

Didáctica Geográfica n° 24, 2023, pp. 17-38

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.666>

ISSN electrónico: 2174-6451

REVISIÓN TEÓRICA ACERCA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO POTENTE. UN NUEVO ENFOQUE CONCEPTUAL EN LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

THEORETICAL REVIEW ON POWERFUL GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE. A NEW CONCEPTUAL APPROACH IN GEOGRAPHIC EDUCATION

REVUE THÉORIQUE SUR LES CONNAISSANCES GÉOGRAPHIQUES PUISSANTES. UNE NOUVELLE APPROCHE CONCEPTUELLE EN ÉDUCATION GÉOGRAPHIQUE

Casandra Saraí Flores Chicón 
Universidad Nacional Autónoma de México, México
floreschiconcasandra@comunidad.unam.mx

Gabriela De la Cruz Flores 
Universidad Nacional Autónoma de México, México
gabydc74@yahoo.com.mx

Eduardo Domínguez Herrera 
Universidad Nacional Autónoma de México, México
geogastro@yahoo.com.mx

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara 
Universidad Nacional Autónoma de México, México
bonipa62@gmail.com

Recibido: 24/05/2022

Aceptado: 09/09/2022

RESUMEN:

Esta revisión teórica busca dar cuenta del análisis realizado sobre la discusión de la literatura que sustenta el enfoque conceptual identificado en su idioma original como “Powerful Knowledge Geography”, el cual aquí se trabaja como *Conocimiento Geográfico Potente (CGP)* para reconocer el nivel de desarrollo de dicho planteamiento y analizar su pertinencia en la educación geográfica. Se encontraron diversas posturas sobre lo que puede significar el *CGP* y un punto de encuentro en el que su enseñanza debe ser a través de un proceso de recontextualización, como parte de la reivindicación al acceso democrático de este conocimiento y como derecho de justicia social para los estudiantes. La indagación se realizó a partir de una búsqueda sistemática de la literatura publicada en diversas bases de datos entre los años 2007 y 2021. Se analizaron 80 resultados considerados pertinentes que dan cuenta del acervo teórico del tema. Este artículo refiere los aportes correspondientes al *CGP*, con respecto a su base teórica, el *Conocimiento Poderoso (CP)*, para profundizar en la discusión de los trabajos que analizan el nivel de desarrollo de este enfoque. La investigación permite reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad que este planteamiento aporta a la educación geográfica.

PALABRAS CLAVE:

Conocimiento poderoso; Conocimiento geográfico potente; Educación geográfica.

ABSTRACT:

This theoretical review seeks to account for the analysis carried out on the discussion of the literature that supports the conceptual approach identified, in its original language, as “Powerful Knowledge Geography” and that here is applied as Powerful Geographic Knowledge (CGP), to recognize the level of development of this approach and analyze its relevance in geographic education. Different positions were found on what the CGP can mean and a meeting point in which its teaching should be through a process of recontextualization, as part of the claim to democratic access to this knowledge and as a right of social justice for students. The investigation was carried out from a systematic search of the literature published in various databases between 2007 and 2021. We analyzed 80 results considered relevant that account for the theoretical heritage of the subject. This article refers to the contributions corresponding to the CGP, regarding its theoretical basis, the Powerful Knowledge (CP), and deepens the discussion of the works that analyze the level of development of this approach. The research allows us to recognize the strengths and areas of opportunity that this approach brings to geographic education.

KEYWORDS:

Powerful knowledge; Powerful geographic knowledge; Geographic education.

RÉSUMÉ :

Cette revue théorique cherche à rendre compte de l'analyse effectuée sur la discussion de la littérature qui soutient l'approche conceptuelle identifiée dans sa langue d'origine comme « Géographie des connaissances puissantes » et qui est ici travaillée comme Connaissances géographiques puissantes (CGP), pour reconnaître le niveau de développement de cette approche et analyser sa pertinence dans l'éducation géographique. Différentes positions ont été trouvées sur ce que le CGP peut signifier et un point de rencontre dans lequel son enseignement devrait se faire à travers un processus de recontextualisation dans le cadre de la revendication d'un accès démocratique à ces connaissances et en tant que droit à la justice sociale pour les étudiants. L'enquête a été réalisée à partir d'une recherche systématique de la littérature publiée dans diverses bases de données entre 2007 et 2021. Nous avons analysé 80 résultats jugés pertinents qui rendent compte de l'héritage théorique du sujet. Cet article fait référence aux contributions correspondant au CGP concernant sa base théorique, la Connaissance Puissante (CP) et approfondit la discussion des travaux qui analysent le niveau de développement de cette approche. La recherche nous permet de reconnaître les forces et les domaines d'opportunité que cette approche apporte à l'éducation géographique.

MOTS-CLÉS :

Connaissances puissantes; Connaissances géographiques puissantes; Éducation géographique.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación de tipo teórica-descriptiva tiene como propósito analizar la base teórica y los aportes generados en torno al *Conocimiento Geográfico Potente (CGP)* (*Powerful Knowledge Geography* en su idioma original), en el campo de la educación geográfica¹, distinguiendo algunas aproximaciones de la temática en diversas latitudes del mundo.

Dicho interés radica en la importancia de profundizar en la epistemología de la geografía educativa a fin de lograr en los estudiantes un proceso formativo y no

¹ Entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía en términos de la competencia espacial, ambiental y regional que se proyectan en el espacio geográfico.

únicamente informativo que les brinde las capacidades necesarias para desarrollar un pensamiento crítico.

Los trabajos explícitos describen, analizan y en algunos casos ejemplifican lo que es el *CGP*; los implícitos abordan la base teórica de este enfoque, esto es, el *Conocimiento Poderoso (CP)* acuñado por Young (2008).

Respecto a los resultados, se observó un debate en la definición del *CGP* discrepando principalmente en la valoración del conocimiento geográfico disciplinar por sobre el conocimiento de la vida cotidiana de los estudiantes; también se reconoció como trascendental el proyecto internacional *GeoCapabilities* que considera el *CGP* como un eje principal para su desarrollo, enfocándose en la formación docente para que éstos sean líderes curriculares en geografía.

Como ruta de aproximación metodológica para la enseñanza del *CGP* se reconoce la tipología de *CGP* de Maude (2017), constantemente citada en los trabajos aquí revisados. Por último, se analiza la presencia del *CGP* en la enseñanza (principalmente) y aprendizaje de la geografía en casos específicos.

Esta investigación brinda un panorama general a la comunidad docente en geografía, preocupada por mejorar y contrastar su práctica docente para conocer lo que se ha desarrollado en torno al *CGP* en diversos niveles educativos², a fin de analizar las fortalezas y áreas de oportunidad que este planteamiento brinda en diferentes contextos y regiones.

2. METODOLOGÍA

Esta revisión teórica responde a un trabajo de tipo descriptivo, especificado a continuación:

Primero, la identificación de palabras clave derivadas de la revisión previa del tema, corroboradas en la base de tesauros de la UNESCO, para su posterior uso en la búsqueda de la literatura.

La indagación se realizó en el idioma español, pero ante los escasos o nulos resultados se generó una búsqueda en inglés con resultados favorables. Estas palabras fueron: *conocimiento geográfico poderoso, geografía poderosa, powerful knowledge, powerful geographic knowledge, sociology* y *pedagogy*.

Posteriormente, se hizo la búsqueda sistemática del estado del arte en un lapso temporal del 2007 (primera identificación del tema) al 2021 (conclusión de la búsqueda) en las bases de datos seleccionadas mediante el uso de operadores booleanos, de acuerdo con las funciones de cada una.

² Se encontraron resultados correspondientes al nivel primaria, secundaria, preuniversitario y universitario.

Estas fueron: *Academic Search Ultimate* de la Biblioteca Digital de la UNAM; Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), con mayor presencia en América Latina; IRESIE base de datos sobre Educación de la UNAM.; Dialnet base de datos principalmente de literatura hispana centrado en Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales; Scielo (*Scientific Electronic Library Online*, por sus siglas en inglés) biblioteca electrónica principalmente latinoamericana; ERIC (*Education Resources Information Center*, por sus siglas en inglés) con una cobertura internacional en el campo de la educación, además de Google Académico (búsqueda entrecomillada). Concluida la búsqueda, se revisaron las referencias de cada trabajo para considerar materiales útiles, lo cual amplió el volumen de documentos recuperados.

Los criterios de inclusión y exclusión de los resultados enfocados en la base teórica del *CGP* fueron los siguientes:

- Se incluyeron y analizaron en este trabajo los artículos, capítulos de libro o infografías que describían teórica, metodológica o analíticamente el *CP* y/o el *CGP*. También se revisaron aquellos documentos que realizaban un análisis crítico del *CP* o que referían la aplicación de esta propuesta curricular en algún otro campo de conocimiento.
- Se excluyeron los trabajos que hacían sólo una mención del concepto, pero sin sustento teórico ni desarrollo del tema.

Para realizar el análisis cualitativo de los resultados y sistematizarlos, se generó una matriz en el programa de Excel donde se elaboraron categorías específicas, a fin de organizar la información. Derivado de la revisión general, los documentos se clasificaron en cuatro ejes temáticos en función del contenido argumentativo:

- Conocimiento Poderoso (*CP*), con autores de anclaje y definición del concepto.
- Conocimiento Geográfico Potente (*CGP*), con la evolución del concepto.
- Campos de aplicación del *CP* en otras áreas del conocimiento.
- Crítica al *CP*.

Por último, se revisó a profundidad cada trabajo, presentando en este artículo los correspondientes a los dos primeros ejes temáticos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar cuenta del análisis sobre la literatura que sustenta la propuesta educativa del *CGP* y su evolución es necesario comenzar por los resultados correspondientes a su base teórica, el *CP*.

3.1. Fundamento teórico: autores de anclaje y definición del Conocimiento Poderoso (CP)

De acuerdo con esta investigación, el concepto de *CP* se argumenta teóricamente por primera vez en el trabajo de Wheelahan (2007), quien sustenta este concepto desde los planteamientos de diversos teóricos. Por un lado, retoma el de *estructura del conocimiento*, los principios de *clasificación* y *enmarcamiento* y del concepto de *recontextualización* de Bernstein (2000); también sustenta desde Durkheim la idea de *distinción del conocimiento*. No solamente Wheelahan (2007) considera a estos teóricos, sino que son citados con frecuencia en los trabajos aquí revisados, por lo cual pueden considerarse como autores de anclaje de dicho concepto.

Además de considerar a Bernstein y Durkheim, Derry (2017) añade como sustento teórico los aportes de *especialización* o *diferenciación del conocimiento* de Vygotsky; los *tipos de objetividad* en el conocimiento de Cassirer, así como de Muller y Young (2019), quienes retoman el aporte teórico de Moore sobre las *características del conocimiento*.

Por esto, podría considerarse que el sustento teórico del *CP* se encuentra en los análisis del conocimiento de Durkheim, Bernstein, Vygotsky, Cassirer y Moore, mientras que Wheelahan (2007), Derry (2017) y Muller y Young (2019) son quienes analizan y argumentan teóricamente el *CP*. Sin embargo, se identificó que principalmente Young (2008, 2013 b) y su colega Muller son quienes desarrollan y trabajan con mayor amplitud y discusión el concepto en cuestión, de aquí que se pueda afirmar que esta conceptualización nace en la sociología educativa, a partir del análisis de Young (2008) sobre la función del conocimiento disciplinar en los planes de estudio.

Cabe resaltar que previamente Young (1971) realizó una fuerte crítica al conocimiento disciplinar impartido en el currículo, como un medio impuesto por los poderosos y como una razón instrumental; sin embargo, su planteamiento cambia de *conocimiento de los poderosos* a *CP*, a partir de reconocer en la entrevista de Galian y Louzano (2014) las limitaciones que poseen los docentes para diseñar un plan curricular.

Su objetivo fue demostrar que no basta evidenciar las relaciones de poder subyacentes que existen en el currículo escolar, ya que esto no es suficiente para crear uno más democrático, por lo que argumenta la necesidad de reconocer qué conocimiento puede resultar verdaderamente poderoso para todos los estudiantes, de manera democrática.

Entonces, ¿a qué se refiere Young con *CP*? Para avanzar en la respuesta se retoman los siguientes argumentos:

- Es un concepto sustentado en la sociología educativa, acuñado como principio curricular, definido a partir de las relaciones epistémicas del conocimiento en donde “los sociólogos educativos y diseñadores curriculares han de tomar en cuenta las relaciones sociales (o de poder), como las relaciones epistémicas del

conocimiento, permitiendo así las propiedades emergentes del conocimiento” (Young, 2013a, p. 195 y 196).

- El CP se basa en la teoría del realismo social sobre la cual Maude (2017) recupera: [...] *“hay una realidad que es independiente del conocedor, y que, si bien nuestro conocimiento de esa realidad es una construcción humana y nunca puede ser absoluto, cuando se desarrolla dentro de las comunidades disciplinarias y se somete a la crítica disciplinaria, es más confiable que una opinión o punto de vista”* (p. 35) [Traducción del texto original].
- Reconoce la importancia del conocimiento disciplinar como base de los planes de estudio en la educación formal.
- Young y Muller (2013) mencionan que no se entiende explícitamente CP como “empoderamiento” sino como una referencia al “conocimiento con poderes”, o a los “poderes del conocimiento poderoso”.
- *“El CP es poderoso porque proporciona la mejor comprensión de los mundos naturales y sociales que tenemos, por lo que nos ayuda a ir más allá de nuestras experiencias individuales”* (Young, 2013a, p. 196).

Young (2016) afirma que *“existe un mejor conocimiento en todas las áreas; [y que] [...] La base de todas las decisiones sobre el conocimiento en el currículo es la idea de la diferenciación, que existen diferentes tipos de conocimiento”* (p. 33).

Los argumentos anteriores permiten definir el CP como un principio curricular sustentado en la teoría del realismo social, en donde el conocimiento disciplinar potencializa los procesos cognitivos en la educación al proporcionar una mejor comprensión del mundo, con el fin de trascender mediante este conocimiento las experiencias personales.

Para concluir con los aportes del CP retomados por el CGP, se añade en la siguiente tabla el planteamiento de Young y Muller (2010) sobre lo que reconocen como los tres futuros educativos.

De acuerdo con las descripciones de estos “futuros escolares” podría identificarse el primero con el paradigma conductista, el segundo con el constructivismo y el tercero con una propuesta “alternativa”, el realismo social. Al respecto de ¿dónde se encuentra la educación a nivel mundial?, podría indicarse que, dependiendo de la región, está entre el constructivismo y el modelo de competencias.

¿Nos encontramos en una transición entre el futuro 2 y el futuro 3? Más que profundizar en la respuesta es necesario analizar esta propuesta de Futuro 3, para comprender la pertinencia de su aplicación en la educación o pensar en otros futuros que puedan contribuir en la formación de los estudiantes, ante los múltiples retos y necesidades sociales.

Escenario	Características
Futuro 1	Dado por límites educativos fijos, donde el concepto de conocimiento es naturalizado o subsocializado, definiéndolo como un sistema de educación de masas que tiene su origen en un sistema de élite. A su vez, representa intentos por continuar el sistema de élite mientras se abre el acceso a la población en general, de la manera más marginal posible. Este futuro es una receta para la división social, la desigualdad, la infelicidad y el conflicto.
Futuro 2	Fin de las fronteras. Parte de un concepto de conocimiento sobresocializado. Nace en oposición progresista a Futuro 1. Este futuro podría visualizarse en el paradigma constructivista en sus diferentes connotaciones. Lo que señalan los autores es que en la medida en que se respalden estas tendencias dirigidas al alumno, junto con la introducción más amplia de tecnologías digitales, se verá una desprofesionalización de la enseñanza en todos los niveles y la desespecialización de la investigación.
Futuro 3	Considerado por los autores como el modelo a seguir. Consiste en el mantenimiento y traspaso de fronteras, como condiciones para la creación y adquisición de nuevos conocimientos, en el contexto global emergente. Nace como crítica al Futuro 1 y 2; se basa en la teoría del conocimiento social realista. Se fundamenta en el supuesto de que existen tipos específicos de condiciones sociales bajo las cuales se adquiere y produce un conocimiento poderoso. Este futuro defiende la importancia de reconocer la “diferenciación” del conocimiento y ofrecer este <i>CP</i> desde el currículo, a todos los estudiantes, como parte de una justicia social.

TABLA 1. Escenarios para el futuro. Fuente: elaboración propia a partir del texto Young y Muller, 2010.

Comprender el fundamento teórico del *CP* es primordial para analizar la adaptación del concepto en la educación geográfica, debido a que existe, en el discurso de la literatura revisada, un argumento general que indica que el conocimiento geográfico disciplinar es un conocimiento poderoso que debe enseñarse, mediante un proceso de recontextualización, como parte de la reivindicación al acceso democrático y del derecho de justicia social que estos conocimientos deberían fomentar en los estudiantes. Dicho esto, se procede a analizar los resultados en torno a la evolución del *CGP*.

3.2. Conocimiento Geográfico Potente (CGP)

De acuerdo con el planteamiento del *CP* que indica la importancia del conocimiento disciplinar en los planes de estudio, podría comprenderse de primer momento que el *CGP* se refiere al conocimiento geográfico disciplinar; sin embargo, los resultados que aquí se analizan muestran que no existe un consenso sobre una sola definición del *CGP*

sino más bien, dan cuenta de algunos nodos de discusión y esbozos metodológicos en torno al CGP lo que permite comprender que es un enfoque en construcción, por ello se realizan, alguna aclaraciones.

En los trabajos revisados, el concepto se encuentra (en su traducción original) como: *conocimiento geográfico poderoso*, como *geografía poderosa* o como *conocimiento geográfico disciplinar*. Aquí se reconoce como *Conocimiento Geográfico Potente (CGP)* considerando que Muller y Young (2019) señalan que “*apunta hacia un poder, o al menos un poder potencial, que puede conferirse al actor (adquiriente o productor) [...] como un beneficio en sí mismo, como un medio para alterar las propiedades y potencialidades de nuestro entorno*” (p. 198). A su vez se recupera de Roberts (2014) la noción de que “*cualquiera que sea el conocimiento seleccionado y justificado, solo es potencialmente poderoso*” (p. 204).

De aquí que tome relevancia el concepto de *recontextualización* de Bernstein, retomado por Young (2016), al referirse a éste como “*el movimiento de llevar el conocimiento especializado del contexto académico a un nuevo contexto, el de la disciplina escolar*” (p. 34). Por otro lado, debe indicarse que para el análisis de este tema se incluyeron 34 textos que dan cuenta del nivel de desarrollo que se ha generado en torno al CGP, desde 2011 hasta 2021.

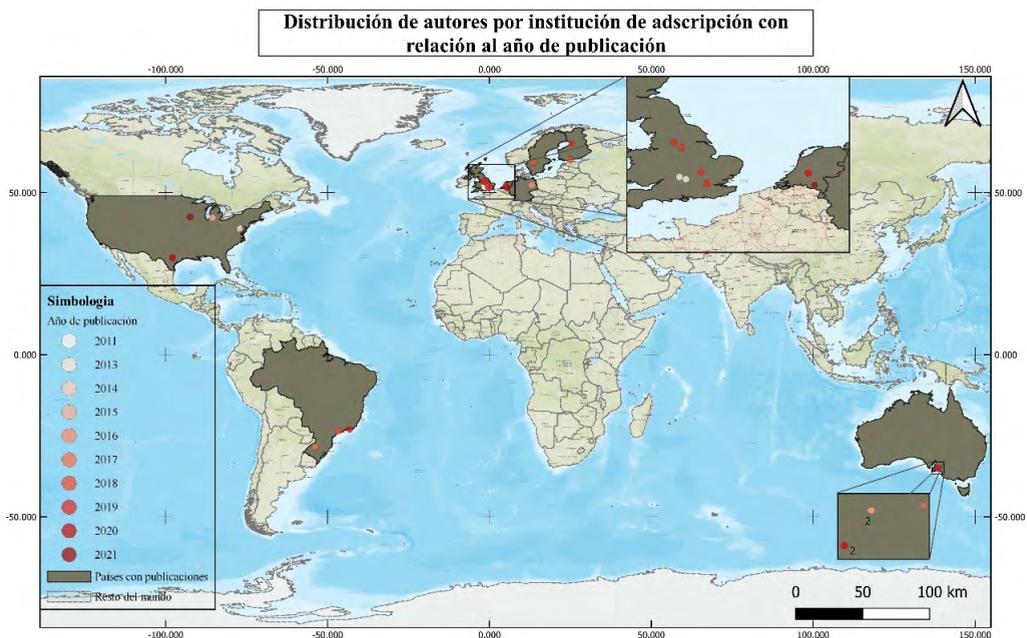


FIGURA 1. Distribución de instituciones de adscripción de los autores revisados. Elaboración en Qgis con información propia.

El siguiente mapa muestra (asignado en color por orden temporal) la distribución de las instituciones de adscripción de donde provienen las y los investigadores de los trabajos revisados, aunque ésta es meramente ilustrativa, se puede visualizar la distribución de los lugares en donde surge la propuesta y considerarse para un posterior análisis interpretativo y comparativo de tipo espacio-temporal.

Con todo lo anterior, se procede a dar cuenta de los resultados.

3.2.1. Debate entre el conocimiento geográfico disciplinar y los etnoconocimientos

La base teórica del *CGP*, el *CP*, establecería, para la educación geográfica, que el conocimiento disciplinar geográfico es el conocimiento poderoso con el que se deberían diseñar y enseñar los planes curriculares de esta materia, a través de un proceso de recontextualización.

Sin embargo, Catling y Martin (2011), identificados como los primeros autores que discuten el tema, difieren parcialmente de esta definición al argumentar que “el *CP* como lo concibe Young es insuficiente en el contexto primario, porque valoriza el conocimiento académico por encima de los conocimientos cotidianos o *etnoconocimientos* [énfasis añadido]” (p. 319). La tesis que ellos defienden es que deben considerarse igualmente poderosos los conocimientos disciplinares y los etnoconocimientos para incluirse en el currículo, como parte de una pedagogía dialógica. Lo significativo de su argumento es que siendo conscientes de la distinción que hace Young entre currículo y didáctica, no aceptan esto como un argumento que posicione el conocimiento disciplinar por sobre los etnoconocimientos.

Sobre esta discusión, Firth (2011) comparte su proyecto *Young People’s Geographies*, defendiendo que los conocimientos de los jóvenes ofrecen la posibilidad de que las aulas se reconfiguren para que los jóvenes y sus profesores sean co-creadores del currículo de geografía y del conocimiento geográfico. Si bien su planteamiento podría considerarse contradictorio a las bases del *CP*, sus preguntas al respecto contribuyen al debate del *CGP*.

Estas son: “¿de qué manera el conocimiento geográfico es un *CP*?; ¿qué aspectos de este conocimiento queremos que adquieran los jóvenes?, además de ¿cómo debería organizarse ese conocimiento dentro del plan de estudios escolar?” (p. 150).

Él considera que no hay que aceptar lo que identifica de Young como enfoque dicotómico del *CP*, pero sí analizar la importancia y naturaleza del cambio del conocimiento geográfico disciplinar y su relación con el desarrollo curricular.

Por otro lado, Roberts (2014) desarrolla un trabajo que explora la relación de la geografía con el conocimiento diario escolar y las características del conocimiento disciplinario, con énfasis en la geografía urbana. Indica que, si bien la geografía no

produce el tipo de *CP* sugerido por Young, sí tiene formas poderosas de mirar el mundo a través del tipo de preguntas que hace y las formas en que investiga. Recupera que “el concepto de *CP* [...] se centra en el conocimiento en sí mismo, sus características y lo que puede lograr” (p. 188) y, por otro lado, pone en discusión si “un documento curricular de geografía que establece lo que los estudiantes deben estudiar, debería excluir, como sugiere Young, el conocimiento diario de los estudiantes” (p. 193).

Este debate entre el conocimiento geográfico disciplinar y el conocimiento de la vida cotidiana en los planes de estudio es uno de los nodos de discusión más concurrentes en la revisión teórica del *CGP*; sin embargo, ha encontrado mediación en los trabajos que retoman el proceso de recontextualización en geografía, como el escrito por Lambert (2019), para quien la idea central del trabajo está en “la creación de un currículo de alta calidad que sea posible caracterizar como Futuro 3” (p. 259) respondiendo principalmente al papel que tienen los profesores como agentes recontextulizadores.

El trabajo de Stolman *et al.* (2015) también permite profundizar en los orígenes y justificación de este enfoque en la educación geográfica, ya que los autores realizan una entrevista a Lambert que amplía dicho panorama.

Este primer nodo de discusión podría considerarse el más importante en el enfoque del *CGP*, ya que reconoce la importancia de la geografía como un *CP*, pero discrepa en la definición de Young, solicitando que se reconozca el mismo valor del conocimiento disciplinar como el cotidiano en los planes de estudio. Esta discusión no solamente pertenece al ámbito en geografía, ya que a lo largo de la revisión era un constante punto para discutir; sin embargo, Young constantemente habla de la diferenciación del conocimiento y del valor de uno sobre otro.

3.2.2. Proyecto GeoCapabilities relacionado al CGP

Un proyecto constantemente citado en la revisión del tema fue el de *GeoCapabilities* que, de acuerdo con Solem *et al.* (2013), presenta sus antecedentes en la colaboración transatlántica entre Estados Unidos, Inglaterra y Finlandia, con el objetivo de investigar los propósitos y valores de la educación en geografía a través del “enfoque de capacidades”, indicando que éste “ofrece importantes beneficios prácticos al aclarar a los maestros las formas en que la geografía imparte un *CP*, con una perspectiva esencial para la vida y la ciudadanía en un mundo altamente interdependiente” (p. 215).

Es de llamar la atención cómo este proyecto adopta diversos planteamientos: el *CP* de Young, el concepto de *capacidades* de Amartya Sen y Martha Nussbaum y el plan de estudios liberador de Wesley Null, en defensa de la importancia del currículo en la educación geográfica. Al respecto, Solem *et al.* (2013) piden a los maestros considerados líderes del currículo que “reflexionen sobre el papel de la educación basada en brindar

a las personas capacidades intelectuales, morales y existenciales para el aprendizaje permanente, la agencia económica y social en la ciudadanía y la búsqueda de una vida personal” (p. 215).

Los autores pretenden que “*las perspectivas conceptuales sobre la educación en geografía que los maestros desarrollan, a través del enfoque de capacidades, enriquezcan su comprensión de la materia geográfica y los empodere para liderar reformas curriculares a nivel local*” (p. 217).

A su vez, Lambert *et al.* (2015) realizan un estudio de la geografía a nivel preuniversitario enfatizando que:

[...] “*el proyecto busca darle visibilidad a la importancia de la enseñanza geográfica para la formación de los jóvenes, así como hacer un marco de objetivos y propósitos de la geografía en las escuelas a nivel internacional, no para homogenizar dichas divergencias sino más bien para generar una plataforma segura para el desarrollo internacional de las capacidades de los docentes, como innovadores creativos, disciplinarios y como posibles creadores de currículum*” (p. 723) [Traducción del texto original].

Sin embargo, indican que el principal objeto de estudio es la persona, no la geografía *per se*, por lo cual proponen un enfoque que expresa el papel central de la geografía en la producción de la persona educada.

Aunque el proyecto retoma el planteamiento del CP, se considera que su interés principal no consiste en desarrollar o ampliar el CGP, si no en generar una plataforma sólida desde los principios teóricos antes mencionados.

Uhlenwinkel *et al.* (2016) también abordan el proyecto *GeoCapabilities* y se preguntan qué ofrece la geografía para ayudar a los jóvenes a desarrollar las capacidades humanas que necesitan para vivir una vida que consideran valiosa. Mencionan “*ofrecemos una descripción profunda de lo que los respectivos autores [cada profesor entrevistado] ven como las oportunidades y desafíos para el enfoque de GeoCapabilities en sus contextos nacionales*” (p. 328).

Los resultados de su trabajo son significativos en tanto que llevan a comprender el lugar de la enseñanza geográfica en los países participantes.

Por último, Huckle (2019) defiende que el conocimiento geográfico sólo será poderoso si es crítico y empoderador, entendido desde lo que se trabaja en la *geografía crítica*. La defensa de su argumento se vuelve relevante cuando indica que el proyecto de *GeoCapabilities* descuidó la vertiente filosófica del CP (realismo social) y por ello

es ambiguo, pero debe considerarse que este proyecto no se enfoca en el *CGP* sino en la generación de GeoCapacidades.

3.2.3. Rutas de aproximación metodológica para la enseñanza del CGP

La discusión planteada en Slater *et al.* (2016) plantea que “parece haber una renuencia a especificar qué es *el conocimiento poderoso en geografía*” (p. 192) y en cierta medida es así, pues consecutivamente en esta revisión se observó que más que enlistar un *CGP* por enseñar, se identificaron posibles formas metodológicas de conseguirlo.

Lambert, profesor entrevistado en Slater *et al.* (2016), precisa “mi respuesta es que [el *CGP*] proporciona una idea clave que sustenta la formación del conocimiento profesional de los docentes” (p. 194), donde el *CP* reitera la necesidad de una formación profesionalizada de los docentes que se ha dejado de lado muchas veces, representando un problema reiterativo en la enseñanza geográfica. También aboca su trabajo en el proyecto *GeoCapabilities* con énfasis en comprender “¿de qué maneras se puede considerar que la geografía es un conocimiento poderoso?” (p. 4), para la formación de capacidades de los estudiantes.

Es así como los trabajos de Maude (2013, 2015, 2016, 2017 y 2020) y Maude y Caldis (2019) resultan significativos al generar una aproximación metodológica con la tipología de *CGP*, respondiendo a la discusión previa cuando menciona:

“Lo que el concepto de conocimiento poderoso sí les dice a los maestros es que cualquier contenido sustantivo que seleccionen o requieran seleccionar debe usarse para ayudar a los estudiantes a aprender formas geográficas poderosas de pensar, analizar y comprender” (Maude, 2018, p. 184) [Traducción del texto original].

Maude, como autor clave en la aproximación metodológica al *CGP*, amplía a lo largo de su obra el sustento teórico de lo que reconoce como *CGP*, indicando los conceptos clave (nombrados *metaconceptos*) que identifica como propios de la geografía, así como los conocimientos procedimentales y actitudinales que deberían potenciarse desde este enfoque. Su interés radica en destacar ¿qué puede considerarse como *CGP*? Por ello retoma el argumento de Young (2013 a) cuando dice:

“El CP es poderoso porque proporciona la mejor comprensión de los mundos naturales y sociales que tenemos y ayuda a ir más allá de nuestras experiencias individuales; [...]. El acceso al CP en sus diversas formas es un derecho de todos los alumnos y estudiantes. Es por eso por lo que el currículo respaldado por un CP

es una cuestión tanto epistemológica como de justicia social” (p. 196) [Traducción del texto original].

A manera de síntesis del trabajo de Maude, se presenta la siguiente tabla con la tipología del *CGP*:

	Tipo de conocimiento	Características principales
1	Conocimiento que proporciona nuevas formas de pensar sobre el mundo.	Uso de metaconceptos de la disciplina geográfica: lugar, medio ambiente, espacio, interconexión y escala.
2	Conocimiento que brinda a los estudiantes formas poderosas de analizar, explicar y comprender.	Conceptos analíticos: distribución espacial (relaciones causales), comparación de lugares, análisis escalar. Conceptos explicativos: interconexión-relaciones causales. Generalizaciones sobre fenómenos geográficos: síntesis de información fáctica que establece una relación entre dos o más conceptos.
3	Conocimiento que le da a los estudiantes cierto poder sobre su propio conocimiento.	Capacidad o habilidad para encontrar información ya disponible y darle sentido interpretativo.
4	Conocimiento que permite a los jóvenes seguir y participar en debates sobre temas importantes a nivel local, nacional y mundial.	Proporcionar la capacidad de seguir y participar en los debates públicos.
5	Conocimiento del mundo	Conocimiento que lleva a los jóvenes más allá de su propia experiencia

TABLA 2. Tipología del *CGP*. Fuente: elaboración propia a partir de Maude (2015, 2016, 2017 y 2018).

De acuerdo con Maude (2017), esta tipología no prescribe el contenido de este *CGP* sino más bien las formas que debe tomar para enseñarse, dependiendo de las circunstancias a las que se enfrentan los docentes.

Además, menciona que este enfoque “*proporciona maneras de explicar la geografía a los no geógrafos al describir formas de pensar, comprender, explicar y demostrar que éstas son poderosas e involucran conceptos que no se enseñan en ninguna otra materia*” (p. 38).

La importancia de su trabajo se hace notoria al ser retomado en otras publicaciones aquí revisadas, identificando que los conocimientos de tipo 2 y 5 se han trabajado con mayor detalle y en ejemplos específicos de los currículos de los países donde se ha aplicado.

Al respecto, Bouwmans y Béneker (2018) realizan la identificación del *CGP* en los planes de estudio integrados en el dominio interdisciplinario “humano y sociedad” en cuatro escuelas holandesas, con relación a la tipología de Maude. Concluyen que el énfasis de este currículo está enfocado en el aprendizaje de conceptos geográficos que los estudiantes pueden utilizar para analizar fenómenos (conocimiento tipo 2) y que se presta poca atención al aprendizaje de los lugares (conocimiento tipo 5), por lo cual señalan que “los planes de estudio integrados difícilmente contribuyen a un objetivo central de la geografía escolar, a la construcción de una amplia gama de visión geográfica del mundo” (p. 445).

Tani *et al.* (2018) realizan un análisis similar en las escuelas secundarias superiores finlandesas a partir de una encuesta realizada a los maestros, trabajo que destaca la importancia de la reflexión crítica y el pensamiento geográfico en los objetivos del currículo de geografía.

Maude y Caldis (2019) generan un ejemplo concreto sobre cómo aplicar un conocimiento de orden superior (considerando 3 tipos de conocimiento, de acuerdo con la tipología de Maude) a la unidad “Biomás” del plan de estudios nacional de Australia. Es interesante el trabajo, porque tiene un corte de enfoque constructivista que bien podría revisarse a la luz de la tipología de Bloom. Este trabajo más que ser un aporte metodológico, corresponde a un ejemplo concreto de aplicación de la tipología del *CGP*.

3.2.4. Presencia del CGP en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía en diversas regiones

Hasta aquí, los resultados previamente analizados corresponden a los de países anglosajones³ centrados en el análisis curricular del tema en cuestión y en el acercamiento metodológico a este enfoque. Sin embargo, han de mencionarse también los resultados encontrados en Brasil y Chile que toman un enfoque diferente.

Para comenzar, Callai y de Moraes (2017) analizan el *CP* en la educación geográfica, con énfasis en la formación ciudadanía de los estudiantes; se centran en el concepto de *ciudad* considerado como lugar de vida de todos, argumentando que éste puede “constituir el avance de la producción de un conocimiento poderoso, [pues] [...] brinda

³ Véase en la imagen 1 la mayor presencia de trabajos en Europa, EUA y Australia.

oportunidades para *comprender el mundo, ser ciudadano y producir su autonomía a través del conocimiento*” [énfasis añadido] (p. 88).

Indican que, los estudiantes, “al comprender la espacialidad en la que viven, pueden a través del conocimiento, producir su empoderamiento con el ejercicio de la autonomía en la constitución de su ciudadanía” (p. 84), lo cual se relaciona con la importancia del conocimiento de la vida cotidiana anteriormente discutido.

Rodrigues (2020) desarrolla su planteamiento en el proyecto didáctico “Vota 16”, el cual vincula el programa de formación docente en Brasil con el poder del conocimiento geográfico, argumentando que los profesores pueden utilizar el *CGP* para abordar los retos de la formación para la ciudadanía activa en Brasil.

Galian y Stefenon (2018) trabajan en respuesta al cuestionamiento ¿por qué es tan difícil definir los conocimientos que se van a enseñar en la escuela?, desde una mirada geográfica. Analizan la importancia del conocimiento escolar en geografía y lo que constituye *CP* para enseñar en las clases de esta disciplina, en su plan de estudios nacional. Su discusión se amplía al referir “cuáles son los conceptos clave, contenidos y prácticas esenciales de cada disciplina [enfocados en la geografía] que representarían esta posibilidad de comprensión ampliada del mundo” (p. 87).

Pese a que fueron pocos los resultados en esta región, resulta interesante el uso del *CGP* como argumento para la formación de la ciudadanía. Otra vez, en las regiones anglosajonas, se encuentra Béneker (2018), quien hace énfasis en la importancia de un plan de estudios basado en el conocimiento (*CGP*) con relación al futuro 3 de Young y Muller (2010), en contraposición a la atención centrada en un plan basado en las habilidades. Este trabajo se asemeja al de Wheelahan (2007).

Virranmäki *et al.* (2019) analizan las concepciones de los maestros sobre si la enseñanza geográfica en las escuelas secundarias superiores de Finlandia cuenta con *CP*. Sus resultados indican que predominan tres términos: *espacialidad, fenómenos y un enfoque holístico*, lo que bien podría afirmar y sumar al trabajo que desarrolla Maude (2020) sobre la tipología del *CGP*, ampliando su aporte sobre “El papel de los conceptos de geografía y el *CP* en un plan de estudios de Futuro tipo 3”.

Biddulpha *et al.* (2020) articulan el *CGP* en el tema de migración, argumentando que la enseñanza de dicho tema es parte de la justicia social que caracteriza esta propuesta. Su objetivo es mostrar “hasta qué punto las GeoCapacidades ‘funcionan’ para los maestros que sirven a las comunidades en circunstancias socioeconómicas desafiantes” (p. 260).

Similar a este aporte, pero con una metodología propia y enfocado en la migración masiva a Europa, Béneker y Van der Vaar (2020), a través de su modelo llamado *curva del conocimiento*, indican que:

[...] “el razonamiento poderoso en geografía consiste en relacionar y combinar el conocimiento abstracto (que inspira las preguntas formuladas y las perspectivas elegidas), el conocimiento conceptual y sistemático (cuerpo de conocimiento geográfico principal) y el conocimiento de casos muy concretos, obtenidos a través de la observación y otras formas de recopilación de datos” (p. 226) [Traducción del texto original].

El argumento de los autores es importante para el *CGP* y resulta similar a lo que menciona Maton (2014) cuando dice: “el *CP* comprende no un tipo de conocimiento, sino el dominio de cómo los diferentes conocimientos se combinan y cambian a través de la ondulación semántica y el tejido” (p. 181); más adelante precisa: “en lugar de comparaciones teóricas de ideas o proclamaciones de principios metateóricos, los conceptos surgieron de la investigación empírica y continúan evolucionando en estrecha relación con datos reales” (p. 188). El análisis de estos autores debe tenerse en cuenta para comprender el *CGP*.

Por otro lado, considerado como el único caso referente al aprendizaje del *CGP*, Whittall (2019) desarrolla un análisis en torno a la importancia de generar un diálogo con los estudiantes sobre lo que entienden por *CGP*. Para ello realiza tres preguntas:

1. ¿Cómo creen los estudiantes que se ve el conocimiento poderoso en geografía?
2. ¿Qué encuentran los estudiantes más útil para desarrollar su comprensión?
3. ¿Cuáles son los conceptos básicos de la geografía?

Pese a que este ejercicio sale del contexto de lo que se ha revisado sobre el *CGP*, es interesante que con este ejercicio se rescata que lo que valoran los estudiantes es a los maestros “bien calificado con un sólido conocimiento de la materia”, lo que suma al interés de que los docentes estén profesionalizados en los conocimientos geográficos para su enseñanza, lo cual es una de las finalidades planteadas por el *CGP*.

Para concluir con esta revisión teórica, se retoma de Larsen *et al.* (2021) el análisis del diseño curricular en la educación superior, en la Universidad de Texas, trabajo que mantiene cierta vinculación con el proyecto *GeoCapabilities*, con la finalidad de explorar el enfoque del *CGP* como una estrategia que respalda las decisiones que ayudan a los estudiantes de pregrado a discernir la relación entre el *CGP* y la vida, más allá de la universidad.

Por último, Krause *et al.* (2021) presentan un instrumento de análisis que distingue cinco niveles de pensamiento: de orden inferior, de uso de estrategias de pensamientos, de partes de pensamiento de orden superior, de orden superior y de reflexión, el cual se utiliza para revisar las tareas en los libros de texto de geografía que se usan en Holanda y en el estado alemán Renania del Norte Westfalia. Lo significativo del trabajo es la

argumentación de la importancia del *CGP* desde los términos que propone Young, en tanto que guían su investigación comparativa al categorizar las habilidades de pensamiento requeridas por las tareas de los libros de texto de geografía, para proporcionar con sus resultados una idea sobre la contribución a la adquisición de conocimientos poderosos.

4. CONCLUSIONES

Los resultados previamente discutidos permiten afirmar que el *CGP* es un enfoque vigente en proceso de construcción. Por una parte, se reconocen las aproximaciones generadas en torno a este nuevo enfoque conceptual, para la educación geográfica en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, bachiller y superior) y lugares del mundo.

La discusión se centra en la importancia que tiene el conocimiento disciplinar geográfico en los planes de estudio, poniendo al centro de éstos al *CGP* y no al estudiante, como lo plantea el paradigma actual, aspecto en el que discrepan algunos de los autores que defienden los etnoconocimientos igualmente como conocimientos poderosos.

Debido a que el enfoque del *CGP* no surge en la educación geográfica, sino que se retoma del principio curricular del *CP* trabajado por Young desde la sociología educativa, se reconoció la necesidad de dar cuenta del fundamento teórico del *CP* para comprender la adaptación y evolución del *CGP* en la educación geográfica.

Los resultados en torno al *CGP* se plantearon sobre cuatro aspectos: la discusión entre la valorización como *CP* del conocimiento geográfico disciplinar y los etnoconocimientos; la relevancia del proyecto *GeoCapabilities* y su articulación al *CGP*; las aproximaciones a posibles rutas metodológicas para aplicar el *CGP*, sobresaliendo la tipología de conocimientos de Maude, así como los ejemplos concretos de cómo se ha trabajado este enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Esta investigación busca brindar a la comunidad docente, especializada o no en geografía, un panorama general de lo que puede considerarse un nuevo enfoque conceptual en la educación geográfica, el cual plantea la importancia que tiene el *CGP* para la formación de los estudiantes como parte de la justicia social que esto puede representar.

Como se indicó a lo largo del texto, el tema en cuestión ha sido ampliamente trabajado en instituciones anglosajonas, de ahí que la mayoría de los resultados se encuentren en el idioma inglés, y los menos en portugués, por lo cual esta investigación significa un aporte a la comunidad de lengua castellana para discutir, analizar y ampliar lo que respecta al *CGP*.

El enfoque del *CGP* lleva a replantear el qué, cómo y para qué se enseña geografía, por lo cual queda analizar en futuros trabajos de investigación desde los contextos educativos de quienes se acercan o quieran acercarse a este planteamiento, qué y cómo de lo que se está enseñando desde la geografía puede ser *CGP* y comprender si este camino puede otorgarle a esta disciplina un lugar significativo en la formación de los estudiantes y en la misma sociedad.

REFERENCIAS

- Béneker, T. (2018). *Powerful knowledge in geography education. Inaugural lecture*. Utrecht University.
- Béneker, T., y Van der Vaart, R. (2020). The knowledge curve: Combining types of knowledges leads to powerful thinking. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 221-231.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. (Vol. 5) Rowman & Littlefield.
- Biddulph, M., Béneker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., y Donert, K. (2020). Teaching powerful geographical knowledge—a matter of social justice: initial findings from the GeoCapabilities 3 project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 260-274.
- Bouwman, M., y Béneker, T. (2018). Identifying Powerful Geographical Knowledge in Integrated Curricula in Dutch Schools. *London Review of Education*, 16(3), 445-459.
- Callai, H., y de Moraes, M. (2017). Educação geográfica, cidadania e cidade. *Acta Geográfica, Edição Especial*, 82-100.
- Catling, S., y Martin, F. (2011). Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *Curriculum Journal*, 22(3), 317-335.
- Derry, J. (2017). What is educationally worthwhile knowledge? Revisiting the case for powerful knowledge. En *Sociology, Curriculum Studies and Professional Knowledge*. (pp.84-96). Routledge.
- Firth, R. (2011). Debates about knowledge and the curriculum: Some implications for geography education. En G. Butt (Eds.), *Geography, education and the future* (pp. 141-164). Bloomsbury.
- Galian, C., y Louzano, P. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1109-1124.

- Galian, C., y Stefenon, D.. (2018). Por que é tão difícil definir o conhecimento a ser ensinado na escola? Um olhar para a Geografia. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, 32(64), 59-90.
- Huckle, J. (2019). Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 70-84
- Krause, U., Béneker, T., y van Tartwijk, J. (2021R). Geography textbook tasks fostering thinking skills for the acquisition of powerful knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(1), 69-83.
- Lambert, D., Solem, M., y Tani, S. (2015). Achieving human potential through geography education: A capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), 723-735.
- Lambert, D. (2019). On the knotty question of 'Recontextualising' geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(4), 257-261.
- Larsen, T. B., Solem, M., Zadrozny, J., y Boehm, R. G. (2021). Contextualizing powerful geographic knowledge in higher education: Data-driven curriculum design to interweave student aspirations with workforce applications. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31 (2) 1-14.
- Maton, K. (2014). Building powerful knowledge: The significance of semantic waves. In *Knowledge and the Future of the Curriculum* (pp. 181-197). Palgrave Macmillan.
- Maude, A. (2013). The vision of geography underlying the Australian geography curriculum. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3).
- Maude, A. (2015). What is powerful knowledge and can it be found in the Australian geography curriculum?. *Geographical Education (Online)*, 28, 18-26.
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like?. *Geography*, 101(2), 70-76.
- Maude, A. (2017). Applying the concept of powerful knowledge to school geography. In *The power of geographical thinking* (pp. 27-40). Springer.
- Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: A contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179-190.
- Maude, A., y Caldis, S. (2019). Teaching higher-order thinking and powerful geographical knowledge through the Stage 5 Biomes and Food Security unit. *Geographical Education (Online)*, 32, 30-39.

- Maude, A. (2020). The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 232-243.
- Muller, J., y Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196-214.
- Roberts, M. (2014). Powerful knowledge and geographical education. *Curriculum Journal*, 25(2), 187-209.
- Rodrigues, R. (2020). O poder do conhecimento geográfico no enfrentamento dos desafios da formação para a cidadania ativa no Brasil. *Didáticas Específicas*, 22, 59-70.
- Slater, F., Graves, N. y Lambert, D. (2016). Editorial. Geography as powerful knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3), 189-194, DOI: 10.1080/10382046.2016.1155321
- Solem, M., Lambert, D., y Tani, S.. (2013). Geocapabilities: Toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), 214-229.
- Stolman, J., Lidstone, J., y Kidman, G. (2015). Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 1-5.
- Tani, S., Cantell, H., y Hilander, M. (2018). Powerful disciplinary knowledge and the status of geography in Finnish upper secondary schools: Teachers' views on recent changes. *J-Reading: Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 5-16.
- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S., y Lambert, D. (2016). GeoCapabilities and curriculum leadership: balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 327-341.
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., y Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers—a case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103-117.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651.

- Whittall, D. (2019). Learning powerful knowledge successfully: Perspectives from sixth form geography students. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching Issue*, 5.
- Young, M. F. (1972). Knowledge and control: New directions for the sociology of education. *British Journal of Educational Studies*, 20(2).
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of research in education*, 32(1), 1-28.
- Young, M. (2013a). Powerful knowledge: An analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195-198.
- Young, M. (2013b). Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico. En Adolfo Stubrin y Natalia Díaz (Eds.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículo universitario* (pp. 30-46). Ediciones UNL.
- Young, M. F. (2016). ¿Por qué o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 18-37.
- Young, M., y Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European journal of education*, 45(1), 11-27.
- Young, M., y Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of education*, 1(3), 229-250.