

## EL VALOR DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN: EL CONOCIMIENTO PODEROSO EN GEOGRAFÍA (POWERFUL GEOGRAPHY) Y LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

*Alejandro Cascante Campos<sup>1</sup>*

### RESUMEN

Los debates sobre el valor del conocimiento geográfico han generado una creciente discusión académica sobre el papel de la Geografía en la educación de las personas. Desde el campo de la educación geográfica, el concepto del conocimiento poderoso (powerful knowledge) ha planteado la necesidad de revalorizar la formación geográfica de una persona en educación primaria, secundaria o universitaria, en tanto permita acceder a un tipo de conocimiento que trasciende su experiencia de vida diaria, así como participar crítica y activamente en los problemas contemporáneos. El presente artículo desarrolla de esta nueva corriente de pensamiento geográfico, partiendo de un análisis teórico del concepto de conocimiento poderoso propuesto por Michael Young y su relevancia actual, determinando los elementos y características del conocimiento poderoso geográfico, y así reivindicando la importancia del aporte de comunidades de especialistas y la disciplina en la educación del estudiante, que va más allá de sólo formar para el empleo, preparando ciudadanos críticos y creativos, que adquieren un conocimiento geográfico para incidir en sus realidades socioambientales. El artículo concluye con una propuesta curricular-pedagógica sobre cómo formar a nuestros estudiantes en una visión disciplinar para obtener formas de conocimiento más especializadas que influyan en su vida personal y social.

**Palabras clave:** Teoría geográfica; conocimiento poderoso geográfico; valor de la Geografía; educación geográfica; formación geográfica.

### THE VALUE OF GEOGRAPHY IN EDUCATION: THEORETICAL DEVELOPMENT OF POWERFUL KNOWLEDGE IN GEOGRAPHIC EDUCATION

### ABSTRACT

The debates on the value of geographic knowledge have created a growing discussion regarding the role of Geography in people's education. From the field of geographic education, the concept of powerful knowledge has raised the need to revalue the geographic training of an individual in primary, secondary, and higher education, as it allows them to access a type of knowledge that transcends their daily life experience and enables them to participate critically and actively in contemporary issues. This article develops a new way of geographic thought, starting with a theoretical analysis of the concept of powerful knowledge proposed by Michael Young and its current relevance, then determining the elements and characteristics of powerful geographic knowledge, and thus reclaiming the importance of the contribution of specialist communities and the discipline in student education, which goes beyond just training for employment, preparing critical and creative citizens who acquire geographic knowledge to impact their socio-environmental realities. The article concludes with a curricular and pedagogical proposal on how to educate our students in a disciplinary vision to obtain more specialized forms of knowledge that affect their personal and social life.

**Key words:** Geographic theory; powerful geographic knowledge; geography value; geographic education; geographic training.

<sup>1</sup> Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. E-mail: [josealejandro.cascante@ucr.ac.cr](mailto:josealejandro.cascante@ucr.ac.cr)

## 1. INTRODUCCIÓN

En años recientes se ha generado un desarrollo teórico en la educación geográfica sobre la naturaleza del conocimiento y el valor de la Geografía en la educación, en un contexto contemporáneo marcado por las competencias, certificaciones, y formación para la empleabilidad (WALD *et al.*, 2019). El marco teórico del conocimiento poderoso (CP) o “powerful knowledge”, ha dirigido la conversación a nivel internacional respecto a la Geografía como conocimiento disciplinar, tanto en las diferentes modalidades del sistema educativo formal, como el curriculum y la pedagogía, así como el rol que la Geografía cumple en la formación de personas educadas, críticas y participativas en debates contemporáneos globales.

Los trabajos en la sociología de conocimiento y del curriculum, desde un enfoque de realismo social, efectuados por YOUNG (2008a, 2008b, 2013), así como el aporte conjunto de YOUNG *et al.* (2010, 2013) proporcionaron los fundamentos teóricos del CP que ha permeado el desarrollo del pensamiento geográfico contemporáneo en diferentes países. Autores como David Lambert, Alaric Maude, Tine Béneker, Michael Solem, entre otros, han hecho planteamientos teóricos y propuestas conceptuales en Geografía, que han sido ampliamente aceptadas por la comunidad científica, argumentando cual debe ser el rol que un conocimiento geográfico poderoso (CGP) tiene en la educación de las personas, en el contexto del sistema educativo formal.

El debate sobre el CGP es uno de los más relevantes actualmente en el campo de la educación geográfica y al pensamiento geográfico, dadas sus implicaciones en el diseño curricular y prácticas pedagógicas de programas universitarios en Geografía, los planes de estudio en educación primaria o secundaria, así como la formación de futuros docentes y profesionales en Geografía. No obstante, su escasa referencia en el mundo hispanohablante ha limitado la integración a la conversación global sobre el tema, así como los aportes que desde la región puedan plantearse al desarrollo teórico-aplicado del CGP.

A excepción del trabajo de FLORES CHICÓN *et al.* (2023) que da cuenta del estado del arte y argumentos teóricos que sustentan el concepto de conocimiento poderoso, son escasas o nulas otras investigaciones en español. Estudios sistemáticos de la evolución de la literatura en educación geográfica, como el de CASCANTE CAMPOS (2022), evidencian que no es un tema que haya sido abordado de forma profunda o siquiera incipiente en la literatura latinoamericana en este siglo. En esta línea, este artículo tiene como objetivo central el contribuir a un desarrollo y argumentación estructurada sobre la naturaleza, características y estado actual de este marco de pensamiento en Geografía, y en específico, en el campo de la educación geográfica, como forma de sentar las bases de futuros procesos de investigación aplicadas, expandiendo sobre conceptos, interpretaciones y roles de educadores en el tema.

El presente trabajo propone una estructura argumentativa que inicia con el origen y naturaleza del CP desde el enfoque realista social, vinculándose con el acceso a “geocapacidades” como un aspecto de justicia social, enfatizando su importancia en el contexto de la Geografía y la formación de individuos. Posteriormente, se elabora en qué consiste en el CGP a partir de cómo el CP se expresa en la disciplina geográfica, así como los diferentes enfoques respecto a cómo desarrollarlo con estudiantes. El artículo concluye con una valoración de las implicaciones curriculares y pedagógicas de la aplicación de este marco teórico en la enseñanza de la Geografía y la formación de estudiantes, considerando el valor de la Geografía en la educación.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la investigación implicó una amplia revisión bibliográfica que se refleja en la sección de resultados. Inicialmente se hicieron búsquedas en español en bases de datos en línea como Dialnet, Redalyc y SciELO de términos asociados con el tema como conocimiento poderoso, geografía poderosa, conocimiento geográfico poderoso. No obstante, no se encontró literatura disponible (esperable por la ya mencionada carencia de estudios en el mundo hispanohablante). Un segundo proceso de búsqueda llevó a indagar en bases de

información como las de Taylor & Francis, Elsevier, *ScienceDirect*, ERIC, así como *Wiley Online Library*, utilizando terminología en inglés, específicamente los conceptos *powerful knowledge*, *powerful geography*, *powerful geographic knowledge*, *powerful geography pedagogy*. Los resultados de publicaciones se complementaron con libros obtenidos a través de servicios bibliotecarios disponibles en el centro de investigación. Estos hallazgos fueron revisados para determinar su asociación con literatura sobre el conocimiento poderoso geográfico, y así descartar publicaciones que sólo marginalmente hicieran mención al tema. Es importante indicar que la búsqueda de literatura cubrió un periodo del año 2008 a la actualidad, dado que, como se presentará en la siguiente sección, esta fecha inicial marca un punto de inflexión de la discusión teórica en el tema, en el contexto de la educación geográfica.

Las publicaciones obtenidas producto del proceso de revisión descrito, fueron codificadas, interpretadas y analizadas, con el fin de obtener grandes temas que proporcionan la estructura teórica y argumentativa base para la presente publicación. A partir de este proceso, se realiza en primera instancia una perspectiva realista social del origen del conocimiento, sus distinciones y lo que esto implica para la adquisición de un conocimiento poderoso en el contexto de la educación formal. Un segundo tema que surge de la revisión literaria es el análisis teórico fundamentado sobre cómo este conocimiento poderoso en el contexto de la Geografía se justifica como un acto de justicia social, así como la elaboración detallada a partir de dicha bibliografía de las propuestas teóricas vigentes sobre cómo es que se puede adquirir el CGP por parte del estudiante.

El último tema que surge de este análisis, que se presenta en la sección de discusión, es el debate a partir de lo expuesto, sobre las implicaciones actuales que el marco teórico del CGP ha planteado en el diseño del curriculum geográfico, el rol que se espera de los docentes y la formación de futuros profesionales. Todo esto permite dar una lectura comprensiva, profunda y actualizada sobre cómo este marco teórico que influencia actualmente la discusión respecto al rol de la Geografía en la educación de las personas. Asimismo, se sugiere en las conclusiones una perspectiva sobre las proyecciones que el tema del CGP tendrá en el desarrollo de la investigación geográfica en el futuro cercano.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO: CONOCIMIENTO DE LOS PODEROSOS Y CONOCIMIENTO PODEROSO

Desde un enfoque realista social, YOUNG (2008a) plantea que la creación del conocimiento nace de la interacción simbólica que tenemos con el mundo y su percepción. No obstante, reducir nuestro entendimiento del conocimiento únicamente a esos simbolismos conlleva a una comprensión limitada de la función social de la educación, la cual tiene como objetivo brindar una perspectiva de mundo diferente a partir de un conocimiento estructurado y no aleatorio o arbitrario. Es así como el autor plantea la existencia de dos tipos de conocimiento: 1) el dependiente del contexto y, 2) el independiente del contexto.

YOUNG (2008a, 2008b) asocia el conocimiento dependiente del contexto como el diario o de sentido común, un conocimiento práctico que elabora un individuo durante su vida para navegar el día a día, pero no más de ello. En contraposición, el conocimiento independiente del contexto permite a las personas tener una base sólida más allá de la experiencia diaria, producto de mejores capacidades analíticas y de argumentación. Es un “conocimiento codificado, probado y elaborado por comunidades de especialistas y suele ser asociado con las ciencias y la tecnología” (YOUNG 2008a, p. 5), por lo cual no se adquiere en el hogar, sino que es soporte del sistema educativo en donde docentes especializados dan secuencia, selección y ordenan el conocimiento.

En esta línea, YOUNG (2008a, 2008b) asocian el conocimiento dependiente de contexto al no escolar y el independiente del contexto al escolar. Young enfatiza en este último y señala la existencia de un conocimiento de los poderosos, determinado por la elite que detenta el poder, que es adquirido por selectos grupos, lo que genera inequidades en su acceso (LAMBERT, 2019). Esta forma impide entender la naturaleza del conocimiento (YOUNG, 2008b) y no es el que

interesa abordar aquí. En contraposición, YOUNG (2008a) acuña el término conocimiento poderoso (CP), siendo que “el conocimiento poderoso provee más explicaciones confiables y nuevas formas de pensar acerca del mundo y acceder a él puede proveer a estudiantes con el lenguaje para involucrarse en debates morales, políticos, entre otros” (p. 14). Existe una distinción clara entre el conocimiento de los poderosos y el CP, ya que MULLER *et al.* (2019) señalan que, en el primer tipo, los grupos elite no transfieren el poder que genera ese conocimiento, excepto por procesos de lucha o negociación. En contraste, el CP<sup>2</sup> es ampliamente democrático pues es transferible y accesible a cualquier persona, aunque en la práctica existan barreras o limitantes para acceder a él.

El CP también es “abstracto y teórico; parte de un sistema de pensamiento, confiable pero sujeto a ser desafiado; dinámico, en evolución y cambiante; contraintuitivo y que existe fuera de la experiencia directa del estudiante y docente” (LAMBERT *et al.*, 2015, p. 729). Es producido por comunidades de especialistas (STOLTMAN *et al.*, 2015) a partir de prácticas y procedimientos que desafían rigurosamente sus argumentos y proclamas, obteniendo el mejor conocimiento posible, confiable y verdadero (LAMBERT, 2014). MAUDE (2016) propone una segunda forma de interpretación, considerando el conocimiento como poderoso pues permite a las personas acceder a nuevas formas de pensar, explicar y entender el mundo, al mismo tiempo que le lleva a imaginar futuros alternativos, otorgándoles la capacidad de participar en debates contemporáneos, que van más allá de su experiencia personal. Es decir, un CP en función de lo que aporta a las personas que acceden a él.

Central a este marco de pensamiento es el derecho de los estudiantes al conocimiento, por lo que el sistema educativo tiene una misión clara de ofrecer oportunidades de acceso al CP, a partir del conocimiento especializado de diferentes dominios que le permita prosperar en el ámbito individual, social e intelectual (YOUNG, 2013). Señala YOUNG (2008b) que los centros educativos son el único espacio al que personas con condiciones socioeconómicas difíciles pueden acceder a un CP e ir más allá de un conocimiento diario. Por tanto, centrar su experiencia de aprendizaje plenamente en el estudiante y su vida diaria supone un problema de desarrollo intelectual. Cabe preguntarse entonces ¿Por qué es importante que las personas accedan al CGP dentro del sistema educativo?

### 3.2 ACCESO AL CONOCIMIENTO PODEROSO EN GEOGRAFÍA COMO UN ELEMENTO DE JUSTICIA SOCIAL

Se ha propuesto definir el valor de la Geografía en la educación a partir de un enfoque basado en el bienestar y desarrollo del potencial humano. De acuerdo con LAMBERT *et al.* (2015) el desarrollo de capacidades implica funcionamientos humanos que pueden ser obtenidos, los cuales “son los “ser y hacer” disponibles por una persona para hacer su vida valiosa” (p. 724). En sí, los autores asocian las capacidades con la provisión de oportunidades, mientras que los funcionamientos corresponden a la realización de acciones a disposición. Según NUSSBAUM (2011), el ser humano alcanza su pleno desarrollo al evitar la “privación” de esos funcionamientos, como la educación, el cual puede remover o mantener obstáculos para obtener esas capacidades (WALKER, 2006). Hay capacidades que permiten acceder a otras y, en adición, lograr funcionamientos. Por ejemplo, aprender a sumar o restar nos da paso a otras capacidades, pero además permite a una persona la libertad de poder calcular precios, pasajes de servicios públicos, determinar proporciones en insumos químicos en agricultura, leer reportes que tengan datos numéricos, entre otros.

En este contexto, al pensar que la misión de los centros educativos va más allá de un enfoque centrado en el capital humano y utilitario centrada en la formación para el empleo, hacia un modelo para formar ciudadanos democráticos críticos y participativos (WALKER *et al.*, 2013), es necesario pasar de modelos basados en competencias (que enfatiza en el saber hacer ya) hacia el de capacidades, donde se prioriza la posibilidad futura del desarrollo de nuevas competencias

---

<sup>2</sup> En el contexto hispanohablante, es importante hacer la distinción que “powerful knowledge” no se traduce en un conocimiento de los poderosos, sino en conocimiento poderoso.

(WALKINGTON *et al.*, 2017). Es decir, no sólo busca atender las necesidades del individuo de sumarse a la fuerza laboral, sino que además se le forme para ser un ciudadano global. En el escenario actual de dominancia en la adquisición de habilidades y debilitamiento del conocimiento, pensamiento crítico y sistémico, LAMBERT *et al.* (2017) argumentan que, en el contexto de la educación formal, una persona que accede a los modos de pensamiento disciplinares se vuelve un ser más libre, capaz de entender su posición en el mundo y atender los constantes cambios que en él ocurren.

A través de la Geografía, los estudiantes logran acceder a formas epistémicas que surge de una comunidad de especialistas (YOUNG, 2008a; LAMBERT *et al.*, 2015), a través del desarrollo de argumentos, adquisición de conocimiento teórico, abstracto, crítico y creativo que los lleve a trascender la experiencia personal diaria (WALKINGTON *et al.*, 2017). El acceso a este conocimiento se constituye en un derecho de las personas, impedir su adquisición es un acto de privación de capacidades y de derechos pedagógicos (BERNSTEIN, 2000). En esta perspectiva, LAMBERT *et al.* (2015, p. 729) proponen varias capacidades que la Geografía fundamentalmente ofrece en el contexto de la educación de una persona:

- Promueve la autonomía individual, libertad y habilidad para usar su imaginación y ser capaces de pensar y razonar;
- Ayuda a personas jóvenes a identificar y ejercer sus opciones respecto a cómo vivir, con base en distinciones que valgan la pena respecto a la ciudadanía y sustentabilidad;
- Contribuye al entendimiento del potencial individual como un ciudadano productivo y creativo en el contexto de una cultura y economía global.

Por otra parte, WALKINGTON *et al.* (2017) plantean que, en el contexto de la educación superior, hay formas en las cuales tanto conocimientos, habilidades y perspectivas geográficas pueden llevar al estudiante a pensar crítica y creativamente respecto a sí mismo y el mundo. Estas son las denominadas “geocapacidades”, las cuales (Tabla 1) logran este propósito en contextos universitarios. Por tanto, como acto de justicia social y democrático, la formación del estudiante debe ir encaminada en ofrecer oportunidades para trabajar dichas geocapacidades, con el fin de desarrollar su potencial humano y bienestar, por medio de un conocimiento que les haga trascender su propia experiencia personal.

TABLA 1

Geocapacidades a desarrollar en el contexto universitario en Geografía

| <b>Geocapacidad</b>                              | <b>Implica</b>  |
|--|---|
| Imaginación geográfica                           | ...desarrollar sensibilidad para comprender que el espacio y lugar son contruidos a partir de las experiencias en nuevos lugares y la reflexión sobre ellas.            |
| Ética del sujeto                                 | ... comprender su propio lugar en el mundo, ser empáticos, y entender las responsabilidades locales, nacionales, y globales que conlleva.                               |
| Pensamiento integrador de la sociedad y ambiente | ... reconocer las formas en que se entienden las relaciones complejas entre los aspectos sociales del ser humano y las diferentes dimensiones biofísicas en el espacio. |
| Pensamiento espacial                             | ...tomar conciencia y control sobre las formas en que las relaciones espaciales moldean procesos económicos, ambientales, políticos, culturales y sociales.             |
| Exploración estructurada del lugar               | ...un proceso de comprensión, exploración y análisis de las características de diversos lugares en el mundo.  |

Fuente: Elaboración propia a partir de WALKINGTON *et al.* (2017), p. 8-12.

### 3.3 ¿QUÉ CONSTITUYE UN CONOCIMIENTO PODEROSO EN GEOGRAFÍA (CGP)?

El trabajo de YOUNG (2008a, 2008b), LAMBERT *et al.* (2015), WALKINGTON *et al.* (2017) y YOUNG *et al.* (2019) estructura un argumento sobre la relevancia de desarrollar de un CP. No obstante, es importante señalar que el enfoque de CP no ha estado exento de críticas. Posiciones como las de ROBERTS (2014), ZIPIN *et al.* (2015), HUCKLE (2017), WHITE (2018), WRIGLEY (2018), RUDOLPH *et al.* (2018), ALDERSON (2020), CARLGREN (2020) entre otros han señalado una crítica a la postura sobre el conocimiento diario, la desconexión entre curriculum y pedagogía, deficiencias epistemológicas, la necesidad de que el CP tenga un enfoque crítico y de empoderamiento, el desdén por el valor de la experiencia y naturaleza, y la crítica a una verdadera justicia social en el curriculum. Si bien el presente artículo no dispone del espacio suficiente para profundizar estas críticas, es importante señalar la existencia de posturas que cuestionan el enfoque del CP a nivel académico.

En el contexto de la Geografía, es importante establecer qué se entiende por un CGP, que permita al estudiante alcanzar esas capacidades para ser una persona educada, crítica y socialmente activa. El artículo de SLATER *et al.* (2016) llevó a los dos primeros autores a cuestionar la falta de especificación en su momento sobre lo que representa un CGP, así como la dificultad que para docentes representa llevar el enfoque a nivel práctico. Lambert, por su parte, consideró que esto era inadecuado, dado el riesgo de caer en una visión del conocimiento como una lista de contenidos y definiciones, tal como ocurrió en otros enfoques previos curriculares.

No obstante, los aportes de MAUDE (2016; 2018; 2020) principalmente, así como de BÉNEKER *et al.* (2020) han permitido el desarrollo de estructuras, bien recibidas por la comunidad científica, sobre las formas en que se puede manifestar el CGP. Maude priorizó la definición de un CGP que permita al estudiante trascender más allá de su vida diaria, al acceder a formas de pensar geográficas en relación con una variedad de problemas sociales y ambientales modernos (BOEHM *et al.* 2018). En este sentido, el autor plantea cinco formas en las que el CP se expresa en Geografía, que se detallan a continuación.

#### 3.3.1 *Primera forma: conocimiento que provee a estudiantes con “nuevas maneras de ver el mundo”*

El CP permite al estudiante tener “nuevas percepciones, valores y entendimientos, nuevas preguntas por hacer y nuevas explicaciones a explorar” (MAUDE, 2016, p. 72). Estas formas de pensar geográficamente derivan de los meta-conceptos o conceptos clave, también definidos por BROOKS (2018) como conceptos jerárquicos que, según MAUDE (2020, p.3) deben cumplir con:

- Ser conceptos jerárquicos con gran nivel de abstracción y complejidad, que sintetizen e incorporen otros conceptos menos abstractos, Además, no pueden formar parte de otros conceptos más abstractos.
- Ser aplicables a los temas y campos de la disciplina.
- Orienten en la formulación de preguntas, organización de información, ofrecer métodos de análisis, así como el desarrollo de explicaciones y generalizaciones.

Los meta-conceptos que cumplen con este criterio y que potencian el desarrollo de un CGP (Tabla 2) son espacio, lugar, ambiente e interconexión, pues según MAUDE (2018; 2020) otros como procesos, sistemas, interacción e interdependencia están subsumidos en el concepto de interconexión. Por su parte el concepto de región es entendido como un tipo de lugar, mientras que paisaje y naturaleza son conceptos integrados al de ambiente. MAUDE (2020) indica que hay conceptos analíticos como el de escala que se usa para comprender fenómenos en diferentes contextos, mientras que el concepto de sustentabilidad al ser usado para comprender las implicaciones de cambios ambientales, sociales y económicos, lo refiere como un concepto más

de carácter evaluativo.

TABLA 2  
Los meta-conceptos en Geografía.

| Meta-concepto | ¿Qué aportan para el desarrollo de un CGP?   |
|---------------|--|
| Lugar         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reconoce que cada lugar tiene características sociales y ambientales únicas, es decir, procesos en lugares similares pueden variar por sus propias particularidades.</li> <li>• Al estudiarse problemas de un lugar, debe considerarse sus propias características sociales, ambientales, culturales, entre otras.</li> <li>• Las aspiraciones y oportunidades económicas, educativas, salud mental y física, entre otras, de una persona pueden verse influenciadas por las características de un lugar.</li> <li>• Pensar el lugar implica preguntarse cómo a través de la individualidad de lugares se pueden elaborar preguntas para entender problemas y explicarlos.</li> </ul>  |
| Ambiente      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La supervivencia y existencia del ser humano depende del ambiente biofísico que le da soporte.</li> <li>• El ambiente ejerce una influencia en las oportunidades para el desarrollo de actividades económicas y asentamiento humanos, pero además ofrece hábitats seguros, identidad, inspiración y gozo.</li> <li>• El ritmo de cambio del ambiente provocado por el ser humano cada vez es más alto, por lo que comprender esos cambios y amenazas da formas poderosas de pensar y actuar respecto a los problemas ambientales.</li> <li>• Su estudio a través de la Geografía física comprender grandes y complejos procesos ambientales.</li> </ul>   |
| Espacio       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La localización absoluta y relativa de fenómenos sociales y ambientales influyen en el ser humano. Por ejemplo, la calidad de vida de una persona puede variar en función de la distancia a centros de salud, educación, puestos de trabajo; los costos de un alimento en un supermercado son relativos a la distancia de proveedores, costos de transporte, entre otros.</li> <li>• La organización y distribución de fenómenos en el espacio influyen en la vida humana. Por ejemplo, las divisiones político-administrativas influyen en los mecanismos de elección de gobernantes en sistemas democráticos; la aglomeración de actividades económicas en un solo espacio incide en el desarrollo de centros comerciales.</li> <li>• El concepto de espacio permite al estudiante comprender distribuciones, patrones, clústeres, así como sus cambios y posibles escenarios alternativas a esas configuraciones.</li> </ul> |
| Interconexión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cosas no están aisladas sino influenciadas por otros fenómenos en un lugar in situ, así como otros lugares.</li> <li>• Los lugares donde vivimos están conectados con otros alrededor del mundo, por lo que sus características surgen de las influencias de dichas conexiones en todo el mundo, en escalas de lo local a lo global.</li> <li>• Se piensa relacionamente al considerar cómo un fenómeno es influenciado por otro, así como un pensamiento holístico al buscar múltiples explicaciones a través de diferentes ramas de conocimiento.</li> </ul>  |

Fuente: Elaboración propia a partir de MAUDE (2016, p. 73) y MAUDE (2020, p. 4-6).

### 3.3.2 *Segunda forma: conocimiento que provee a estudiantes con formas poderosas de analizar, explicar y entender el mundo*

MAUDE (2016; 2017; 2018; 2020) propone tres formas bajo las cuales el conocimiento geográfico puede convertirse en poderoso. En primera instancia propone el uso de métodos analíticos para entender y explicar relaciones entre fenómenos, establecer comparaciones e identificar aspectos únicos. Algunos de estos métodos son distintivos de la Geografía al derivar de los meta-conceptos, por ejemplo, al usarse el concepto de espacio se puede explorar la distribución espacial de un fenómeno y sus causas o bien, aplicar el concepto de lugar para entender los factores que influyen en la siembra de un cultivo en una región particular.

Otra forma es a través de conceptos con poder explicativo, ante lo cual MAUDE (2016) pone de ejemplo que el concepto de interconexión “es fundamental a la explicación en Geografía, porque las relaciones causales son producto de las conexiones entre causa y efecto” (p. 73), siendo que las relaciones se pueden dar en diferentes niveles de escala y llevar a cambios en lugares que están interconectados. MAUDE (2018) ejemplifica como el concepto espacial de localización relativa permite comprender procesos geográficos como razones por las que ofertas de empleo y desarrollos de industrias se pueden dar en sitios específicos o bien, cómo el clima de un lugar es relativo a su localización en el espacio.

La tercera corresponde a la generalización, al unirse dos o más conceptos para crear argumentos que son usados para resumir información, facilitar su comprensión y aplicarlo a nuevos contextos más allá de la experiencia diaria. MAUDE (2018) pone a modo de ejemplo la siguiente generalización “las inequidades entre grupos sociales tienden a perpetuarse cuando esos grupos están espacialmente segregados, debido a la influencia que el lugar tiene sobre la salud de las personas, sus logros educativos, aspiraciones y oportunidades económicas” (p. 186) que permite, al usar el concepto de espacio y lugar, perspectivas geográficas sobre las causas de las inequidades, tratar de encontrar marcos explicativos a diferentes contextos. Pero también, MAUDE (2016) señala que se desafía a los estudiantes a encontrar escenarios que no se ajusten a lo descrito, además de plantear escenarios alternativos, o contrastar con sus propias ideas o percepciones sobre un fenómeno.

### 3.3.3 *Tercera forma: conocimiento que les da a estudiantes algún grado de poder sobre su propio conocimiento*

Con el fin de desarrollar un pensamiento crítico, que lleve a cuestionar las opiniones de otras personas, MAUDE (2016; 2018) reconoce que en el desarrollo de un CGP es necesario saber cómo se crea, prueba y evalúa el conocimiento geográfico a través de las herramientas con las que cuenta la disciplina, pero además comprender cómo se desarrolla la información e investigación geográfica, además de una correcta utilización de herramientas geotecnológicas (BOEHM *et al.*, 2018). Es decir, una formación epistemológica esencial para construir un CGP.

### 3.3.4 *Cuarta forma: conocimiento que permite seguir y participar en debates en temas relevantes local, regional y globalmente*

Para MAUDE (2018), el CGP “puede ayudar a las personas a analizar y evaluar opiniones contradictorias sobre escasez de agua, manejo de las ciudades, riesgos naturales, degradación de suelo, sustentabilidad ambiental [entre otros]” (p. 184), por lo que usar este conocimiento geográfico es clave para lograr un involucramiento activo. En ese sentido, se sigue el argumento de YOUNG (2008a; 2008b) respecto a que participar en debates de la sociedad es un acto de justicia social y un derecho del individuo.



### 3.3.5 *Quinta forma: conocimiento del mundo*

Siendo uno de los postulados de YOUNG (2008a) que el CP debe llevar al individuo más allá de la experiencia diaria, MAUDE (2018) señala que la enseñanza de la Geografía cumple con esta misión, pues lleva a “reconocer la diversidad mundial de ambientes, personas, culturas y economías, así como la capacidad de dar sentido a los eventos en todo el mundo” (p. 184). Es decir, propicia un entendimiento de la diversidad y características de lugares, trascendiendo hacia espacios normalmente no experimentados por el estudiante.

### 3.3.6 *Utilidad práctica de las formas de CGP en el trabajo docente*

La tipología propuesta, según LAMBERT *et al.* (2017), constituye una herramienta para el docente, que le lleva a pensar inicialmente en lo que se debe enseñar antes del cómo enseñar. Esta permite según BÉNEKER *et al.* (2020), evitar una visión del CGP como una lista de contenidos, sino más bien como un marco referencial abierto para que educadores puedan usarle tanto en el análisis de diseños curriculares, como el diseño de prácticas instruccionales y evaluación de actividades ya existentes.

Tanto MAUDE (2018) como BÉNEKER *et al.* (2020) plantean que estas formas de CGP no son excluyentes y que pueden sobreponerse una con otra, para el diseño de unidades temáticas o prácticas instruccionales. Bajo esta premisa, por ejemplo, sería posible en el tema de comercio de bienes agropecuarios, aplicar el concepto de espacio para distinguir patrones de venta del café o la piña desde una región o país al mundo (Forma 1), usar conceptos analíticos para valorar cómo han variado esos patrones en el tiempo (Forma 2), debatir sobre las políticas de estímulo económico agropecuario e implicaciones ambientales de monocultivos (Forma 3), para así poder incidir en acciones de escala local, regional o nacional para atender problemas de producción o ambientales (Forma 4) y al mismo tiempo, comprender cómo estas dinámicas se presentan en otros contextos (Forma 5). Por tanto, se parte de la premisa que la combinación de estas formas de CGP tiene una utilidad práctica en la enseñanza de la Geografía.

### 3.3.7 *Conceptos concretos, abstractos y el conocimiento sistemático en la adquisición de CGP*

Un interés superior en la enseñanza de la Geografía radica en evitar ser vista como una disciplina de datos triviales, o bien caer en pedagogías “aventureras” o activas que traten el conocimiento como trivial (BOEHM *et al.*, 2018). En este sentido, la propuesta de BÉNEKER *et al.* (2020) ofrece otra alternativa para concebir el CGP y las prácticas de enseñanza en el aula. Estos autores plantean que el conocimiento geográfico pasa por diferentes niveles de abstracción y poder explicativo, pero que, en tanto se combine con conocimientos concretos, conceptos, modelos y teorías geográficas, una persona logra desarrollar un CGP.

Las distinciones entre conceptos abstractos y concretos es clave en este enfoque. Los meta-conceptos de MAUDE (2016; 2018; 2020) representan los mayores niveles de abstracción que guían las preguntas que profesionales en Geografía suelen hacer en sus indagaciones, mientras que los conceptos concretos refieren a hechos fácticos, como por ejemplo decir que en la provincia “A” hay 2000 productores lecheros. Según BÉNEKER *et al.* (2020), la conexión entre ambos tipos de conceptos surge del poder explicativo, que deriva de un conocimiento sistemático geográfico proveniente de dos vías: 1) generalizaciones, modelos o teorías; 2) investigación o recolección de datos geográficos a través de trabajo de campo, mapas, bases de datos, uso de tecnologías geoespaciales, entre otros.

Un ejemplo aplicado de la Geografía de la población puede ayudar a comprender esta conceptualización. Al estudiar procesos migratorios internos, se podría hacer preguntas usando el concepto abstracto de espacio como:

- ¿De qué zonas provienen las personas que migran internamente y hacia qué ciudades suelen dirigirse? (patrón espacial)

- ¿El patrón de desplazamiento interno de las personas se sostiene en el tiempo? (dinámica espacial)
- ¿Existe diferencias en la migración interna que se da en la ciudad A respecto a otras ciudades? (diferencias espaciales)

A partir de ello, siguiendo el enfoque de BÉNEKER *et al.* (2020), estas preguntas requieren el uso de datos fácticos obtenidos de bases censales y uso de geotecnologías para obtener mejor comprensión del proceso espacial, generando respuestas como “5000 personas de la zona A migraron a la ciudad Z en 2020”. La aplicación de entrevistas y otras técnicas de recolección de datos puede permitir comprender las motivaciones en los procesos migratorios internos. Además, el uso de teorías como las referidas en NEWBOLD (2021), respecto a la búsqueda de empleo, teorías del capital humano, entre otras, permite comprender las razones de migración interna para casos específicos. De esta forma, siguiendo el enfoque de BÉNEKER *et al.* (2020) es posible pensar en el diseño de actividades pedagógicas encaminadas a la conexión de conceptos abstractos-concretos a través de procesos explicativos propios de la Geografía.

#### 4. DISCUSIÓN

##### 4.1 ¿QUÉ IMPLICACIONES TIENE EL CGP EN EL CURRÍCULUM GEOGRÁFICO, ROL DEL DOCENTE Y LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES?

El trabajo de YOUNG *et al.* (2010) ilustra tres posibles escenarios educativos alternativos<sup>3</sup> y su relación con el abordaje del conocimiento. En primer lugar, rechazan el escenario tradicionalista, basado en transmisión controlada por las elites de conocimientos dados, inmutables y estáticos (LAMBERT *et al.*, 2015; KRAUSE *et al.*, 2022), sin tener en cuenta el contexto histórico social donde se producen, lo que los convierte en rígidos e inflexibles (YOUNG *et al.*, 2010; ROBERTS, 2014). En segundo lugar, también rechazan la propuesta contraria a este escenario (MULLER, 2023), donde el conocimiento es considerado arbitrario, subordinado y con divisiones disciplinares difusas (LAMBERT *et al.*, 2015; KRAUSE *et al.*, 2022), se priorizan habilidades genéricas y hay una visión desafiante de la objetividad del conocimiento (ROBERTS, 2014). Además, se sobrevalora el aprendizaje experiencial y se debilita la distinción del conocimiento diaria y disciplinar (YOUNG *et al.*, 2010; MULLER, 2023).

El tercer escenario planteado por YOUNG *et al.* (2010) surge como alternativa a los dos escenarios mencionados anteriormente. En su propuesta, no se considera al conocimiento arbitrario o dado, ya que los estudiantes se introducen en un conocimiento que se construye socialmente a partir de comunidades de especialistas, lo que les da acceso a formas de comprender el mundo más allá de su experiencia diaria. Además, el conocimiento es debatido y contestado por esas mismas comunidades de conocimiento (GONG *et al.*, 2021). Por tanto, las disciplinas como la Geografía son la herramienta más confiable para conocer el mundo, ya que en ellas se está en un constante proceso de creación de conocimiento (YOUNG *et al.*, 2014). En este sentido, cabe preguntarse cómo se accede a éste CGP bajo el tercer escenario, cómo se instrumenta en la educación formal.

Es importante recalcar que el enfoque de CGP no conlleva un señalamiento de qué contenidos se “deben enseñar”, porque los contenidos del currículum geográfico son respuestas a contextos sociales y culturales (BOEHM *et al.*, 2018). Además, se debe reconocer las diferencias del conocimiento geográfico universitario y escolar, pues el primero introduce a estudiantes a los métodos y procedimientos de la disciplina, mientras que el segundo se enfoca en la transferencia de conocimiento previamente seleccionado, donde el estudiante da un nuevo significado a ese conocimiento, resulta nuevo para ese individuo, pero no necesariamente a la sociedad (LAMBERT *et al.*, 2015).

<sup>3</sup> Los autores denominan estos escenarios educativos como “futuros”.

Tomando en cuenta esos argumentos sobre la naturaleza del curriculum y el sistema educativo, la propuesta dentro del enfoque del CGP implica una reivindicación del papel del docente, dado que, aunque los programas o planes de estudio (en cualquier modalidad) son útiles, por si solos estos no logran dar un aporte al estudiante, en tanto no existe un proceso docente de interpretación y aplicación a procesos de enseñanza. Este proceso lo definen LAMBERT *et al.* (2015) como “creación de curriculum” y catalogan a los educadores como “líderes curriculares”, los cuales deben tener un entendimiento general de la disciplina, una comprensión adecuada de los propósitos de la Geografía en la formación de una persona, así como el desarrollo de técnicas pedagógicas para facilitar el acceso al CGP.

Este proceso implica así, un proceso de recontextualización basado en la idea del aparato pedagógico de BERNSTEIN (2000), en el que el conocimiento especializado de la Geografía influye en su selección y comunicación a los estudiantes, lo que implica definir qué se va enseñar y por qué (LAMBERT, 2019), conectando curriculum y pedagogía. La agencia del docente resulta fundamental, según BIDDULPH *et al.* (2020), para lograr el desarrollo de geocapacidades en el corto y largo plazo del estudiante.

Esta “creación de curriculum” implica además considerar tipologías como las de MAUDE (2016; 2018; 2020) al desarrollar prácticas de enseñanza, para mejorar la interpretación del curriculum (Lambert *et al.*, 2017). Además, requiere tener acceso a investigación y desarrollo reciente en Geografía, al tiempo que se conecta con las necesidades del estudiante (BIDDULPH *et al.*, 2020). Por su parte, BOEHM *et al.* (2018) proponen que el liderazgo curricular docente implica un balance entre el contexto curricular, requerimientos del sistema educativo, necesidades educativas de las personas y comprensión del porqué la Geografía debe enseñarse.

La responsabilidad docente para poner en práctica el curriculum es fundamental para brindar oportunidades de acceder al CGP (LAMBERT *et al.*, 2017). En contextos universitarios, LARSEN *et al.* (2021) sostienen la relevancia además de considerar las aspiraciones profesionales de los estudiantes y el significado que le atribuyen a su vida diaria. Esto conlleva un cambio de paradigma donde los académicos se perciban no sólo como expertos en su campo, sino también en enseñar e investigar (WALD *et al.*, 2019). Es decir, se requiere una forma diferente de acercar este conocimiento de especialistas al estudiante para generar oportunidades de transformación del individuo para comprender y actuar participativa y críticamente en el mundo.

Ciertamente, no hay una receta única, y como apunta LAMBERT *et al.* (2015) facilitar el acceso a un CGP puede ser ejecutado de forma muy exitosa o desastrosa, pero cuando se plantea bien, este permite empoderar al estudiante en el manejo de la disciplina, fomentar su capacidad crítica y de juicio de la realidad, así como el desarrollo de nuevas ideas y perspectivas del mundo (YOUNG *et al.*, 2019). Es decir, el CGP no es garantizado, pero reducir las oportunidades para acceder a él limitará las opciones de vida de un individuo (LAMBERT, 2019). Por tanto, un argumento central radica en preparar de la mejor forma posible a los futuros docentes de Geografía en primaria y secundaria, así como profesionales en Geografía que serán quienes estén a cargo de la educación superior, pues ello repercutirá en los cambios que se espera bajo este enfoque de CP en el sistema educativo actual y las personas. Esto también conlleva, por extensión, la necesidad de repensar para aquellas personas que se dedican a la enseñanza de la Geografía, tanto en educación primaria, secundaria o superior, sus prácticas pedagógicas y su labor como “líderes curriculares”.

## 5. CONCLUSIONES

El acceso al CP no algo que siempre sea posible para todos. Ya YOUNG (2008a) señalaba que, tanto la realidad material (contexto), la cultura del estudiante, así como el conocimiento pedagógico disciplinar del docente tienen una influencia directa. LAMBERT *et al.* (2015) también señalan que la posible resistencia de estudiantes y docentes, producto de un contexto que ha disminuido la valía del conocimiento, a pesar de que paradójicamente la sociedad requiere de conocimiento especializado para atender problemas modernos.

A pesar de estos posibles condicionamientos y de las críticas que se plantean al concepto de

CP, MULLER (2023) propone como principio general considerar que sólo una buena educación es capaz de empoderar a las personas conseguir un conocimiento que les permita desarrollarse a plenitud en sociedad. Por tanto, es importante considerar que una pedagogía situada en estas condiciones es necesaria para atender efectivas posibilidades de obtener un CGP que permita participar activamente en el mundo. No se trata de obviar las limitaciones propuestas por YOUNG (2008a) o las apuntadas por MULLER (2023) sobre la privatización del acceso y uso al conocimiento, o el efecto segregador que puede generar que unas personas accedan a un conocimiento especializado y otros no. Por el contrario, bajo un enfoque de justicia social y democrático se busca identificar las formas en que este CGP pueda llegar a todas y todos como elemento transformador de su vida, que le permita ir más allá en la comprensión y acción en el mundo.

En este sentido, MAUDE (2016) nos recuerda que el CP nos da una forma de comunicar el conocimiento geográfico a personas no iniciadas en la disciplina, mostrando formas de describir, entender y explicar hechos y procesos, y cómo ello incide en la forma en que nos enfrentamos al mundo. Bajo esta lógica, diversas y recientes investigaciones han buscado acercar el CGP a docentes y estudiantes, e indagado en las posibilidades y condiciones actuales en diferentes modalidades del sistema educativo.

Estudios como el de BOEHM *et al.* (2018) así como LARSEN *et al.* (2022) muestran recursos instruccionales y propuestas de lecciones para desarrollar temas geográficos bajo un enfoque de CGP. Además, LARSEN *et al.* (2021) han identificado mejoras en los razonamientos prácticos, conocimiento e imaginación a nivel universitario, cuando las clases bajo un enfoque de CP toman en cuenta intereses de carrera y actitudes hacia la Geografía de los estudiantes.

Estudios tomando como referencia los docentes han buscado también explorar la manifestación del CGP en el ejercicio profesional. En esta línea, se ha encontrado que docentes experimentados y especializados en la enseñanza Geografía evidencian tener un mejor desarrollo del CGP en el aula, siendo “creadores de curriculum” (VIRANMÄKI *et al.*, 2017; GONG *et al.*, 2021). BÉNEKER *et al.* (2017) han identificado una mayor capacidad para desarrollar CGP en estudiantes universitarios que tienen una formación específica para ejercer la docencia. Por su parte, BIDDULPH *et al.* (2020) ha encontrado que, en ambientes educativos desafiantes, presiones de tiempo y relacionadas a métricas de rendimiento disminuyen la capacidad docente para ejercer agencia en la “creación de curriculum”, recurriendo a prácticas que les permitan navegar las exigencias de un sistema lo que se traduce en privación del CP al estudiante, ausencia de un CP en docentes y la falta de materiales instruccionales para facilitar CGP, siendo posible que algunos materiales como libros de texto no favorecen el desarrollo de este tipo de conocimiento (KRAUSE *et al.*, 2022).

Estas primeras evidencias científicas proyectan varios aspectos del CGP que deben ser considerado en el futuro cercano. Primeramente, prestar atención a la formación de los docentes que enseñan Geografía, tanto en primera, secundaria como universidad es fundamental para lograr que estos faciliten a sus estudiantes oportunidades para adquirir CP. Los hallazgos reconocen que una sólida formación disciplinar es clave, pero al mismo tiempo se reconoce que el contexto educativo puede presionar efectivamente en las posibilidades reales docentes para crear escenarios donde los estudiantes se expongan y obtengan este tipo de CGP. En este contexto, el diseño de materiales instruccionales que faciliten y acompañen la labor docente es fundamental.

Estos hallazgos, también confirman la postura de LAMBERT (2019) respecto a la aplicación de este enfoque por parte de docentes, que inevitablemente lleva a “nadar contracorriente” de las políticas educativas que se enfocan en estándares, normas y procedimientos. No obstante, con nuevas publicaciones en el futuro se espera que den cuenta de cómo será posible que docentes y estudiantes logren un mejor desarrollo del CGP, como mecanismo de transformación individual y social, logrando demostrar así que la Geografía en el contexto actual tiene un valor real en la educación de una persona, que desee ser activa y participe de los debates sociales y ambientales contemporáneos.

## 6. REFERENCIAS

ALDERSON, P. (2020): "Powerful knowledge, myth or reality? Four necessary conditions if knowledge is to be associated with power and social justice". *London Review of Education*, vol. 18, n° 1, p. 96-106. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.07>

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*, vol. 29, n° 3, p. 221-231. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749755>

BÉNEKER, T. y PALINS, H. (2017): "Student teachers' ideas on (powerful) knowledge in geography curriculum". *Geography*, vol. 102, n° 2, p. 79-85. DOI: <https://doi.org/10.1080/00167487.2017.12094013>

BERNSTEIN, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield, Maryland, 256 pp.

BOEHM, R.; SOLEM, M. y ZADROZNY, J. (2018): "The rise of powerful geography". *The Social Studies*, vol. 109, n° 29, p. 125-135. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1460570>

BIDDULPH, M.; BÉNEKER, T.; MITCHELL, D.; HANUS, M.; LEININGER-FREZAL, 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*, vol. 29, n° 3, p. 260-274. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749756>

BROOKS, C. (2018): *Understanding conceptual development in school geography*. En Jones, M. y Lambert, D. (Eds.). *Debates in geography education* (2 ed.), Routledge, Nueva York, pp. 103-114.

CASCANTE CAMPOS, A. (2022): "Latin American geography education research trends in open access journals from the twenty-first century". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 31, n° 2, p. 188-204. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1961061>

CALGREN, I. (2020): "Powerful knowns and powerful knowings". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 53, n° 3, p. 323-336. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1717634>

FLORES CHICÓN, C. S.; DE LA CRUZ, G.; DOMINGUEZ HERRERA, E., y PÉREZ ALCÁNTARA, B. D. (2023). "Revisión teórica acerca del conocimiento geográfico potente. Un nuevo enfoque conceptual en la educación geográfica". *Didáctica Geográfica*, n° 24, p. 17-38. DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.666>

GONG, Q.; BROOKS, C. y DUAN, Y. (2021): "A teacher's role in making a given knowledge curriculum into a powerful knowledge curriculum". *Geography*, vol. 106, n° 1, p. 39-48.

HUCKLE, J. (2017): "Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 28, n° 1, p. 70-84. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1366203>

KRAUSE, U.; BÉNEKER, T. y VAN TARTWIJK, J. (2022): "Geography textbooks tasks fostering thinking skills for the acquisition of powerful knowledge". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 31, n° 1, p. 69-83. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1885248>

LAMBERT, D. (2014): "Curriculum thinking, 'capabilities' and the place of geographical Knowledge in Schools". *Journal of Educational Research on Social Studies*, vol. 81, p. 1-11.

LAMBERT, D. (2019): "On the knotty question of 'recontextualising' geography". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 28, n° 4, p. 257-261. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1657687>

LAMBERT, D. y SOLEM, M. (2017): "Rediscovering the teaching of geography with the focus on quality". *Geographical education*, vol. 30, p. 8-15.

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*, vol. 105, n° 4, p. 723-735. DOI: <https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1022128>

LARSEN, T. y SOLEM, M. (2022): "Conveying applications and relevance of the powerful geography approach through humanitarian mapping". *The Geography Teacher*, vol. 19, n° 1, p. 43-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/19338341.2021.2008470>

LARSEN, T.; SOLEM, M.; ZADROZNY, J. y BOEHM, R. (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*, vol. 31, n° 2, p. 139-151. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1902622>

MAUDE, A. (2016): "What might powerful geographic knowledge look like?". *Geography*, vol. 101, n° 2, p. 70-76. DOI: <https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093987>

MAUDE, A. (2017): Applying the concept of powerful knowledge to school geography. En Brooks, C.; Butt, G. y Fargher, M. (Eds.). *The power of geographical thinking*. Springer Nature, 248 pp.

MAUDE, A. (2018): "Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 27, n° 2, p. 179-190. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320899>

MAUDE, A. (2020): "The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 29, n° 3, p. 232-243. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749771>

MULLER, J. (2023): "Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge, and educational knowledge in question". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 32, n° 1, p. 20-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>

MULLER, J. y YOUNG, M. (2019): "Knowledge, power and powerful knowledge revisited". *The curriculum journal*, vol. 30, n° 2, p. 196-214. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>

NEWBOLD, K. B. (2021): *Population Geography: tools and issues*. Rowman & Littlefield, Maryland, 376 pp.

NUSSBAUM, M. (2011): *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press, Massachusetts, 256 pp.

ROBERTS, M. (2014): "Powerful knowledge and geographical education". *The Curriculum Journal*, vol. 25, n° 2, p. 187-209. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.894481>

RUDOLPH, S. A. S.; GERRARD, J. y GERRARD, J. (2018): "Knowledge and racial violence. The shine and shadow of 'powerful knowledge'". *Ethics and Education*, vol. 13, n° 1, p. 22-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428719>

SLATER, F.; GRAVES, N. y LAMBERT, D. (2016): "Geography and powerful knowledge". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 25, n° 3, p. 189-194. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1155321>

STOLTMAN, J.; LINDSOTNE, J. y KIDMAN, C. (2015): "Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 24, n° 1, p. 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.987435>

VIRRAMÄKI, 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*, vol. 28, n° 2, p. 103-117. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637>

WALD, N. y HARLAND, T. (2019): "Graduate attributes frameworks or powerful knowledge?" *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 41, n° 4, p. 361-374. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1613310>

WALKER, M. (2006): "Towards a capability-based theory of social justice for education policy making". *Journal of Education Policy*, vol. 21, n° 2, p. 163-185. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>

WALKER, M. y BONI, A. (2013): Higher education and human development: Towards the public and social good. En Boni, A. y Walker, M. (Eds.). *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century*. Routledge, Nueva York, pp. 13-29.

WALKINGTON, H.; DYER, S.; SOLEM, M.; HAIGH, M. y SHELAGH, W. (2017): "A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for geography curricula". *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 42, n° 1, p. 7-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>

WHITE, J. (2018): "The weakness of powerful knowledge". *London Review of Education*, vol. 16, n° 2, p. 325-335. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>

WRIGLEY, T. (2018): "Knowledge, curriculum and social justice". *The Curriculum Journal*, vol. 29, n° 1, p. 4-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>

YOUNG, M. (2008a): "From constructivism to realism in the sociology of the curriculum". *Review of Research in Education*, vol. 32, p. 1-28.

YOUNG, M. 2008b. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge, Nueva York, 254 pp.

YOUNG, M. (2013): "Overcoming the crisis in the curriculum theory: a knowledge-based approach". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, n° 2, p. 101-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

YOUNG, M. y MULLER, J. (2010): "Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge". *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 11-27.

YOUNG, M. y MULLER, J. (2013): "On the powers of powerful knowledge". *Review of Education*, vol. 1, n° 3, p. 229-250.

YOUNG, M.; LAMBERT, D.; ROBERTS, C. y ROBERTS, M. 2014. *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Bloomsblury, Nueva York, 240 pp.

ZIPIN, L.; FATAAR, A. y BRENNAN, M. (2015): "Can social realism do social justice? Debating the warrants for curriculum knowledge selection". *Education as Change*, vol. 19, n° 2, p. 9-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1085610>