectar y dar respuesta a las necesidades de la sociedad. En sí mismo, este componente refleja y está íntimamente ligado a las condiciones de moralidad.

Por su parte, Buzzelli y Johnston (2020) enuncian que el discurso instruccional está enclavado en el discurso regulativo y que este último “funciona para mantener el orden social, maneras y conductas” (p. 882). Sin embargo, la sociedad ha cambiado desde que Bernstein diseñó la noción del *discurso pedagógico* en 1990 y Buzzelli y Johnston (2020) lo aceptaron



en sus análisis. En efecto, el orden moral y la escala de valores que los entes regulativos presentan no siempre son entendidos por quienes están encargados del discurso instruccional. En muchos casos, hay correspondencia entre los dos discursos, pero en muchos otros hay más bien una imposición.

De tal forma, el proceso de recontextualización del conocimiento geográfico puede tomar variantes distintas a las esperadas por los entes regulativos cuando se trata de analizar múltiples procesos geográficos que ocurren en nuestro planeta. Un ejemplo es la interpretación del cambio climático o, incluso, el rechazo por parte de algunas entidades regulativas gubernamentales, especialmente, organizaciones privadas con interés financiero. Otro ejemplo es el proceso migratorio que ha motivado apreciaciones y decisiones radicales sobre los flujos migratorios, tanto en los lugares de origen como en los de destino. Un último ejemplo es la lectura y explicación que se deriva del proceso de sustentabilidad relacionado con el desarrollo sustentable.

Los anteriores ejemplos pueden evidenciar las estrategias que un profesor y sus estudiantes aplicarían para producir un discurso instruccional que conduzca a la recontextualización del conocimiento geográfico. En sí mismos, son prácticas geográficas basadas en un ejercicio social realista. Por ello, los tres ejemplos funcionan como casos cuyo trabajo de aprendizaje tiene, en general, fases más o menos similares, esto es, mapa conceptual, hipótesis, pregunta o problema, base de datos, método, técnicas, conocimiento adquirido e indicadores de resultados. Se aclara que, en su condición de prácticas, son una representación de las operaciones a desarrollar, pero se deben adecuar a los niveles de enseñanza formal.

3.1 Cambio climático. Recontextualización del conocimiento geográfico

El análisis geográfico de este tema no se basa en alentar a los estudiantes a desafiar los planteamientos de la existencia o no del cambio climático, por lo tanto, no se promueve la discusión política sobre el tema. Por el

contrario, se toman algunos de los elementos representativos del clima en el espacio geográfico elegido para su estudio con el fin de verificar las causas, impactos y manejo del cambio climático. Para ello, es necesario establecer etapas y medir la progresión del aprendizaje de los estudiantes en la recontextualización del conocimiento.

En concordancia con Chang (2017), para "entender las causas [del cambio climático], los conceptos de espacio, escala y los procesos físicos juegan un papel importante" (p. 117). Un paso inicial es guiar a los estudiantes para que adquieran habilidades de análisis y discusión sobre las características de las radiaciones de ondas corta y larga y su contribución a la conservación o no del balance energético de la tierra. Chang (2017) agrega que, cuando los estudiantes son capaces de captar los conceptos del efecto invernadero, pueden progresar y discutir cómo se altera el balance de energía debido al aumento en la cantidad y tipo de emisiones de invernadero.

En una primera etapa, relacionada con la comprensión de las radiaciones y la conservación del balance energético de la tierra, se requiere que los estudiantes entiendan el espacio que estudian y la escala, que puede ser local, regional o territorial. Es posible dimensionar la escala a nivel planetario, pero, en un proceso inicial de comprensión y recontextualización del conocimiento, es recomendable trabajar a escala local y regional.

Esta estrategia para comprender el efecto invernadero puede plantearse a través de una situación problema con el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABPy). Una variante del ABPy es el método *Jigsaw* (Palacio et al., 2021), en el cual se dividen los equipos de trabajo en grupos para abordar tareas específicas del proyecto de acuerdo con sus habilidades.

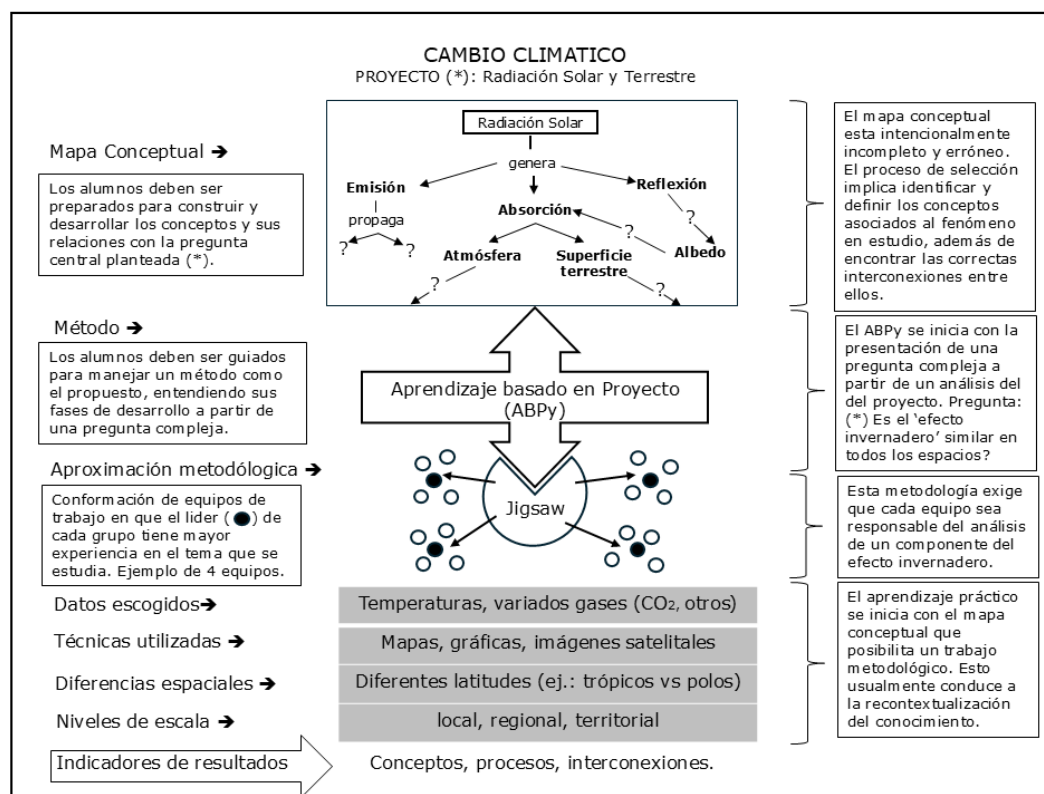
La Figura 3 describe la estructura de una práctica geográfica. En ella se presenta un proyecto relacionado con el cambio climático, enfocado en la radiación solar y terrestre. La pregunta específica se refiere al efecto invernadero y, por lo tanto, los estudiantes responden mediante una aproximación metodológica determinada. Sin



embargo, el proceso del ABPy se basa, primero, en la construcción correcta del mapa conceptual y cada equipo es responsable de analizar un componente del efecto invernadero mediante los datos y técnicas escogidas. Luego, se determinan

las diferencias espaciales posibles y los niveles de escala permitidos. Finalmente, la evaluación final verifica los indicadores de resultados del ABPy.

Figura 3 La estructura de una práctica en geografía relacionada con el cambio climático



3.2 Migración humana. Recontextualización del conocimiento geográfico

El análisis geográfico de este tema no se basa en alentar a los estudiantes a desafiar los planteamientos políticos, sociales o culturales relacionados con las migraciones humanas. Por el contrario, se escogen los elementos representativos de un fenómeno migratorio en el espacio geográfico elegido con el fin de verificar si evidencian las condiciones y problemas o soluciones que genera dicho fenómeno. Similar al ejemplo anterior, es necesario desarrollar el tema en etapas para medir la progresión del aprendizaje de los estudiantes hacia una inicial recontextualización del fenómeno migratorio. De la misma forma, el espacio, el lugar y la escala son importantes en el estudio geográfico.

Un planteamiento básico en los procesos migratorios es el análisis de la migración con el enfoque teórico atracción-repulsión, como parte de las teorías de migración neoclásicas que explican el fenómeno en función de oportunidades económicas. Este acercamiento al fenómeno puede ser guiado por el profesor para que sus estudiantes trabajen en su área local investigando la condición de la población migrante (flujos de entrada y salida del área local). Con base en la aplicación de encuestas a una muestra de la población, los estudiantes pueden hacer una primera interpretación (recontextualización) del fenómeno migratorio.

En una primera etapa, focalizada en los flujos migratorios de atracción-repulsión (*push-pull factor*, en la versión anglosajona), se puede reinterpretar (recontextualizar) el fenómeno



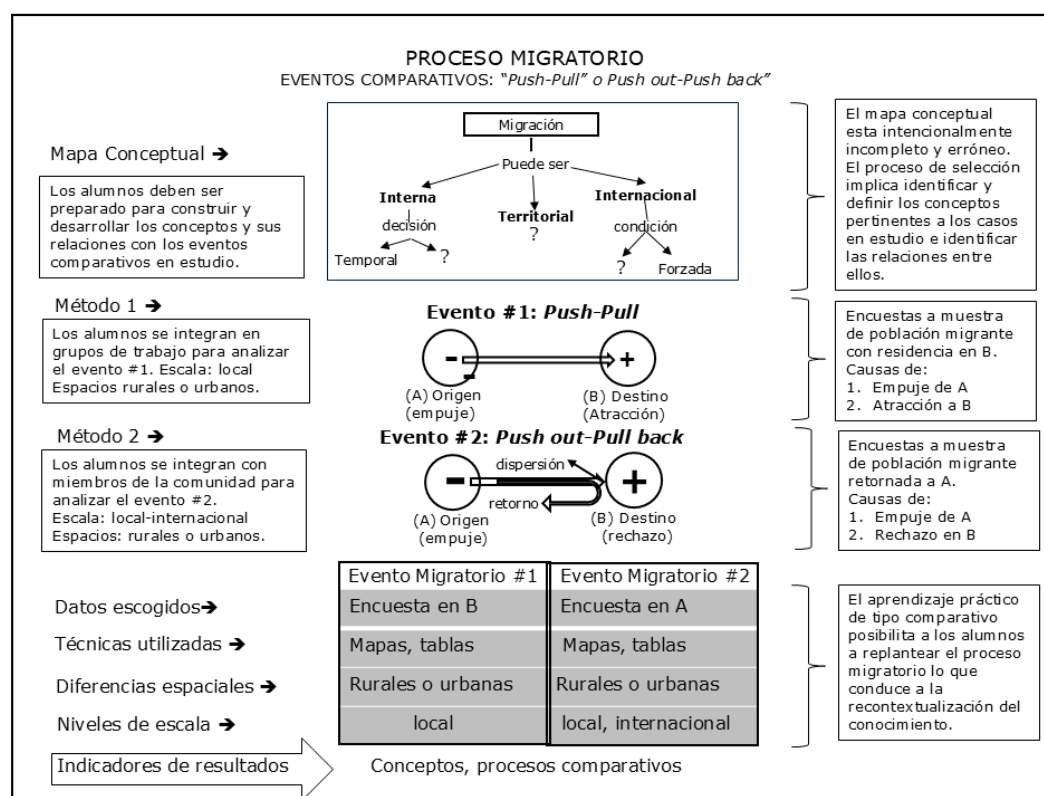
desde una perspectiva no económica. Klaus y Pachocka (2019) plantean el análisis básico de toda migración, pero entran en un nivel más sofisticado en el que se incluye la presencia de migrantes forzados y su rechazo a ingresar a los lugares de destino (*push out-push back*, en la versión anglosajona), lo que se denomina migración de retorno forzoso. Dicha aproximación es una nueva recontextualización del fenómeno migratorio.

Esta estrategia para interpretar flujos migratorios origen-destino puede ser aplicada mediante prácticas participativas. Gunella y Rodrigo (2022) presentan un ejemplo en el cual la comunidad local participa en la interpretación espacial del fenómeno migratorio. Este método

puede ser adaptado mediante una combinación de grupos de trabajo de estudiantes y miembros de la comunidad, entre ellos, migrantes que no sean incluidos en los datos de la investigación.

La Figura 4 describe la estructura de la práctica geográfica en la que se detalla un proceso comparativo de eventos migratorios. Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para abordar el evento #1, el cual les permite entender las causas y consecuencias para una población migrante con residencia en el lugar de destino. Posteriormente, los estudiantes combinan grupos de trabajo con la comunidad (emigrantes retornados) en el lugar de origen. El proceso comparativo posibilita la recontextualización del fenómeno de migración.

Figura 4 La estructura de una práctica en geografía relacionada con el proceso migratorio



3.3 Sustentabilidad. Recontextualización del conocimiento geográfico

El análisis geográfico de este tema no se basa en alentar a los estudiantes a desafiar los planteamientos políticos, sociales o culturales relacionados con el proceso de sustentabilidad.

Por el contrario, se escogen los elementos representativos de un desarrollo sustentable en el espacio geográfico elegido para su estudio con el fin de entender dicho proceso. La similitud con las materias de estudio de los casos anteriores es el tratamiento, en etapas progresivas, que permite medir el proceso de aprendizaje y su evolución en

la comprensión de la sustentabilidad. De la misma forma, el lugar y la escala son fundamentales.

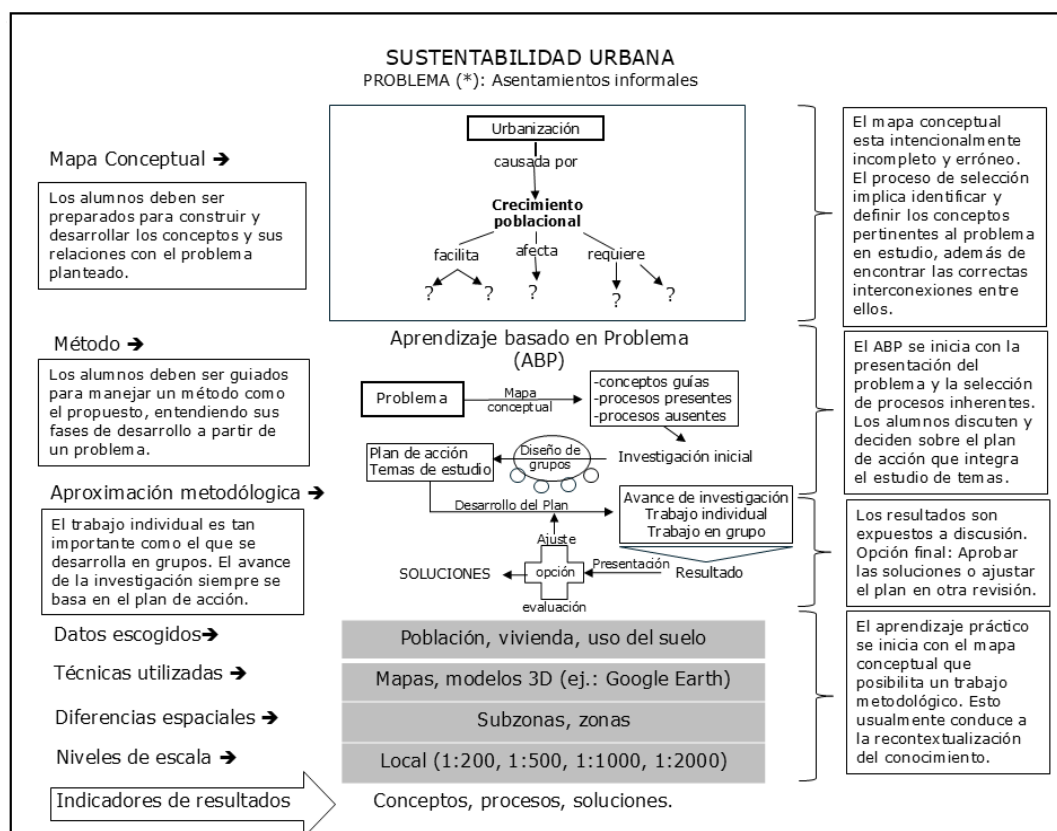
La sustentabilidad debe entenderse como un proceso de recontextualización que revele la practicidad y evolución de sus componentes. Al respecto, Muñiz Solari (2023) aclara que “la sustentabilidad necesita ser examinada e investigada continuamente. Además, la sustentabilidad es un concepto que excede el aparente sistema cerrado del DEP” (Figura 1) y agrega que “la sustentabilidad necesita ser observada y analizada como un proceso para alcanzar el estado final del Desarrollo Sustentable” (p. 12). Este estado final nunca se logra debido al carácter futurista del concepto.

En un acercamiento a la sustentabilidad, es posible plantear a los estudiantes el procedimiento para analizar los problemas del crecimiento de un asentamiento urbano. De Souza y Golightly

(2023), en un caso similar en Sudáfrica, indican que los problemas esenciales en una urbanización rápida son la falta de planificación, la sobrepoblación, la escasez de casas, los asentamientos informales, la congestión vehicular y la falta de servicios. Al elegir tan solo uno de ellos, el profesor insta a sus estudiantes a formular el problema, por ejemplo, la existencia creciente de asentamientos informales, analizar su distribución en la ciudad e identificar su impacto y las posibles soluciones.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) puede ser el método adecuado de acercamiento. De acuerdo con De Souza y Golightly (2023), el ABP puede considerarse como una pedagogía transformativa porque crea oportunidades para que los estudiantes participen y reflexionen sobre el impacto de las decisiones diarias en término de la sustentabilidad y la proyección del desarrollo sustentable.

Figura 5 La estructura de una práctica en geografía urbana relacionada con los



La figura 5 describe la estructura de una práctica geográfica. Se describen las etapas de acercamiento al problema de los asentamientos

informales urbanos. Frente a la definición del problema, los estudiantes trabajan para formular las condiciones de estudio. Luego, se sigue

con un trabajo de investigación individual y un trabajo colaborativo para construir en conjunto el conocimiento sobre las posibles soluciones al problema. Finalmente, cada grupo de estudiantes presenta un reporte con las soluciones. Si son

aprobadas en conjunto, se finaliza con una evaluación de los indicadores de resultados; si, por el contrario, las soluciones no son adecuadas, el grupo debe revisar el plan de acción y ajustar los resultados.

4. Conclusiones

Se han examinado las condiciones operables de un discurso instruccional del análisis geográfico ante las influencias del discurso regulativo para sugerir en qué medida se puede enriquecer y fortalecer el discurso instruccional con una combinación efectiva de estrategias de enseñanza.

Las incidencias del discurso regulativo en el discurso instruccional son variadas. Por una parte, la presencia de diferentes actores, agentes en el contexto gubernamental y productores en el contexto científico/profesional, poseen una injerencia controladora y decisiva en el manejo del conocimiento. Por otra parte, la influencia del mundo privado en la gestión educativa tiene una presencia directa o indirecta en las guías curriculares de variados entes educacionales. Finalmente, el discurso regulativo es intervenido por el efecto creciente de las redes sociales que influyen el discurso instruccional de diversas formas.

Ante las incidencias del discurso regulativo en el instruccional, la enseñanza del conocimiento geográfico ha sido intervenida por diversidad de interpretaciones y muchas de ellas distorsionan o malinterpretan los procesos naturales y humanos que ocurren en el planeta.

La propuesta de un discurso instruccional en materia de educación geográfica requiere de un proceso progresivo de comprensión de nuestro planeta. Dicha comprensión está basada en un continuo y eficiente desglose de los componentes (naturales o humanos) que se integran en un determinado espacio geográfico. El marco de referencia que permite una adecuada estrategia de aplicación del discurso instruccional como ha sido propuesto está dado por una aproximación social realista. El conocimiento es socialmente

construido y realista en el sentido de que es independientemente real en un mundo objetivo más allá del discurso.

La presentación y descripción de los tres ejemplos de práctica geográfica son una representación de los procesos de instrucción. Estos se fundamentan en la condición de que el profesor o facilitador del conocimiento activa y guía el discurso instruccional. Por lo tanto, se ha planteado una pedagogía centrada en el que aprende, pero requiere un creador de currículo que vea y actúe más allá del contexto de un aula de clase para observar lo no observable directamente. Por ello, cobra sentido la búsqueda del conocimiento por medio del análisis crítico para ejercitar la recontextualización del conocimiento. Por lo tanto, se responde en qué medida el discurso instruccional, específicamente en el análisis geográfico, se puede enriquecer y fortalecer con una combinación efectiva de estrategias de manejo del conocimiento.

Sin duda, las estrategias tienen validez si operan desde el nivel local para avanzar hacia espacios de una dimensión y complejidad mayor, donde la escala juega un rol preponderante. Este procedimiento ofrece alternativas de aprendizaje que se apoyan en una información parcial del espacio geográfico donde vivimos y se puede incrementar en su cambio progresivo de escala. Finalmente, se propone establecer un puente de entendimiento entre el discurso instruccional y el discurso regulativo con base en un criterio de preponderancia centrada en el que opera el conocimiento y lo recontextualiza.



- Alvear, M. y Ball, S. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65-73.
- Apps, T., Beckman, K., Pawlicka, N. y Kidson, P. (2025). The nature of connection: parent's experiences with school social media. *Learning, Media and Technology*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2541714>
- Basseches, J., Bromley-Trujillo, R., Boykoff, M., Culhane, T., Hall, H., Healy, N., Hess, D., Hsu, D., Krause, R., Prechel, H. Roberts, J. y Stephens, J. (2022). Climate policy conflict in the U.S. states: A critical review and way forward. *Climatic Change*, 170(32), 3-4.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Rowman and Littlefield.
- Biström, E. y Lundström, R. (2021). Textbooks and action competence for sustainable development: an analysis of Swedish lower secondary level textbooks in geography and biology. *Environmental Education Research*, 27(2), 279-294.
- Buzzelli, C. y Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873-884.
- Caravaca, A., Moschetti, M. y Edwards, D. (2021). Privatización de la política educativa y gobernanza en red en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(128), 1-19.
- Carroll, W. (2020). Fossil capitalism, climate capitalism, energy democracy: The struggle for hegemony in an era of climate crisis. *Socialist Studies/Etudes Socialistes*, 14(1), 1-26. <https://doi.org/10.18740/ss27275>
- Chang, C-H. (2017). Curriculum making and geographical learning progressions en O. Muñiz Solari, M. Solem y R. Boehm (Eds.), *Learning progressions in geography education. International perspectives in geographical education* (pp.111-123). Springer.
- Chavez, C. (2024). *How influential is petro-pedagogy on federal educational guidelines? A critical discourse analysis* [Master Thesis, California State Polytechnic University].
- González, J., Jordan, E., Blanco, D., Castillo, K., Ponce de León, F., Torres, J. y Vélez, F. (2010). Desaparición de los glaciares en el Parque Nacional de los Nevados en Colombia. Caso Santa Isabel y su investigación glaciofotogramétrica en C. López y J. Ramírez (Eds.), *Glaciares, nieves y hielos de América Latina Cambio climático y amenazas* (pp. 181-192). Colección Glaciares, Nevados y Medio Ambiente.
- De Souza, L. y Golightly, A. (2023). Geography education for sustainable development through problem-based learning en O. Muñiz Solari y G. Schröfer (Eds.), *Understanding sustainability with pedagogical practice* (pp. 119-131). Springer.
- Gunella, C. y Rodrigo, J. (2022). Migration studies: How should we approach them? Learning through participatory practices. The so-close case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221144504>
- Horden, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *The Curriculum Journal*, 32, 592-606.
- Huang, H. (2022). Social media and the parental trust for teachers: A qualitative study in China. *School Community Journal*, 32(2) 93-112. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Humlen, P. (2025). Promoting equal protection and regulatory remedies for balanced civic education. *Laws*, 14(1) 1-23.
- Jackson, F. (2014). Knowledge and knowers by Karl Maton. A review essay. *Journal of Education*, 59, 127-146.
- Klaus, W. y Pachocka, M. (2019). Examining the global north migration policies: A "Push Out-Push Back" approach to forced migration. *International Migration*. <https://doi-org.libproxy.txstate.edu/10.1111/imig.12575>



- Lee Rains, C. y Gann, C. (2024). The influences of overparenting on teachers: Perspectives from middle and high school teachers in an independent school. *School Community Journal*, 34(1) 335-356. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Leder, S. (2018). *Transformative pedagogic practice. Education for sustainable development on water conflicts in geography education in India*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2369-0>
- Legg, S. y Brown, M. (2013). Moral regulation: historical geography and scale. *Journal of Historical Geography*, 42, 134-139.
- Lilliedahl, J. (2015). The recontextualization of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(27008), 40-47
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Massey, D. (2014). Taking on the world. *Geography*, 99(1), 36-39.
- McGarr, O. y Lynch, R. (2021). Analysing the construction of 'sustainability' in lower school technology syllabi in Ireland. *Environmental Education Research*, 27(7), 992-1010.
- Mejía-Cáceres, M. A., Huérfano, A., Raid, A. y Freire, L. M. (2021). Colombia's national policy of environmental education: A critical discourse analysis. *Environmental Education Research*, 27(4), 571-594.
- Mehran, G. (2010). Representations of Arabs in Iranian elementary school textbooks. En A. Mazawi y R. Sultana (Eds.), *Education and the Arab world: Political projects, struggles, and geometries of power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315083834>
- Muñoz Solari, O. (2021). Practicing powerful geographical knowledge to understand interdependence en M. Fargher, D. Mitchell y E. Till (Eds.), *Recontextualising geography in education* (pp. 109-128). Springer.
- Muñoz Solari, O. (2023). Recontextualizing sustainability: Regulative and instructional discourses en O. Muñoz Solari y G. Schröfer (Eds.), *Understanding sustainability with pedagogical practice* (pp. 3-14). Springer.
- Nguyen, T., Leder, S. y Schrufer, G. (2021). Recontextualising education for sustainable development in pedagogic practice in Vietnam: Linking Bernsteinian and constructivist perspectives. *Environmental Education Research*, 27(3), 313-337.
- Palacio, A., Pérez, Y. y Serrano, D. (octubre 22 de 2021). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el método jigsaw en el estudio del paisaje*. VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC), Madrid, España. DOI: 10.26754/CINAIC.2021.0057
- Rodríguez, M. (2025). Resisting regulation: revealing orders of worth behind the debate over private education regulation in Peru. *Journal of Education Policy*, 40(3), 399-418.
- Siskström, P., Valentini, C., Sivunen, A. y Kärkkäinen, T. (2024). Pedagogical agents communicating and scaffolding students' learning: High school teachers' and students' perspectives. *Computers & Education*, 222.
- Sorondo, J. (2024). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal; la imposición de un nuevo deber ser docente. *Revista de Educación*, 1(34), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Standish, A. (2024). Towards an educational case for social and political issues in the geography curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 58, 495-513. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae013>
- Usher, J. (2024). I hate when we learn off the mountains and rivers because I don't need to know where they all are on a blank map?! Irish pupils' attitudes towards, and preferred methods of learning, primary geography education. *Irish Education Studies*, 43(4), 1141-1155.
- Whittall, D. (2021). The role of students in the recontextualisation and transformation of powerful knowledge: A study of sixth form geography students en M. Fargher, D. Mitchell y E. Till (Eds.), *Recontextualising geography in education* (pp. 89-107). Springer.

