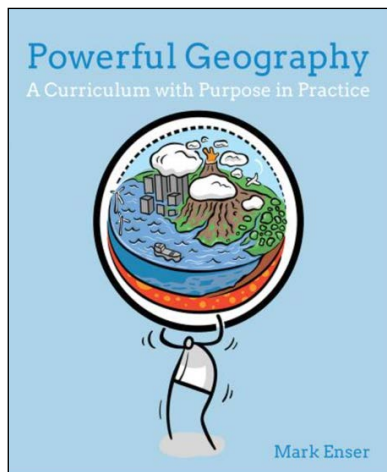


ENSER, M. (2021) *Powerful geography. A curriculum with purpose in practice*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited, 182 pp. ISBN: 978-178583511-7



La idea del conocimiento poderoso apuntada por *Michael Young et al* (2015) ha generado mucho debate en el campo de la didáctica de la geografía en los últimos años, sobretodo en los países de habla inglesa. Aún siendo una idea atractiva y prometedora, las mayores críticas se han centrado en apuntar que no ha habido una concreción y explicitación de qué conocimiento geográfico es poderoso. Mark Enser intenta suplir este vacío con su libro *Powerful Geography. A Curriculum with purpose*, en el que se propone mostrar cómo llevar a la práctica un currículum de geografía con sentido y con la finalidad de que sea poderoso para los estudiantes.

El libro se estructura en dos partes con cinco capítulos cada una. En la primera parte, el autor argumenta que un currículum poderoso necesita tener una finalidad o propósito claro. Por ello, en el capítulo 1 empieza hablando sobre la finalidad de la educación y subraya el escaso acuerdo que hay al respecto. El análisis de la diversidad de perspectivas lo inicia con los ideales románticos sobre la libertad y el aprendizaje centrado en el alumno y sus intereses. Esta visión la contrasta con el pragmatismo y el utilitarismo que ven en la educación el equipar al alumnado con competencias que le sirvan, principalmente, para el trabajo. A parte del para qué ha de servir la educación, también analiza el como y destaca las aportaciones de Kieran Egan (2002) donde lo importante es que los alumnos desarrollen el placer por el conocimiento a partir de los modos naturales de aprender propios de la niñez, la adolescencia y la madurez. También recoge las ideas recientes de Biesta (2015), quién opina que los estudiantes aprenden alguna cosa, la aprenden por una razón y la aprenden de alguien. Es decir, el papel del profesorado es clave, así como el de las escuelas, que se convierten en lugares de Experiencia. Según Biesta (2015), el rol del profesorado es trascendente porque aporta nuevo conocimiento, distinto al que ya traen los alumnos. Así, por ejemplo, si tratásemos temáticas como el cambio climático con el conocimiento del alumnado llegaríamos a centrarnos en sus sentimientos sobre el tema y no se haría una exploración de la complejidad geográfica que lo rodea, ya que esta complejidad no la pueden llegar a comprender desde su conocimiento existente y necesitan la intervención del profesorado. Enser manifiesta que, aunque la finalidad puede ser diversa según la ideología, todas ellas tienen una cosa en común: el conocimiento. Las escuelas existen

para que los alumnos acaben con un mayor conocimiento y hemos perdido de perspectiva el valor intrínseco del estudio de la geografía y nos hemos movido más por el valor extrínseco.

El capítulo 2 se centra, precisamente, en los enfoques hacia el conocimiento. Debemos tener una buena comprensión de diferentes tipos de conocimiento si queremos crear un currículum con propósito. El autor parte de la idea de subjetivación de los alumnos, en el que el conocimiento de uno mismo y de su propia agencia para actuar en el mundo es clave. Según Bruner, los alumnos necesitan ayuda en la construcción de un modelo del mundo que les permita entender como funciona y encajar sus experiencias de vida en él. Como profesores debemos diferenciar entre conocimiento formal e informal. El conocimiento formal puede ser factual o procedimental (como, por ejemplo, saber interpretar un gráfico o llevar a cabo trabajo de campo), del que destaca la metacognición como la habilidad de pensar sobre cómo pensamos. El conocimiento informal es el conocimiento diario recogido de diferentes fuentes. El conocimiento impresionista nos modela a causa de experiencias concretas vividas (podemos decir que creemos saber alguna cosa o tener alguna sensación o intuición, pero no podemos declarar que tenemos la certeza). En los capítulos 3, 4 y 5 Enser enlaza los tipos de conocimiento con los tres futuros o tipologías de currículum expuestos por Young *et al* (2015) y el conocimiento poderoso. Así, el futuro 1 es un currículum positivista en el que los que tienen el conocimiento lo traspasan a los que aprenden. Se centra tanto en un conocimiento formal que es factual y procedimental. El futuro 2 se centra más en el conocimiento tácito e impresionista, propio del constructivismo. El futuro 3 sería un nuevo escenario que rompe la dicotomía positivismo-constructivismo para pasar a una perspectiva del realismo social. En esta perspectiva el conocimiento se sustenta en las tradiciones disciplinarias que han creado unas metodologías para crear conocimiento y debatirlo e incluso retarlo. Y este conocimiento disciplinar es el que la escuela tiene que garantizar que llega al alumnado y que no se le denega el acceso, porque con el conocimiento diario contarán siempre. El autor define el conocimiento poderoso como aquel que permite hacer cosas y que da un poder intelectual a aquellos que lo poseen. El conocimiento poderoso proporciona explicaciones más fiables y convincentes y nuevas maneras de pensar. Este conocimiento es necesario para desafiar a las autoridades y proponer futuros alternativos. Alaric Maude (2018) sugiere que el conocimiento geográfico que es poderoso hace posible que la gente descubra nuevas maneras de pensar, comprendan y expliquen mejor como funcionan los sistemas naturales y la sociedad, pensar sobre futuros alternativos y qué podemos hacer para influir en ellos, tener un poder sobre lo que uno conoce, poder participar en debates de importancia e ir más allá de nuestra propia experiencia personal. La conclusión a la que se llega en la primera parte del libro es que la escuela ha de enseñar el conocimiento al que los alumnos no podrían acceder

desde sus vidas diarias y tiene que ser un conocimiento que transforme la manera de ver el mundo, de como se ha ido construyendo el mundo y hacia donde va, qué es lo que le está dando la forma que está adquiriendo, tanto procesos físicos como humanos y como estos procesos nos dan forma a nosotros mismos.

La segunda parte del libro es una guía de cómo llevar a la práctica la creación de un currículum poderoso de geografía, a partir de decidir sobre los contenidos y sobre los espacios a enseñar y aprender. En el capítulo 6, Enser quiere dejar claro que no cualquier cosa es geografía. Por ello se propone identificar qué podría ser una geografía poderosa. Desde nuestro punto de vista esta es la gran aportación del libro, porque recoge las aportaciones de Young et al (2015) y Maude (2018) para formular cinco preguntas que permitan analizar si una intervención didáctica es o no poderosa. Estas preguntas son: ¿Estamos proporcionando nuevas maneras de pensar? ¿Ayuda al alumnado a entender y explicar como funciona el mundo? ¿Les da más poder más allá de lo que ya sabían? ¿Capacita al alumnado para participar activamente en conversaciones y debates trascendentes? ¿Les da conocimiento del mundo? Si bien nuestra crítica se centra en que la delimitación de las preguntas dos y cinco no es muy clara, el autor da un ejemplo claro de como utilizarlas para evaluar una unidad didáctica propia sobre la geografía del crimen y evidenciar que ésta realmente no aporta conocimiento al alumnado que les aparte de su posición de ignorancia. El autor continúa proponiendo que hay que romper la falsa dicotomía entre conocimiento conceptual y procedimental y darlo a los dos la relevancia que tienen. Otra gran aportación que hace es la explicitación de las habilidades geográficas que deberían tener todos los estudiantes al finalizar la educación obligatoria (dedicando además el capítulo 9 exclusivamente al trabajo de campo y los sistemas de información geográfica), así como la necesidad de seleccionar el contenido curricular a partir de conceptos transformadores o liminales (traducción que propongo de los *“threshold concepts”*, ver Granados Sánchez, 2019) y que se diferencian de los conceptos clave, los conceptos organizadores y otras tipologías de conceptos. El siguiente capítulo lo dedica a la selección de los lugares sobre los que centrar el contenido de trabajo en el aula y cómo desarrollar el sentido de lugar a partir de la superposición de capas de contenido. Después, en el capítulo 8 el autor da nociones de cómo secuenciar un currículum de futuro 3, de manera que los conceptos transformadores se entienden como hilos que se entrelazan y tejen el tapiz que es el currículum. Enser propone cuatro pasos para asegurar que los hilos o conceptos transformadores que hemos seleccionado vayan reapareciendo durante toda la etapa educativa. Así propone empezar por preguntar sobre el conocimiento aprendido y retenido. Después se pasa a la formulación de preguntas que relacionen contenidos anteriores con los nuevos que se plantean. Lo siguiente es ilustrar los fenómenos con imágenes y acabar reflexionando sobre lo que se aprendió y los nuevos planteamientos que se proponen. El autor acaba el libro con una síntesis en la que sugiere seis pasos finales para transformar la práctica que hace el profesorado, de manera que se

pase a una geografía poderosa. Así, y a modo de recapitulación, propone empezar por explicitar el propósito o finalidad de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Después le seguiría la necesidad de evaluar lo que uno venía haciendo y buscar áreas de mejora y cambio. El tercer paso sería el de explorar las temáticas desde otro enfoque, determinando bien la función que tienen dentro del tapiz que estamos tejiendo y asociando contenido conceptual a contenido procedimental. A continuación, se tendría que secuenciar teniendo en cuenta las preguntas que queremos ir respondiendo a lo largo de la etapa, de manera que aumentamos en complejidad y conexiones con otro contenido trabajado. El quinto paso es determinar la metodología didáctica específica para cada sesión y el último paso es ir haciendo y adaptarse al contexto de aula, porque el currículum es algo vivo.

El libro nos brinda una nueva mirada sobre el conocimiento poderoso y da un paso adelante en avanzar hacia una geografía poderosa, pero los ejemplos prácticos son más analíticos que no descriptivos, es decir, el lector no va a encontrar ejemplos claros de cómo programar. En cambio, va a ver la evaluación de casos reales de manera que se visualiza lo que teóricamente se expone. En definitiva, es un buen libro para reflexionar sobre un currículum de futuro 3 aunque desde una mirada anglosajona y sin recetas.

Jesús Granados Sánchez
Universidad de Girona

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism, *European Journal of Education* 50 (1): 449-461
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*, New Haven CT: Yale University Press
- Granados Sánchez, J. (2019) Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía, En M.J. Hortas, A. Dias y N. De Alba. (eds). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa y AUPDCS, pp. 40-50. ISBN: 978-989-8912-06-0
- Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179-190. <http://10.1080/10382046.2017.1320899>
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. & Roberts, M. (2015). *Knowledge and the Future School. Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.