



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Máster en Investigación en Didácticas Específicas

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Memoria de Trabajo de Final de Máster presentada por:
DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO

Tutor
Dr. D. Xosé Manuel Souto González
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Ficha técnica

Máster: Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la Universitat de València

Especialidad: Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia)

Autor: Apellidos: García Monteagudo

Nombre: Diego

Título de la memoria: La representación social del medio rural en la geografía escolar

Tutor 1: Apellidos: Souto González

Nombre: Xosé Manuel

Departamento: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Palabras clave: investigación, método comparativo, representaciones sociales, medio rural, educación secundaria.

Keywords: research, comparative method, social representations, rural areas, secondary school.

Códigos Unesco: 580302 (Preparación de profesores). Didáctica de las Ciencias Sociales, Especialidad en Didáctica de la Geografía. Las representaciones sociales del medio rural.

Resumen: Esta memoria de investigación se fundamenta en un método comparativo en la que se analizan las representaciones sociales del medio rural de estudiantes de cuarto curso de educación secundaria. Hemos escogido un centro experimental rural (IES N°1 de Requena) y dos centros de contraste: urbano (IES San Vicent Ferrer) y periurbano (Colegio Pléyade). A partir de la interpretación de los resultados de las encuestas y de los esquemas mentales, y del análisis de una entrevista semiestructurada y los libros de texto, se ha demostrado que el currículo escolar es un obstáculo al conocimiento de las percepciones sociales del alumnado. Las similitudes y diferencias respecto de la práctica social y el espacio vivido explican las concepciones reales (centro experimental) o idílicas (centros de contraste) sobre el medio rural.

Abstract: This research report is based on a comparative method in which social representations of rural areas students in the fourth year of secondary school are analyzed. We have chosen a rural experimental centre (IES No. 1 Requena) and two centres contrast, urban (IES San Vicent Ferrer) and suburban (Colegio Pléyade). From the interpretation of the results of the surveys and mental diagrams, and analysis of a semi-structured interview and textbooks, it has been shown that the school curriculum is an obstacle to the knowledge of the social perceptions of students. The similarities and differences between social practice and lives space explain the real lived space conceptions (experimental centre) or idyllic (centres contrast) on rural areas.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (U·V) Facultat de Magisteri

D./D^a Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ
doctor/a en GEOGRAFIA i professor/a del
Departament de Didàctica de les ciències experimentals i socials de la Universitat
de València,

FA CONSTAR:

Que el treball titulat:

La representació social del medi rural en la geografia
escolar

Ha estat realitzat, dins del Màster Universitari d'Investigació en Didàctiques
Específiques de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, en l'especialitat de
Didàctica de les ciències socials
per D/D^a Diego GARCIA MONTECUDO
amb DNI 73578267 W

El present treball reuneix les característiques requerides en un Treball Final de Màster per
optar al títol de Màster Universitari en Investigació en Didàctiques Específiques per la
Universitat de València.

Per deixar-ne constància als efectes oportuns, signe el següent document,



València 21 de Juny de 2016

Fdo.: Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

Facultat de Magisteri
Av. Tarongers, nº - 4
València 46022
Tf: 96 386 44 81 Fax: 96 386 44 87
www.uv.es/magisteri

Apartat de Correus 22.045
46071 València (Espanya)

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi gratitud a todas las personas que han colaborado con la investigación de este Trabajo Final de Máster. A mi tutor Xosé Manuel Souto que me ha guiado desde la recomendación del tema hace más de un año y me ha enseñado rigurosamente la importancia de investigar sobre las representaciones sociales. A los profesores y alumnos de educación secundaria de los centros donde he desarrollado los cuestionarios: Ángel Ruiz del IES San Vicent Ferrer, la ayuda inestimable de María Amparo Rehués Ballester, y de José Cebrián del IES N° 1 de Requena, así como a mi tía Josefa Monteagudo García, profesora del Colegio Pléyade de Torrent. También a los alumnos de 4º ESO B del IES Font de San Lluís (curso 2014/2015) y al equipo directivo de ese centro. Extiendo mi agradecimiento a mis compañeros/as de clase del Máster de Investigación en Didácticas Específicas.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
1ª PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	14
1.-LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	14
1.1.-La Geografía de la Percepción y del Comportamiento	15
1.2.-Las representaciones sociales: principales aportaciones teóricas	18
2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CUESTIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	21
2.1.-El estudio del medio rural desde las representaciones sociales	22
2.2.-El medio rural en el currículo escolar	30
2.3.-El estudio del medio rural en la Geografía	37
2.4.-La didáctica del medio rural y su innovación	41
3.-METODOLOGÍA: MÉTODOS Y TÉCNICAS	45
3.1.-Descripción de los diseños experimentales o el estudio	47
3.2.-Las técnicas de recogida de datos	52
3.3.- Análisis de los datos.....	58
2ª PARTE: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.....	66
4.-LA NATURALEZA DE LOS DATOS	66
4.1.-Datos cuantitativos.....	66
4.2.-Datos cualitativos.....	72
5.- ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES	87
5.1.-Aspectos nucleares de la representación del medio rural: estereotipos e idealización de los espacios rurales.....	87
5.2.-Aspectos periféricos de la actividad económica	91
5.3.-Aspectos relacionados con el paisaje	94

6.-LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: CONTRASTES ENTRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MEDIO RURAL EN LOS TRES CENTROS	96
6.1.-La visión urbana del medio rural: las concepciones de los alumnos de la ciudad de Valencia.....	96
6.2.-La visión del medio rural: IES N° 1 de Requena	99
6.3.-Aspectos entrecruzados del medio rural	102
3ª PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS.....	105
7.-CONCLUSIONES	105
8.-PROPUESTAS DE MEJORA: NUEVOS ENFOQUES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	108
9.-RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	112

INTRODUCCIÓN

La concepción del espacio rural es un tema que me ha preocupado como estudiante y vecino del municipio de Requena. Al pasar de una escuela rural a una escuela ubicada en la cabecera municipal, advertí que mis compañeros de clase no entendían como los que procedíamos de las aldeas compaginábamos el estudio con el trabajo familiar en la agricultura. Para la mayoría de mis compañeros, el tiempo fuera de clase estaba dedicado al ocio y no manifestaban demasiado interés en la profesión de sus padres. En el segundo ciclo de educación secundaria, comprobé que mi visión como habitante del medio rural no coincidía con la evolución social y económica del municipio de Requena en aquellos primeros años de la década del 2000. Los libros de texto de Geografía de educación secundaria seguían mostrando una visión romántica del medio rural y no incorporaban nuevas ideas como la introducción de sistemas de riego en el interior peninsular. Tanto la ciudad de Requena como cualquiera de sus aldeas, fueron mis referentes de espacio rural durante mi adolescencia. Sin embargo, yo presenciaba que la heterogeneidad de los sistemas de vida y en la economía, no eran tratadas con suficiente importancia en los libros de texto.

Mi visión cambió cuando cursé la materia de Geografía en segundo de bachillerato. La idea de multifuncionalidad y la propia evolución de la Política Agraria Común, influyeron para entender que mis percepciones sociales tenían un referente teórico preciso que amplió mi visión sobre los espacios rurales españoles. Al cursar la materia de Geografía Rural en el primer curso de la licenciatura en Geografía, aprendí una serie de contenidos conceptuales y metodológicos que me sirvieron para diseñar una encuesta en el último curso de mi carrera universitaria. Con todos esos conocimientos, el Máster de Profesor de Educación Secundaria me permitió desarrollar un informe sobre las representaciones sociales del medio rural, que luego se convirtió en un artículo de investigación. Todas esas inquietudes personales han desembocado en la realización de un informe como antesala de este Trabajo Final del Máster de Investigación en Didácticas Específicas.

De mi experiencia y de la revisión bibliográfica he comprobado que el medio rural se concibe como un sistema que representa diversas funciones que ya no lo identifican exclusivamente con la producción agrícola. El desarrollo de la industrialización endógena y el turismo rural han definido la multifuncionalidad de los espacios rurales, estudiados a partir de la Geografía Rural desde la década de 1970 en España (García Ramón y Nogué, 1984). Las reflexiones sobre la delimitación de los espacios rurales son complejas e incluyen aspectos como la delimitación, la heterogeneidad, la contraposición con lo urbano y un criterio funcional, al que estamos aludiendo. Los problemas derivados de la delimitación se presentan por la presencia de zonas de transición con el espacio urbano, cuyos límites son más o menos precisos, según el grado de urbanización e industrialización. La heterogeneidad de los espacios rurales plantea diferencias notables a escala mundial, con lo que no es posible ofrecer una definición universal de espacio rural. El criterio más utilizado ha sido la contraposición con el espacio urbano. La Unión Geográfica Internacional estableció unas magnitudes como la utilización extensiva del suelo¹, las tasas de edificación bajas²

¹ Se refiere a la plantación de cultivos en secano.

² Se refiere a la intensidad de construcción de viviendas relacionada con la ocupación de aldeas y pueblos por la población. Pero este criterio está condicionado por la extensión del municipio.

y la densidad demográfica baja³ para compararlo con las ciudades. En relación a lo anterior, la ausencia de funciones urbanas en el medio rural ha derivado en el establecimiento de cinco atribuciones específicas al mundo rural. La utilización agraria del suelo, la estructura socioprofesional de sus habitantes (mayoría agraria), la identificación entre lugar de residencia y trabajo, la existencia de un área de influencia limitada de los establecimientos de producción y servicios, y la existencia de relaciones sociales basadas en el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Los planteamientos actuales de la Geografía Rural ponen de manifiesto que en los países occidentales se están produciendo cambios que podemos sintetizar en tres elementos. Primero, las sociedades tienen unos sistemas de vida homogéneos (Molinero y Alario, 1994), en aspectos como la tipología de viviendas, las comunicaciones y las costumbres. Segundo, la actividad agrícola ha ido perdiendo participación en el conjunto de la economía de los espacios rurales, sin embargo, la producción agrícola es igual o superior como consecuencia de la mecanización de la mayoría de tareas agrícolas (Sancho y Reinoso, 2012). Tercero, se está produciendo la revalorización del espacio rural en algunos aspectos como el paisajístico, ambiental y residencial, dando paso a otras actividades muy variadas (industrias, servicios, turismo) en distinto grado, según las zonas geográficas. Aunque la pluriactividad ha sido consustancial al medio rural desde siempre, lo novedoso es el marco actual de relaciones en el que se sitúan esas nuevas funciones (Sancho, 2002).

En esta nueva concepción del medio rural se inserta la Meseta de Requena, una comarca del interior de la provincia de Valencia cuyo desarrollo económico se ha orientado hacia la viticultura de exportación a partir del puerto de Valencia. Los viticultores se agrupan en cooperativas para vender los vinos a granel a otras cooperativas de segundo grado, o directamente a grandes bodegas, cuyo destino final es el mercado europeo y chino. Los propios viticultores ven regulada su actividad en función de las directrices de los programas de la Política Agraria y Rural Común (PARC), que establece unas normas mínimas sobre el laboreo y los tratamientos fitosanitarios, acordes con unos parámetros sostenibles para el medio ambiente. A cambio, los viticultores se acogen a las ayudas directas⁴ por producir determinados productos (en este caso vino, aceite y almendra) en función del promedio de cosecha de los años anteriores. Las normativas comunitarias se transmiten a los viticultores a partir de la Denominación de Origen Utiel-Requena, que se encarga de gestionar las ayudas económicas y de informar acerca de las innovaciones que se vienen desarrollando, tanto en la mejora de la mecanización agrícola como en la introducción de nuevas variedades que pretenden mejorar la comercialización del vino. En la actualidad, el municipio de Requena es el único de la Comunidad Valenciana que puede producir y elaborar cava, lo que está produciendo una reconversión de viñedos de la variedad autóctona bobal hacia la macabeo. Por otro lado, los fondos estructurales han permitido la mejora de las comunicaciones de los dos centros comarcales (Requena y Utiel) con sus aldeas, y con el área metropolitana de Valencia a partir de carreteras, la autovía A-3 y la línea de Alta Velocidad con parada técnica en San Antonio de Requena. Esta mejora en las

³ Se ha definido históricamente por la capacidad de explotar los recursos cercanos.

⁴ Las ayudas directas han sustituido a los precios de intervención, o precios mínimos marcados por la Administración europea a los que debían venderse los productos agropecuarios a almacenes públicos o directamente a los mercados. Desde 1992, las ayudas directas se concedían por la producción de determinados productos en diferentes épocas del año. Desde 2003, las ayudas directas se han concentrado en el Pago Único, cuya cuantía económica engloba la producción de varios productos y se percibe de una sola vez, en cada ejercicio económico.

infraestructuras ha permitido la diversificación económica del término de Requena, a partir del polígono industrial, y sobre todo del turismo, aprovechando el potencial paisajístico, histórico-artístico y gastronómico. Por todo ello, consideramos que la Meseta de Requena es un modelo de desarrollo social, económico y cultural rural insertado en la dinámica geográfica y política europea. En consecuencia, hemos seleccionado el IES N° 1 de Requena como centro experimental de estudio de las representaciones sociales del medio rural.

En definitiva Requena es un municipio que aparece representado en el conjunto del País Valenciano como un lugar vinícola. Pero esta referencia estereotipada va ligada a una cultura de consumo y/o a un determinado conocimiento escolar. Por ello queremos saber hasta qué punto las vivencias del espacio propio (de los alumnos de Requena) y la concepción escolar de los alumnos de otros lugares responde a una imagen que tiene su fundamento en un trabajo diario de personas que suelen estar ocultas en la presentación del producto (la botella de vino). ¿Cómo perciben el espacio vivido los alumnos de Requena? ¿Cuál es el contraste con otros alumnos de otros lugares y con las opiniones y vivencias de personas adultas que viven en el medio rural de la Meseta de Requena? ¿Qué diferencias aparecen entre el espacio percibido y el espacio vivido? ¿Cómo se ha construido la imagen escolar de Requena como medio rural y vinícola?

Bajo el enfoque de las representaciones sociales, íntimamente relacionado con la Geografía de la Percepción y del Comportamiento (Souto y García Monteagudo, 2015), pretendemos analizar la representación social del medio rural a partir de la información que nos proporcionen los estudiantes provenientes de centros de educación secundaria de Requena (IES N° 1), Valencia (IES San Vicent Ferrer) y Torrent (Colegio Pléyade). Hasta la fecha, los estudios sobre representaciones sociales del medio rural han sido escasos y tomaban como punto de partida el siglo XVIII. La yuxtaposición de estilos de vida y consumo propios de la Modernidad hizo que los habitantes de la ciudad promocionaran su nueva posición social por el antagonismo con el mundo rural. A partir del siglo XIX, la Revolución Industrial y la consiguiente urbanización proporcionaron ventajas a las zonas rurales. En particular, la reducción de la presión sobre la tierra en relación con la oferta de empleo en otras actividades y ámbitos; crecimiento de la productividad como resultado de las innovaciones técnicas, y mayor capitalización de las explotaciones agrarias. Estos cambios generaron, sin embargo, un acusado dualismo en el medio rural, por lo que desde ese momento es posible diferenciar estos espacios de acuerdo a sus ventajas comparativas. Frente a las zonas rurales con mayores ventajas comparativas, las características naturales y el mayor grado de aislamiento respecto de los centros urbanos, concretaron la otra vertiente de áreas con menores ventajas competitivas y caracterizadas por el despoblamiento. Por tanto no es posible concebir un mundo rural uniforme (Rubio Terrado, 1997).

En la ciudad estaban los patrones de modernidad, vinculados con el desarrollo económico y el progreso tecnológico, mientras que los agricultores tenían estilos de vida inferiores por su lejanía con los centros de poder y de decisión. Tan solo una parte de la mano de obra que emigró para trabajar en las ciudades con el desarrollo de la economía industrial, se embaucó en un modelo de sociedad ideal, en el que los habitantes de la ciudad se representaban un espacio de crecimiento y modernización, que permitía la transformación cualitativa de la sociedad. La sociedad industrial se concebía más avanzada que la rural, y la vida en los pueblos era sinónimo de atraso, y de pobreza económica y cultural. Estas ideas se han mantenido en Europa desde el siglo

XIX hasta mediados del siglo XX. En este mismo espacio de tiempo apenas se han realizado estudios sobre el medio rural, al que se le ha representado como un consumidor pasivo de estilos urbanos y suministrador de materias primas y de mano de obra a las ciudades. Los estudios sobre el medio rural se centraban en la definición y concreción de las políticas necesarias para adaptar el medio rural a los modelos de vida urbanos, que se representaban como el modelo ideal de desarrollo social, económico y cultural de los países occidentales. En consecuencia, la innovación que suponía introducir nuevas formas de cultivo y nuevas tecnologías llegaría a los espacios rurales, como un residuo que sus habitantes tendrían que adaptar, cuya procedencia era necesariamente el espacio urbano.

Durante la segunda mitad del siglo XX, las fluctuaciones de la economía europea (ciclos de crecimiento, decrecimiento y crisis) han acentuado los desequilibrios territoriales entre las zonas urbanas y las zonas rurales. Aunque la heterogeneidad de las zonas rurales ha provocado respuestas diferentes a los períodos de crisis, los espacios rurales ubicados en el litoral y en las zonas adyacentes a las grandes ciudades, han presentado un mayor dinamismo económico y transformación territorial. Por el contrario, los territorios rurales del interior peninsular han presentado mayores dificultades para modernizar las tareas agrícolas y diversificar su economía. En estos territorios rurales se han sucedido otra serie de consecuencias demográficas, económicas y sociales. Se trata de las zonas rurales de Castilla y León y Aragón, además de otros espacios de montaña del resto de comunidades autónomas, en los que la agricultura ha ido perdiendo importancia relativa en términos de renta y empleo, además del incremento de las dificultades para desarrollar otras actividades productivas y de servicios a la población. Esta realidad socioeconómica y demográfica ha desembocado en el éxodo rural de sus habitantes, el incremento del envejecimiento de la población residente en áreas rurales, el aumento de la masculinización y la falta de relevo generacional al frente de las explotaciones agropecuarias (Molinero, Mayoral, García-Bartolomé y García-Fernández, 2004). En consecuencia, las administraciones públicas comenzaron a tomar en cuenta la problemática del mundo rural y la necesidad de intervención desde la década de 1980. El objetivo fue paliar los desequilibrios territoriales que se venían acentuando con mayor intensidad. Este conjunto de políticas ha ratificado la necesidad de apostar por la multifuncionalidad de los territorios rurales, favoreciéndose su inclusión y adaptación a las nuevas y cambiantes situaciones que imperan en los mercados y en las nuevas demandas de la sociedad civil (Rico y Gómez-Limón, 2012).

Los planteamientos anteriores que han explicado las representaciones sociales durante los últimos dos siglos, sin embargo, han quedado obsoletos. Los problemas sociales del medio rural tienen una óptica dual, en función de la perspectiva con la que sean enfocados. Por parte de los habitantes del medio rural, los condicionantes de estas problemáticas son diferentes en cuanto al perfil de edad y las expectativas que les genera la vida rural. Los jóvenes entre 15 a 34 años tienen una tendencia creciente a desplazarse de las zonas rurales a las urbanas, especialmente en las edades proclives a comenzar sus estudios universitarios, o a la búsqueda de salidas profesionales. En este período las oportunidades de estos jóvenes se reducen considerablemente, lo que les obliga a cambiar su residencia (MAGRAMA, 2012); sin embargo, mantienen un sentimiento identitario y de arraigo por el medio rural (González y Camarero, 1997). En cambio, los adultos y ancianos remarcan la bondad de unos elementos (tranquilidad, seguridad, proximidad vecinal, sentimiento familiar...) que defienden frente al caos y la incertidumbre que conciben en los centros urbanos (García Monteagudo, 2015c).

Por otro lado, los habitantes de las ciudades tienen una doble representación social del medio rural. Para algunos de ellos, el medio rural es un medio de producción agropecuario, cuyos habitantes carecen de valores culturales que, según su concepción, siguen emanando de los centros urbanos y llegan tardíamente a los espacios rurales. Pero para otros, el espacio rural es un medio de ocio o recreativo, en el que tienen que fusionarse las funciones de producción y de entretenimiento, acorde con la multifuncionalidad de los espacios rurales en el siglo XXI.

Este Trabajo Final de Máster está inserto en las siguientes líneas de investigación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València en las que tiene plena cabida al tratar las representaciones sociales del medio rural. Las líneas propuestas son las siguientes:

a) Diagnóstico de las concepciones espontáneas en las ciencias sociales: bajo esta línea de investigación se analizan los obstáculos curriculares en el aprendizaje del espacio geográfico. Se estudian las competencias básicas en relación con el aprendizaje de problemas sociales y ambientales. Se analizan las representaciones sociales de las personas y su influencia en el aprendizaje reglado, así como los obstáculos metodológicos en la secuencia de actividades de aprendizaje. Finalmente los trabajos culminan con la presentación de propuestas curriculares y formativas adecuadas al problema objeto de estudio.

b) La formación del profesorado de ciencias sociales y experimentales: educación ambiental e interdisciplinar : en esta segunda línea de investigación se analiza el grado de inclusión de las propuestas para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales, de los profesores que se han formado e investigado en programas de didáctica de las ciencias sociales, y que realizan en su práctica educativa diaria. Se estudian las diferencias en la docencia respecto de los profesores que no han recibido esta formación en didácticas específicas.

Con la información obtenida nos centraremos en analizar y discutir dos aspectos fundamentales. Primero, si el currículo oficial y los manuales escolares facilitan u obstaculizan el estudio del medio rural en su complejidad. Segundo, si existe una diferente percepción entre estudiantes procedentes de centros de centros ubicados en el medio rural y de centros urbanos, acerca de la representación del medio rural y como ello repercute en su explicación del espacio. A todo ello se suma, si el aprendizaje de conocimientos sobre el medio rural es un elemento de ayuda o un obstáculo para que los alumnos puedan desarrollar su vida en el medio rural, ya sea como habitantes permanentes o como ciudadanos que frecuentan asiduamente estos espacios por diversas razones.

Finalmente, concluiremos con las ideas más relevantes que hemos recopilado en esta investigación y señalaremos las propuestas de investigación futura para proyectos de innovación posteriores. Desde el punto de vista metodológico, se pueden recopilar datos a partir de otras técnicas como cuestionarios y grupos de discusión. Con la ampliación de la escala de estudio podremos realizar un análisis exhaustivo que nos permitirá alcanzar un estado de la cuestión acerca de las representaciones sociales del medio rural en el ámbito occidental.

1ª PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En este primer bloque de contenidos del Trabajo Final de Máster vamos a comenzar con el marco teórico que contextualiza esta investigación. Primero, expondremos unas líneas generales sobre la Geografía de la Percepción y del Comportamiento como principal escuela de Geografía que se relaciona estrechamente con la teoría de las representaciones sociales, cuyas aportaciones provienen tanto de la Psicología como de la Sociología. Esos presupuestos teóricos recogen el constructivismo y las evidencias empíricas de la neurociencia, que refuerzan la importancia de trabajar las representaciones sociales de los estudiantes y de sus familias en el ámbito escolar.

Esta primera fundamentación teórica sigue en el segundo apartado con una revisión bibliográfica de las investigaciones científicas que han tratado el medio rural, tanto desde la Geografía como desde la didáctica de la Geografía. Tras una síntesis de algunas investigaciones específicas acerca de las representaciones sociales en ámbitos concretos relacionados con el medio rural, hemos analizado la presencia de los contenidos curriculares de temática rural en educación secundaria, poniéndolos en relación a la legislación curricular española desde 1953. Se recogen los resultados de los contenidos de los manuales escolares analizados por la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). Después hemos presentado una evolución epistemológica de la Geografía rural, que refuerza la relación anterior entre la trasposición de contenidos científicos al ámbito disciplinar. El último subapartado de este segundo punto pretende mostrar la importancia que está adquiriendo la didáctica del medio rural. Para ello hemos recopilado las principales investigaciones que se están realizando por estudiantes universitarios acerca de la didáctica del medio rural, ya sea en Trabajos Final de Grado o en Trabajos Final de Máster, de diversas titulaciones.

El tercer apartado se refiere a los aspectos metodológicos. La elección de una metodología sociocrítica nos ha permitido concretar las preguntas iniciales que aparecían en la introducción, en la definición del problema de investigación, la hipótesis general y los objetivos generales. El proceso investigador que se inició en 2012 con el diseño de una encuesta, se ha complementado con los esquemas mentales con los que han trabajado estudiantes de cuarto curso de educación secundaria de tres centros: IES 1 de Requena, IES San Vicent Ferrer y Colegio Pléyade de Torrent. Tanto los centros como la muestra incidental o no probabilística escogida son debidamente descritos en este apartado.

1.-LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La confluencia de enfoques que avalan las explicaciones teóricas sobre las representaciones sociales nos conduce a tratar por separado la corriente de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, para pasar posteriormente a desarrollar una breve evolución epistemológica de la teoría de las representaciones sociales. En esta evolución se muestra el origen de esta teoría en el campo de la Psicología, y su desarrollo posterior por la Sociología. En la actualidad la construcción del conocimiento social se complementa con los aportes empíricos de la neurociencia. Aunque esta exposición teórica nos interesa a efectos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, sus aportaciones son de notoria importancia para las innovaciones que pretenden educar en los problemas sociales de la Geografía (Souto y García Monteagudo, 2015).

1.1.-La Geografía de la Percepción y del Comportamiento

La Geografía de la Percepción cuenta con una larga tradición cuya aplicación práctica más frecuente es el espacio urbano y más concretamente el barrio. Los estudios llevados a cabo bajo esta corriente comenzaron en la década de 1960 de la mano del urbanista y escritor estadounidense Kevin Lynch (1918-1984). Esta línea de investigación surgió a finales de la década de 1950, en el seno de la Escuela de Chicago fundamentada en la Psicología Social y el Psicoanálisis. La subjetividad, individual o colectiva, comenzó a cobrar importancia en la explicación de los hechos geográficos, si bien ya en 1913, Throwbridge se interesaba por los métodos de orientación y por los mapas imaginarios. A comienzos de 1960, los trabajos de Lynch *The image of the city* (1960) y de Lowenthal (1961) propiciaron el desarrollo de estudios de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento con un método definido y aplicable, que se apoyaba en los mapas mentales (Vara, 2008). En aquel momento el doble enfoque filosófico, por un lado neopositivista, y por otro humanista, la convirtieron en una corriente cuasi revolucionaria, pero en la actualidad las representaciones sociales de la Geografía están demostrando que ha perdido vigencia en los centros escolares, a pesar de que ofrece unas posibilidades de aplicación práctica en el aula de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. El retorno desde la última década hacia unos currículos más rígidos hacen que los contenidos geográficos se inclinen a favor de la Geografía Regional, vinculada a un método tradicional de enseñanza que vuelve a llevar a esta ciencia al campo de la descripción y de la memorización.

La Geografía de la Percepción es un enfoque geográfico que entiende el espacio en función de su valor subjetivo, como espacio conocido y aprehendido individualmente (Vila Valentí, 1983), si bien en la práctica los estudios realizados han recogido las percepciones de los grupos que conforman una comunidad. La propia recurrencia al estudio de percepciones por grupos la convierte en una corriente de aplicación práctica al campo de la planificación urbana, para lo que se hace necesario recopilar las imágenes mentales de todos los grupos que forman la sociedad más inmediata a ese espacio objeto de planificación. En efecto, se ha demostrado que la imagen que el hombre tiene del espacio está dotada de identidad, de significación, de estructura y varía según las características de los individuos (edad, sexo, nivel cultural, status socioeconómico, etc.).

Buena parte de la aplicación práctica de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento ha necesitado de la estadística y de la informática, por lo que las universidades han sido el foco principal de desarrollo de estas investigaciones. En los trabajos de Lowenthal, miembro de la *American Geographical Society*, ofrece una epistemología de la Geografía de la Percepción de carácter reaccionario, contraponiéndola al enfoque objetivo del espacio, y poniéndola en relación con la Geografía cuantitativa. Esto dio paso al desarrollo de un enfoque psicologista, basado en la Psicología del Medio, desarrollado especialmente en Estados Unidos. Así bajo este enfoque se plantearon trabajos como el de Proshansky, Ittelson y Rivlin (1970), o de Craik (1973). Desde mediados de los sesenta aparecieron los primeros trabajos de sistematización sobre Geografía de la Percepción, si bien las mejores sistematizaciones se hicieron al comenzar la siguiente década con los trabajos de Abler, Adams y Gould (1971), English y Mayfield (1972), Davies (1972) y Lloyd (1972). La orientación psicológica de estos trabajos evaluaba la percepción del medio natural y los efectos de las catástrofes naturales, una línea en la que se dieron los estudios de Burton o White

(Vara, 2008)⁵. Respecto de la metodología, estos trabajos iniciales empleaban técnicas proyectivas simples como, por ejemplo, los test de asociación. La investigación de Haddon (1960) con sujetos británicos sobre sus imágenes mentales de Estados Unidos, Francia y Australia, entre otros países, es un ejemplo ilustrativo. Las técnicas empleadas en el ámbito anglosajón eran de respuesta muy restringida (completar, elegir u ordenar) y permitían un análisis cuantificable sencillo de las respuestas.

El otro enfoque, más humanista, de esta corriente geográfica se desarrolló en el ámbito francés. La Geografía de la Percepción se inició allí de la mano de la Sociología. Se puede considerar a Ledrut (1970, 1973) como el iniciador que utiliza la encuesta como técnica principal. Junto a él, se realizó una importante aportación a partir del Centre de *Sociologie Urbaine* de París, con Lamy y Soucy, y poco después, se añadió el grupo de geógrafos de Caen, encabezado por Armand Frémont (Vara, 2008). A raíz de unas conferencias sobre el sistema urbano español, Horacio Capel tomó contacto con este grupo. En 1973 publicó su primer artículo sobre Geografía de la Percepción en España. Se trataba de un estudio con peso sociológico y fuertemente influenciado por la Psicología que daba a conocer esta línea de investigación y que favorecería el primer estudio aplicado sobre Palma de Mallorca de Brunete y Seguí en 1978. Un año más tarde, Estébanez Álvarez inauguraría una nueva etapa a partir de la aplicación de encuestas sobre estereotipos regionales y los análisis sobre mapas mentales. A esta investigación se sumaron la traducción española de *La percepción del espacio urbano: Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística*, de Antoine S. Bailly (1979), además de la publicación de Lynch (1981), *La buena forma de la ciudad*, en el que este pionero ya se va alejando del paradigma psicológico de la Geografía de la Percepción. Con todo ello se fue afianzando esta corriente en España desde comienzos de 1980. Los estudios que se fueron realizando incluyeron las encuestas (Sociología) y los mapas cognitivos (Psicología) de manera sistemática y eligieron una ciudad concreta como ámbito de estudio. Así se desarrollaron los estudios de Bosque Maurel (finales década 1970), los del Grup d'estudis urbans (Joan Vilagrasa) sobre la imagen que tenía la juventud de la ciudad de Lleida (1982), Luis y Reques (1984) en Cantabria, Aragonés Tapia (1985) en Madrid y Reques Velasco (1989) en Santander. Desde 1990 se fueron sucediendo más estudios a partir del realizado en Granada por Bosque Maurel, Fernández Gutiérrez, Bosque Sendra y Pérez Alcaide (1991). Sin abandonar la década de 1990, se publicaron artículos metodológicos sobre la relación entre la imagen de la ciudad, percepción y comportamiento (Boira y Reques, 1991), la tesis doctoral de Boira (1992) sobre *La imagen pública de la ciudad de Valencia*, quien junto con Souto González realizaron en 1994 un trabajo sobre la percepción de los habitantes del área periurbana de Vigo y su relación con la participación ciudadana en los procesos y planeamiento. Al final de la década, el enfoque de la Geografía de la Percepción es recogido en el estudio de Almería de Fernández Gutiérrez y Asenjo (1998) (Vara, 2008).

A partir de todos estos trabajos, en los que se recogen los planteamientos metodológicos sintetizados por Constancio del Pozo (1999), los estudios de percepción y comportamiento alcanzaron una notable madurez y se fueron diversificando con diferentes orientaciones temáticas: la Geografía del tiempo, del ocio, del turismo, de los

⁵ En este artículo el autor expone una evolución sobre la Geografía de la Percepción y del Comportamiento desde la década de 1960. Hemos seguido los planteamientos de este autor para argumentar las posibilidades que ofrece esta corriente geográfica al estudio de las representaciones sociales.

centros comerciales, entre otras; con una ampliación metodológica. En particular, la encuesta y la entrevista han sido las técnicas más asimiladas y trasvasadas desde la Sociología a la Geografía. En la última década del siglo XX, han aparecido investigaciones sobre aspectos muy puntuales. Un ejemplo fue el estudio de Jorge Hermosilla (1999) en el que realizó dos mil cien encuestas para buscar las características de los clientes de los hipermercados del área metropolitana de Valencia. En la línea temática de los centros comerciales, Aurora García Ballesteros (2001) utilizó la entrevista telefónica para conocer las motivaciones en el uso de los centros comerciales situados en Madrid. Algo similar hicieron Pozo, Rojo y Fernández-Mayoralas (2001) para conocer la vida de los ancianos madrileños. Los últimos estudios, sin embargo, vuelven a retomar la visión de conjunto de la Geografía de la Percepción, por ejemplo, el estudio para el Plan de Ordenación del Territorio del Área Metropolitana de Granada (Fernández Gutiérrez, Nieto, Jiménez y Machado, 2001) basado en el esquema de Lynch. También se dan estudios de aplicación al medio rural, tanto en España con el trabajo de Millán (2004) para Murcia, como en Latinoamérica con el caso de Barranquilla (Llanos, 2010), en el que se hace una propuesta de aplicación del trabajo de campo para conocer la Geografía histórica en Colombia.

Un segundo momento clave en los estudios sobre percepción geográfica fue el paso de la aplicación práctica académica y profesional al ámbito educativo. Un punto de partida es el Proyecto Gea Clío, surgido entre 1985 y 1990, con una mirada disciplinar que parte desde el espacio geográfico para lograr la mejor comprensión de los problemas sociales. Su identidad se circunscribe al territorio valenciano, como consecuencia de planteamientos didácticos propios de la Geografía de la Percepción, la cual han incluido en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la Geografía en educación secundaria y bachillerato. Otro trabajo de corte didáctico es la tesis doctoral de María del Mar Serrano (1992) titulada *La percepción del espacio geográfico a través de las guías y los relatos de viaje en la España del XIX*, en el que bajo la dirección de Horacio Capel, analiza la percepción del paisaje de España a partir de los relatos de los viajeros que lo visitaron en el siglo decimonónico. Además de todo lo anterior, podemos establecer una relación entre la Geografía de la Percepción y las teorías constructivistas. Las enseñanzas que proporciona el constructivismo como teoría aplicada a la didáctica de la Geografía afecta a la coherencia interna de los docentes en Geografía. Desde ese marco teórico constructivista, se proponen una serie de principios que tienen una traducción inmediata a un escenario de enseñanza innovador. La base fundamental de esta escuela es el hecho de proponer acciones didácticas respetuosas con la personalidad del alumno e igualmente rigurosas con las exigencias de la ciencia normativa. Del mismo modo, defiende que el conocimiento es un constructo personal y social, por lo que cada individuo tiene una manera de interpretar los hechos, si bien como producto social existen diversos conceptos y hechos comunes, formados por la acumulación de experiencias personales semejantes y de percepciones formadas en un mismo medio cultural y social (Boira, 2005).

En la práctica escolar, los docentes disponen de diversas fuentes para trabajar, investigar y hacer aflorar las representaciones del alumnado. El motivo fundamental es que las concepciones específicas condicionan tanto el aprendizaje individual como el de los grupos de clase (Souto, 2013). El trabajo metodológico docente incluye conocer cómo los alumnos aprenden el espacio geográfico. En el actual contexto de saturación informativa es interesante conocer cómo los alumnos se forman y expresan las ideas espontáneas. Así, el docente puede estimular a su alumnado para descubrir los intereses subyacentes en la presentación de los espacios geográficos desde una perspectiva

pretendidamente acrítica, como si la representación que aparece en los medios de comunicación o en internet fuese natural.

1.2.-Las representaciones sociales: principales aportaciones teóricas

El concepto de representaciones sociales cuenta con una tradición filosófica e investigadora que se originó en el siglo XIX, fundamentalmente desde la Psicología. Desde la didáctica de las ciencias sociales y, muy especialmente en Geografía, nos interesa conocer la organización y el significado del sentido común para poder responder a una serie de cuestiones sobre el origen y la naturaleza del saber que se origina en las interacciones cotidianas, así como cuál es el contenido del que se nutre (Castorina y Horn, 2008). De hecho, el tratamiento de las representaciones sociales permite entender la dinámica de las interacciones sociales y clarificar los determinantes de esas prácticas, ya sea la representación, el discurso y las prácticas que se generan mutuamente (Abric, 1994).

La tradición positivista se inició en los últimos años de transición del siglo XIX al XX en el Instituto de Psicología de Leipzig. Su fundación en 1879 marcó el inicio de la Psicología experimental de laboratorio, a cargo del catedrático Wilhelm Wundt (1832-1920). Este pensador alemán comenzó a utilizar métodos derivados en gran medida de la Fisiología para tratar de abordar problemas psicológicos, marcando un punto de inflexión entre la anterior Psicología basada en la especulación, y el inicio de la Psicología como ciencia experimental. Esta vertiente de la Psicología, fue exportada a Estados Unidos por un conjunto de académicos, que impresionados por los instrumentos utilizados en el laboratorio de Leipzig, contribuyeron en el fomento de la Psicología de laboratorio, individual y de tipo conductista, favorecida por el positivismo de Mach y de Avenarius, y por la particular manera de interpretar la idea de Wundt por parte de los psicólogos norteamericanos Titchener y su discípulo Boring. Sin embargo, las preocupaciones y las inquietudes de Wundt incluían la construcción de modelos de explicación de corte social (Farr, 1983).

En consecuencia, Wundt estableció una distinción entre Psicología Experimental y Psicología Social, siguiendo la distinción básica alemana entre ciencias naturales y ciencias sociales: por un lado, la Psicología fisiológica y experimental y, por otro, la Psicología Social o etnopsicología (la “*völkerpsychologie*”). Este último término fue el título de una obra compuesta por diez volúmenes publicados entre 1900 y 1920, en la que se mostraba una metodología basada en la interpretación de los productos de la experiencia colectiva. En esa obra intentó estructurar esa tendencia que buscaba trazar la evolución de la mente en el hombre, siendo consciente de la importancia del lenguaje en este proceso, así como en su relación con el pensamiento y sus producciones. Wundt estuvo influenciado por las observaciones de Lazarus y de Steinthal sobre los pueblos; por Herder y su noción de cultura; y por Hartmann en su idea acerca de lo inconsciente en la colectividad. Además Wundt siguió a Charles Darwin (1809-1882) en su análisis de la evolución del gesto animal para desembocar en la dirección del habla y del lenguaje humano. Todo ello fue complementado con las aportaciones antropológicas para continuar con el análisis de la acción humana, de carácter deliberado y voluntario. Bajo ese nivel descubrieron que existe un primitivo movimiento de impulso que implica expresiones afectivas espontáneas y que generan respuestas de otros individuos (Mora, 2002). A esto se añade la existencia de una respuesta mimética innata a las expresiones de otros, lo que posibilita la transferencia de los estados mentales del individuo

(Danziger, 1988). Por tanto, ese mecanismo de “comunicación de gestos” proveía las bases indispensables de la vida social, que favorecía el entendimiento de los individuos.

Los fundamentos teóricos de Durkheim le llevaron a diferenciar entre el campo de estudio de la Psicología y de la Sociología, a efectos de las representaciones sociales. De esta manera la primera estudiaría las representaciones sociales individuales mientras que la segunda analizaría las representaciones sociales colectivas. Esto significó que para Durkheim, el campo de la Psicología social quedaba definido por el estudio de cómo las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras. Sin embargo, esto supuso el estrechamiento del ámbito de estudio de la Psicología poniendo en la mira de la Sociología una buena cantidad de fenómenos que atañían más a una especie de Psicología social o colectiva.

Tras varias décadas, estos planteamientos fueron retomados por Serge Moscovici (1925-2014) que desarrolló una teoría en Psicología social con marcada tendencia sociológica en un contexto científico marcado por la influencia norteamericana, en el que las investigaciones psicológicas se centraban en lo individual. En su teoría de las representaciones sociales, Moscovici integra en una Psicología social las aportaciones de distintas disciplinas, dentro de un contexto europeo de rápida expansión. Define las representaciones sociales como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979). Todo esto significa que es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, cuyo origen está en el intercambio de comunicaciones del grupo social.

En los últimos treinta años, las aportaciones a la teoría de las representaciones sociales se han centrado en clarificar y distinguir este concepto de otros de corte cognitivo con los que suelen confundirse o utilizarse de forma inexacta. La investigadora Denise Jodelet (1985) ha enfatizado el aspecto social, de manera que la representación social designa el saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por otro lado, Robert Farr (1983) ofrece una perspectiva enriquecedora sobre el origen y las funciones de las representaciones sociales de Moscovici. Las representaciones sociales surgen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. La definición de Farr (1983, p.655-656) sintetiza las características y funciones de las representaciones sociales: “Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simples opiniones acerca de, imágenes de, o de actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”.

En definitiva, se puede decir que las representaciones sociales siguen una lógica propia diferente pero no inferior a la lógica científica, encontrando su expresión en el lenguaje cotidiano de cada grupo social (Banchs, 1982). Así pues, las representaciones sociales tienen una doble modalidad. Por un lado, como modo de conocimiento o actividad de reproducción de las características de un objeto (reconstrucción mental); por otro lado, como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo. Finalmente, las representaciones sociales permiten que los sujetos construyan un pequeño modelo explicativo y evaluativo del entorno, a partir de un discurso, que le permite otorgar un sentido y le guía para funcionar en la vida social, contribuyendo en la resolución de problemas, conflictos y nuevas incertidumbres.

A todo lo anterior tenemos que sumar otras investigaciones más recientes. Las aportaciones de M. Domingos (2000, 2010) y J. Saraiva (2007) nos acercan el análisis psicológico de Moscovici con el sociológico de Bourdieu en la búsqueda de la explicación del *hábitus* docente en la forma de explicar la Geografía escolar. En primer lugar, explican la influencia de las características de origen social y familiar del propio docente, lo que determina su concepción del sistema escolar, que luego influyen decisivamente en su formación inicial y continua, con las lecturas que pueda realizar, los seminarios de trabajo que pueda fomentar y los debates con otros colegas. Todos estos factores van modelando la figura docente, así como su concepción de la materia, en este caso Geografía (Souto y García Monteagudo, 2015). Más concretamente nos interesa la concepción docente sobre el medio rural, ya que puede influir sobre su implicación a la hora de tratar los problemas sociales que afectan a sus habitantes. El intercambio de opiniones con varios docentes, nos ha mostrado que aquellos docentes que mantienen vínculos regulares con el medio rural pueden tener una representación más estereotipada que se aleje de las problemáticas reales que afectan a los grupos sociales más alejados de las ciudades centrales. En cambio, los docentes que han seguido su función en zonas rurales suelen incluir elementos concretos sobre las problemáticas y la gestión de los espacios rurales.

En síntesis, la manera de operar con las representaciones sociales requiere de los métodos que han sido descritos por la Geografía de la Percepción y del Comportamiento. Por un lado, ya que el resultado de la combinación entre el espacio subjetivo y el absoluto lo representa el espacio complejo, donde confluyen las vivencias personales con los datos estadísticos y verbales extraídos de diversas fuentes de información. Por otro lado, las representaciones sociales nos permiten una lectura epistémica de los modelos pedagógicos y psicológicos, como es el caso del constructivismo. Por una parte tiene en consideración las capacidades del individuo según su crecimiento biológico (las fases de equilibrio/desequilibrio de Piaget) y, por otra, las interacciones con el medio cultural, donde existe una zona de desarrollo próximo que estimula el uso neuronal para construir las relaciones sinápticas. En este sentido la repercusión en la enseñanza de la Geografía es importante, pues nos ofrece un camino para la gradación en la secuencia de actividades. De nuevo, la escuela de la Percepción y el Comportamiento es relevante para poder graduar los aprendizajes estructurales del medio (localización, situación, orientación) y las valoraciones del espacio vivido, donde la topofilia y topofobia son conceptos explicativos (Souto y García Monteagudo, 2015).

2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CUESTIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El problema de investigación que vamos a plantear es resultado de la reflexión sobre teorías y propuestas de innovación que nos han permitido avanzar en la investigación didáctica del espacio rural. Los paradigmas del paisaje y la organización del territorio han analizado el espacio y sus implicaciones para interpretar el mundo rural y la existencia de desequilibrios territoriales, y de diferencias sociales y económicas por contraposición a los espacios urbanos. Los análisis de los temas agrarios en los libros de texto de educación secundaria en comparación a las directrices fijadas por el currículo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) han conseguido que las problemáticas del mundo rural tengan significación social en el ámbito de la innovación en didáctica de la Geografía. Las aportaciones que se han realizado tratan de responder a la siguiente cuestión: ¿Qué le preocupa a la sociedad actual del medio rural? La respuesta se ha argumentado en relación a tres preocupaciones sociales: primero, el uso y disfrute de los espacios naturales; dos, el desarrollo de la población y la economía en áreas de interior y; tres, la atracción de población joven en el medio rural. En consecuencia, las propuestas de investigación han girado sobre dos aspectos: la organización del temario de Geografía respecto a espacios y representaciones sociales, y la consideración del espacio como eje de reflexión y estudio al que el alumnado proporcione importancia como un marco en el que se desarrolla la actividad económica (De la Puente, 1998).

Estas conjeturas nos han facilitado el camino metodológico para pasar de la teoría a la definición del problema de investigación, que podemos formular del siguiente modo: el estudio de las representaciones sociales del medio rural en la Geografía escolar, no ha considerado la percepción social que el alumnado tiene sobre estos espacios en la actualidad. Esta percepción social tiene una doble óptica, según se trate del alumnado de procedencia rural (IES N° 1 de Requena), urbana (IES San Vicent Ferrer de la ciudad de Valencia) o periurbana (Colegio Pléyade de Torrent). El alumnado de procedencia rural parte de una representación social dual de su medio rural, que le permite distinguir entre espacio vivido y espacio percibido, mientras que el resto del alumnado percibe el espacio rural de manera indirecta, a partir de fuentes de información que distorsionan la imagen que ellos y sus familias poseen sobre el ámbito rural.

La hipótesis o idea central de esta investigación que se desprende de lo anterior, se puede expresar de la siguiente manera: Si no se consideran las diferentes concepciones de los alumnos y alumnas sobre el espacio rural en la Geografía escolar, los estudiantes no podrán conocer que existen heterogeneidades entre las zonas rurales de los países occidentales, en función de la pertenencia del alumnado a un espacio rural vivido (alumnado del IES N° 1 de Requena) y un espacio rural percibido (alumnado de Requena, Torrent y Valencia), así como las problemáticas que suceden en estos espacios. En consecuencia, estas concepciones sobre el espacio rural harán aflorar una serie de obstáculos sobre el aprendizaje del medio rural en su complejidad, que podrán ser diferentes en función de la procedencia, las vivencias y las percepciones del alumnado.

Para abordar el problema de investigación, vamos a analizar y contrastar las representaciones sociales del alumnado de los tres centros mencionados, a partir de la realización de representaciones pictóricas y de una encuesta. Por otra parte, hemos

analizado el contenido de las unidades didácticas de educación secundaria sobre el medio rural en diferentes manuales desde 1957, mediante una comparativa con la legislación curricular a la que pertenecen.

De todo lo que hemos señalado, se desprenden tres hipótesis de segundo orden que vamos a analizar e interpretar en el apartado de resultados:

1.-El currículo oficial y los manuales escolares de Geografía no han considerado las representaciones sociales del medio rural.

2.-El alumnado de 4º ESO del IES N°1 de Requena ha escogido su espacio vivido como representación pictórica del espacio rural, pese a que existan diferencias respecto del espacio rural percibido.

3.-El alumnado de procedencia urbana y periurbana cuenta con una representación estereotipada del medio rural que se define en elementos geográficos propios de zonas rurales alejadas de centros urbanos (envejecimiento de la población, dependencia económica de las actividades agropecuarias, pobreza cultural...).

Una vez que ya hemos enunciado el problema de la investigación, la hipótesis y los objetivos de la investigación, tenemos que exponer una serie de información teórica acerca de los conocimientos geográficos y didácticos de carácter específico que complementen la fundamentación teórica proporcionada en el primer punto. De la importancia que se desprende de la teoría de las representaciones sociales y su relación con la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, se han elaborado diversos estudios acerca de la percepción de grupos sociales concretos (jóvenes, adultos, ancianos) en diferentes espacios de España, sobre los que expondremos unas referencias generales que reforzarán la importancia que están cobrando las representaciones sociales en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Si anteriormente hemos tratado la escuela de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, en los siguientes subapartados nos vamos a centrar en la corriente epistemológica de la Geografía rural y su didáctica, desde el punto de vista curricular (leyes y libros de texto), que nos permitirán llegar a un estado de la cuestión de la investigación en didáctica del medio rural.

2.1.-El estudio del medio rural desde las representaciones sociales

Las representaciones sociales de la ciencia no son un elemento excesivamente presente en las agendas de las disciplinas académicas. En el caso de la Geografía, su percepción pública ha sido un tópico recurrente que ha preocupado a las comunidades académicas (Fernández-Caso, et al., 2010). En el caso específico de la Geografía Rural, los estudios de percepción en el ámbito iberoamericano son todavía más escasos, ya que rondan la veintena de investigaciones científicas cuyos autores se han preocupado por aspectos concretos de la imagen pública del medio rural. De esta revisión que incluye publicaciones en revistas científicas por investigadores de las diferentes universidades españolas (Santiago de Compostela, Santander, Oviedo, Valladolid, Salamanca, Madrid, Extremadura, Cuenca, Sevilla, Barcelona y Valencia), cada vez están cobrando más importancia los trabajos de investigación en formato de Trabajos Final de Grado, Trabajos Final de Máster y tesis doctorales que se interesan por la imagen pública del medio rural. Para organizar los diversos contenidos, hemos estructurado este apartado en los ámbitos español y latinoamericano, si bien existen diversos puntos de encuentro que conciernen a las representaciones sociales del medio rural.

Las representaciones del medio rural en España

Las primeras publicaciones científicas que estudian las representaciones sociales del medio rural en nuestro país toman el siglo XVIII como punto de partida. El modelo de sociedad surgido de la Revolución Industrial marcó los patrones de civilización en Europa occidental. Las investigaciones sociológicas sobre las consecuencias de la Revolución Industrial iniciadas en el siglo XIX, se han centrado en el estudio de los procesos de urbanización, en términos de polarización y de oposición entre las ciudades y los espacios rurales. El progreso económico que trajo la Revolución Industrial y los avances sociales de los procesos de urbanización acabaron creando una imagen antagónica entre los habitantes urbanos y los habitantes rurales. Los habitantes del medio rural que no emigraron a las ciudades, asumieron una representación social entendida en términos de atraso social y económico, y de pobreza cultural (Bouza, 2008). Estas características negativas han definido el núcleo central que ha dado coherencia y significación global a las representaciones sociales del medio rural en los países occidentales. Según Abric (1994), este núcleo central (la visión del atraso social y económico del medio rural) es el elemento que más resistirá a los cambios sociales, lo que explica que estos atributos de inferioridad social, cultural y económica todavía permanezcan en el imaginario de diversos grupos sociales, tal y como hemos podido comprobar en investigaciones previas (García Monteagudo, 2015c) a este Trabajo Final de Máster.

Estas oposiciones de contraste y divergencia de los territorios rurales (Estébanez, 1986) se han reflejado en la literatura rústica del siglo XX. Esta tipología literaria ha desempeñado un papel fundamental en la transmisión de una representación social homogeneizadora sobre el espacio rural. Aunque la historiografía del siglo XIX procuró distinguirse de la literatura e intentó encontrar una posición entre las ciencias a partir del paradigma positivista propuesto por autores como Auguste Comte, no se ha podido impedir la difusión de un relato literario que remarca los valores del medio rural. De hecho, la sociedad campesina ha sido un escenario importante del teatro español. Desde los orígenes del teatro moderno y la poesía, el medio rural se ha representado como un escenario ideal y feliz en las églogas renacentistas (*locus amoenus*). En el siglo XVII, la *comedia villanesca* y la presencia de diferentes variantes (el villano cómico, el pintoresco...) muestra las exigencias de un público que demandaba ser sorprendido con escenas de un mundo rural, distante y distinto de su vida urbana. El campo como marco temático del teatro de verso y del teatro lírico fue tratado de diversas maneras, especialmente por la riqueza de sus personajes (campesinos, pastores, carboneros, capataces y terratenientes) vinculados al *drama rural* (Pedraza, 2011).

Hasta la primera mitad del siglo XX, la literatura rural española reflejaba un cierto idealismo sobre la realidad de Castilla. No fue hasta la publicación de la obra “El Camino” (1950) de Miguel Delibes, cuando se comenzaron a tratar los problemas reales del campo, llegándose a desmitificar la tradicional imagen de inferioridad de los campesinos castellanos en época de postguerra. El medio rural narrado por Miguel Delibes expresa la desigualdad social y el retraso de unos habitantes alejados de las formas modélicas del espacio urbano (Dos Santos, 2014). De esta manera, la nueva realidad social y económica rompía con los elementos que habían organizado la estructura de las representaciones sociales del medio rural y la vida social de sus habitantes hasta esas fechas. Por tanto, comenzaron a introducirse cambios en el núcleo central de las representaciones sociales del medio rural que se habían generado en el siglo XVIII.

En la actualidad está resurgiendo la novela rural cuyo marco predilecto de reflexión es el espacio rural, como medio en el que emprender un nuevo proyecto de vida que permite encontrar salida a la situación de crisis económica. Un ejemplo de esta literatura es “Intemperie” de Jesús Carrasco, y “Lobisón” de Ginés Sánchez (Premio Tusquets de Novela). A diferencia de la literatura rural de postguerra (Miguel Delibes, Camilo José Cela, Juan Benet...) o del postfranquismo (Bernardo Atxaga, Julio Llamazares, Manuel Rivas...), los escritores del nuevo renacimiento de la literatura rural no han nacido en entornos rurales, por lo que podemos considerar esta literatura, aunque con cierta cautela, como innovadora (Colomer, 2014). El conocimiento de esta literatura será fundamental para comprender las representaciones sociales del medio rural en futuras investigaciones didácticas.

En consecuencia, el resurgimiento de la novela de temática rural en relación al contexto actual de retorno al medio rural y la repercusión mínima de las políticas rurales sobre la corrección de desequilibrios territoriales, han podido influir sobre el desarrollo de estudios específicos sobre las representaciones sociales del medio rural. Si comenzamos por comprobar la vigencia de algunas teorías como la del *continuum* rural-urbano, encontramos un primer estudio que analiza la visión subjetiva de 540 personas mayores extremeñas de procedencia rural y urbana, acerca de su función en la sociedad. Mediante una encuesta probabilística, los investigadores han querido conocer las expectativas reales de estas personas mayores (Sánchez-Oro, Pérez y Moreno, 2012). La pretensión de estos investigadores ha sido conocer la percepción del proceso de cambio en el medio rural con la finalidad de conocer aspectos como el sentimiento de utilidad y el valor social de los mayores entrevistados. Aunque el sentimiento de autorrealización se ha demostrado independiente del hábitat de los entrevistados, las diferencias sobre la percepción de ser un referente social son más relevantes. Los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de ser una referencia social siguen mostrando una aparente dualidad entre los mayores residentes en zonas rurales respecto de los que habitan en zonas urbanas. Los mayores residentes en el medio rural sienten que siguen teniendo un status superior, que se explica por el mantenimiento de las comunidades agrarias tradicionales en los pueblos más alejados de los espacios urbanos. Los propios mayores rurales, sin embargo, sienten que no son útiles entre el resto de grupos del resto de la sociedad. Por tanto, el hábitat residencial es un factor esencial en las explicaciones de los entrevistados, si bien existen otras como la edad, el género y el número de componentes de la unidad familiar, a los que los mayores rurales han otorgado más relevancia.

En esta doble percepción social de la ruralidad, los servicios sociales desempeñan un papel fundamental. A partir de la fundación del Grup d'Estudis Rurals en 1995 por docentes del Departamento de Geografía de la Universidad de Valencia, se han investigado aspectos concretos de las dinámicas de los espacios rurales. El catedrático Javier Esparcia ha mostrado interés en la incidencia de las políticas sobre el medio rural (Esparcia, 1997), llegando a dirigir las tesis doctorales de María Teresa Moreno (2005)⁶ y Jaime Escribano (2010)⁷, sobre la influencia de los servicios en los espacios rurales. A esas investigaciones, se suma el Trabajo Final de Grado de Katia Ramírez (2014) en la Universidad de Cuenca. Su hipótesis considera que los habitantes

⁶ El título de esta investigación es “Redes y estrategias de comercialización de productos y servicios turísticos de calidad en áreas rurales de la Comunidad Valenciana”.

⁷ El título es “El papel de los servicios públicos en el desarrollo de áreas rurales: una perspectiva comparada”.

de zonas rurales del Plan Rural de Acción Social (PRAS) de Villalba del Rey (Cuenca) con baja densidad de población, tienen un escaso conocimiento sobre los Servicios Sociales, ya que poseen una escasa información sobre los mismos, que deriva en una opinión sesgada sobre los recursos y servicios disponibles para la ciudadanía y, en concreto, para las zonas rurales. La información se ha obtenido de una muestra de 140 personas sometidas a un cuestionario de veintidós preguntas. Los resultados generales muestran que el conocimiento de los Servicios Sociales se relaciona mayoritariamente con la asistencia a personas mayores, y las funciones que los asistentes desarrollan con estas personas dependientes. A ese conocimiento escaso se añade la falta de información en los paneles de las consultas, y el escaso uso de la web de la Junta de Comunidades de Castilla-la Mancha, sobre todo, por parte de las personas mayores. Ante estas carencias encontradas, se detallan una serie de propuestas de mejora del acceso y la calidad de la información sobre dichos servicios.

Un segundo grupo de investigaciones se han centrado en el espacio rural de Castilla y León. Esta región es una de las que más está experimentando las consecuencias del despoblamiento, por lo que algunas investigaciones (Gómez-Limón, Atance y Rico, 2007) se han interesado por conocer la percepción pública de este problema, como base para implementar las políticas de desarrollo rural que frenen esta tendencia demográfica y socioeconómica. En la publicación citada se recogen datos de una encuesta *ad hoc* pasada a 450 personas mayores de edad de la región de Castilla y León. La existencia de una población mayoritariamente rural ha influido para que los resultados revelen la gravedad del problema del despoblamiento rural. Las causas señaladas para este fenómeno son variadas, si bien es cierto que buena parte de los encuestados apuntan la falta de oportunidades económicas, fundamentalmente el empleo, como motivo para abandonar su región. Esta investigación ha abierto el camino a futuras investigaciones que profundizarán en el estudio de la percepción sobre el modelo de poblamiento ideal, acorde con las posibilidades reales de las políticas de desarrollo rural que corrijan las desigualdades territoriales.

El análisis de las consecuencias de la despoblación enlaza con la percepción pública de la multifuncionalidad en esta misma región. De entrada, la concepción del mantenimiento de la sociedad rural como un bien público se ha considerado como un objetivo político prioritario para las políticas de desarrollo rural. Tras la realización de 725 encuestas *ad hoc* entre la población regional mayor de dieciséis años, los resultados muestran que existe una demanda generalizada de provisión de bienes y servicios públicos, que exige la intervención de los gobiernos para corregir la mínima oferta proporcionada por las empresas privadas. La población encuestada percibe un medio rural multifuncional, con preferencias variadas que incluyen las funciones más tradicionales (producciones agropecuarias y hábitat de residencia) y otras funciones más novedosas como la protección medioambiental y el uso del suelo para la promoción de actividades lúdicas y culturales (Rico y Gómez-Limón, 2012). El mayor descontento con la falta de promoción de la multifuncionalidad rural por parte de las políticas públicas, se da entre los jóvenes y las mujeres. La crisis rural ha afectado más a los jóvenes que residen en los municipios rurales más pequeños.

La realidad social de los municipios rurales españoles con menores ventajas competitivas, es que tanto jóvenes como mujeres con formación académica presentan dificultades para reincorporarse al mercado laboral tras finalizar sus estudios. A estas evidencias reflejadas en Castilla y León, se añade el caso de Extremadura (Pérez y Sánchez-Oro, 2007). La selección de una muestra representativa de 3.343 estudiantes

rurales de educación secundaria y bachillerato (2.570 alumnos y alumnas de entre dieciséis y dieciocho años) y otros 773, entre diecinueve y veintiséis años de la Universidad de Extremadura, le otorga un fuerte grado de validez a los resultados proporcionados. Los jóvenes encuestados ya no obedecen al mismo perfil que el de sus progenitores, quienes conocieron un medio rural con menores niveles de calidad de vida y dependiente de las actividades agropecuarias. La percepción de estos jóvenes pone de manifiesto un imaginario positivo que se concreta en la apreciación de valores como la tranquilidad, la tradición entendida en términos de arraigo, y la libertad como sinónimo de posibilidad y oportunidad de desarrollo personal y colectivo. Su concepción del medio rural les conduce a pensar que pueden desenvolverse en dichos espacios, pese a que son conscientes del reto que supone incrementar y consolidar sus posibilidades de desarrollo profesional.

En el otro extremo de grupos sociales, la heterogeneidad en las concepciones sobre los Centros Residenciales en el ámbito rural, ha llevado a Saray Delgado (2014) a realizar su Trabajo Final de Máster sobre la percepción de personas mayores dependientes del medio rural acerca de su institucionalización en Barruelo de Santullán (Palencia). Se han escogido dos grupos de población, de entre 55 a 90 años, en función de su clase social. Con esa amplitud en el tramo de edad se incluyen varias cohortes de edad, cuya percepción sobre el objeto de investigación mencionada han explicado a partir de los acontecimientos sociales vividos. El proceso investigador se ha concretado en la realización de seis entrevistas semiestructuradas. Las conclusiones a las que se llegan es que los mayores siguen pensando que la familia sigue teniendo la obligación de cuidar de sus padres cuando requieren de la prestación de cuidados. Tan solo el primer grupo (55 a 69 años) está más preparado para utilizar los Centros Residenciales, aunque manifiestan su deber de cuidar a sus ancianos. En el otro grupo de entrevistados, existe consenso en considerar a la mujer como la principal cuidadora de personas mayores dependientes, lo que argumentan por la mayor esperanza de vida de las mujeres respecto de los varones. En cualquier caso, estas percepciones sociales revelan la complejidad de la mujer para conciliar el trabajo remunerado fuera del hogar con el cuidado de personas mayores.

La importancia de la calidad de vida de las personas mayores en nuestro país, ha llevado a una serie de investigadores a estudiar las percepciones sociales sobre las condiciones de vida de una muestra de personas mayores de sesenta y cinco años de la Comunidad de Madrid. Se trata de un estudio que ha empleado una metodología cuantitativa que ha utilizado dos modelos de regresión categórica en los que han intervenido indicadores como la satisfacción con la situación económica personal, las relaciones con los vecinos, el estado de salud general, las relaciones familiares y la vivienda de residencia. Los resultados generales revelan que la calidad de vida de los ancianos está fuertemente influenciada por su dependencia económica respecto de las pensiones y de otros bienes y activos económicos que han podido ahorrar durante su vida laboral. La salud es el segundo factor condicionante de la calidad de vida tras la red de vecinos, ya que influye decisivamente sobre su bienestar. Los encuestados conceden gran importancia a la promoción y el autocuidado de la salud a partir del seguimiento de hábitos o comportamientos saludables, y al mantenimiento de las capacidades cognitivas. Además de la familia, los amigos y el entorno residencial, la red de vecinos es percibida como un sistema emocional y de apoyo necesario ante las dificultades físicas que aparecen en la vejez. Con esas relaciones sociales se desarrollan diversas actividades de ocio, que les ayudan a afrontar con mejores condiciones de vida el estado de envejecimiento (Rojo-Pérez y Fernández-Mayoralas, 2011).

Mención aparte merece la representación social del sector primario, tanto por la situación actual de crisis de la agricultura tradicional, como por las nuevas representaciones sociales que suscitan las innovaciones derivadas del desarrollo de la agricultura ecológica. El incremento de los costes de producción y la caída de los precios de venta explican el deterioro de la agricultura tradicional, especialmente en el ámbito mediterráneo. En el arco mediterráneo costero central (Cataluña y el País Valenciano) la crisis agraria afecta a los cítricos, la fruta fresca y las hortalizas. En la tesis doctoral de Vanessa Campos (2011) se ha efectuado un diagnóstico de las causas económicas y financieras que explican la crisis de esta agricultura, combinándose con la propuesta de acciones estratégicas que pretenden mejorar la situación agraria actual, mediante las potencialidades que ofrece el cooperativismo agrario y de crédito, especialmente en el País Valenciano (Piqueras, 1999). Entre las medidas de tipo económico destacan la concentración de la oferta, la obtención de economías de escala y la diversificación de la oferta productiva. Como ejemplo de dichas medidas, algunas cooperativas vitícolas de las aldeas de Requena ya han suprimido las secciones de crédito (García Monteagudo, 2015b). Sea como fuere, el diagnóstico completo de causas, problemas, soluciones y propuestas de mejora debe complementarse con estudios sobre la percepción social de los diferentes agentes agrarios para que se relacionen y aúnen las diversas inquietudes de cada uno de ellos.

Dentro del sector primario, las representaciones sociales de la agricultura ecológica son otro campo de investigación incipiente pero importante. Los diversos grupos que demandan la producción ecológica de alimentos nos llevan a considerar las relaciones entre estos nuevos discursos y las prácticas sobre el medio ambiente rural. La propia Política Agraria y Rural Común (PARC) y el desarrollo rural están prestando atención a este nuevo modelo productivo, ante la necesidad de llegar a un acuerdo entre la agricultura y la sociedad. La producción ecológica es una salida al cuestionamiento del modelo agrario productivista, intensivo y sectorial que ha financiado la anterior PAC, y que ahora se dirige hacia una agricultura territorial, que conserve el medio ambiente y el paisaje, mediante la producción de alimentos de calidad. El conocimiento de la procedencia de los productos ecológicos y la garantía de no haber utilizado productos químicos o sintéticos son dos elementos apreciados por el nuevo perfil del consumidor en Europa occidental (Zimmerman, 1998). Respecto del desarrollo rural, la agricultura ecológica se ha convertido en uno de los principales ejes de actuación que potencia la dinamización social y económica de estos espacios, estableciéndose nuevos vínculos con los espacios urbanos, esto es, los nuevos consumidores de esta nueva tipología de productos innovadores pero de corte tradicional (Darnhofer, 2005). A su vez, el carácter tradicional de la producción ecológica conecta con las percepciones sociales que han caracterizado históricamente a las sociedades campesinas, en tanto que supone la revitalización de formas de cultivo tradicionales que fueron sustituidas con la mecanización y la modernización de las tareas agrícolas.

Pero la imagen que se representan los agricultores tradicionales sobre la producción ecológica suele ser negativa. Esta tipología de cultivos tiene menor rentabilidad y los precios que los productos alcanzan en el mercado urbano son tan elevados que no pueden compensar el incremento de la carga de trabajo asociado. Además la burocratización les ha complicado el acceso a las ayudas a las que pueden acogerse por practicar esta tipología agraria. La adaptación a las nuevas formas de producción supone romper con unas técnicas de cultivo a las que ya están acostumbrados, y que ahora requieren el asesoramiento, la formación y la observación previa de personal técnico que controla la afección sobre el medio ambiente. Desde el

punto de vista social, el sentimiento de comunidad de los agricultores les lleva a no diferenciarse del resto, y que les sean atribuidas unas características propias de otros grupos (“los hippies”), con los que se asocian estas nuevas prácticas de agricultura ecológica. Por si fuera poco, el sector agrícola español suele estar desarticulado y polarizado en torno a dos grupos, con enfoques diferentes y divergentes en cuanto a la producción ecológica, lo que obstaculiza el establecimiento de unas normas mínimas comunes que generen una estrategia territorial común a escala local (Lozano, 2013). En cualquier caso, los proyectos de empresas interesadas en el desarrollo de la agricultura ecológica tienen que conocer las representaciones sociales de los agricultores de la zona donde pretenden emprender esas gestiones para que su viabilidad sea óptima y todos los agentes sociales salgan beneficiados de este nuevo elemento que forma parte del desarrollo rural.

El conocimiento de la imagen de los habitantes rurales ha sido considerado en la promoción turística de Galicia. La percepción social de esta región ha evolucionado desde una representación bucólica y melancólica ligada al paisaje y a los modos de vida gallegos, hasta una imagen que proyecta el mar como elemento diferenciador y singular, publicitada en las promociones turísticas de Turgalicia y Xacobeo (Lois, Piñeira y Santomil, 2010). La subjetividad de los elementos de los destinos turísticos en Galicia han sido estudiadas por estos autores mediante una revisión exhaustiva de los diferentes medios (literatura, pintura, publicidad, acciones gubernamentales...) que han proyectado una determinada imagen rural de esta región. Pese a la promoción de un turismo cultural con atributos de calma y relajación que diferencian a Galicia del resto de las regiones turísticas españolas, el paisaje rural tradicional sigue siendo un hito en las campañas turísticas. Las expectativas de los autores de esta publicación es que la imagen turística de Galicia se aproxime a su vinculación paisajística con la Europa atlántica, con la finalidad de convertirse en un destino diferenciado dentro del turismo español. La imagen bucólica que se ofrece contrasta con el escaso apoyo que se concede a la innovación agropecuaria al medio rural gallego

Por último, el enfoque de la mujer en el medio rural sigue siendo minoritario también en las investigaciones sobre representaciones sociales. En Andalucía se han interesado por la imagen de las mujeres rurales en comarcas como el Campo de Gibraltar (Cádiz). Al entrevistar a una muestra significativa de estas mujeres, se ha revelado que una parte de ellas se encuentra en una fase de transición hacia una estructura normalizada típica de las sociedades modernas avanzadas (Moscoso, 2003). Pese a que las mujeres de esta región se han ido incorporando al mercado laboral, participan en iniciativas de corte político y empresarial, y demandan actividades de ocio y tiempo libre, todavía presentan valores y comportamientos más propios de estructuras sociales tradicionales. Los roles de género son un obstáculo a la participación de las mujeres en la toma de decisiones, sobre todo, en ámbitos profesionales masculinizados (Palenzuela y Cruces, 2011).

Las representaciones sociales del medio rural en Latinoamérica

Las investigaciones sobre la didáctica del medio rural en Latinoamérica han surgido como respuesta a la imagen urbana predominante que se proyecta desde los medios de comunicación. Esta imagen significa que lo rural está subordinado a lo urbano, ya sea porque se concibe como antagónico o porque son espacios sometidos a la influencia de las metrópolis. De hecho, la educación destinada a la población rural no ha revertido una serie de representaciones sociales del medio rural, que fundamentalmente

abarcan una visión romántica sobre las actividades agropecuarias, la vulgaridad, el desánimo por la lectura y la falta de consideración por el trabajo honrado y creativo (Agüero, 2009). Sin embargo, la ruralidad en América Latina cuenta con unos procesos de socialización, producción y reproducción cultural particulares que le otorgan unas perspectivas culturales y complejas (De Arriba, 2011), que le proporciona una lógica propia de comprensión alejada de los espacios urbanos metropolitanos.

El medio rural en Latinoamérica se ha estudiado como un concepto sistémico que pretende alejarse de las concepciones positivistas que persisten en los sistemas de educación, sobre todo en Chile. La consideración de los hechos factuales prepondera sobre los aspectos subjetivos (concepciones, estereotipos, percepciones...) que pueden estudiarse a partir de las representaciones sociales. Sin que exista una notable diferenciación con España, la ruralidad y el paisaje son aprendidos por los estudiantes de manera superficial, de manera que no es posible que investiguen otros aspectos más complejos que se relacionen con su acontecer diario y las problemáticas sociales que suceden en los espacios rurales. Por otro lado, el marco académico tampoco favorece el estudio del medio rural latinoamericano en su complejidad. La denominación de carácter interdisciplinar de “nueva ruralidad” que se dio a principios de la década de 1990 para hacer referencia a fenómenos como la agricultura urbana, la urbanización del campo y la rururbanización (Hoyos y Hernández, 2008), no integran la casuística de los espacios rurales, ni se compromete con el futuro de la ruralidad.

En la tesis doctoral de Ítalo Muñoz (2014) de la que estamos extrayendo las principales ideas acerca de la ruralidad en Chile, el autor aplica el planteamiento de la complejidad rural y formula la siguiente cuestión: ¿Cómo deberíamos enseñar la ruralidad para contribuir al desarrollo sostenible y a una mayor implicación y/o compromiso de los jóvenes con su entorno? Su propuesta se basa en la teoría de la complejidad que fomenta un paradigma interpretativo con tres ventajas principales que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la ruralidad. Primero, por ser un paradigma biocéntrico que contribuye a la Educación para el Desarrollo Sostenible; segundo, porque la escala de análisis local propicia un contexto dinámico para la educación; y tercero, ya que la asunción de la incertidumbre activa la creatividad y favorece el planteamiento de soluciones alternativas, lo cual deriva en un sentimiento de utilidad por parte de los estudiantes a la hora de participar las propuestas de cambio social.

En particular, la tesis de Muñoz (2014) se ha centrado en la región de Maule, concebida como un sistema rural que permite reflexionar sobre el tratamiento de la ruralidad en la escuela con la finalidad de fomentar un cambio de perspectiva entre los alumnos que viven en los espacios rurales. Uno de los principales problemas geográficos que afectan a esta región son las migraciones campo-ciudad, cuyas consecuencias han modificado la percepción de los habitantes para residir en los espacios rurales. Para iniciar ese proceso se han interesado en el conocimiento de los docentes sobre los espacios rurales y sus estrategias para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la ruralidad. De hecho su hipótesis principal plantea que la enseñanza y el aprendizaje de la ruralidad están condicionados por las representaciones sociales que el profesorado tiene sobre el medio rural. En la base de esta propuesta innovadora se encuentra el concepto de Educación para Desarrollo Sostenible, del que han tomado su perspectiva económica para implementar estrategias de desarrollo de las zonas rurales en la región de Maule, que ayuden a desarrollar el pensamiento complejo y comprometido con el cambio social. Una de los objetivos que se pretende con este

cambio de actitudes es que los jóvenes rurales adquieran una formación que permita desarrollar la economía de las familias que habiten en el medio rural.

De la aplicación de un cuestionario a ciento catorce docentes, seis entrevistas en profundidad y un grupo de discusión con cuatro participantes varones, Muñoz (2014) deduce que los profesores de la región de Maule tienen una representación social del medio rural que considera los espacios rurales como inferiores a las metrópolis latinoamericanas. Esa concepción docente de cierto menosprecio a los trabajos agrícolas y a las potencialidades del medio rural obstaculiza la didáctica del medio rural y acaba afectando a los estudiantes, a quienes se les transmite un sentimiento negativo por residir en zonas rurales. El medio rural representado por los docentes chilenos obedece a una concepción rural arcaica y atrasada, propia de los espacios rurales chilenos de la primera mitad del siglo XX. Eso conduce a la elaboración de propuestas didácticas centradas en la producción de alimentos y en aspectos demográficos, en consonancia con unos espacios rurales que son entendidos en términos de costumbres, identidad y tradiciones que, sin embargo, no potencian el patrimonio cultural de estas zonas.

Las conclusiones de esta tesis doctoral son extensibles al espacio latinoamericano. Es necesario que los docentes adopten una actitud de compromiso con la ruralidad a escala regional. El enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible tiene que superar el aprendizaje de contenidos memorísticos orientados exclusivamente al tratamiento de conceptos teóricos. Según Araya, Souto y Herrera (2015), se tienen que desarrollar habilidades cognitivas específicas para que el alumnado avance gradualmente hacia la consecución de comportamientos y actitudes sostenibles en el espacio geográfico rural. En este sentido, la formación de profesores es un requisito fundamental que debe mejorar la adquisición de conocimientos propios de la Geografía rural y de su didáctica, como damos cuenta en los siguientes apartados de este segundo epígrafe de esta investigación.

2.2.-El medio rural en el currículo escolar

Si en el apartado anterior hemos concluido mostrando la necesidad de mejorar la formación docente acerca de los contenidos de Geografía rural, continuamos repasando la evolución de los contenidos rurales en el currículo escolar, a partir de la revisión de los manuales escolares de educación secundaria y bachillerato. De manera similar a lo que hemos realizado en el epígrafe anterior, hemos estructurado la síntesis de información acerca del marco curricular en el ámbito español y el ámbito latinoamericano. En el caso español, hemos comenzado con los manuales escolares del franquismo para analizar las continuidades de la representación del medio rural, y hemos sintetizado una evolución de los contenidos rurales hasta la LOE, mientras que en el ámbito latinoamericano nos hemos basado en el foro 12 del Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad.

La importancia que hemos concedido a la revisión de la literatura científica sobre de manuales escolares estriba en que son los objetos didácticos materiales con más interés social y académico, que establecen una relación entre la sociedad, el conocimiento y la enseñanza. Los grupos de poder establecen los paradigmas científicos que determinan los temas relevantes que son objeto de investigación, con sus métodos y criterios para validar o refutar el conocimiento que se deriva de ellos. Los planificadores de los currículos escolares crean la normativa que favorece la socialización, la integración y la cohesión social de los individuos, que forman la sociedad o ente

uniformador de lo que deben saber sus integrantes. Por tanto, los manuales escolares recopilan una amalgama de intereses, enfoques e ideologías que sintetizan la concepción docente, principal responsable de las decisiones acerca de la construcción del currículo escolar (De la Puente, 2001).

Los libros de texto españoles: del franquismo a la Ley Orgánica de Educación (LOE)

El potencial cultural e ideológico de los manuales escolares de Geografía ha sido analizado someramente por la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). En particular, Jacobo Díaz y Daniel Marías han realizado un estudio en el que se analiza la polémica presencia de las comunidades autónomas en los contenidos de Geografía de libros de texto de educación secundaria (AGE, 2000). En primer lugar, se han señalado una serie de fortalezas y apreciaciones positivas que están en la línea de favorecer el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales. Estos libros son formatos de texto manejables que se caracterizan por su calidad en la edición de los textos, ilustraciones y figuras. Son concebidos como un material de apoyo que se complementa con otros recursos (atlas, prensa, resúmenes estadísticos, enciclopedias, vídeos, documentales...). Cuentan con una variedad de recursos iconográficos, apéndices estadísticos y cartográficos, así como glosarios de los términos más relevantes en educación secundaria. La información geográfica es abundante, correcta y actualizada, lo que no significa que recopile las últimas incorporaciones de la comunidad científica. Las unidades didácticas contienen ejercicios, actividades y técnicas procedimentales de interés geográfico, lo que deriva en la elaboración de diagramas, mapas y trabajos de campo, entre las técnicas más destacadas. Tanto los ejercicios como los contenidos fomentan actitudes y valores éticos universales como el respeto a la diversidad de los pueblos y las culturas minoritarias, la conciencia del reparto desigual de los recursos y el fomento de la solidaridad, una actitud responsable y respetuosa con el medio natural, y la promoción de actitudes tolerantes y no discriminatorias en razón del sexo, la raza, la nacionalidad y la religión.

Pese a que en estos libros de texto se pretende promover la formación útil para que los estudiantes intervengan y valoren las situaciones de la vida real como ciudadanos críticos, todavía se deben mejorar una serie de debilidades. Estas mejoras hacen referencia a la composición de los contenidos, la integración de contenidos sociales de procedencia ajena a la Geografía, la presencia de corrientes metodológicas recientes, la falta de precisión en la utilización de los principales conceptos geográficos, la escasa interrelación entre las diversas escalas geográficas, el reconocimiento de ámbitos espaciales de referencia y las proyecciones ideológicas sobre los espacios geográficos que se tratan en las diferentes unidades didácticas. Esta publicación marcó un punto de inflexión en el inicio del interés mostrado por la Asociación de Geógrafos Españoles hacia la didáctica. Este colectivo ha dedicado una atención mínima a los libros de texto, a pesar de su importancia en la creación de una representación colectiva sobre los espacios geográficos y su papel en el fomento de las identidades colectivas. Por el contrario, el análisis de los contenidos de los libros de texto de bachillerato de Historia (Rodríguez de las Heras, 1995; Rösen, 1997; Burguera, 2002; Valls, 2007; Sáiz y López Facal, 2012) ha sido una línea de investigación que se está ampliando hacia los contenidos históricos tanto en diferentes niveles de educación secundaria (Sáiz 2011, 2012) como en Educación Primaria (Sáiz y Colomer, 2014).

En relación a la temática rural, los primeros contenidos que han sido analizados corresponden al franquismo. Las unidades didácticas de los manuales de Geografía escolar fomentaban el espíritu patriótico españolista mediante la enseñanza de contenidos referentes a las producciones de los olivares y los viñedos españoles (Souto, 1998). En concreto, la defensa de la unidad nacional patria ensalzó la visión que propugnaba la riqueza económica de España, en una época de pobreza y desarrollo de un modelo político autárquico. En los libros de texto de Geografía del período 1940-1960, España estaba representada como un territorio privilegiado y autosuficiente, producto de una diversidad natural que idealiza una visión nacional de los recursos naturales, que se había potenciado en el último tercio del siglo XIX (García Álvarez y Marías, 2001). Por otro lado, la diversidad cultural interna de España se reflejó en el estudio de los vestidos, danzas, fiestas religiosas y profanas, refranes y platos gastronómicos típicos de las regiones históricas. Como se observa en el manual de Comas (1958), estos contenidos teóricos se acompañaron de imágenes, fotografías y dibujos de estas manifestaciones artísticas.

Pese a esa concepción unitaria, el marco curricular español se ha caracterizado por la diversidad de enfoques, lo cual se ha plasmado en dos marcos conceptuales de la enseñanza de la Geografía rural escolar de educación secundaria y bachillerato: el paisaje y la organización del territorio. Aunque el currículo oficial no justifique los enfoques propuestos por los agentes políticos, los docentes tienen que reflexionar sobre esas concepciones para evitar que los estudiantes tengan problemas derivados de la estructuración y organización del pensamiento geográfico.

El desarrollo de las ciudades occidentales a partir de la década de 1950, introdujo por primera vez el enfoque de la organización del territorio en los manuales de Geografía escolar. Bajo esta concepción, el espacio se organiza en territorios de acuerdo a unas estructuras que dinamizan los elementos del centro urbano, y cuyos sujetos toman decisiones que sobrepasan el marco territorial de esa organización. Con este enfoque, el paisaje había dejado de concebirse como un objeto material compuesto de elementos naturales y antrópicos que se reflejaban en el territorio. Esta visión que se había venido dando en los libros de texto de Geografía desde principios del siglo XX, concebía el paisaje como la descripción de dichos elementos, renunciándose a la explicación científica de sus interrelaciones. Pero esta representación del paisaje como una imagen fija, sin embargo, comenzó a modificarse a partir de la década de 1960. La confluencia de la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (1940) y las concepciones ecologistas introdujeron una nueva acepción de paisaje como constructo natural antropizado, con la particularidad que las características del medio físico primaban sobre la antropización del paisaje. En los currículos oficiales, el enfoque de paisaje se centraba en el análisis de los fenómenos naturales del medio terrestre, mientras que la organización del territorio analizaba la dimensión espacial de los procesos socioeconómicos.

Esa doble dimensión espacial, no obstante, no se reflejaba en los libros de texto de Geografía escolar. El paisaje volvió a ser concebido como una imagen fija, y las unidades didácticas del medio rural destacaban aspectos como la localización de los sistemas agrarios, los usos del suelo en las unidades de explotación y los mapas de distribución de los cultivos de las principales zonas geográficas. Se volvieron a plasmar los conceptos de estructura agraria y unidad de explotación, con la finalidad de dar cuenta de los conflictos generados por el control de la tierra y la obtención de materias primas. Los contenidos agrarios eran fundamentalmente descriptivos y mostraban la

pretensión taxonómica de clasificar los paisajes agrarios. Hasta la década de 1990, se constató un discurso economicista y productivista que choca con el análisis espacial y las referencias al territorio, más propias de la Geografía. Ese discurso se acompaña de una visión histórica que considera el medio natural como soporte de las actividades económicas, cuyas referencias son excesivamente cuantitativas y se expresaron en términos de rendimientos, producciones y volúmenes del comercio. De esta manera, el estudio de los sistemas agrarios en clave histórica produjo una identificación del medio rural dual: la sociedad rural era concebida como tradicional, mientras que la introducción progresiva de innovaciones agrarias acabaron acuñando la concepción de agricultura moderna.

El modelo económico propugnado por la Política Agraria Común desde la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986, derivó en la existencia de desequilibrios económicos, sociales y demográficos entre las regiones españolas. La concepción del paisaje en los libros de texto que recopilaban los contenidos de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) lo vinculaban con la descripción de los elementos físicos y sociales del paisaje rural. La explicación es que el paisaje volvió a ser definido en términos de imagen fija y acabada, producto heredado de acciones del pasado que solo permitían conservar y usar sus elementos constituyentes. Ante la imposibilidad de volver a su estado original, los paisajes tan solo podían recrearse nostálgicamente. En consecuencia, la reiteración de esos desequilibrios territoriales provocó una reorientación de los principios de la PAC hacia la multifuncionalidad de los espacios rurales, lo cual se reflejó en los manuales escolares de Geografía de educación secundaria y bachillerato.

Como ejemplo de lo anterior, los libros de texto de la LOGSE, ya tratan ideas como la adaptación al medio y el potencial del medio físico para desarrollar otras actividades económicas diferentes a la agricultura. En concreto, en el libro de texto (Sánchez, Santacana, Zaragoza y Zárate, 1996) se realiza una exposición de los cuatro paisajes agrarios principales de España, incluyéndose las interrelaciones entre factores físicos y sociales que explican la formación y las problemáticas en cada uno de ellos. En el paisaje de la España húmeda se desarrollan contenidos referentes a la pluralidad de un paisaje que combina el aprovechamiento ganadero, la obtención de recursos forestales y la agricultura familiar en pequeñas parcelas. En el interior peninsular, se contraponen los cultivos de secano vinculados a un poblamiento concentrado en pueblos, con el desarrollo de los regadíos en torno a vegas que han modernizado la agricultura tradicional mediante la introducción de cultivos de huerta y la innovación de pozos y sistemas de riego avanzados. La mayor innovación y rendimientos se obtienen, no obstante, en el tercer paisaje “Huertas en Levante, olivares y cultivos tropicales en Andalucía”. Aquí se incluyen las tierras comprendidas entre las llanuras del sur del Ebro hasta el Cabo de Gata. Esta agricultura rica en regadío ha permitido el cultivo de hortalizas, frutales, arroz y naranjos. En la campiña andaluza se destacan los olivares y cereales, frente al cultivo del algodón y la ganadería de reses bravas de las vegas del Guadalquivir. En cuanto al poblamiento, se tratan la barraca valenciana y los cortijos andaluces. El último paisaje engloba los dos archipiélagos. La pérdida de valor de los cultivos de secano (cereal, vid, olivo y almendro) ha influido en el incremento del regadío en las islas Baleares, donde tan solo Menorca ha desarrollado la actividad ganadera. Por otro lado, el desarrollo de la agricultura de exportación en Canarias y la pesca próxima a las costas africanas. En ambos archipiélagos, el turismo ha transformado la economía, redundándose en efectos negativos sobre el paisaje y la

escasez del agua. Al finalizar la unidad didáctica, se propone la realización de un informe a partir del mapa de aprovechamiento agrícola y ganadero de España.

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006, los contenidos de Geografía rural se han postergado casi de manera exclusiva a la materia “Geografía de España” de segundo de bachillerato. Como señalan Vera y De Lázaro (2010), en nuestro país se han realizado escasos estudios sobre el análisis de los contenidos de Geografía en bachillerato, aunque son en cierta medida más abundantes en el caso de educación secundaria. Estos autores han analizado diez libros de texto editados en torno a 2009 de las diez editoriales (Algaida, Anaya, Bruño, Ecir, Edelvives, Laberinto, Mc Graw-Hill, Santillana, SM y Vicens Vives) pertenecientes a la Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (ANELE) que comprende casi la totalidad del mercado editorial español. Los principales resultados han destacado los aspectos formales, la presencia de contenidos informativos, contenidos de carácter ajeno a la disciplina geográfica, el tratamiento de la evolución de la ciencia geográfica, la definiciones de conceptos clave, el contenido de los apéndices, el planteamiento metodológico y didáctico, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las características de los mapas conceptuales, esquemas y resúmenes, y la utilización de las escalas y leyendas de los recursos cartográficos, entre los aspectos más destacados. Sobre las unidades didácticas de contenido rural se menciona que aparecen en la segunda parte de los libros de texto dedicada a temas de Geografía humana, con una menor extensión en el número de páginas respecto de las unidades correspondientes a la población y a las temáticas urbanas.

En el marco de la LOE la editorial Santillana trata los espacios rurales y los recursos marinos dentro del sector primario, en su libro para estudiantes de Geografía de segundo de bachillerato. Los cinco epígrafes que dedica al medio rural español son una síntesis de los contenidos que se han recogido en los manuales escolares de Geografía desde la década de 1950. Primero se definen los conceptos de paisaje y Geografía rural para mencionar la multifuncionalidad de los espacios rurales. En el segundo apartado se exponen los factores físicos que posibilitan la agricultura, se presenta una evolución histórica de la población agraria, la estructura de la propiedad de la tierra y se finaliza con los factores políticos, que incluyen una breve presentación en perspectiva de la Política Agraria Común, un aspecto novedoso que no había aparecido en ninguno de los manuales anteriores a dicha ley. En el tercer apartado se retoma la taxonomía entre cultivos de secano y regadío, y de los aprovechamientos ganaderos para finalizar con la introducción de nuevas actividades en el medio rural, como consecuencia de la “desagrarización” de los espacios rurales españoles. En el siguiente apartado se vuelve a la modelización de los paisajes agrarios españoles, de manera similar a lo que hemos comentado en el manual anterior, y se finaliza con una nueva tipificación de los paisajes que procede del manual de Méndez y Molinero (1993). Tan solo se dedica una página a enunciar los principales rasgos de la agricultura y la ganadería ecológica. Como técnica de trabajo, se recurre a la lectura e interpretación de un paisaje rural a partir de un guion en el que se explican los elementos de análisis aplicables a cualquier paisaje.

En el caso de los contenidos concernientes al éxodo rural en los libros de texto de las editoriales Anaya, ECIR, Santillana, SM y Vicens Vives, se puede establecer un análisis complementario desde 1994 a 2009⁸. A escala general, el despoblamiento rural

⁸ Isabel Jarque ha analizado los contenidos sobre éxodo rural en los libros de texto de educación secundaria tanto en 3º ESO como en 2º Bachillerato. Sus resultados forman parte de su Trabajo Final de

tiene un tratamiento reducido en los libros de texto del tercer curso de educación secundaria, que preponderan otros procesos demográficos como las migraciones internacionales y la cuestión de género; ambas reciben un tratamiento que promueve la adquisición de contenidos actitudinales entre el alumnado. De forma específica, algunos libros de texto se interesan por cuestiones concretas del despoblamiento como las causas de la emigración de los familiares, las diferencias entre los problemas sociales que movieron a los ciudadanos españoles y extranjeros a emigrar, y el establecimiento de propuestas de redistribución de la población en el futuro. En el caso de los libros de texto de segundo curso de bachillerato, la configuración de la materia “Geografía de España” aumenta el espacio dedicado al éxodo rural que oscila entre las dos y las cinco páginas. Las actividades acusan una elevada comparación de los datos cuantitativos en detrimento del fomento de otras actividades que pudiesen fomentar el aprendizaje de contenidos metodológicos mediante el planteamiento y la resolución de problemas. A diferencia de los libros de texto de secundaria y por influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), se proporciona una explicación multicausal de los factores que han promovido el éxodo rural en España. Sea como fuere, el tratamiento del medio rural se vincula con un enfoque productivo económico.

En síntesis, esta evolución sobre los enfoques y contenidos de los temas agrarios y rurales en los libros de texto de educación secundaria y bachillerato españoles, ha revelado que los responsables de las editoriales han interpretado el currículo escolar en pro de los intereses económicos y sociales de cada época. El espacio rural se ha presentado como contrapuesto al espacio urbano, tanto en la LOGSE como en la LOE, en el que los sistemas urbanos sirven de hilo conductor al bloque de temas de Geografía humana. En este sentido, son comunes los epígrafes dedicados a las relaciones entre el campo y la ciudad, un elemento que ha marginado la situación económica y social de los espacios rurales del interior peninsular. Para el caso concreto del éxodo rural, se le otorga un tratamiento superficial y escasamente exhaustivo, que se suele contextualizar someramente en las unidades didácticas de población, en las que se introducen conceptos básicos de demografía y las tendencias y problemáticas de la población española.

Los libros de texto en América Latina

El análisis sobre la calidad de los libros de texto de Geografía con los que se trabaja en las escuelas públicas de Brasil se aborda en el foro 11 titulado “Livros didáticos em Brasil”⁹. Gisèle Neves¹⁰ ha demostrado la consolidación de tres grandes continuidades que aparecen en dichos libros de texto. Primero, la mayoría de los libros de Geografía escolar cuentan con errores conceptuales y un tratamiento superficial de los contenidos. Segundo, la existencia de un oligopolio de ventas de los libros de texto en los que se combinan los editores más importantes del país, con los docentes de las escuelas públicas. Tercero, la centralización del capital permite que los autores de los libros sean conocidos por las editoriales. Por tanto, esta realidad educativa manifiesta la

Máster titulado “El éxodo rural en las aulas”, presentado en junio de 2015 para conseguir el título de Máster de Profesor de Educación Secundaria en la Universidad de Valencia.

⁹ En el enlace a este foro (<http://geoforoforo2.blogspot.com.es/2012/11/livros-didaticos-em-brasil-libros.html>) (Última consulta, 12-5-2016) se recogen las opiniones sobre el análisis de los libros de texto de Geografía.

¹⁰ La autora ha realizado una tesis doctoral cuyos resultados ha sintetizado en un artículo de investigación en el que analiza el desarrollo del programa Nacional de Libros de texto en Brasil. Para más información, Neves, G. (2014). O Programa Nacional do livro didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de Geografia. *Pesquisar, Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 1, pp. 231-253.

dificultad para impedir la reproducción de una cultura hegemónica que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes.

Por lo que respecta a los contenidos temáticos de Geografía rural, la tesis doctoral de Muñoz (2014) ofrece unos resultados cuantitativos y cualitativos interesantes para la didáctica del medio rural. El espacio dedicado a los contenidos rurales no suele superar una página, siendo en la mayoría de los casos de uno o dos párrafos por término medio. De manera similar a lo que hemos señalado en el caso español, el tratamiento de los temas rurales es cuantitativamente inferior respecto de las unidades didácticas dedicadas al espacio urbano. Por otro lado, el análisis cualitativo revela que los contenidos del espacio rural están subordinados a las explicaciones sobre el crecimiento y la evolución de las ciudades. El paralelismo es más evidente con el caso español (De la Puente, 2001), al apreciarse que el enfoque histórico del medio rural realza la modernidad y la innovación de los espacios urbanos, frente a la existencia de estructuras agrarias y formas de vida tradicionales de los espacios rurales que obligan a emigrar a sus habitantes más jóvenes.

La supeditación de los contenidos rurales a las unidades didácticas de contenido urbano se manifiesta mediante tres aspectos. Primero, la perspectiva globalizadora de los contenidos otorga una importancia exacerbada a las variables demográficas para explicar los procesos de urbanización, con lo que se minimiza la existencia de procesos migratorios protagonizados por habitantes rurales en búsqueda de empleo hacia los espacios urbanos. Con esta visión globalizadora se están ocultando los condicionantes políticos que incentivaron los procesos migratorios de las zonas rurales a las zonas urbanas. Segundo, los manuales escolares no mencionan las relaciones bidireccionales entre los espacios rurales y los espacios urbanos. La imagen de los territorios rurales es la antítesis de lo urbano, por cuanto se describen como lugares aislados y desconectados de los flujos económicos que parten desde las ciudades. Tercero, la mayor importancia concedida a las ciudades se hace patente en el tratamiento cartográfico de algunos libros de texto. La cartografía referida al mundo rural latinoamericano solo da cuenta del porcentaje de población que reside en zonas rurales; sin embargo, se muestran cartografías que expresan la evolución de la población urbana, y junto a cada una de esas referencias aparecen imágenes de los principales centros urbanos latinoamericanos.

Para concluir se puede afirmar que la imagen preponderante en los libros de texto de Geografía escolar presenta una visión negativa del medio rural, cuyos contenidos tienen un carácter descriptivo y son tratados de manera descontextualizada, por lo que no se abordan las problemáticas sociales que ocurren en los espacios rurales latinoamericanos. Estos espacios rurales aparecen como atrasados y sin posibilidades de desarrollo local. La dinámica demográfica se vincula con los procesos migratorios y la actividad económica requiere necesariamente de los mercados urbanos. No aparecen aspectos culturales, antropológicos y sociales que definan las características propias de los grupos sociales rurales. Esto deriva en una representación estática del hábitat rural en el que sus habitantes están condicionados por la agricultura de subsistencia de carácter extensivo, la ganadería, la minería, la pesca y la actividad forestal. Ocasionalmente aparecen referencias esporádicas al desarrollo turístico de algunas zonas rurales, sin mencionar siquiera el alcance que esta actividad tiene para la economía local. En último término, las problemáticas de los espacios rurales latinoamericanos son concebidas como globales, sin presentar estudios de casos concretos sobre aspectos específicos de la realidad rural de esos países. Todo ello

difunde una idea del medio rural en la opinión pública escolarizada, que en el caso de Brasil, supone el 100 % de la población de seis a quince años de edad.

2.3.-El estudio del medio rural en la Geografía

En este subapartado vamos a exponer una evolución epistemológica de la Geografía rural, por ser la rama de la Geografía que más se vincula con las representaciones sociales del medio rural, y que ha sustentado las principales investigaciones científicas que se han plasmado en las innovaciones sobre la enseñanza de la Geografía escolar. A pesar que nuestro objetivo no es entrar en vicisitudes léxicas sobre este campo de investigación, hemos dividido los contenidos en Geografía agraria y Geografía rural, una estructura que obedece a las etapas que ha conocido esta subdisciplina en cuanto a cambios de enfoques, fundamentos e interpretaciones de su objeto de estudio. Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, los estudios descriptivos del paisaje ecológico se desarrollaban por los investigadores de la Geografía agraria, bajo los postulados de la Geografía regional francesa. La segunda fase abarca desde la década de 1950 hasta la actualidad, comenzando con la pérdida de relevancia de la agricultura a favor de otras actividades económicas, que han acabado poniendo énfasis en la importancia de la multifuncionalidad de los espacios rurales en las dos últimas décadas.

La Geografía agraria: la descripción geo-histórica del paisaje ecológico

En el siglo XIX, los estudios llevados a cabo desde la Geografía agraria se centraban en el estudio de las características y las transformaciones del paisaje agrario. Esta rama de la Geografía humana tuvo un incipiente desarrollo en Francia e Italia. La vertiente de estos estudios se concretaba en dos líneas generales. Por un lado, la reacción o adaptación del ser humano al medio ecológico, lo que incluía la investigación acerca de los géneros de vida o conjunto de técnicas, hábitos y procesos que permiten el sustento de las familias. Por otro lado, los paisajes agrarios se analizaban desde una óptica histórica o de las formas de asentamiento de la población rural. Aunque la Geografía agraria haya necesitado de algunos conceptos esenciales de la Agronomía, su carácter cualitativo y evolutivo la diferencian de la Geografía agrícola que, sin embargo, ha sido concebida como complementaria de la primera por P. George (1973). De modo similar, la base estadística y el carácter cuantitativo de la Geografía económica la hacen diferente de la Geografía agraria, que se interesa por el estudio de la naturaleza de los productos y las condiciones económicas de su obtención (Faucher, 1975).

Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1950, la Geografía agraria fue uno de los campos predilectos de la Geografía humana. La importancia de las actividades agropecuarias en las economías de las principales potencias europeas despertaron el interés por investigar los paisajes, las producciones, las explotaciones y las estructuras socioeconómicas (morfología agraria, hábitat y poblamiento rural) ligadas a la agricultura (Chapuis, 1995). Según Ortega Valcárcel (2000), el paisaje agrario fue el objeto de estudio primordial de la Geografía rural de la escuela alemana y de la escuela culturalista estadounidense. Sin embargo, la escuela regional francesa fundada por Paul Vidal de la Blache (1845-1918) acaparó los estudios rurales, de tal manera que la Geografía rural estuvo identificada con las investigaciones geográficas regionalistas (Buttimer, 1971) que propugnaron geógrafos posibilitas como J. Brunhes, A. Demangeon, M. Sorre, P. Gourou, A. Cholley y M. Le Lannou.

La influencia de la escuela vidaliana sobre los geógrafos españoles (J.M. Casas Torres y M. de Terán Álvarez) y sus discípulos explica el predominio de estudios agrarios con un enfoque regional, tal y como muestran las publicaciones de la revista “Estudios Geográficos” desde su fundación (Estébanez, 1986). De hecho, la hegemonía de los temas agrarios ha superado las investigaciones que ponían su foco de estudio en la Geografía urbana o la Geografía de la industria.

La Geografía rural: de 1945 a la actualidad

El surgimiento del término Geografía rural resulta de la pérdida de importancia de las actividades agropecuarias en la economía de los países desarrollados y la diversidad de funciones que van adoptando progresivamente las áreas rurales tras la Segunda Guerra Mundial (Cruz, 1991). La Geografía rural estudiaba “el uso social y económico de la tierra, y los cambios espaciales que tienen lugar en áreas de menor densidad de población, que en virtud de sus componentes visuales se reconocen como el campo” (Clout, 1976). Si bien esta definición alude al uso extensivo de los usos del suelo, desde la década de 1960 se estaba produciendo un retroceso de las zonas de cultivo en paralelo a la prolongación de las ciudades. La consecuencia fue una mayor interdependencia entre los habitantes urbanos y rurales (Bonnamur, 1973), estos últimos cada vez menos vinculados con las actividades agropecuarias.

Esta Geografía rural tradicional, sin embargo, seguía analizando los paisajes agrarios bajo una concepción regionalista (Molinero, 1990). Con esta concepción se siguieron realizando trabajos con cierta continuidad respecto de la primera etapa por autores (A. Perpillou, Lebeau, Bonnamour y Gilbank) que no participan de la renovación conceptual y metodológica más acorde con las nuevas geografías. Estas nuevas geografías (*New Geography* o Nueva Geografía) que surgieron en Estados Unidos, Suecia y Reino Unido con posterioridad a 1950, se nutrieron del conocimiento de las obras de varios economistas agrarios. La difusión de esta nueva corriente geográfica por otros países ha consolidado la utilización de métodos cuantitativos, la aplicación de teorías sobre la localización y el enfoque sistémico. En el caso francés, sin embargo, la penetración de esta corriente cuantitativa fue más tardía y menos generalizada que en el caso de los países anglosajones.

En el caso español pervivió la influencia de la escuela regional francesa durante esta segunda etapa. Los discípulos de J.M. Casas Torres y M. de Terán Álvarez, elaboraron tesis doctorales y publicaciones científicas siguiendo los esquemas de las obras regionales francesas. Así la renovación conceptual, las innovaciones metodológicas y la introducción de análisis cuantitativos en las investigaciones rurales ha sido algo excepcional hasta hace unas décadas, lo que ha redundado en una escasa contribución al conocimiento de la organización del mundo rural español (Estébanez, 1986).

El declive del enfoque rural regionalista hizo resurgir los estudios de Geografía rural con una pretensión que intentaba dar respuestas a los profundos cambios que experimentaba el medio rural en los países industrializados. Los espacios rurales de los países occidentales con economías más desarrolladas, comenzaban a caracterizarse por su heterogeneidad y a ser entendidos como un bien de consumo (Saénz, 1988). Por otro lado, el enfoque neopositivista de la *New Geography* comenzó a ser cuestionado por la Geografía radical, cuyos investigadores analizan el paisaje como un escenario de conflictos sociales (Bailly y Beguin, 1992). Esta conflictividad fue analizada tanto en espacios periurbanos como resultado de la demanda por los usos del suelo, como a

escala interna entre los diferentes grupos sociales rurales que pretenden desarrollar diferentes estrategias en función de sus intereses sociales y económicos. A estos dos enfoques se añade el surgimiento de la Geografía humanista, que retoma el concepto de paisaje, utiliza el término *lugar* y analiza el espacio rural desde una concepción holística.

En consecuencia, la Geografía rural volvió a recuperar el lugar que había perdido en los estudios geográficos de los países desarrollados. La amplitud, la diversificación y la multidisciplinariedad de estas tres nuevas perspectivas, condujo a que los estudios sobre el medio rural abarcaran el análisis de la despoblación rural, los procesos de industrialización y urbanización en las áreas rurales, el transporte en zonas rurales, la valoración de paisaje y su utilización para fomentar actividades recreativas, la planificación del uso del suelo agrícola y la ordenación integrada de las zonas rurales. Buena parte de estos temas de carácter no productivo y su relación con los componentes productivos se habían marginado y fueron retomados, sobre todo, por los geógrafos de países anglosajones (García Ramón, 1992). Progresivamente se fueron tratando otras temáticas (Segrelles, 2002a) como las consecuencias de la urbanización de los territorios rurales, las nuevas funciones del espacio rural, la preocupación por la calidad del medio ambiente, la inclusión del sector agropecuario en los circuitos de mercado internacionales, las grandes empresas agroalimentarias, la renovación de los movimientos cooperativos agrarios, el trabajo de las mujeres rurales, la integración agropecuaria en el complejo agroindustrial, el sistema agroalimentario, el consumo de productos agrarios, la biotecnología agraria y su regulación, el problema del desarrollo sostenible y sus repercusiones en el medio rural, y la dotación de infraestructuras y equipos en las zonas rurales.

Por lo que respecta a la Geografía rural española, tanto la influencia neopositivista como la de los enfoques de corte crítico fue más bien escasa. A la investigación geográfica rural de nuestro país ha llegado cierta especialización temática y se ha despertado el interés por las principales problemáticas y tendencias del medio rural. Al mismo tiempo, se ha producido una recuperación de los estudios rurales y un crecimiento de la diversidad de metodologías, enfoques y técnicas de análisis, que han puesto de relieve el carácter polifacético de la Geografía rural. Pero pese a estas adaptaciones, la herencia regional francesa ha seguido presente en los estudios rurales españoles, que han seguido manteniendo su carácter clásico con investigaciones acerca de la reconstrucción histórica de los paisajes agrarios, la propiedad y la explotación de la tierra, y la introducción y transformación de cultivos (Mata, 1987).

En síntesis, las investigaciones en Geografía rural de los países desarrollados durante la década de 1980 y 1990 evolucionaron hacia concepciones más pluralistas y multidisciplinarias (García Ramón, Tulla y Valdovinos, 1995). La explicación es que los geógrafos rurales se coordinan con otros investigadores procedentes de la Economía regional, la Planificación y Ordenación del Territorio, la Sociología, la Antropología y la Ecología. La influencia del enfoque marxista se ha dejado notar en este carácter pluridisciplinar y en la inclusión de la práctica en la teoría del conocimiento, mientras que la creciente abstracción de los análisis, el rigor metodológico y el empleo de técnicas cuantitativas son fruto de la Geografía neopositivista.

La continuidad de anteriores temáticas rurales iniciadas desde el ámbito anglosajón, sin embargo, han tenido menor difusión que los nuevos estudios rurales franceses, tanto por el contenido como por los métodos. Los temas que más difusión

siguen teniendo en la actualidad son la pluriactividad rural, el turismo rural, la planificación y ordenación rural, las políticas agrarias, el complejo agroindustrial, el sistema agroalimentario y el proceso de contraurbanización (Segrelles, 2002a), por citar solo algunos que han tenido cierto eco entre los manuales escolares de Geografía en educación secundaria. Además de esta renovación temática, los estudios de Geografía rural intentan desarrollar una estructura teórica y un marco conceptual más adecuado para comprender los cambios estructurales y comportamentales del campo, al mismo tiempo que se vienen desarrollando con mayor frecuencia investigaciones multidisciplinares sobre el medio rural.

Una de las líneas de investigación más desarrollada en las dos últimas décadas, ha sido el análisis multiescalar de las políticas públicas en la configuración del espacio rural. Esta temática se relaciona con el potente interés que ha suscitado la Ordenación del Territorio. La especialidad de los estudios de Geografía rural ha apostado por el estudio de las políticas de regulación y desregulación del Estado y su incidencia en aspectos como los sistemas de crédito agrario, los cambios en los usos del suelo, la cadena agroalimentaria, la polarización creciente de las explotaciones agrarias y sus consecuencias sociales y económicas (García Ramón, 1992). Las técnicas más utilizadas en estas investigaciones han sido los Sistemas de Información Geográfica (SIG), que han permitido el estudio y diseño de microáreas de análisis representativas, a cuyos sujetos se les han realizado entrevistas semiestructuradas acerca de algunos temas que acabamos de mencionar en las líneas anteriores (Paniagua, 2004).

En los países desarrollados se ha incrementado la sensibilidad social en relación con la calidad de vida y con la conservación del medio ambiente en los espacios rurales. Esto ha derivado en que los geógrafos rurales y otros especialistas afines, se hayan interesado por las investigaciones acerca de los aprovechamientos agropecuarios y la crisis de la agricultura familiar, la expansión reciente del turismo rural y el ecoturismo. Al mismo tiempo, han dedicado una atención especial a la organización y promoción del medio rural, destacándose el desarrollo y la creciente multifuncionalidad de las áreas rurales, y las relaciones existentes entre el ruralismo, el medio ambiente y la agricultura. Entre las cuestiones sociales, se investigan aspectos relacionados con la población y el poblamiento rurales como el envejecimiento, la masculinidad, el crecimiento vegetativo negativo, la urbanización rural y el neorruralismo.

Todos esos intereses y líneas de investigación enunciadas mantienen un estrecho vínculo con la política regional y la política de desarrollo rural, así como con las consecuencias de su aplicación en el ámbito español entre 1986 y 2006. En esas dos décadas que han acabado con la finalización del período de vigencia de las políticas financieras, los territorios rurales españoles han sido uno de los que más transformaciones han experimentado. Por ello, las regiones rurales españolas y la articulación de su territorio, su integración y vertebración física y espacial, la actividad agraria y los paisajes y sociedades rurales, han sido uno de los centros principales de las investigaciones científicas de la Geografía Rural española (Plaza, 2006). Dentro de la reestructuración de los espacios rurales, se tiene que prestar más atención al papel de las mujeres como promotoras de alternativas (artesanía, comercio, turismo...) a la actividad tradicional agraria en los países desarrollados. Este argumento tiene una fuerte implicación con la falta de estudios de representaciones sociales sobre las mujeres rurales.

En último término, los investigadores de esta corriente epistemológica describen, explican, y plantean perspectivas y alternativas a la organización y a las problemáticas rurales. Como en cualquier campo científico se requieren esfuerzos para adoptar fundamentos conceptuales y metodológicos más adecuados y coherentes con las necesidades sociales, económicas y científicas.

2.4.-La didáctica del medio rural y su innovación

Las investigaciones sobre el medio han tomado el medio local como escala de análisis en la historia de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de la relación entre experiencialismo y pedagogía progresista. Durante el siglo XX, algunos investigadores como Dewey, Cousinet, Freinet y Piaget, influyeron para crear una corriente de pensamiento y una práctica didáctica que vinculase el estudio del medio a la enseñanza de las ciencias sociales (Vilarrasa, 2005). En la práctica, no obstante, el medio local se ha estudiado de forma similar a la localidad, con lo que el docente ha fijado un orden previo para que el alumnado aprenda el medio local a partir del enfoque propio de la Geografía Regional tradicional, con un guion similar aplicable a cualquier espacio de análisis. El alumnado, que se siente motivado por estudiar su espacio cotidiano, ve anuladas las posibilidades que brinda el aprendizaje por descubrimiento. Por el contrario, el estudio del medio local como estudio social localizado, se centra en el aprendizaje de conceptos, hechos y problemas significativos y relevantes a escala mundial, que se pueden comprobar en un medio local particular. En la práctica se recurre a un medio local concreto para que el conocimiento social salga de las aulas y esté al servicio de la ciudadanía y de la participación.

Como propuesta de enseñanza del medio local, el municipio de Requena puede ser un caso de escala local de análisis de medio social desde diferentes ramas de la Geografía. Su desarrollo local se puede estudiar a partir de visitas que muestren la ambivalencia entre estructuras antiguas y otras innovadoras en una serie de temas que se proponen desde tres campos propios de la disciplina geográfica: la Geografía urbana, la Geografía rural y la Geografía Económica. Desde la Geografía urbana se puede estudiar la evolución urbana de la ciudad de Requena y la edificación antigua de los caseríos (despoblados) y aldeas del municipio, frente al propio desarrollo urbano posterior de dicha ciudad, que incluye el ensanche de Arrabal y las nuevas urbanizaciones en torno a la antigua carretera N-III. La Geografía rural permite compaginar el estudio de las bodegas y trullos en las aldeas, y en antiguas casas del barrio histórico de La Villa, frente a la influencia económica de bodegas procedentes de grandes firmas (Cherubino Valsangiacomo, Vicente Gandía Pla...). Con una visión de paisaje, el mismo enfoque geográfico permite el estudio del avance de las parcelas de vid en espaldera, con nuevas variedades y sistemas de riego por goteo, frente al retroceso de las plantaciones de variedad bobal plantadas mediante el sistema tradicional en vaso. La Geografía económica, por su parte, puede prestar atención a estudios que revelen la pérdida de valor relativo de la agricultura en el conjunto del municipio, frente a la diversificación económica que se está dando sobre la misma base agrícola a partir del turismo rural, paisajístico y gastronómico.

El estudio del medio, bajo una concepción constructivista, ayuda al alumnado a reflexionar sobre los conocimientos, las vivencias y las experiencias que ya tienen, reestructurándolos según las nuevas visiones que le aporta el conocimiento científico (Batllori, 1994). En las últimas dos décadas, las dinámicas sociales han influido para que el pensamiento social, el pensamiento geográfico y el pensamiento pedagógico hayan

realizado cambios sobre las prácticas educativas. En concreto, se han replanteado las necesidades educativas y formativas del alumnado en relación al conocimiento de los elementos geográficos e históricos que tienen físicamente más cerca (Vilarrasa, 2005). Por tanto, el medio local influye sobre el pensamiento y la percepción sobre la práctica que tiene el profesorado, y sobre el alumnado, haciendo aflorar sus representaciones sociales y adecuando los contenidos teóricos a la práctica. Para lograr el aprendizaje significativo del alumnado, se tiene que desarrollar el trabajo de campo y trabajar sobre el medio a diferentes escalas.

Desde la Universidad de Valencia se están realizando trabajos de innovación que toman el medio rural como objeto de investigación. Algunos de estos trabajos son unidades didácticas que se presentan como Trabajos Finales del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Dentro de este grupo de trabajos, algunas unidades didácticas han sido experimentadas durante el período de Practicum¹¹. Estos futuros docentes argumentan diversas razones para escoger el medio rural y realizar sus Trabajos Finales de Máster. La mayoría coincide en señalar la importancia que tiene el sector primario para el desarrollo de la sociedad, ya que de sus principales actividades se obtienen los alimentos. Además, coinciden en que el sector primario ha perdido protagonismo en los medios de comunicación y los trabajadores, especialmente los agricultores, no son debidamente reconocidos por las esferas políticas.

La segunda vertiente de reivindicación del medio rural es la sostenibilidad del medio ambiente, como resultado de la explotación de recursos y la diversificación económica que se está produciendo en el interior de algunas provincias que han experimentado las consecuencias geográficas del despoblamiento¹². En relación a la situación demográfica actual del medio rural en España, el éxodo rural es un fenómeno demográfico que explica el estado de despoblamiento en algunas localidades. Desde una perspectiva territorial, la distribución de la renta per cápita y de otros indicadores generales como la producción y la población en España, se ha comprobado que la actividad económica se ha concentrado en las áreas más dinámicas, asociadas a una mejor infraestructura industrial y de servicios, frente a las provincias del interior de España que han tenido un contingente agrario dominante (Rodríguez, 1988). Aunque las desigualdades territoriales están siendo paliadas con fondos económicos de la Unión Europea, los estudiantes de educación secundaria tienen que conocer las consecuencias geográficas que ha tenido el proceso de éxodo rural en España¹³.

La perspectiva histórica ha sido un elemento de análisis del futuro medio rural en base al conocimiento actual de las actividades agrarias. Esta problemática ha sido enfocada en el término municipal de Requena, desde una metodología inductiva, que trata de conocer el contenido didáctico del medio rural desde diferentes ámbitos (social, económico y medioambiental) y escalas (local, autonómica, estatal e internacional) a

¹¹ Este ha sido el caso de Sara Martí, que ha desarrollado la unidad didáctica “Producir para comer: las actividades del sector primario” en el IES Francesc Ferrer y Guardia de Valencia durante el curso 2014/2015. Fuente: Trabajo Final de Máster inédito, septiembre 2015.

¹² Miguel Clemente y otros compañeros en un trabajo de la asignatura “Propuestas didácticas en Ciencias Sociales” titulado “El país perdido”, curso 2013/2014, denuncia la falta de implicación en la gestión de los servicios rurales de los habitantes urbanos que llegan desde Valencia y Teruel a Mora de Rubielos.

¹³ Esta es una cuestión que refleja Isabel Jarque en su Trabajo Final de Máster inédito “El éxodo rural en las aulas”, en el que reivindica un enfoque histórico para tratar la problemática del medio rural a partir del fenómeno del éxodo rural. Ha sido presentado durante el curso 2014/2015, bajo la dirección del Dr. Xosé Manuel Souto.

partir de las sesiones de aula y las salidas de campo¹⁴. Desde el punto de vista del paisaje, se están realizando otras investigaciones¹⁵ que pretenden revalorizar la riqueza y el valor de L'Horta de Valencia, tras verse afectada por el avance de la urbanización. La preocupación didáctica de la comunidad educativa ha llevado a crear la “Xarxa de d'escoles per l'Horta”, en la que participan diversos centros de educación de la ciudad de Valencia y de la comarca de L'Horta Nord. Uno de esos centros es el IES Isabel de Villena, que se está centrando en la defensa del paisaje de la huerta de Vera. Un grupo de estudiantes de ese centro ha emprendido el “Proyecto Pedaladas por la Vega: De la Vega de Granada a la Toscana”¹⁶, con el objetivo de difundir el mensaje de sostenibilidad y defensa del paisaje agrario y cooperar en su conservación ante las afecciones medioambientales que ponen en peligro su mantenimiento como ecosistema de gran valor cultural.

Además de las huertas ubicadas en zonas adyacentes a las ciudades, existen casos de recuperación de espacios en los que se han creado biohuertos y talleres escolares. La colaboración de organismos externos a la propia institución educativa es fundamental para promover proyectos educativos (Campo, Morales, Santana y Souto, 2015). La comunidad escolar del IES El Quint de Riba-Roja de Turia ha tenido un papel relevante en la movilización de personas en las tres ediciones de la campaña de limpieza “Mans al riu” del río Turia. Esas experiencias han sido un acicate para promover el proyecto Eco-Riba¹⁷ que recoge un Plan de Protección y Restauración Paisajística, y pretende fomentar la agricultura sostenible dentro de la Red de Infraestructura Verde de la Comunidad Valenciana.

En el ámbito latinoamericano, los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad Nacional del Litoral de Argentina, se han orientado a la generación de propuestas didácticas innovadoras en la Geografía rural de enseñanza secundaria. La temática rural ha sido una línea de investigación desde la década de 1990, que ha preocupado a docentes de educación secundaria y profesores universitarios de dicha cátedra desde que en 2010 iniciaron el Proyecto de Extensión “Enseñar Geografía Rural con entrevistas e imágenes satelitales y aerofotográficas”. Ambos niveles docentes se han coordinado para facilitar las tareas docentes de alumnos universitarios en la enseñanza en educación secundaria, al mismo tiempo que otro grupo de graduados universitarios se integraban en la investigación a partir de la puesta en práctica de esos proyectos en las aulas de educación secundaria (D'Angelo y Lossio 2011).

¹⁴ Este planteamiento inicial ha sido la base del Trabajo Final de Máster inédito de Diego Lagunas, titulado “¿Tienen futuro las actividades agrarias tal y como las conocemos actualmente?”, dirigido por el profesor Benito Campo, durante el curso 2014/2015.

¹⁵ Este es el caso de Ximo Ruiz, estudiante del Máster de Profesor de Educación Secundaria, que en el presente curso (2015/2016) está realizando su Trabajo Final de Máster con el objetivo de conocer la percepción social de L'Horta en Tavernes Blanques a partir de entrevistas y el análisis de los libros de texto para finalizar con una propuesta didáctica que enfatice los valores didácticos de este paisaje antropizado.

¹⁶ Sobre estos proyectos en defensa de L'Horta de València se puede encontrar más información en el blog del IES Isabel de Villena: <https://iesisabeldevillena.wordpress.com/2015/07/25/xarxa-descoles-per-lhorta/> (Última consulta 17 de mayo de 2016).

¹⁷ Las características del proyecto Eco-Riba han sido presentadas por Antonio José Morales en las Jornadas “Altra educació és possible” celebradas el 11 de abril de 2016 en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

Estos proyectos de extensión han comenzado a cubrir la demanda que los profesores de educación secundaria han mostrado ante la necesidad de conocer y actualizar nuevos enfoques teóricos y metodológicos que les permitiesen abordar en el aula los problemas sociales del medio rural. Un primer obstáculo que se planteó el equipo directivo universitario de estos proyectos fue el acercamiento entre la investigación académica y la enseñanza de la Geografía escolar. La estrategia se ha desarrollado mediante las “Prácticas iniciales de Enseñanza”, por la que los estudiantes universitarios se han trasladado a las aulas de educación secundaria para observar las clases e implementar las primeras sesiones en esos cursos. Para ello se ha requerido la participación de directivos y docentes de los centros de educación secundaria. En este proceso de construcción compartida de conocimientos, los profesores universitarios han extendido el trabajo colaborativo a otras instancias de la sociedad y demás actores sociales. Al mismo tiempo, los docentes de educación secundaria han reflexionado sobre su práctica docente, y han podido desnaturalizar sus rutinas y concepciones mediante algunas recomendaciones de carácter práctico. De esta manera, tanto los estudiantes como los profesores de los dos niveles académicos han podido participar en la construcción de un espacio de reflexión, en el que se han generado nuevos materiales y nuevas propuestas para mejorar la enseñanza de la Geografía rural. En concreto, la creación de materiales de enseñanza y propuestas de didácticas innovadoras, concedió importancia a la profesionalidad de los docentes de los centros de educación secundaria que participaron en los proyectos.

En la misma publicación (D’Angelo y Lossio, 2011) los autores exponen el proceso de ejecución de siete propuestas didácticas que han sido elaboradas y desarrolladas por docentes de educación secundaria y por el alumnado universitario. Los proyectos incorporan técnicas diversas como entrevistas y la interpretación del territorio a partir de fotografías e imágenes de satélite. Las entrevistas se han realizado a productores y trabajadores rurales de frutas y hortalizas de las diferentes explotaciones agropecuarias. Con estos datos se trabajaron conceptos teóricos clásicos (propietario, arrendatario, mediero, tenencia de la tierra, trabajador rural...) y otros más novedosos como la pluriactividad, los insumos y el paquete tecnológico. Algunos de estos proyectos se basaron en las experiencias de vida familiares para contar como había cambiado la situación de la explotación familiar desde las primeras generaciones que la compraron hasta la actualidad. Otros, en cambio, se apoyaron en el contacto con las historias de vida de la población inmigrante, con lo que se pudo comparar la situación que diferencia a los productores y a los trabajadores, prestándose especial atención a la situación de estos últimos cuando son ajenos a la población autóctona.

Todo el material y la implementación de las propuestas didácticas fueron reflexionados y evaluados por los miembros participantes y por el resto de personas que contribuyeron en el desarrollo de las actividades complementarias. Los materiales utilizados en los proyectos fueron intercambiados por los profesores y alumnos en formación con la finalidad de ser reutilizados en los próximos cursos escolares.

A modo de recapitulación, el estudio de medio local es una estrategia didáctica útil y eficaz que favorece el desarrollo de las capacidades de comprensión y de análisis histórico, para entender el pasado y el presente. Su contribución podría resolver la separación existente entre lo que se enseña en los centros educativos y las vivencias del alumnado (González Monfort, 2008). Esta estrategia es la que se está aplicando al estudio del medio rural desde un enfoque didáctico en el espacio iberoamericano.

3.-METODOLOGÍA: MÉTODOS Y TÉCNICAS

Una vez que ya hemos presentado el marco teórico acerca de las investigaciones que han tratado las representaciones sociales como corpus teórico que sustenta la base empírica de esta investigación, y las principales referencias acerca de la literatura científica iberoamericana que ha desarrollado las representaciones sociales sobre el medio rural, continuamos con la exposición metodológica de este trabajo de investigación. Es evidente que la revisión de las investigaciones científicas que nos ha permitido realizar los apartados que preceden a esta fase previa al análisis de resultados, forma parte de la metodología desarrollada en este Trabajo Final de Máster.

El método o camino que ha guiado el proceso de esta investigación es de carácter comparativo. Esta concepción del método es imprescindible y practicable en didáctica de las ciencias sociales, como resultado de la diversidad que caracteriza a los sujetos que se someten a estas investigaciones. En nuestro caso, la comparativa ha requerido la colaboración de los docentes de los tres centros de educación secundaria que hemos escogido para resolver el problema de investigación y contrastar la hipótesis general. La dimensión rural del municipio de Requena nos ha llevado a escoger el Instituto de Enseñanza Media (Nº 1) como centro experimental de la metodología de investigación desarrollada. Por otro lado, hemos elegido dos centros de contraste en función de su ubicación en la provincia de Valencia. El centro de contraste principal es el IES San Vicent Ferrer de la ciudad de Valencia, que por su dimensión urbana nos ha permitido comparar directamente los datos con los del alumnado del centro experimental. El segundo centro de contraste, por su dimensión periurbana, ha sido el Colegio Pléyade de Torrent. Sobre la justificación pormenorizada de estos centros y la muestra damos cuenta en el siguiente subapartado.

Con este método comparativo son tan importantes las similitudes como las diferencias de los sujetos participantes en la investigación. El alumnado de los tres centros se encuentra en cuarto curso de educación secundaria obligatoria durante el presente curso 2015/2016, en el momento en el que nos hemos dirigido a sus docentes para que realizaran las encuestas y las representaciones pictóricas. La elección de este curso final de educación secundaria obedece a una doble razón que combina el aprendizaje de contenidos curriculares con la capacidad del alumnado para interesarse por el medio rural. Todo el alumnado ha cursado contenidos de Geografía rural durante el tercer curso de educación secundaria, que para la mayoría ha sido el curso inmediatamente anterior a la realización de esta investigación. El tiempo que ha transcurrido (un curso académico) es adecuado para que los alumnos hayan fijado una serie de conocimientos, ideas y representaciones sobre el medio rural, que puedan compaginar con su experiencia como ciudadanos. Todo este bagaje cultural de conocimientos capacita al alumnado para responder a la encuesta y dibujar su representación sobre su concepción de medio rural. En cuanto a los aspectos comparativos diferenciales, hemos considerado la necesidad de vincular al alumnado y los docentes con su contexto espacial y académico, así como las relaciones existentes entre ambos contextos que conciernen al aprendizaje del medio rural. Por un lado, la diferente localización espacial de los tres centros de enseñanza secundaria que hemos representado en la Figura 1, es un factor diferenciador que influye sobre la concepción del medio rural entre el alumnado. Por otro lado, cada uno de los tres centros educativos se vincula de manera diferente con el espacio al que pertenece. Así, se puede decir que el tratamiento del medio rural en el IES Nº 1 de Requena ocurre de forma natural,

puesto que los docentes pueden recurrir a la enseñanza de este municipio rural de manera más directa que en el caso de los dos centros de contraste, en los que la lejanía al medio rural y las representaciones sociales de los docentes pueden dificultar la enseñanza del medio rural fundamentada en las salidas de campo.



Figura 1. Localización de los centros de educación secundaria que han colaborado en esta investigación. Las abreviaturas corresponden a IES 1 Requena (E), IES San Vicent Ferrer de Valencia (C1) y Colegio Pléyade de Torrent (C2). Elaboración propia

De acuerdo con las modalidades de investigación didáctica resultantes de la realidad educativa, la metodología desarrollada en este trabajo de investigación responde a cuatro criterios sistemáticos: el grado de intervención, la finalidad de la investigación, la naturaleza de los datos y el espacio de desarrollo de la investigación (Bisquerra, 2009). En el primer caso, el grado de intervención en los tres centros de educación secundaria nos ha permitido optar por unos métodos *ex postfacto* con la finalidad de garantizar nuestra explicación sobre las representaciones sociales del medio rural a partir de una encuesta y los esquemas mentales, por ser las dos técnicas de recogida de datos que cuentan con un mayor grado de adecuación a los objetivos de esta investigación. Según la finalidad de nuestra investigación, los métodos tienen una orientación comprensiva que entronca con una perspectiva holística que nos ha conducido a averiguar cuáles son las concepciones sociales de los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria acerca del medio rural. Ese conocimiento ha sido construido por el alumnado durante su vida, combinándose sus vivencias como ciudadanos y sus experiencias como estudiantes. Por tanto, sus representaciones sociales reflejan sus motivaciones, sus intereses y sentimientos acerca de los espacios rurales que consideran como referentes en sus imágenes mentales, y que han mostrado mediante las representaciones pictóricas.

En consecuencia, estas referencias a las técnicas de recogida de datos nos conducen hacia el tercer criterio. La datación o naturaleza de los datos nos ha posibilitado la combinación de las metodologías cuantitativas y cualitativas, si bien es cierto que esta última ha tenido un mayor protagonismo en el proceso de investigación y en el análisis de los datos. Los métodos cuantitativos han consistido en la tabulación de las 469 respuestas totales de los sesenta y siete estudiantes encuestados, además de la

representación gráfica y sintética posterior de las siete preguntas que componen dicho cuestionario. Por su parte, los métodos cualitativos han incluido el análisis y la interpretación de las representaciones pictóricas y sus textos correspondientes, con la clasificación de los principales resultados en categorías de análisis. El último criterio alude a la relación entre el investigador con la muestra elegida para alcanzar el objeto de investigación. En este caso hemos optado por una relación colaborativa, que se ha iniciado con una primera toma de contacto entre el investigador y los docentes, a quienes hemos informado del propósito de la investigación y han conocido el cuestionario de forma previa a la realización del mismo por el alumnado. Durante el desarrollo del cuestionario, el investigador ha estado presente en los tres centros educativos y ha colaborado con los estudiantes en la explicación de las preguntas, la resolución de dudas y la información sobre los fines de la investigación, cuyos resultados serán consultados tanto por los docentes como por el alumnado al finalizar la investigación.

3.1.-Descripción de los diseños experimentales o el estudio

El carácter de iniciación a la investigación de los Trabajos Finales de Máster, nos imposibilitaba trabajar con todos los alumnos y alumnas de cuarto curso de educación secundaria de la población de la provincia de Valencia. Por ello, el criterio de referencia ha sido la ubicación del centro de educación secundaria, ya que sus características nos han permitido distinguir a priori entre estudiantes de procedencia urbana, periurbana y rural. Así la totalidad de la muestra comprende 67 estudiantes de los tres centros de educación secundaria: 26 alumnos/as del IES N°1 de Requena, 27 alumnos/as del IES San Vicent Ferrer de Valencia y 14 alumnos/as del Colegio Pléyade de Torrent. Todo el alumnado ha respondido a la encuesta y ha representado su concepción sobre el medio rural mediante la realización de un esquema mental. A la reducción notable de costos que supone trabajar con esta muestra se añade la excelente disponibilidad de la misma, ya que el personal docente de los tres centros nos ha facilitado la realización de estas técnicas.

La representatividad de la muestra proviene de la variable edad como identificadora de la población. Hemos considerado la edad media de 16 años correspondiente al nivel educativo del alumnado encuestado, respecto de la población total de esa cohorte de edad en cada una de las tres ciudades valencianas donde se ubican los centros seleccionados. El número total de 67 alumnos/as es suficiente en función del propósito de nuestra investigación, cuyo factor preponderante ha sido la procedencia espacial tripartita del alumnado. Por tanto, el muestreo incidental o no probabilístico no ha considerado la aleatoriedad a la hora de seleccionar a los encuestados (Tabla 1), sino que ha sido más importante la disponibilidad del personal docente¹⁸ a la hora de dirigirnos a los centros y recoger los datos procedentes de la encuesta y de las representaciones pictóricas.

¹⁸ El personal docente se ha mostrado favorable a colaborar en este Trabajo Final de Máster. En el IES N°1 de Requena nos ha ayudado M^a Amparo Rehués (Jefa de Estudios) y José Cebrián (Jefe del Departamento de Ciencias Sociales); en el IES San Vicent Ferrer hemos contado con la colaboración del profesor Ángel Ruiz, de Geografía e Historia y miembro del Proyecto Gea Clío; y en el Colegio Pléyade con Josefa Monteagudo, profesora de Lengua y Literatura castellana.

	IES N° 1 Requena	IES San Vicent Ferrer (Valencia)	Colegio Pléyade (Torrent)	Total
Varones	11	11	6	28
Mujeres	15	16	8	39
Total	26	27	14	67

Tabla 1. Distribución del alumnado según su perfil entre los diferentes centros educativos seleccionados. Elaboración propia

El IES N° 1 de Requena: centro experimental y contexto modelo para la enseñanza rural

Con este trabajo de investigación pretendemos ratificar el grado de veracidad de las nuevas concepciones sobre el medio rural sobre las que hemos dado cuenta en el marco teórico, y comprobar si se tienen en cuenta en los centros escolares de procedencia rural y urbana. Por ello hemos escogido el IES N°1 de Requena como centro experimental sobre el que vamos a exponer unas características de su contexto geográfico y escolar para justificar su elección como centro prioritario de esta investigación. Dentro de ese contexto rural es preciso realizar unas referencias a la enseñanza del medio rural a partir de la Escuela de Viticultura y Enología de Requena (1911), dado que el impulso dado por sus directores (Fernando Morencos y otros próceres locales de la burguesía requenense) fue relevante para que el Instituto de Enseñanza Local (1928) se convirtiese en Instituto Nacional de Enseñanza Media en la década de 1940, coincidiendo con el apogeo de dicha Estación como referente de la formación de técnicos en viticultura en España.

El municipio de Requena (814.2 km²) pertenece a la Meseta de Requena, la comarca situada más occidental de la provincia de Valencia, a la que pertenece desde 1851. Desde esas mismas fechas, la mejora de las comunicaciones entre Requena y Valencia mediante el trazado de la carretera Madrid-Valencia (N-3) y la llegada del ferrocarril (1887), supusieron un relanzamiento en la actividad económica. El declive que había experimentado el municipio tras la crisis de la industria de la seda, se fue aminorando mediante la plantación de viñedos y el paulatino desarrollo de la industria auxiliar durante la segunda mitad del siglo XX. La ausencia de la diversificación económica hacia otros sectores económicos (industria y turismo) ha provocado la emigración de población joven al área metropolitana de Valencia, Madrid y Barcelona. Pese a ello, desde los últimos cuarenta años Requena se ha convertido en la cabecera municipal y comarcal (Piqueras, 1997), concentrándose en su trama urbana los principales servicios¹⁹ que abastecen a una población de 20.621 habitantes (INE, 2015), de la que el 80 % se concentra en la ciudad de Requena.

La situación geográfica del municipio de Requena entre el interior peninsular y la costa valenciana, le reportaron la instalación de la Escuela de Viticultura y Enología en 1911. En 1960 la Corporación Provincial de Valencia fundó la Escuela de Capataces,

¹⁹ La ciudad de Requena alberga servicios tributarios (Subdelegación de Hacienda), judiciales (Juzgado de Primera Instancia e Instrucción) y médicos (Hospital General inaugurado en 1992) que extienden su jurisdicción a los municipios colindantes de Sinarcas, Chera y Siete Aguas, y a las comarcas de la Hoya de Buñol y el Valle de Ayora. En total su función administrativa se ha proyectado por un territorio de unos 3.600 km² (un tercio de la provincia de Valencia), si bien está poco poblada (algo más de 80.000 habitantes). Requena es reconocida como capital regional de un territorio que supera ampliamente los límites de la comarca de Requena-Utiel (Piqueras, 1997).

Bodegueros y Viticultores. Desde 1961 se han venido impartiendo clases y se han desarrollado convenios de colaboración con empresas vinculadas con la viticultura. En los últimos años la formación reglada comprende los Ciclos Formativos en Actividades Agrarias (Técnico en Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural) y en Industrias Alimentarias (Técnico Superior en Vitivinicultura). A este servicio educativo de formación sobre el medio rural, se añade la instalación de las Delegaciones de la Consellería de Agricultura y Medio Ambiente (edificio PROP) en la misma ciudad de Requena.

En las dos últimas décadas el sector del turismo, entendido a partir del binomio vino-turismo se está convirtiendo en una oportunidad de desarrollo socioeconómico para toda la comarca y muy especialmente para Requena, ciudad que encabeza el actual Plan de Dinamización Turística. El fomento del turismo pasa por integrar las innovaciones experimentadas en el sector del vino durante los dos últimos decenios, la proyección de la variedad bobal (variedad de uva tinta autóctona) y de los vinos a escala internacional. Para ello es necesario implantar una oferta turística diversa y competitiva que aproveche dos elementos: los productos autóctonos y el saber hacer tradicional de los embutidos y los vinos; y las buenas comunicaciones para consolidar los propios productos turísticos. Así el turismo comprende un amplio abanico de recursos, basado en el patrimonio natural y cultural, que en el caso de este último debe apoyarse en la recuperación y valorización del patrimonio histórico- artístico de la ciudad de Requena.

Este contexto pasado y presente del municipio de Requena, ha incidido en la enseñanza del Instituto Local de Enseñanza Media en 1928, luego Instituto Nacional de Enseñanza Media a partir de 1935 e ininterrumpidamente desde 1942. El número de alumnos ha oscilado entre los 3.000 en 1965, coincidiendo con la inauguración del edificio actual en ese año (García Rodríguez, 2012), hasta los 751 del presente curso 2015/2016. El alumnado proviene fundamentalmente de la ciudad de Requena y la docencia se desarrolla en educación secundaria (21 grupos) y bachillerato (4 grupos), además de ciclos formativos de grado medio y superior (Administración, Administración y Finanzas, Atención Sociosanitaria y Educación Infantil). Pese a ello, el alumnado está vinculado con alguna de las 26 aldeas del municipio de Requena. Tanto la capital municipal (la villa de Requena, el desarrollo urbano, el Archivo Municipal...) como el entorno rural (sierras de El Tejo, parques naturales, museos rurales...) son aprendidos a través de salidas de campo.

Sobre este montante de alumnado, hemos tomado una muestra de 26 estudiantes (11 varones y 15 mujeres) de cuarto curso de educación secundaria. Si el número total de estudiantes en este último curso de educación secundaria es de 95 alumnos, respecto de las 125 personas empadronadas en el municipio de Requena con una edad media de dieciséis años, podemos decir que la muestra del centro experimental es representativa en un 76 %. La estructura sociodemográfica de las aulas es un indicador del panorama social y económico del municipio. El 11,2 % de la población municipal es extranjera, venida fundamentalmente de los países de la Unión Europea y de América del Sur. La inmigración ha reactivado el crecimiento vegetativo, cuyo saldo negativo acusa una estructura demográfica marcada por el envejecimiento de la población. La población urbana se ocupa fundamentalmente en los servicios de la ciudad de Requena y los habitantes de las pedanías son mayoritariamente agricultores a tiempo completo en sus explotaciones.

En síntesis, podemos decir que la trayectoria formativa de este centro experimental ha considerado el medio local como espacio de aprendizaje, y así sigue ocurriendo en la actualidad, cuando comprobamos que existe una coherencia patente entre la representación social del municipio de Requena, el centro de educación secundaria y las actividades extraescolares programadas por los departamentos didácticos, especialmente por el departamento de ciencias sociales. Además, se están desarrollando experiencias de innovación a partir de la puesta en práctica del aprendizaje basado en proyectos, lo cual permite conectar las esferas local y global para mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Un elemento de unión con los dos centros de contraste son las Olimpiadas Matemáticas, en las que estudiantes de educación secundaria y bachillerato pasan unas jornadas en este instituto de Requena y conocen el patrimonio cultural y artístico de la ciudad de Requena, así como algunas bodegas de la comarca.

IES San Vicent Ferrer de Valencia: el principal centro de contraste

Para comparar la situación del anterior centro experimental, hemos añadido un instituto de educación de secundaria que se ubica en la ciudad de Valencia. Esta ubicación es la antítesis de lo que hemos desarrollado para el caso del IES N° 1 de Requena, la principal razón por la que hemos elegido este centro urbano. Se trata del IES San Vicent Ferrer, ubicado en el barrio de Gran Vía (distrito de L'Eixample) desde 1933. El alumnado proviene de la ciudad de Valencia, especialmente de los barrios de Ruzafa, Pla del Remei y de otros pertenecientes a los distritos de El Pla del Reial y Ciutat Vella. El número total de alumnos es de 390, y la docencia se desarrolla en horario de mañana en educación secundaria (273 alumnos distribuidos en 10 grupos) y bachillerato (117 alumnos distribuidos en 4 grupos correspondientes a las modalidades de bachillerato científico, y humanidades y ciencias sociales), en cuyas aulas la presencia de alumnado de procedencia extranjera se sitúa en torno al 5 %. Este centro viene destacando por la calidad de la preparación de su alumnado y los buenos resultados obtenidos en las Pruebas de Acceso a la Universidad²⁰.

Las características sociales y económicas del barrio nos permiten conocer el perfil de la muestra de estudiantes seleccionados en este centro de educación secundaria. El barrio fue construido tras la demolición de las murallas de la ciudad de Valencia en 1868. Se construyeron fincas de pisos de estilo modernista en las que se albergaron clases sociales con un alto nivel de vida, como resultado del deterioro urbano del centro de la ciudad de Valencia. La instalación de este perfil social de sus habitantes influyó en la construcción de centros de enseñanza privados, a excepción del IES San Vicent Ferrer que es el único de carácter público del barrio. La población del barrio es de 11.512 habitantes en 2015²¹, de los que el 64,7 % proceden de la ciudad de Valencia. El 10 % proviene de otras comarcas valencianas, especialmente de la Ribera Alta y Ribera Baixa, La Safor y la Meseta de Requena. Este dato es importante ya que nos

²⁰ La página web de la Plataforma per Russafa destaca que la óptima posición (42 de 451 centros) del IES San Vicent Ferrer en los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad del curso 2013/2014 con la finalidad de denunciar el deterioro de las infraestructuras, relacionándolo con su influencia futura en el rendimiento escolar. Fuente: <http://www.russafa.org/el-resultado-escolar-contracorriente/> (Última consulta 9 de junio de 2016).

²¹ Los datos de población (estructura demográfica, inmigración interior y exterior...) han sido consultados en la ficha estadística municipal del barrio de Gran Vía que ofrece la web del ayuntamiento de Valencia. Fuente: http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/inf_dtba/2015/Districte_02_Barri_3.pdf (Última consulta 9 de junio de 2016)

avanza los referentes rurales en los que se han basado algunos de los alumnos en sus representaciones pictóricas.

En el caso concreto de los 27 alumnos (11 varones y 16 mujeres) encuestados de cuarto curso de educación secundaria (grupo A), la presencia de alumnado extranjero es ligeramente superior a la media del barrio (6,2 %). Si la mayoría de los extranjeros provienen de los países de la Unión Europea y de América del Sur, en esta aula la proporción de estudiantes latinoamericanos y asiáticos es buen reflejo del incremento de población de estos países en los últimos años. La totalidad de alumnos encuestados supone el 50,9 % del alumnado en ese curso, y el 25-30 % de todos los habitantes de dieciséis años del barrio de Gran Vía al que pertenece el centro.

Por último, la docencia concreta relacionada con las actividades económicas del sector primario complementa el uso del libro de texto con la adquisición de conocimientos a partir de los recursos que los docentes cuelgan en los blogs de la página web del centro²². Los recursos más relacionados con el sector primario son los enlaces que remiten a los documentos y estadísticas de la web del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, y un vídeo sobre la pesca en Santa Pola que ilustra la situación social de las familias que se han dedicado a esta actividad económica.

Colegio Pléyade de Torrent: centro de contraste periurbano

El segundo centro de contraste es el Colegio Pléyade de Torrent (Valencia), cuyos docentes se han mostrado favorables a la realización de encuestas y esquemas mentales en el único grupo de cuarto curso de educación secundaria. Es un centro concertado localizado en el Vedat de Torrent, cuya procedencia del alumnado es fundamentalmente de la zona homónima de urbanizaciones y chalets donde se localiza dicho centro, y de otros municipios cercanos y vinculados con la dinámica rural como Picanya, Catarroja, incluso Chiva. Esta ambivalencia de origen es un factor diferenciador en las representaciones pictóricas del medio rural que han realizado los estudiantes encuestados.

Las características sociales y económicas del conjunto municipal de Torrent, sin embargo, no pueden ser directamente traspuestas al contexto escolar de este centro educativo. La población de este municipio es de 80.107 habitantes (INE, 2015), y se ocupa fundamentalmente en el sector servicios (57,4 %), siendo la agricultura una actividad de menor importancia por ocupar al 3 % de la población activa. La población inmigrante supone el 11,5 % y procede del norte de África y de América del Sur. En menor medida son habitantes de los países de la Unión Europea; no obstante, la presencia de población inmigrante en este centro ronda el 1,5 %.

Por lo que respecta a las características escolares, el centro viene impartiendo docencia desde 1989 bajo la modalidad empresarial de cooperativa, cuyos miembros asociados son los responsables de desarrollar las líneas generales del proyecto curricular de enseñanza. En el presente curso 2015/2016 cuenta con 13 unidades (una por cada curso académico) que albergan a 355 alumnos: 87 estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil, 175 de Educación Primaria y 93 de Educación Secundaria. La

²² Entre los apartados con los que cuenta la web del centro, los blogs cuentan con recursos como documentos elaborados por los docentes y vídeos acerca de las unidades didácticas que se estudian en las aulas. Fuente: <http://www.iessanvicenteferrer.com/> (Última consulta 9 de junio de 2016)

muestra de 14 estudiantes de cuarto curso de educación secundaria representa el 3,7 % de alumnado del centro y el 2,6 % sobre la población de 16 años del municipio de Torrent. Aunque esta representatividad es moderadamente óptima, el criterio más importante es la ubicación del centro, al que por otra parte, hemos concedido menor importancia por ser el segundo centro de contraste.

A modo de conclusión, la disponibilidad de datos censales nos ha permitido exponer las principales variables sociales y económicas de los espacios (municipios o barrios) donde se localizan los tres centros de educación secundaria seleccionados para esta investigación. Con estas características hemos justificado que la muestra es representativa de la dinámica geográfica y escolar elegida para la toma de datos referentes a las representaciones sociales del medio rural en el ámbito escolar. En cualquier caso, no podemos omitir las restricciones que impone la elección de un muestreo incidental y no probabilístico, cuyos motivos de elección obedecen a la búsqueda de diferentes representaciones sociales en función de la ubicación de los centros electos.

3.2.-Las técnicas de recogida de datos

Dado el enfoque mixto entre los métodos cuantitativos y cualitativos de esta investigación y ante la existencia de diversas técnicas de investigación, hemos optado por las dos herramientas que mejor validan esta dualidad metodológica. La primera es una encuesta explicativa y transversal que ha ya sido validada en otras publicaciones científicas (García Monteagudo, 2015c) y nos ha permitido el análisis cuantitativo de los principales datos que hemos interpretado de las siete preguntas que la componen. La segunda son los esquemas o mapas mentales, que se complementan con los textos explicativos que complementan dichas representaciones pictóricas. Ambas técnicas son de gran aplicación a los estudios sobre percepciones sociales desde la década de 1980, y se están aplicando al conocimiento del mundo entre estudiantes de grado (Morales, Caurín y Souto, 2013) y del paisaje entre estudiantes de posgrado (Morales, Caurín, Sendra y Parra, 2014) de la Universitat de València. En nuestro caso nos han permitido medir, evaluar e interpretar las percepciones del alumnado acerca del medio rural. Las percepciones del profesorado han sido evaluadas a partir de una entrevista semiestructurada.

La encuesta: concepto, diseño y características

El uso de la encuesta tiene su origen y aplicación en el ámbito educativo tras el surgimiento de la investigación educativa como disciplina. Aunque no vamos a realizar una evolución histórica de la aplicación de la encuesta, podemos decir que durante el siglo XIX, sus primeros usos se concentraron en la medición de las actitudes entre miembros del sistema educativo²³ (Bisquerra, 2009). Nuestra encuesta es un instrumento de recopilación de información compuesto de siete preguntas que nos ha permitido conocer la imagen que tienen los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria acerca del medio rural. Antes de mencionar sus principales características, tenemos que señalar que las siete preguntas han sido seleccionadas de una encuesta

²³ Los primeros antecedentes aparecen en 1817 en París, con el diseño de un cuestionario nacional por Marc Antoine Jullien para conocer aspectos relacionados con el sistema educativo. Rice en 1892 realizó casi 1.200 entrevistas a docentes acerca del currículo y los métodos de enseñanza. Durante la primera mitad del siglo XX, se han sucedido las investigaciones de Thorndike (1904, 1907), Thurstone (1928) y Likert (1932) (Bisquerra, 2009).

compuesta de treinta y seis cuestiones, que diseñamos durante el último curso (2012/2013) de la licenciatura en Geografía. Luego la primera validación de la encuesta se produjo por el docente de la asignatura Métodos de la Geografía, que posteriormente evaluó los resultados de 55 personas encuestadas: 15 estudiantes del grupo de 5º curso de la licenciatura en Geografía y 40 personas mayores de 33 años de los distritos de Ciutat Vella, L'Eixample, Camins al Grau y Pobles del Nord (20 encuestados) y el resto eran vecinos mayores de 66 años del municipio de Requena. Esta misma encuesta completa la respondieron 25 estudiantes de 4º curso de educación secundaria del IES Font de San Lluís durante el curso 2014/2015. Con las respuestas de los 80 encuestados hemos publicado un artículo sobre las percepciones sociales del medio rural (García Monteagudo 2015c), lo que significa que la encuesta ha pasado por otro proceso de validación correspondiente a los evaluadores del artículo pertenecientes al Comité Científico de la sección de Didáctica de Geografía del XXIV Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles. Finalmente el tutor de este Trabajo Final de Máster ha revisado la encuesta y hemos seleccionamos conjuntamente las siete preguntas que componen el cuestionario de esta investigación.

La selección priorizada de las preguntas que componen la encuesta viene determinada por el objeto de investigación de este Trabajo Final de Máster. Si la hipótesis de la encuesta inicial reflejaba que la población de la ciudad de Valencia no tenía intención de retornar al medio rural, la reducción de las treinta y seis cuestiones a siete nos permite conectar dichas preguntas con el problema de investigación y las hipótesis que guían este estudio. Estas siete cuestiones han sido seleccionadas de manera transversal a los tres bloques de preguntas que componían la primera encuesta. Las dos primeras preguntas corresponden al bloque I que hace referencia a la motivación para habitar en el medio rural. En concreto nos interesa conocer las razones por las que el alumnado se iría a vivir al medio rural y las causas por la que conoce alguna zona rural a la que podría irse a residir durante una temporada. Las tres preguntas siguientes corresponden al segundo bloque (“Desarrollo de la vida rural”) y pretenden averiguar el grado de conocimiento de los estudiantes acerca de los grupos sociales (“retornados”, “emigrantes de retiro”, “población flotante” y “neorrurales”) que habitan en el medio rural y los elementos urbanos (aglomeración urbana, acceso a los servicios, grupo de amigos, ambiente laboral y calor familiar) que precisarían para residir de manera satisfactoria en esa zona rural. Las últimas dos preguntas tienen la intención de conocer la percepción sobre la gestión de los espacios rurales, ante la pretensión didáctica que considera que el aprendizaje significativo presenta una utilidad social y práctica para el desarrollo de la vida ciudadana. En concreto, las dos preguntas fueron seleccionadas del tercer bloque (“Conocimiento de la política y gestión del medio rural”) y se basan en el criterio de multifuncionalidad que define los espacios rurales europeos y la consideración del papel de la mujer en la participación de las políticas rurales. La importancia de estas últimas dos cuestiones radica en conocer como conectan la realidad social y económica de las zonas rurales que el alumnado considera como referentes y si la posición de la mujer la perciben como relevante a pesar de que es casi inapreciable en los libros de texto de educación secundaria actuales.

En consecuencia el cuestionario es de carácter explicativo y cumple con una serie de características formales que han facilitado la obtención de datos con unos resultados satisfactorios. De entrada, las siete preguntas definen el cuestionario como moderadamente extenso, que se inicia con una presentación en la que se muestra el nombre del encuestador y la temática de la investigación, así como una serie de

indicaciones para resolver con eficacia las cuestiones. Como la muestra de estudiantes era mayoritariamente menor de edad, tan solo hemos preguntado por el sexo y el grupo de edad al que pertenecen, lo cual nos reporta una información elemental a la hora de tabular y comentar los resultados. Dichas preguntas están debidamente ordenadas en función de la estructura tripartita que diseñamos para la encuesta inicial a la que acabamos de hacer referencia. Su tipología combina preguntas de respuesta única (las cuestiones cuarta, sexta y séptima) y de respuesta múltiple (primera, segunda, tercera y quinta), de fácil resolución para evitar su influencia en la elaboración posterior del esquema mental. El grado de dificultad de las cuestiones avanza hacia el final del cuestionario y su redacción es acorde con el grupo de estudiantes a quienes va dirigido.

A pesar de lo que acabamos de mencionar, durante la realización de la encuesta se pusieron de manifiesto algunas características de la encuesta derivadas de esta técnica de recogida de datos. Tras explicar la intención de la investigación al alumnado y mi disponibilidad a resolver dudas acerca de las cuestiones, se presentaron algunas derivadas de la formulación de las preguntas. Pese a que el enunciado de las cuestiones presentaba una redacción clara y concisa, la tercera y la sexta pregunta presentaron dificultades de comprensión entre algunos alumnos y alumnas. Las confusiones estribaban en el significado de las definiciones de dos grupos sociales (retornados y población flotante) rurales y del término multisectorialidad (sexta pregunta). Tras realizar las aclaraciones oportunas, la encuesta fue respondida por la totalidad del alumnado de los tres centros de educación secundaria. Tanto el alumnado como los docentes fueron advertidos de la posibilidad de acceder a los resultados del Trabajo Final de Máster.

Los esquemas mentales: características y modelos de interpretación

Los esbozos, esquemas o mapas mentales son una técnica cualitativa de recogida de datos que se ha venido empleando en la Geografía de la Percepción y del Comportamiento desde la década de 1960. En unos casos, las definiciones mencionan la información mental como fuente de la representación pictórica, y en otros casos, se alude al origen mismo de esas representaciones mentales a partir de la obtención de la información en fuentes diversas. La acepción más geográfica es la de mapa mental, que entronca con la de mapa cognitivo de corte didáctico. Así, el mapa mental es el dibujo espontáneo sobre un espacio dado, mientras que el mapa cognitivo es la representación organizada de una parte del medio espacial de un individuo. En ambos casos, se hace referencia al carácter incompleto y la obtención parcial de la información que las personas perciben de su espacio (Bosque, De Castro, Díaz y Escobar, 1992).

Cualquiera de las definiciones anteriores alude a que su desarrollo implica la realización de un dibujo de un espacio concreto, con la inclusión de todos aquellos elementos que la persona considere oportunos, sin que se pueda consultar ninguna otra fuente oral o documental. Ante esta libertad a la hora de realizar estos dibujos sobre la representación mental que los sujetos tienen acerca de un espacio, han surgido críticas por parte de algunos investigadores. Por un lado, se alude al condicionamiento de la capacidad de dibujo de las personas que se someten a la realización de esta técnica; por otro lado, se critica la dificultad derivada de dibujar una superficie esférica sobre un plano. En el extremo de estos planteamientos, los seguidores de Pylyshyn (1981) han criticado la validez de esta técnica ante la imposibilidad de obtener una representación gráfica bidimensional. Sin embargo, la consideración de las representaciones cognitivas

de espacio como imágenes bidimensionales, continuas y analógicas las convierten en similares a los mapas, y aun en el supuesto que fuesen muy inexactas, podrían ser utilizadas como un instrumento de trabajo (Kosslyn, 1981) y de recogida de datos en investigaciones sobre la percepción social.

La perspectiva didáctica de este trabajo de investigación nos obliga a argumentar sobre las tres razones que convierten a los esquemas mentales en una herramienta de trabajo educativa. Primero, los mapas mentales son una fuente de información que nos proporciona claves sobre la percepción social que tienen sobre un determinado espacio, en nuestro caso, acerca de su concepción sobre el espacio rural. Segundo, los mapas mentales son una herramienta de diagnóstico espacial que nos permite descubrir y valorar los elementos representados por el alumnado acerca de su percepción y los motivos por los que interactúan sobre el mismo de una manera determinada. Tercero, los mapas mentales son una técnica de aprendizaje que permite construir nuevos conocimientos espaciales. Sobre este último factor, no podemos omitir que se están desarrollando herramientas para trabajar las percepciones sociales mediante los Sistemas de Información Geográfica (Buzai, 2011) lo que permite trabajar la competencia digital en las aulas de educación secundaria, al mismo tiempo que se refuerzan aspectos como la localización y la orientación geográfica.

Si como hemos desarrollado en el marco teórico la aplicación de los mapas cognitivos ha tenido una gran aplicación a los espacios urbanos, otras investigaciones han demostrado que esta técnica puede aplicarse al conocimiento de las representaciones sociales del espacio rural (Millán, 2004). En todos los casos, se adapta el enfoque metodológico y descriptivo propuesto por Kevin Lynch (1960), que aplicó al análisis de la calidad visual de las ciudades norteamericanas de Jersey, Boston y Los Ángeles. La premisa de este investigador fue que las personas estructuran y recuerdan el paisaje urbano a través de la selección de cinco elementos estructurantes: hitos, distritos, sendas, nodos y bordes. La Figura 2 ilustra la formación de la representación mental.

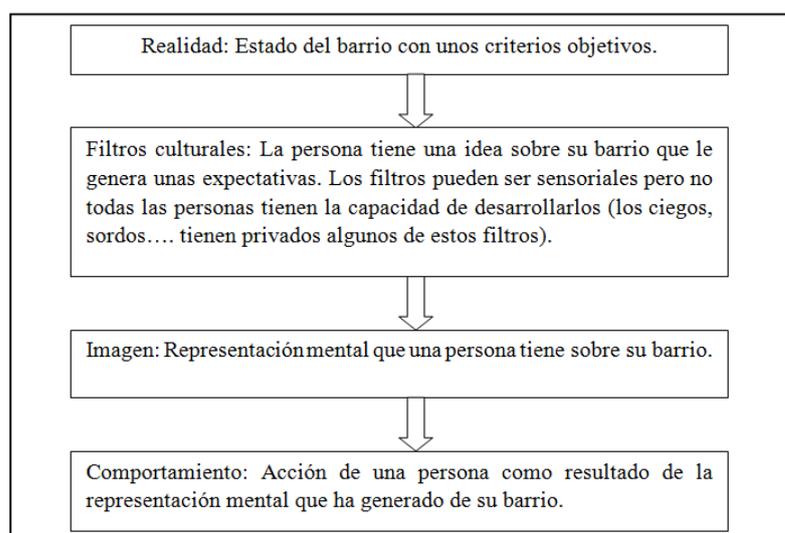


Figura 2. Esquema interpretativo de la comprensión del espacio según Kevin Lynch (1960). Elaboración propia

La combinación de estos cinco elementos en el espacio urbano, y por ende, en cualquier espacio, condicionará la legibilidad y la imaginabilidad de ese espacio,

creándose imágenes que pueden ser representadas mediante los mapas cognitivos. Pero como en esta investigación nos interesa la vertiente valorativa de la Geografía de la Percepción, hemos prescindido de las definiciones de los cinco elementos estructurantes. En consecuencia, nos hemos apoyado en la simplificación de las categorías que ha proporcionado el geógrafo Pocock (1976) (Morales, 2012) para interpretar los ejemplos obtenidos a partir de nuestros esquemas mentales aplicados a los estudiantes de los tres centros de educación secundaria, que van a ser analizados en el cuarto apartado sobre análisis de datos cualitativos.

Las cinco categorías anteriores fueron reducidas a una tipología tripartita de elementos: las características puntuales, las características lineales y las superficies. Los aspectos puntuales incluyen los hitos, cuyo término se designa ahora para incluir los viaductos, puentes y movimientos. Entre los aspectos lineales, se encuentran los bordes de la clasificación anterior, mientras que las superficies incluyen espacios de menor superficie (nodos, distritos y espacios abiertos) que los barrios. Sin embargo, esta nueva tipología ha ido readaptada en función de nuestros intereses metodológicos, combinándose elementos estructurantes (hitos, aspectos lineales y superficies) con elementos valorativos (naturales y antrópicos), tal y como se muestra en la figura siguiente (Figura 3) en la que se sintetizan los elementos de esta clasificación, que serán interpretados y ejemplificados en el cuarto apartado sobre análisis de datos cualitativos.

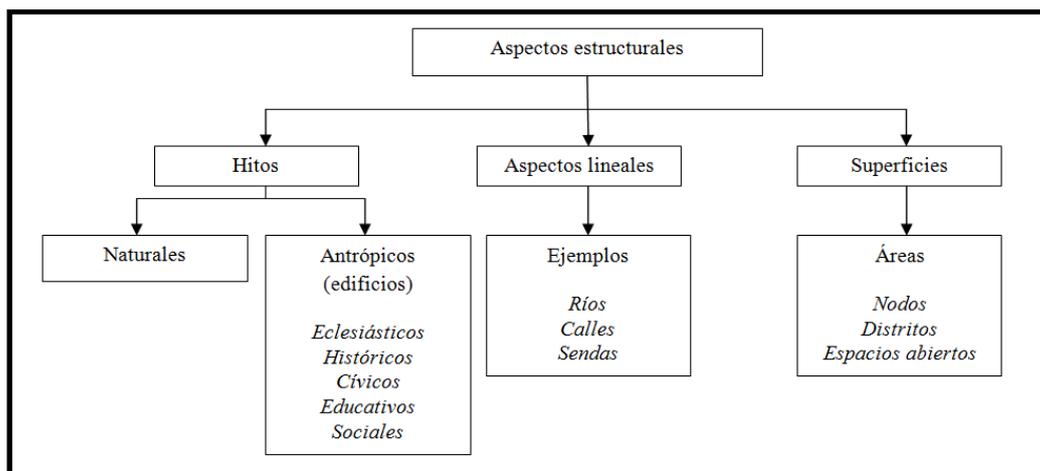


Figura 3. Síntesis del esquema interpretativo de Pocock (1976) (Morales, 2012). Elaboración propia a partir de la adaptación realizada a esta investigación.

En cualquier caso, esta nueva clasificación de elementos estructurantes ha sido redefinida en función del análisis de los esquemas mentales de los tres centros educativos. Por un lado, los alumnos han representado elementos que no se corresponden con la clasificación de Pocock. En concreto, los elementos aéreos (el Sol, las nubes...) han sido considerados como atributos de las representaciones pictóricas pero no los hemos incluido en este nuevo esquema interpretativo. Por otro lado, existen elementos como los ríos y los árboles que asumen funciones diferentes (aspectos lineales, nodos) según la concepción de los estudiantes. En la mayoría de las representaciones aparecen viviendas particulares que no obedecen a la clasificación de edificios de este autor.

La entrevista semiestructurada: representación social del profesorado

Esta segunda técnica cualitativa de recogida de datos se ha aplicado a un docente del centro experimental de esta investigación. Se trata de un proceso de comunicación entre dicho entrevistado y el entrevistador, en este caso el alumno que suscribe esta investigación. Dicho proceso se concibe como una conversación formal cuya intencionalidad es conocer la concepción del docente (entrevistado) sobre el medio rural. Como paso previo al desarrollo de la entrevista, hemos definido una serie de cuestiones que han sido validadas por el tutor de este Trabajo Final de Máster, quien además ha añadido unos matices a algunas de las cuestiones planteadas.

El guion de la entrevista comprende once preguntas generales abiertas que han sido debidamente pensadas y ordenadas en función de unos criterios. En primer lugar, hemos preguntado por la formación docente y la representación social del medio rural que emanaba del ámbito académico cuando el entrevistado era alumno universitario. En segundo lugar, hemos fijado cinco preguntas sobre la concepción del medio rural que se desprende de la interpretación del currículo escolar español. En concreto, las cuestiones versan sobre el enfoque de paisaje y los contenidos reflejados en los libros de texto de educación secundaria y bachillerato. El tercer bloque de preguntas se refiere a la práctica docente del entrevistado, tanto por lo que respecta a su función exclusiva como profesor de ciencias sociales, como por su cargo de jefe del departamento de ciencias sociales del IES N° 1 de Requena durante el presente curso académico. El último bloque de preguntas concierne al tratamiento docente que realiza sobre las representaciones sociales del alumnado acerca del medio rural.

En conjunto, las cuestiones responden a varias tipologías: preguntas sobre la experiencia o conducta, preguntas de conocimiento y preguntas de opinión. Las primeras pretenden conocer la formación docente del entrevistado durante su etapa en la universidad, mediante la descripción de su propia experiencia y de acciones llevadas a cabo en el ámbito académico para promover la enseñanza de contenidos referentes al medio rural. El segundo tipo de preguntas alude a los conocimientos que el entrevistado posee sobre la didáctica del medio rural y la legislación curricular que promueve la enseñanza de estos temas en educación secundaria y bachillerato. La última tipología corresponde a la valoración que el docente realiza bajo determinadas condiciones de enseñanza en su aula, tanto reales como hipotéticas, aprovechando su cargo al frente del departamento didáctico del IES N° 1 de Requena. Es una manera de aproximarnos a sus intenciones, deseos y representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sobre el medio rural. En cualquier caso, el carácter abierto de las preguntas y de la entrevista facilita la realización de otras cuestiones específicas en función de las respuestas proporcionadas por el entrevistado, con lo que el guion puede modificarse parcialmente durante la realización de la entrevista.

Durante la ejecución de la entrevista, hemos prestado atención a que el docente se sintiera cómodo y nos proporcionase información relevante en un contexto de confianza y acogedor que concediese protagonismo al entrevistado. De hecho, el entrevistado ha conocido las preguntas de antemano, lo que demuestra el carácter flexible de la entrevista y del entrevistador, de manera que antes de realizarla se ha podido debatir sobre las características de algunas de las preguntas, incluso se han ido puntualizando a medida que se ha desarrollado la grabación. El entrevistador ha formulado ordenadamente las preguntas, su contenido y la secuenciación de las mismas con una lógica clara que ha sido consensuada con el tutor de esta investigación.

Sin llegar a reunir todas las características de una entrevista en profundidad, esta técnica de recogida de datos requiere que el entrevistado se sienta confiado y exprese sus ideas y opiniones con naturalidad, a lo que ha contribuido que hayamos tenido contacto con esta persona en otros momentos previos a la realización de la entrevista. El entrevistado ha conocido el propósito de la investigación y la intencionalidad de las preguntas, por lo que tiene una idea bastante precisa de lo que se va a tratar. Por su parte, el entrevistador ha ejercido un mayor control sobre el discurso, y va dirigiendo la conversación hacia los temas que se han prefijado en la estructuración de la entrevista, prestándose atención a los objetivos específicos de cada una de las cuestiones. Al finalizar la entrevista, el entrevistador volvió a anunciar al entrevistado la posibilidad de disponer de la grabación, de la transcripción y de la memoria final de investigación.

3.3.- Análisis de los datos

El proceso de análisis de datos se ha centrado en el análisis del contenido de las encuestas realizadas al alumnado, de las representaciones pictóricas, de la entrevista realizada al docente del IES N°1 de Requena y, en menor medida, del contenido de los libros de texto. Por un lado, los datos cuantitativos resultantes de las encuestas han sido tabulados y trabajados mediante un fichero Excel en el que hemos elaborado un conjunto de gráficos de barras y tablas que sintetizan la información más relevante en cada una de las siete preguntas que componen este cuestionario. Por otro lado, los datos cualitativos comprenden el análisis de las representaciones pictóricas, de la entrevista semiestructurada y de los libros de texto. Los datos resultantes de los libros de texto complementan las explicaciones del marco teórico y del análisis de las categorías conceptuales. En el siguiente diagrama (Figura 4) se sintetiza el análisis relacional que fundamenta la interpretación de resultados que expondremos en el siguiente bloque de esta investigación.

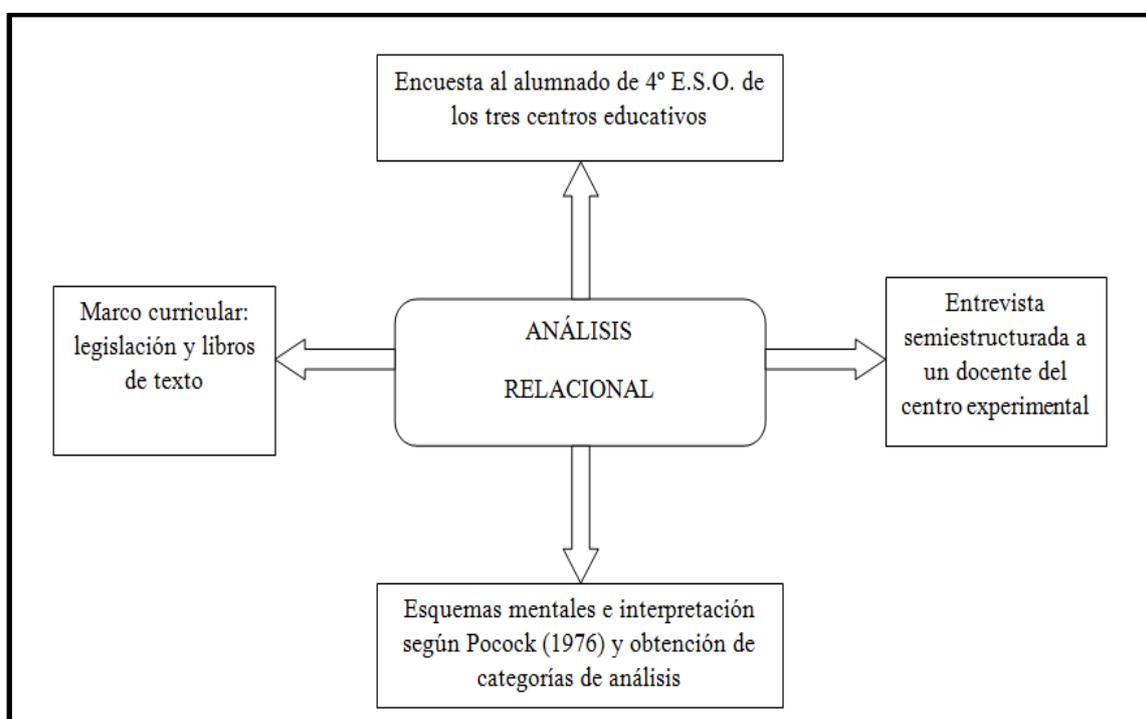


Figura 4. Síntesis del proceso de análisis desarrollado en esta investigación. Elaboración propia

Análisis de los datos cuantitativos

Las encuestas fueron respondidas por los estudiantes seleccionados de los tres centros educativos entre el 11 y el 18 de diciembre de 2015. Cada uno de los estudiantes respondió a las siete preguntas planteadas, informando de su edad y sexo en la introducción del cuestionario. Con todas las encuestas, elaboramos unos cuadros de doble entrada para cada una de las preguntas, separando las respuestas de los varones y de las mujeres mediante una nomenclatura que hemos mantenido para el análisis de los esquemas mentales.

En esos cuadros bidireccionales hemos recogido la distribución de frecuencias a cada una de las preguntas, ofreciéndose la distribución de toda la población objeto de la encuesta. En este proceso de tabulación de los datos, hemos asignado diferentes numeraciones en función de la tipología de las preguntas. Si las preguntas eran de respuesta múltiple hemos asignado un número 1 a la opción u opciones marcadas por los estudiantes (Tabla 2). En el caso de las preguntas de valoración hemos mantenido la puntuación asignada por los encuestados (Tabla 3). En ambos casos, las tablas contienen el nombre del centro y el enunciado de la pregunta en el encabezado. En las filas aparecen las respuestas de manera abreviada y en las columnas se tabulan las respuestas de los encuestados, debidamente numerados por abreviaturas: V y un número si son chicos, y M y el número correspondiente al orden de tabulación para las chicas.

COLEGIO PLÉYADE (TORRENT)							
1.- ¿Qué razones le llevarían a trasladarse a vivir al medio rural?							
Respuestas	V-1	V-2	V-3	V-4	V-5	V-6	Varones
Raz.Econ.		1				1	2
Raz.Soc.			1				1
Raz. Amb.		1	1	1	1		4
Raz. Fam.	1			1	1	1	4
Total	1	2	2	2	2	2	11

Tabla 2. Modelo de tabulación de resultados de una pregunta de respuesta múltiple. (Raz: Razones; Económicas, Sociales, Ambientales y Familiares). Elaboración propia

COLEGIO PLÉYADE (TORRENT)									
5.-Del 1 (menor importancia) al 5 (mayor importancia) califique el grado de importancia que le otorgaría a los siguientes elementos que echaría en falta cuando resida en un pueblo (atribuya un número del 1 al 5 a cada ítem).									
Respuestas	V-1	V-2	V-3	V-4	V-5	V-6	Varones	Mujeres	Total
Agl. urbana	1	1	2	2	1	1	8	19	27
Servicios	3	3	1	4	4	3	18	23	41
Amigos	5	3	1	4	5	4	22	31	53
Amb. Laboral	2	1	3	1	3	2	12	22	34
C. familiar	5	4	2	5	5	5	26	26	52
Total	16	12	9	16	18	15	86	121	293/207

Tabla 3. Modelo de tabulación de resultados de una pregunta de valoración. Elaboración propia

Con las respuestas tabuladas en el fichero Excel hemos elaborado unas gráficas de barras y unas tablas para presentar los datos de cada una de las siete preguntas. Ambos tipos de representación contienen la información de los tres centros a cada una de las respuestas ofertadas en las preguntas, de manera que se posibilita la comparación entre los resultados obtenidos por los encuestados del centro experimental y los que han ofrecido los estudiantes de los dos centros de contraste.

Análisis de los datos cualitativos

Esta segunda vertiente del análisis de datos requiere especial atención por cuanto engloba el contenido manifiesto y el contenido latente. Los datos provienen de los esquemas mentales, de la entrevista semiestructurada y del marco curricular, tanto leyes educativas como los libros de texto. Para centrar este proceso hemos definido unas unidades de análisis. En el caso del análisis de los libros de texto, hemos utilizado un guion de análisis diferente a esta clasificación de unidades, y en el caso de la encuesta, el análisis del contenido se ha centrado en la transcripción del contenido manifiesto que figura en el anexo III, ya que su interpretación se ha comentado en el siguiente bloque de presentación de resultados.

A nivel macro, hemos determinado dos tipologías de unidades de análisis: unidades de muestreo y unidades de registro. Las unidades de muestreo son los textos que los alumnos y alumnas han utilizado para explicar su representación pictórica. Esos textos han sido leídos en una primera fase exploratoria y han sido escaneados junto con las representaciones teóricas, atribuyéndoles una nomenclatura en función de la procedencia del alumnado y su sexo. Por su parte, las unidades de registro son las categorías obtenidas del análisis de las representaciones pictóricas, y que nos han servido de base para el establecimiento de subcategorías y temas de análisis que presentaremos en la interpretación de los resultados. A partir de las unidades de registro, hemos realizado un análisis a nivel micro, en el que hemos identificado otras unidades de mayor detalle, cuyos ejemplos hemos recopilado en las tablas correspondientes al análisis de las categorías y del esquema de Pocock. La primera tipología son las unidades físicas que comprenden los espacios dibujados por los estudiantes en las representaciones pictóricas. Para interpretar con más rigor estos elementos hemos recurrido a la clasificación de Pocock (1976), a la que ya hemos aludido en el subapartado anterior referente a los esquemas mentales. En función de las unidades que aparecían en los esquemas mentales, hemos realizado una readaptación de esa clasificación, tal y como puede contemplarse en la siguiente tabla (Tabla 4):

	Centros de educación secundaria		
	IES N°1 de Requena	IES San Vicent Ferrer de Valencia	Colegio Pléyade de Torrent
1.-Hitos			
1.1.-Antrópicos (edificios)			
Eclesiásticos			
Cívicos			
Sociales			
Históricos			
Educativos			
1.2.-Naturales			
2.-Aspectos lineales			
Naturales			
Antrópicos			
3.-Superficies			
Nodos			
Espacios abiertos			

Tabla 4. Matriz con los elementos representados en los esquemas mentales. Elaboración propia a partir de Morales (2012). La tabla está completa en el Anexo V.

Entre los aspectos puntuales, el alumnado ha representado mayoritariamente edificios sociales y eclesiásticos como elementos de referencia de su representación del medio rural. Los bares y tiendas son los ejemplos más repetidos por los estudiantes de los tres centros educativos, llegándose incluso a concretar algunos de estos servicios en restaurantes, gasolineras y estaciones de metro, especialmente entre el alumnado del IES San Vicent Ferrer de Valencia. Los edificios eclesiásticos se han ejemplificado mediante iglesias y ermitas, por diferenciación de los castillos que hemos clasificado como edificios históricos. De manera puntual han representado edificios educativos (escuelas e institutos) y los edificios cívicos han tenido una representación muy minoritaria. Dentro de los aspectos puntuales, los árboles han sido los elementos más representados en la clasificación de hitos naturales. En cuanto a los aspectos lineales, han predominado los de carácter antrópico referidos a vías de comunicación (sendas, caminos naturales y carreteras). Las superficies muestran la representación de espacios abiertos en los que se suceden campos de cultivo estructurados en parcelas y rodeados de vegetación.

La segunda tipología de análisis encuentra una estrecha relación con esta clasificación de Pocock. Se trata de las unidades de referencia que mencionan elementos concretos que pueden actuar como hitos o como aspectos lineales, ya sean naturales o antrópicos. Ocasionalmente, la subjetividad que lleva implícita la representación de los esquemas mentales, ha provocado que un mismo elemento sea concebido como un hito natural por unos estudiantes, mientras que otros lo conciben como un aspecto lineal. El ejemplo más evidente son los ríos. Si estos cursos naturales separan las áreas urbanas de las zonas de cultivo, se conciben como aspectos lineales naturales, mientras que si se perciben como puntos que se han dibujado para completar la representación son hitos naturales. Por otro lado, las personas, las parcelas y las montañas son las unidades referenciales que más se han representado por el alumnado de los tres centros educativos.

La tercera tipología son las unidades sintácticas que recopilan las palabras y expresiones que hacen referencia a las percepciones que les suscita la representación que han realizado acerca del medio rural. Dado que una misma unidad sintáctica contiene información referente a varias categorías de análisis, las hemos descompuesto para interpretar con más exactitud los datos proporcionados por los estudiantes. Esta clasificación que ha sido aplicada a la representación social del Tercer Mundo (Gil, 1994) nos deporta hacia la última tipología de análisis. Se trata de las unidades temáticas que nos han permitido obtener los temas más recurrentes de las representaciones pictóricas.

Con la fragmentación de los datos en unidades de significado, clasificamos las unidades sintácticas en categorías y subcategorías, mediante un proceso de codificación, que se ha fundamentado en la operacionalización (definición y clasificación) de dichas categorías. Estas unidades de registro han sido previamente registradas mediante una nomenclatura que hace referencia al centro (IE1R: IES N°1 de Requena; IESV: IES San Vicent Ferrer; CP: Colegio Pléyade) y al sexo del alumnado (V: Varón; M: Mujer) con el número de orden correspondiente. En función de la lectura de las unidades sintácticas, la observación de los esquemas mentales y los temas que hemos tratado en el marco teórico de esta investigación, hemos establecido un sistema exhaustivo con 7 categorías y 22 subcategorías de análisis independientes y excluyentes. En definitiva, son categorías *ad hoc* de carácter específico para el análisis que hemos manejado en esta investigación, que han sido validadas por el tutor de este Trabajo Final de Máster. En la

siguiente tabla (Tabla 5) se muestra la matriz que hemos rellenado con las unidades sintácticas y que aparece completa en el anexo IV.

Categorías/Subcategorías	IES N° 1 REQUENA (IEIR)	IES SAN VICENT FERRER (IESV)	COLEGIO PLÉYADE (CP)
1. Naturaleza del esquema			
1.1. Real			
1.2. Imaginario (idílico)			
2. Actividad económica			
2.1. Agricultura			
2.2. Ganadería			
2.3. Industrias			
2.4. Servicios			
2.5. Ausencia actividad económica			
2.6. Multifuncionalidad			
3. Población			
3.1. Población envejecida			
3.2. Población joven			
3.3. Población escasa			
3.4. Población numerosa			
4. Poblamiento			
4.1. Estado			
5. Paisaje			
5.1. Elementos naturales			
5.2. Elementos antrópicos			
5.3. Estado/valoración			
6. Comunicaciones			
7. Valores			
7.1. Silencio			
7.2. Serenidad/Soledad			
7.3. Tranquilidad			
7.4. Valoración positiva por contraposición al medio urbano			
7.5. Valoración similares modos de vida al medio urbano			
7.6. Exaltación elementos propios del medio rural			

Tabla 5. Matriz resultante del análisis del contenido de los esquemas mentales. Elaboración propia

La segunda parte del análisis cualitativo de esta investigación comprende el análisis del contenido específico de los libros de texto (Tabla 6). Para llevar a cabo este proceso hemos diseñado una ficha como la que mostramos para el caso del análisis de uno de los libros de texto, y que ha sido adaptada del Trabajo Final de Máster de Isabel Jarque (2015). La estructura cuatripartita de la ficha nos informa de los elementos considerados en este análisis: las características técnicas, la estructura, los contenidos, y otras observaciones y su relación con el currículo. Este modelo de ficha ha sido aplicado a los siete libros de texto que hemos seleccionado en relación a las leyes educativas que se han sucedido en España desde 1953 a 2009, como se muestra al inicio del apartado 4.2. sobre análisis de datos cualitativos.

El primer elemento de análisis han sido las características técnicas. Los libros de texto que hemos seleccionado son de las materias de Geografía, Geografía e Historia, y más recientemente de Ciencias Sociales, que incluye ambas materias. De acuerdo al establecimiento de etapas educativas en el marco normativo, los libros que hemos trabajado albergan desde el primer curso de educación secundaria hasta segundo curso de bachillerato. Bajo la nomenclatura de anteriores leyes educativas, algunos libros corresponden al Bachillerato Unificado Polivalente. Las editoriales han sido las de corte clásico (Anaya, SM y Santillana), además de otras específicas del contexto histórico (ECIR) y las pertenecientes a los Grupos de Renovación Pedagógica, como ha sido el caso del Grup Garbí. Al tratar la estructura (segundo elemento), hemos analizado el título de las unidades didácticas referentes al medio rural (agricultura, sector primario...) con su número total de páginas y el bloque temático al que pertenece en cada uno de esos libros de texto, cuyo número total de páginas es un buen indicador de la importancia concedida a las temáticas agrarias y/o rurales en cada uno de ellos. En general, las características de la mayoría de estos libros de texto no se corresponden con los que se estudian en la actualidad, excepto los de la LOE. Nuestro análisis ha comprendido la representación escolar del medio rural a partir de la selección de libros de texto.

El siguiente elemento alude a los contenidos y a su estructura tripartita: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Al analizar los contenidos conceptuales nos hemos detenido en detallar una relación de términos genéricos (Geografía agraria/rural, paisaje...) que se introducen al inicio de las unidades didácticas y que guían el enfoque didáctico del aprendizaje en los siguientes apartados. La mayoría de los libros de texto analizados contienen unidades que exponen los factores y los elementos físicos y humanos que posibilitan el desarrollo de la agricultura a diferentes escalas, y prosiguen con una clasificación de los paisajes agrarios en las regiones de referencia que corresponden al nivel educativo tratado en dichos manuales. Por otro lado, los contenidos procedimentales suelen derivarse de los ejercicios. En buena parte de las actividades se pide al alumno que comente fotografías de paisajes y/o elaboren gráficos, esquemas, informes y tablas, con la finalidad de aplicar los contenidos teóricos que se han expuesto en los principales apartados de las unidades didácticas. Los contenidos actitudinales, sin embargo, suelen contar con una presencia mínima cuya interpretación es bastante compleja. El último elemento de análisis de los libros de texto engloba unas observaciones generales que se relacionan con los contenidos fijados por el currículo. Aunque la idiosincrasia de cada uno de los libros de texto nos ha permitido señalar una serie de aspectos concretos, hemos intentado reflejar algunos ítems comunes que complementan el análisis realizado en los puntos anteriores de la ficha de análisis. Uno de los aspectos principales es el cumplimiento del currículo y la interpretación que los autores del libro de texto realizan sobre el concepto de

paisaje, que suele ser el hilo conductor de la mayoría de unidades didácticas que hemos analizado. En general, mostramos algunos aspectos concretos sobre los contenidos que se alejan de lo que hemos mencionado en el tercer punto de la ficha. Las fuentes de información son un elemento clave que nos informa de la actualización de contenidos. El nivel cognitivo de las actividades es otro punto común de interés.

Ficha de trabajo para estudiar el currículo y los manuales escolares			
Ley	Decreto/Orden	Libros de texto	Temas
1953	1957 (mayo/junio) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	GARCÍA MANRIQUE, E. Geografía Universal, 2º curso. 1959.	10.-Geografía Económica
1953	1957 (mayo/junio) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	GRIMA, Juan M. Geografía de España, Valencia: ECIR, López Mezquida Editor, 1960, 2ª edición 1963	37.-El poblamiento (rural y urbano) 40.-Agricultura y ganadería
1953	1967 (mayo) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	ORTEGA, R. y ROIG, J. Geografía de España. Primer curso de bachillerato. Editorial Vicens Vives. 1968.	10.-Los habitantes del campo y la ciudad
Ley 14/1970 de 4 de agosto de 1970	Decreto 160/1975 y O.M. de 22 marzo de 1975, 2º BUP y en 3º con Historia	BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan, VEGARA, J.Mª. Intercambio. Geografía humana y económica del mundo actual. Segundo curso, Barcelona. Vicens Vives, 1980 (quinta edición). GRUP GARBÍ (Manuela Balanzá, Mª Dolores Bellver, Juana Mª Bravo, Alfons Ginés, Mª Desamparados Montagud, Cristina Mora, Purificación Palomo, María Saiz, Manuel Tamborero, Rafael Valls). Geografía Humana y Económica, BUP. Método activo, Valencia: Consorci de Editors Valencians S.A., 1986	28. La agricultura española. Estudio sectorial. La crisis del mundo rural Actividades primarias. Agricultura: 1.-Introducción a la agricultura 2.-La agricultura en los países desarrollados 3.-La agricultura en los países subdesarrollados 4.-La agricultura en los países socialistas
LODE (Ley 8/1985) y LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990)	Decretos de Enseñanzas Mínimas R.D. 1006/1991 de 14 de junio y Decretos en 1992 de las CC.AA.	SÁNCHEZ, José; SANTACANA, Joan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZÁRATE, Antonio. Milenio. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Madrid. SM, 1996	7.-España. Adaptación al medio natural 1.-Prados, bosques y campos de la España húmeda 2.-Páramos y vegas del interior de la Península 3.-Huertas en Levante, oliveras y cultivos tropicales en Andalucía 4.-Agricultura y turismo en las islas
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200) y LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006)	LODE 2002. Geografía con Historia en 1º y 2º. Geografía en 3º. Geografía rural en 3º. Decretos de 2003 Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre	ABASCAL, F. et al. Santillana, Geografía 2º Bachillerato., Madrid: Santillana, 2009	10.-El sector primario: los espacios rurales y los espacios marinos

Tabla 6. Síntesis de las leyes educativas, libros de texto y unidades didácticas analizadas. Elaboración propia

La tercera parte del análisis cualitativo incluye la entrevista semiestructurada. Tras la definición de las preguntas y su estructuración en bloques temáticos, así como su realización y escucha en varias ocasiones, hemos fijado un sistema de transcripción que se fundamenta en una leyenda de códigos. El criterio de elección de la simbología engloba dos elementos: los aspectos prosódicos y la toma de turnos. Los aspectos prosódicos que hemos encontrado son entonaciones, pausas y prominencias, mientras que la toma de turnos, incluye los cambios de ideas. En base a la simbología determinada hemos realizado una breve justificación de cada uno de los símbolos, que han tomado como base el “Sistema de Transcripción de Jefferson” (1984), lo que explica que exista una relación de semejanza entre dicho sistema y nuestra propuesta de símbolos. En la transcripción hemos empleado colores diferentes para distinguir las intervenciones del entrevistador y del entrevistado, a los que hemos identificado con la inicial de sus nombres. Así, la propuesta de símbolos ha quedado como sigue a continuación:

a) Aspectos prosódicos: este apartado engloba los símbolos de pausa, con una cantidad de puntos directamente relacionado a los segundos de la pausa, tal y como mostramos a continuación:

(.): Pausa corta 1 segundo aprox; (..): Pausa media 3 segundos aprox; (...): Pausa larga 5 segundos aprox.

Dentro de este apartado aparece otro tipo de pausa (eee-mmm), como indicador de pausa de pensamiento, lo que significa que la persona necesita una breve pausa para pensar sobre su intervención.

A continuación, tenemos los signos referidos a las entonaciones o variaciones en el volumen de la conversación:

¿palabra?: entonación pregunta → Referido a intervenciones en forma de pregunta

°palabra°: tono bajo → Referido a la disminución del tono del habla del interventor

MAYÚSCULA: tono elevado → Referido al aumento del tono de algún participante

b) Toma de turno: en este apartado encontramos el símbolo que hemos utilizado para distinguir las diferentes intervenciones, relacionadas con cambios de ideas.

≠: cambio de idea → Referido a un cambio de idea dentro de un discurso.

A modo de conclusión, podemos señalar que el análisis relacional de los datos se ha fundamentado en la aplicación de una serie de técnicas que nos han permitido combinar las dos tipologías generales que guían la investigación en didáctica de las ciencias sociales: los datos cuantitativos y los datos cualitativos. Para ello hemos recurrido a técnicas propias derivadas de corrientes epistemológicas como la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, el análisis estadístico y la revisión de los contenidos de los libros de texto acerca de la temática rural. La síntesis de los congresos científicos de Geografía rural y la explicación de las leyes educativas españolas, serán expuestas en el siguiente apartado de presentación de los datos.

2ª PARTE: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

En este segundo bloque vamos a comentar los resultados obtenidos en esta investigación, relacionándolos con la información aportada en el marco teórico y con otras investigaciones que complementan nuestra interpretación acerca de la representación escolar del medio rural. Primero, expondremos los resultados que se derivan de las técnicas de recogida de datos y luego seguiremos con la presentación de los temas que han surgido de la interpretación de las categorías de los esquemas mentales. Con todos estos resultados finalizaremos este bloque con la obtención de tres modelos explicativos de las representaciones sociales del medio rural en cada uno de los centros de educación secundaria en los que hemos basado esta investigación.

4.-LA NATURALEZA DE LOS DATOS

Del mismo modo que hemos separado el análisis de los datos en función de los enfoques cuantitativos y cualitativos, vamos a proceder a su interpretación por separado, ya que cada una de las técnicas empleadas para obtener información nos aporta unos resultados diferentes que se complementarán en el apartado sexto de este segundo bloque de contenidos.

4.1.-Datos cuantitativos

Los datos cuantitativos de esta investigación provienen fundamentalmente del análisis de las respuestas de las encuestas. Después de la tabulación y la obtención de las frecuencias de las diferentes respuestas, hemos organizado los datos en tablas y los hemos representado mediante gráficos de barras, con la finalidad de presentar los datos obtenidos en los tres centros y facilitar su interpretación comparativa. De esta manera, la representación visual nos permite mostrar la información general sobre las cuestiones planteadas en la encuesta, al mismo tiempo que se refleja la percepción de los centros en cada una de esas respuestas.

Conocimientos previos sobre el medio rural: razones y motivaciones para habitar en zonas rurales

Ante los cambios sociales y económicos que suceden en el seno de la sociedad postindustrial, las potencialidades del medio rural son un activo de reclamo para la sociedad urbana. Aunque la sociedad española está bastante satisfecha con su lugar de residencia, una parte de los habitantes urbanos sueñan con vivir en el campo (Camarero, 1996). En efecto, la población joven y adulta se siente satisfecha con su vida en la ciudad, un hecho que no es incompatible con la disposición que tienen para irse a vivir al medio rural (García Monteagudo, 2015c). Por ello, una de las primeras cuestiones que hemos abordado en esta encuesta dirigida a la población estudiantil es conocer las motivaciones y razones que les llevarían a trasladarse al medio rural.

El primer grupo más valorado han sido las razones familiares, por más de la mitad de los estudiantes de los tres centros de educación secundaria. El alumnado de

Requena percibe su municipio de residencia como rural y los lazos familiares son la primera causa para seguir habitando en la ciudad de Requena o en algunas de sus aldeas, si las circunstancias familiares lo requieren. Por otro lado, los estudiantes de Torrent asocian las razones familiares al cuidado de personas dependientes que presentan dificultades para acceder a los servicios, una causa aplicable a los estudiantes de la ciudad de Valencia, quienes además se trasladarían a residir a algún municipio rural donde sus familiares cercanos se hiciesen cargo de ellos si les sobreviniese alguna circunstancia familiar adversa.

Las razones ambientales aparecen como segunda causa explicativa del cambio de residencia desde la ciudad al medio rural. Los estudiantes son conscientes del deterioro ambiental y de la contaminación de los espacios urbanos, cuyos valores naturales echan en falta especialmente los residentes en el Vedat de Torrent. Sin embargo, el resto de estudiantes atribuyen menor protagonismo a esta causa, ya que los del IES San Vicent Ferrer se vinculan indirectamente con las zonas rurales de las comarcas de la Ribera y de la provincia de Castellón, y los del IES N° 1 de Requena conciben el paisaje como un recurso que les reporta beneficios económicos. Este factor nos conduce a que los mismos estudiantes de Requena, hayan concedido más importancia a las razones económicas, pues sus familiares se dedican a la agricultura. Por otro lado, la vinculación entre los factores económicos y ambientales se produce a partir de la revitalización económica que se está produciendo en el municipio de Requena mediante el desarrollo del enoturismo y el turismo rural, por lo que los estudiantes del centro experimental conciben el paisaje como un recurso del que se pueden obtener beneficios económicos. En los otros dos centros, las razones económicas y sociales han sido menos valoradas ante la representación idílica que los estudiantes poseen sobre el medio rural (Figura 5).

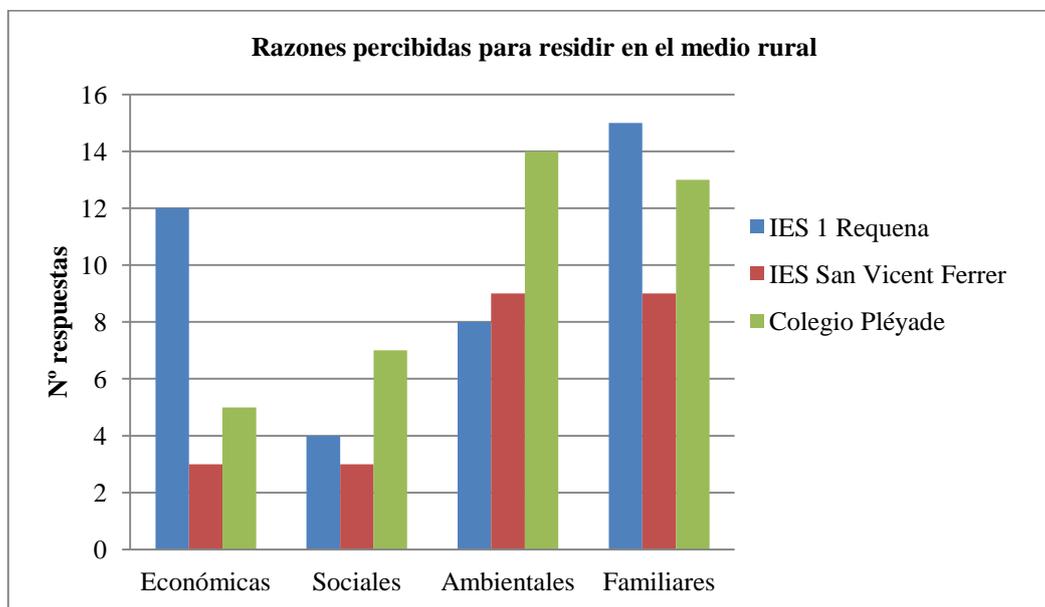


Figura 5. Representación de las razones para habitar en el medio rural. Elaboración propia

Las razones anteriores que han valorado los estudiantes se pueden complementar con los motivos por los que conocen algunas zonas rurales como indicador de su percepción social sobre estos espacios (Figura 6). La búsqueda de un espacio tranquilo y alejado de la aglomeración urbana es el motivo principal que han marcado los estudiantes de la ciudad de Valencia y Torrent. En concreto, coinciden en que su lugar

de vacaciones sean pueblos con una población inferior a 5.000 habitantes, situados en la montaña y con presencia de elementos naturales como ríos y vegetación.

Una mayoría de estudiantes del IES San Vicent Ferrer conocen el medio rural por ser la residencia de algunos familiares. Estos estudiantes han citado poblaciones como Picanya, Vallada y algunas localidades de la provincia de Teruel, mientras que los estudiantes de Requena han ejemplificado los pueblos de familiares cercanos con aldeas de Requena (Los Isidros) y pueblos de Utiel (Casa Medina), además de otros (Villar de Tejas y Villar de Olmos) pertenecientes a la comarca de Los Serranos, cuya población se ha vinculado históricamente con la Meseta de Requena. En el caso de los estudiantes de Torrent, las referencias a pueblos de familiares cercanos son menores, e incluyen algunas localidades rurales de la provincia de Cuenca.

En consecuencia, las escasas referencias a localidades rurales con las que los estudiantes mantienen vínculos familiares, explica que tan solo cuatro estudiantes de los dos centros de contraste hayan nacido en el medio rural. Frente a esos datos, la mayoría de los estudiantes del IES N° 1 de Requena siguen residiendo en el mismo municipio en el que han nacido, por lo que esta es su principal causa de conocimiento de zonas rurales. Si residen en la ciudad de Requena, suelen pasar sus vacaciones en algunas localidades mencionadas, ya sea en su propia casa o en la vivienda de un familiar. En menor medida, conocen otras localidades rurales que no han ejemplificado por haber ido a pasar allí sus vacaciones con algunos amigos. Este último motivo ha sido concebido en mayor medida por casi un tercio de los estudiantes del IES San Vicent Ferrer, quienes frecuentan el medio rural en las viviendas de sus amigos. En el caso de la mitad de los estudiantes del otro centro de contraste, el conocimiento proviene de su ubicación a medio camino entre las zonas urbanas y las zonas rurales.

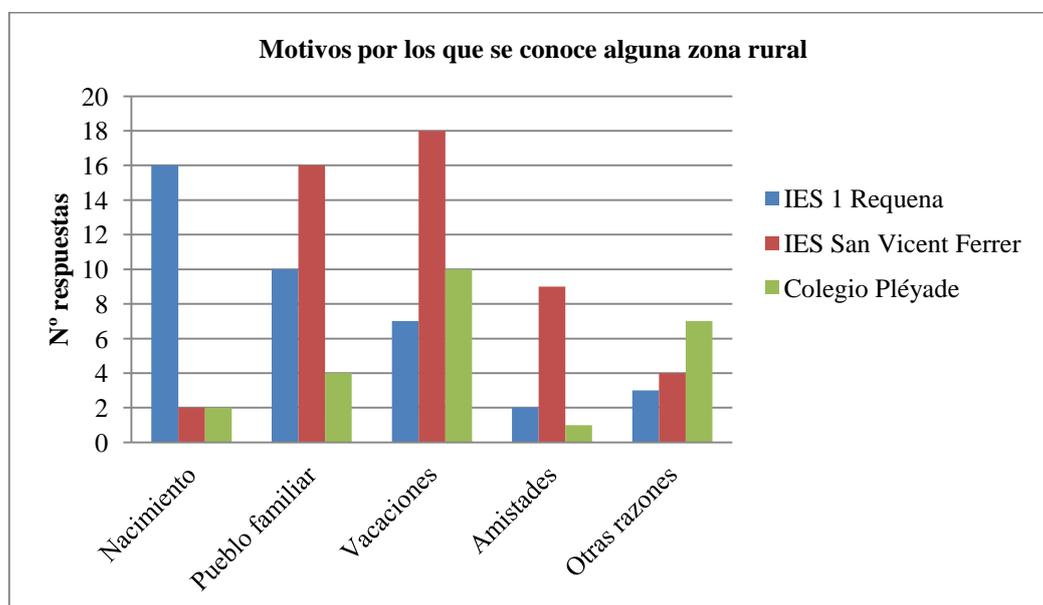


Figura 6. Representación de los motivos por los que conocen algunas zonas rurales. Elaboración propia.

El tercer elemento de interés previo sobre las representaciones sociales del medio rural es el conocimiento de los grupos sociales (Figura 7). Pese a que las respuestas a la tercera pregunta de la encuesta incluyen la definición de los cuatro grupos sociales, hemos tenido que aclarar algunos matices para que los estudiantes

diferenciaran correctamente estos grupos. La “población flotante” es el grupo social que la mayoría de los estudiantes de los tres centros percibe como mayoritario casi en proporciones similares. Por un lado, los estudiantes de Requena conocen a miembros de este grupo social cuando se trasladan a residir al medio rural durante los fines de semana. Sus progenitores pueden seguir empadronados en algunas de las pedanías de Requena, ya sea con la finalidad de mantener los servicios sociales mínimos que afectan a sus familiares, o por ocuparse en el sector primario como agricultores a tiempo parcial. Por otro lado, los estudiantes de los dos centros de contraste asocian el perfil de este grupo social a la población que se traslada desde las ciudades a los pueblos para pasar el fin de semana y/o las vacaciones (Semana Santa, Navidad, Todos los Santos...) y descansar de la jornada laboral, sin que estos habitantes compaginen su actividad laboral en ambos espacios.

La diferenciación entre la procedencia del centro experimental y de los dos centros de contraste es fundamental para interpretar la percepción que tienen los estudiantes sobre el segundo grupo social de las zonas rurales. La mayor importancia concedida por los estudiantes de Requena a los “neorrurales”, refleja que estos estudiantes tienen una concepción más renovada del medio rural que el alumnado de los centros de contraste. En efecto, casi cuatro de cada diez estudiantes del centro experimental consideran que los “neorrurales” son el segundo grupo social preponderante en las áreas rurales. Sin embargo, los estudiantes del Colegio Pléyade de Torrent han valorado la presencia de “emigrantes de retiro” como segundo grupo social más numeroso en las zonas rurales. La principal razón que explica esta percepción es que la proximidad de El Vedat de Torrent a la ciudad de Valencia, ha provocado el desplazamiento de personas mayores para pasar sus últimos años de vida en esa zona periurbana. Tan solo cuando las personas de procedencia rural vuelven a su lugar de origen, se valoran como “retornados” por los estudiantes del IES San Vicent Ferrer, quienes han otorgado mayor importancia a este grupo social, a pesar de haber sido el menos valorado por el resto de los estudiantes.

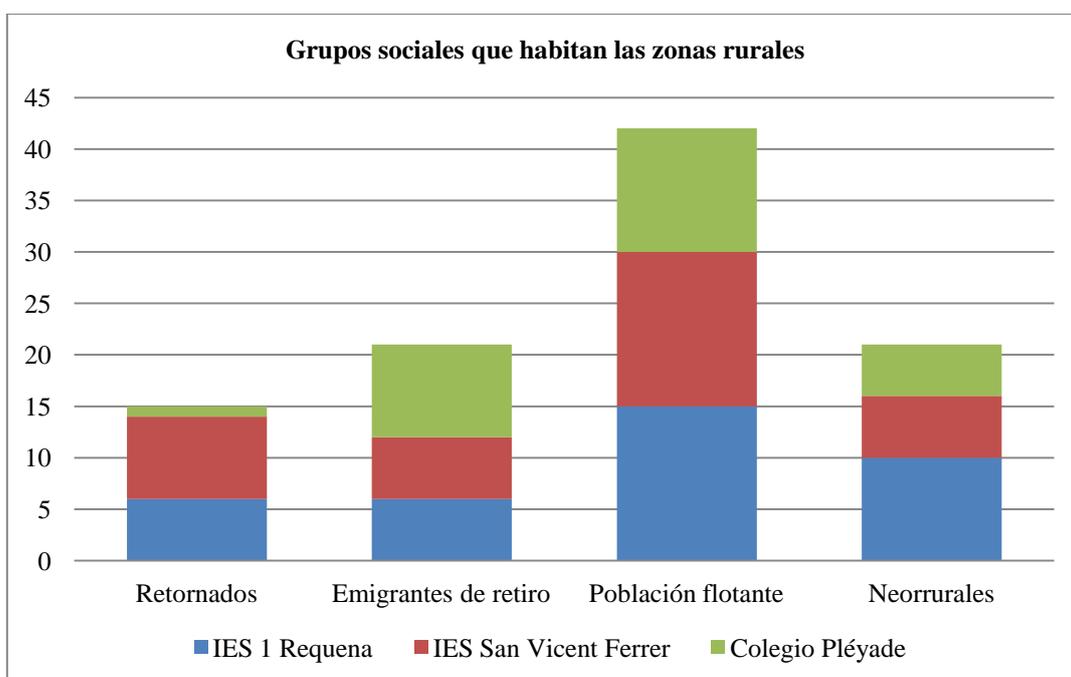


Figura 7. Representación sobre los grupos sociales rurales. Elaboración propia

Desarrollo de la vida rural: carencias y potencialidades

A la hora de residir en el medio rural, es interesante conocer qué elementos propios de la vida urbana son percibidos como necesarios para vivir con una calidad óptima en la nueva localidad rural. Los resultados muestran que casi dos tercios de todos los estudiantes encuestados añorarían la vida urbana, tras irse a residir al medio rural (Tabla 7). Los estudiantes del centro experimental son los que más acusarían las características de la vida urbana que les proporciona la ciudad de Requena, principal centro de servicios municipal. Esta idea general es bien reflejada por una estudiante que afirma lo siguiente: “Lo bueno que tiene Requena es que es un pueblo que es bastante grande y tiene todo lo que necesitamos (...)”. Después vendrían los alumnos del Colegio Pléyade, que se han mostrado dubitativos al manifestar su anhelo por la vida urbana. En el último caso, más de la mitad de los estudiantes del IES San Vicent Ferrer echarían en falta la vida urbana, si bien es cierto que más de la cuarta parte de los mismos se ha mostrado inseguro ante esta respuesta.

Añoranza por la vida urbana			
	IES N° 1 Requena	IES San Vicent Ferrer (Valencia)	Colegio Pléyade (Torrent)
Sí	73 %	59.2 %	64.2 %
No	19.2 %	14.9 %	21.4 %
No sabe/No contesta	7.8 %	25.9 %	14.4 %

Tabla 7. Representación de la añoranza por la vida urbana. Elaboración propia

Las percepciones anteriores se concretan con la valoración de los elementos propiamente urbanos que los estudiantes echarían en falta al trasladarse al vivir al medio rural (Figura 8). Por ser adolescentes y estudiantes de educación secundaria, el grupo de amigos es el primer factor que más han valorado, especialmente entre las estudiantes de Requena y la ciudad de Valencia. Los estudiantes de Torrent han concedido una importancia similar al grupo de amigos que a la necesidad de relacionarse con su familia, con la particularidad que las estudiantes otorgan mayor protagonismo a su grupo de amistades, y en el caso de la familia ambos grupos (chicos y chicas) les proporcionan la misma relevancia a dicho elemento.

En segundo lugar, la afirmación anterior de la alumna del IES N° 1 de Requena se corrobora mediante la importancia concedida por sus compañeros al acceso a los servicios, con una valoración similar entre el alumnado del IES San Vicent Ferrer. Sin embargo, el calor familiar ha sido el segundo elemento más valorado por el alumnado del primer centro de contraste, seguido de cerca por el centro experimental y muy especialmente por las alumnas, que lo han situado en la segunda posición.

Menor consideración han recibido los elementos ambiente laboral y aglomeración urbana. El primero equivaldría a ambiente escolar y ha sido elegido principalmente por los estudiantes del IES San Vicent Ferrer. La aglomeración urbana ha sido igualmente valorada por el alumnado del centro experimental y los estudiantes del IES San Vicent Ferrer, especialmente entre las chicas. Del mismo modo, las estudiantes del IES N° 1 de Requena han concedido más importancia que los varones a este factor de carácter urbano, lo que se relaciona con el primer factor de acceso a los servicios cuya concentración se produce preferentemente en los centros urbanos. Por el contrario, los estudiantes de ambos sexos del Colegio Pléyade de Torrent han percibido como menos relevante el factor urbano, lo que puede explicarse por la ubicación de su residencia en un entorno periurbano, cuya trama urbana se compone de chalets y

espacios más abiertos que no se corresponden con la edificación vertical de la ciudad de Valencia.

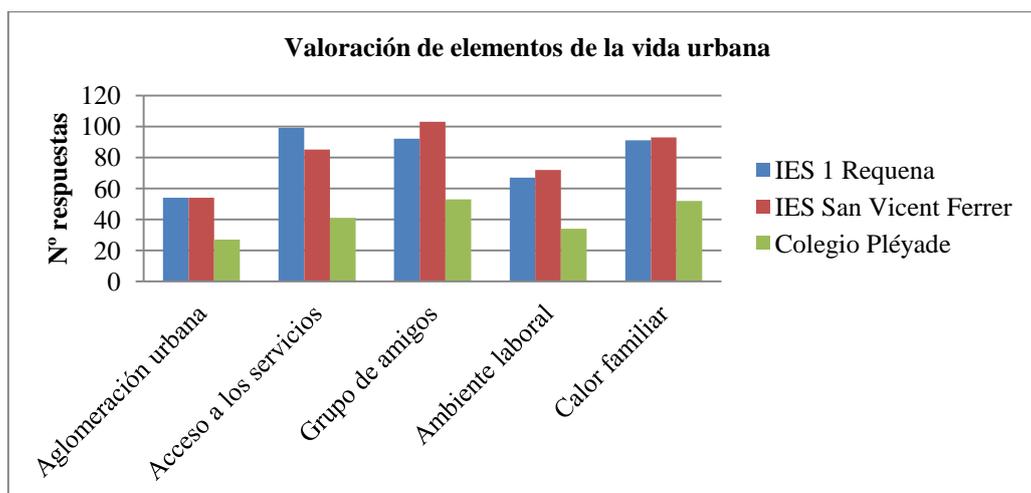


Figura 8. Representaciones sobre los elementos urbanos. Elaboración propia

La gestión del espacio rural: entre la tradición y la innovación

Si consideramos que la educación tiene que formar estudiantes críticos y participativos, es lógico que preguntemos al alumnado por su concepción acerca de la gestión de los espacios rurales. Ante la constatación que revela que los contenidos referentes a las políticas rurales tan solo suelen aparecer en los libros de texto de bachillerato, y el criterio de multifuncionalidad que se viene reflejando en el marco de gestión de la Política Agraria Común, hemos preguntado a los estudiantes sobre el enfoque que deben tener las políticas rurales (Tabla 8). Aunque existen dudas sobre la promoción de la agricultura o la amplitud de la base económica de las áreas rurales, la percepción sobre el fomento de la multisectorialidad es bastante unánime (44 % por término medio) entre los tres centros de educación secundaria. La percepción sobre esta opción de dinamizar la economía rural es más relevante entre los estudiantes del IES San Vicent Ferrer, lo que se refuerza por su menor apuesta por la agricultura de entre la totalidad del alumnado encuestado.

En el caso de los estudiantes del IES N°1 de Requena, casi una tercera parte de los mismos abogan tanto por la multisectorialidad como por la agricultura, casi el mismo porcentaje de alumnado que se manifiesta dubitativo ante tal elección sobre el futuro económico de los habitantes rurales. Por su parte, los estudiantes del Colegio Pléyade han sido más prudentes a la hora de elegir entre las dos opciones, como demuestra la menor diferencia entre los porcentajes atribuidos a la multisectorialidad y a la agricultura.

Enfoques de la política de desarrollo rural			
	IES N° 1 Requena	IES San Vicent Ferrer (Valencia)	Colegio Pléyade (Torrent)
Agricultura	25 %	7.5 %	28.6 %
Multisectorialidad	42.9 %	48.1 %	42.8 %
No sabe/No contesta	32.1 %	44.4 %	28.6 %

Tabla 8. Representaciones sobre los enfoques de las políticas rurales. Elaboración propia

La segunda vertiente de las políticas de desarrollo rural considera el papel de la mujer en el desarrollo de la gestión de estos espacios (Tabla 9). Es preciso señalar que ningún estudiante se ha mostrado desfavorable a la presencia de la mujer en la gestión política de los espacios rurales, y las diferencias entre el alumnado de los tres centros es bastante equiparable a los resultados comentados en la tabla anterior. En cualquier caso, es importante subrayar la importancia que tiene esta concepción mayoritaria sobre la inclusión de la mujer en el ejercicio de las políticas rurales, pese a que los libros de texto suelen excluir la perspectiva de género en la mayoría de contenidos de carácter social.

Presencia de la mujer en el desarrollo de políticas rurales			
	IES N° 1 Requena	IES San Vicent Ferrer (Valencia)	Colegio Pléyade (Torrent)
Sí	80.7 %	85.1 %	78.5 %
No	0	0	0
No sabe/No contesta	19.3 %	14.9 %	21.5 %

Tabla 9. Representación sobre el papel de la mujer en las políticas de desarrollo rural. Elaboración propia

En síntesis, la interpretación de los datos cuantitativos nos aporta una primera aproximación a las representaciones sociales del medio rural. Los estudiantes del centro experimental han considerado el municipio de Requena como espacio de referencia para resolver a la mayoría de las cuestiones de la encuesta. Por ello su concepción sobre los grupos sociales es acorde con la dinámica actual de los espacios rurales en el ámbito occidental, en los que predominan la “población flotante” y los “neorrurales”. Frente a esta representación social, las concepciones de los estudiantes de los dos centros de contraste muestran indicios de poseer una imagen idílica del espacio rural, ya que han valorado las razones ambientales por su valor natural y no como un recurso económico que dinamice la economía de las áreas rurales. En cuanto a la añoranza por la vida urbana, los estudiantes del centro experimental han valorado los elementos urbanos existentes en la ciudad de Requena, con especial atención a los servicios. Aunque el calor familiar ha sido valorado en los tres centros, los estudiantes de Requena lo identifican con el sentimiento de comunidad que se mantiene en los espacios rurales. La gestión del espacio rural ha suscitado ciertas dificultades entre la mayoría de los estudiantes, lo que puede explicarse por la escasa presencia de un enfoque multifuncional en los libros de texto de educación secundaria.

4.2.-Datos cualitativos

En este apartado de interpretación de los datos cualitativos, vamos a comentar las tres vertientes que componen el análisis relacional de esta investigación. En primer lugar, comenzaremos con una exposición somera de las principales referencias al marco curricular, que incluye una aproximación conjunta de las leyes educativas y de los libros de texto seleccionados para cada una de ellas. Estos datos van a ser contrastados transversalmente con los contenidos provenientes de la investigación académica, en concreto, de los congresos de Geografía agraria y rural de la Asociación de Geógrafos Españoles (Tabla 10) y de los coloquios de Geo Crítica (Tabla 11) que se promueven desde la Universitat de Barcelona. En segundo lugar, hemos presentado la interpretación y el comentario de los datos resultantes de la entrevista al docente del IES N°1 de Requena, cuya visión acerca de la enseñanza del medio rural presenta tendencias similares con los resultados de la tesis doctoral de Ítalo Muñoz (2014).

El marco curricular: legislación y libros de texto. Relación con la investigación académica

El marco legal español se ha caracterizado por la sucesión de diferentes planes y propuestas de educación en función de la ideología del grupo político dominante, lo que ha afectado al ritmo de consolidación del sistema educativo (Gargallo y Aparisi, 2010). A partir de la mitad del siglo XX, el marco legislativo que concierne a la Geografía escolar, es resultado de un esfuerzo institucional por definir el corpus teórico que permitiera superar la propuesta ideológica del plan de 1938, que estaba inspirado en la ideología fascista de los sublevados contra el orden constitucional de la Segunda República (Ribes y Souto, 2013). En el caso de la educación secundaria, la Ley de 1938 fue sustituida en plena dictadura franquista por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953.

La combinación de causas externas e internas acabó afectando a los planes de estudio del franquismo. Por un lado, la apertura de España al exterior y la llegada de tecnócratas del Opus Dei a las altas instancias de la política educativa, dejaron su impronta en la enseñanza de las materias en educación secundaria. A nivel interno, la enseñanza de la Geografía se vio favorecida por el “giro modernizador” que le impregnó Pedro Plans, catedrático de Geografía en la Universidad de Murcia y director de la revista *Didáctica Geográfica*. Ese cambio se plasmó en el programa de 1957 según Orden de 4 de junio de 1957 sobre cuestionarios y textos para el Bachillerato (B.M. 1/VIII/1957) que hace referencia al Decreto de 31 de mayo de 1957. La materia que aparece en esa ley y que nos ocupa en esta investigación era Geografía de España en el primer curso de bachillerato y Geografía General en el segundo curso del bachillerato elemental. La concepción curricular de las materias se traducía en un aprendizaje marcado por los contenidos conceptuales que aparecían en un temario y que eran desarrollados de forma exhaustiva en los libros de texto, complementándose con las explicaciones orales de los docentes.

Uno de estos libros de texto del que hemos analizado la temática agraria es el de E. García Manrique (1959), perteneciente a la materia Geografía Universal de segundo curso de bachillerato. Este carácter global coloca los contenidos agrarios en la unidad décima sobre Geografía económica, por lo que el peso de dichos contenidos apenas supera el 5 % sobre la totalidad del libro de texto. Este enfoque geo-económico enfatiza unos contenidos conceptuales, descriptivos y simplificados, que destacan la distribución de los recursos naturales a escala mundial, su transformación y los intercambios comerciales. Las características de las materias primas y de las especies ganaderas y marinas presentan una concepción taxonómica, especialmente apreciable en el esquema de síntesis del final de la unidad didáctica.

Hacia el final del franquismo, los libros de texto ofrecen una imagen más dinámica de la producción agrícola. Aunque se sigue subrayando la diversidad de la producción, R. Ortega y J. Roig (1968) introducen la vertiente de las exportaciones españolas y la necesidad de innovación en el campo, como resultado del aumento de beneficios de las actividades económicas del sector primario. Las características de los manuales se han sintetizado en la Tabla 12, cuyo modelo ejemplifica los aspectos que hemos analizado en uno de los libros de texto con los que estamos trabajando en esta investigación. El resto de fichas de análisis se encuentran en el anexo VI.

1.-CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS	
Libro de texto	Geografía Humana y Económica
Curso/Ciclo	2º curso del Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.)
Autor	Grup Garbí: Manuel Balanzá, Mª Dolores Bellver, Juana Mª Bravo, Alfons Ginés, Mª Desamparados Montagud, Cristina Mora, Purificación Palomo, Mª Sáiz, Manuel Tamborero y Rafael Valls.
Editorial	Consorci d'Editors Valencians
Año de edición	1984
Currículo	Ley 14/1970 de 4 de agosto de 1970
2.-ESTRUCTURA	
Unidades didácticas sobre el medio rural	Bloque "Actividades primarias". Agricultura: 1.-Introducción a la agricultura 2.-La agricultura en los países desarrollados 3.-La agricultura en los países subdesarrollados 4.-La agricultura en los países socialistas
Nº páginas dedicadas a las unidades didácticas sobre el medio rural	Unidad 28: 72 p. (20.51 %) Nº páginas totales del libro: 351
3.-CONTENIDOS	
Conceptuales	-Diferencia entre paisaje rural y paisaje agrario. Factores explicativos del paisaje agrario. Hábitat concentrado y hábitat disperso. Morfología agraria. Sistemas de cultivo (monocultivo/policultivo, secano/regadío, intensivo/extensivo). Rendimiento del suelo y productividad del trabajo. Factores físicos y humanos (sistema económico, sistema de propiedad, tamaño de la propiedad, regímenes de tenencia de la tierra y presión demográfica) de formación del paisaje agrario. -"Países viejos" y "países nuevos". Características de los paisajes y la agricultura de los "países viejos": la granja Mangreen Hall. Paisajes tradicionales de Europa: <i>bocage</i> y <i>openfield</i> . La agricultura mediterránea: el caso de la dehesa extremeña. La agricultura en los "países nuevos". La agricultura de Estados Unidos: la granja del Sr. Mills en Dakota del Norte. La interacción entre la agricultura y otras actividades: "inversión externa a la explotación". Innovaciones en la agricultura: la agricultura de probeta y cultivos hidropónicos. Agroindustrias y "agrobusiness". -"Países centrales". Agricultura de subsistencia. Agricultura extensiva de secano: el caso de Nangodi (Ghana): sistema agropecuario y relaciones campo-ciudad. Agricultura intensiva de regadío. Los arrozales del Sudeste asiático: el caso de Shakrori. La productividad del arrozal en el resto del mundo. Agricultura especulativa. Agricultura de plantación: Sudamérica y las Antillas. Empresas multinacionales alimentarias. -Modelos de explotación agraria soviéticos: las tipologías del Koljós y el Sovjós. Problemas de la agricultura soviética. La agricultura de China y de Mozambique.
Procedimentales	-Interpretación de fotografías, gráficos y esquemas de aplicación teórica. Completar diagramas conceptuales de síntesis finales. Cálculo de superficies de cultivos a partir de planos. Elaboración de organigramas para relacionar conceptos e información extraída de los textos. Elaboración de un plano a escala con la representación de la propiedad norteamericana. Localización de países africanos colindantes con Ghana. Análisis de un plano de la agricultura de plantación.

Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración de los sistemas de cultivo locales. -Interés por conocer otros paisajes agrarios en diferentes zonas del planeta y sus problemáticas sociales y económicas. -Valoración comparativa de las características de diferentes sistemas agrarios internacionales, nacionales y locales.
4.-OBSERVACIONES Y RELACIÓN CON EL CURRÍCULO	
<p>-Enfoque geográfico-económico: al inicio de cada una de las tipologías de paisajes agrarios se expone una breve visión histórica que contextualiza la situación agraria de las zonas que van a ser estudiadas. Después se localiza la zona de estudio y se explican los factores físicos y humanos que se interrelacionan en la configuración y las problemáticas de esos paisajes, con estudios de caso detallados.</p> <p>-Cumplimiento e interpretación del marco curricular pero con gran desarrollo de planteamientos metodológicos constructivistas y de renovación pedagógica, que supone una concepción abierta de los contenidos presentados.</p> <p>-Selección de contenidos interpretativos y problematizadores procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales que presentan diversos estudios de casos que conectan las escalas global y local. La escala local valenciana aparece con los arrozales de L'Horta y de la Ribera del Xúquer.</p> <p>-Las fuentes de información son diversas y están debidamente adaptadas al nivel cognitivo de los estudiantes: monográficos de investigación geográfica ("La dehesa extremeña"), manuales universitarios ("Géographie du temps présent", "Les grandes types de structures agraires dans le monde"), libros de texto europeos (<i>Study Geography</i>), prensa científica (<i>Investigación y Ciencia</i>) y textos de elaboración de los autores.</p> <p>-Las actividades promueven el pensamiento crítico: definiciones, enumeración de factores, síntesis de la información en mapas conceptuales y organigramas, elaboración e interpretación de recursos gráficos, icónicos y textuales.</p> <p>-Se introduce la visión de género al tratar la diferente situación del hombre y de la mujer tras el reparto de la propiedad de la tierra en los sistemas agrarios extensivos africanos.</p> <p>-Trabajo de diversas competencias que implican el trabajo activo del alumnado en la búsqueda y síntesis de la información en otras fuentes. En algunos casos se pide al alumnado que consulte libros de texto de años anteriores: los libros de Educación General Básica para comprender la distribución mundial de los climas y sus características regionales, y los aspectos agrarios de la Revolución Industrial en el libro de texto de primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente.</p>	

Tabla 12. Modelo de ficha de análisis de los libros de texto elegidos en esta investigación. Elaboración propia a partir de adaptación de Jarque (2015).

Con carácter previo al manual de la tabla anterior, el libro de texto seleccionado (Balanzà, Benejam, Llorens, Ortega y Roig, 1982) de la Ley General de Educación recopila unos contenidos abiertos y renovados más acordes con la realidad global de los espacios rurales. Los autores han seleccionado unos indicadores (rendimiento de los cultivos y de los salarios de los agricultores, la evolución del parque de tractores y el consumo de fertilizantes) de la evolución del medio rural, han tratado la relación entre agricultura e industria y la comercialización de los productos agrarios. Estos ítems van a desarrollarse y actualizarse en los libros de texto de la LOGSE y de la LOE.

En síntesis, se puede concluir que existe un conjunto dual de contenidos que vamos a relacionar con la investigación académica que se viene produciendo en los congresos de Geografía Rural de la Asociación de Geógrafos Españoles, y en menor medida, en los congresos de Geo Crítica. Por un lado, la mayoría de los libros de texto analizados han mostrado la presencia de contenidos derivados de la temática tradicional que hace referencia a la estructura de la tierra, la producción agropecuaria y la población rural. Por otro lado, los autores y las editoriales han incorporado progresivamente contenidos académicos que han sido parcialmente traspuestos a los libros de texto. En cualquier caso, vamos a establecer la relación entre investigación e

innovación educativa en temática rural a partir del análisis comparativo entre los congresos mencionados y lo que hemos sintetizado acerca del contenido de los libros de texto.

El inicio de la investigación geográfica agraria comienza con el “Coloquio sobre Geografía Agraria” celebrado entre los días 25 y 27 de octubre de 1965 en la Universidad de Salamanca. Este congreso fue el primero dedicado a temas agrarios y el tercero promovido por la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias²⁴, cuyo presidente (don Amando León) ofreció una conferencia inaugural sobre la relación entre el clima y la agricultura en España. Las ponencias y comunicaciones se organizaron en torno a tres ejes: “Metodología y aplicaciones en los distintos grados de enseñanza”, “Problemas agrarios de la provincia de Salamanca” y “Aspectos diversos sobre la Geografía agraria peninsular”. Del análisis de algunas intervenciones se derivan algunas ideas clave sobre el estado de la Geografía rural en España, tanto en su vertiente académica como didáctica.

Las aportaciones de los profesores Antonio López Gómez²⁵ y J. García Fernández²⁶, reflejaron algunas características generales sobre la situación metodológica y los enfoques de investigación de la Geografía general y agraria en España. El balance de esta materia es resultado de la confluencia de varios factores como la escasa implantación de la Geografía española en la Universidad, el aislamiento de los contenidos en relación a las problemáticas conceptuales y metodológicas desarrolladas en otros países europeos, y el rígido control ejercido por el profesorado en el sistema de oposiciones. El resultado fue la consolidación de un grupo homogéneo de geógrafos que imitaban la corriente de la Geografía regional francesa, cuyas investigaciones se publicaban en la revista “Estudios Geográficos” (Luis Gómez, 1985), fundada en 1940 por los miembros del Instituto Juan Sebastián Elcano del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El proceso de institucionalización de la Geografía prosiguió lentamente entre 1950 y 1970, lo que explica la escasa presencia de esta ciencia en la enseñanza y en la investigación. El paisaje y la región fueron el objeto de estudio predilecto y holístico de la Geografía, en un contexto de ambivalencia entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, en el que el enfoque posibilista concedió primacía a la temática agraria bajo la óptica descriptiva de los paisajes agrarios, como ejemplo de dicha corriente regionalista francesa. Esta situación provocó un debate como resultado de la plasmación de los contenidos de Geografía en los libros de texto de bachillerato a partir de la reforma del plan de estudios de 1957 (Plans, 1958b), cuyas voces manifestaron la orientación humanista del bachillerato español y la escasa importancia cuantitativa de la Geografía en dichos planes de estudio, en los que era concebida como una materia auxiliar de la Historia.

²⁴ La Asociación Española para el Progreso de las Ciencias (AEPPC) fue creada en 1908 por un conjunto de científicos españoles procedentes de diversos campos de investigación que pretendían seguir las pautas de organización de la vida científica en Europa y mejorar su condición social. Desde su fundación se organizaron congresos y reuniones científicas como principales actividades de la asociación (Ausejo, 2008).

²⁵ “La Geografía agraria en la Enseñanza Media: el ejemplo de las huertas levantinas” fue el título de la comunicación del profesor Antonio López Gómez que abrió el primer bloque de intervenciones en el Coloquio sobre Geografía Agraria.

²⁶ “La enseñanza de la Geografía en la Universidad y sus problemas” fue la segunda intervención en dicho congreso, a cargo del profesor J. García Fernández (Luis Gómez, 1985).

En consecuencia, los tres primeros libros de texto que hemos analizado reflejan la presencia de esas concepciones científicas historicistas, que bajo el enfoque del paisaje introducían cuestiones sociales. La ausencia de una concepción didáctica nítida en los programas de enseñanza y en los primeros planes de estudio del franquismo, hicieron que los legisladores interpretaran interesadamente el currículo de Geografía como una materia cuya finalidad sería mejorar la comprensión de la Historia. A este vacío didáctico se añade el escaso peso de la Geografía en el ámbito universitario, por lo que podemos decir que hasta la década de 1980, coincidiendo con el surgimiento de los primeros congresos de Geografía Agraria de la Asociación de Geógrafos Españoles, los contenidos de Geografía escolar eran equiparables a los de la Geografía académica.

Los primeros manuales analizados en el marco de la Ley General de Educación incorporan una vertiente económica al enfoque regionalista, por la influencia de Plans y Vilá Valentí. Esto se traduce en el mantenimiento de una visión historicista del paisaje agrario que se combina con otros planteamientos más innovadores, que se irán tratando paulatinamente en los congresos de la AGE. Todos los libros de texto analizados, recopilan un conjunto de conceptos que se pueden estructurar en tres temáticas: la estructura de la tierra (explotación agraria, latifundio-minifundio, estructura de la propiedad, monocultivo-policultivo...), la producción (rendimientos agrícolas, productividad, dualidad secano-regadío...) y la población (densidad de población, hábitat concentrado, hábitat disperso...). De manera progresiva se pierde el carácter taxonómico por el que se presentan esos contenidos de carácter clásico de la Geografía agraria, si bien es cierto que apenas han desaparecido en los libros de texto de la LOE.

Uno de esos primeros ejes temáticos innovadores lo encontramos en el cuarto libro de texto analizado (Balanzà, Benejam, Llorens, Ortega y Roig, 1982). Se trata de la relación original entre agricultura e industria en España, cuyas primeras referencias han datado en la década de 1960. Los autores expresaron el inicio de las relaciones bidireccionales entre el campo y la industria como un proceso en el que tras la consolidación de las ciudades como los mercados de los productos agropecuarios, el flujo económico retornaría al campo mediante la inversión en maquinaria y nuevas tecnologías que marcaron la interdependencia entre el medio rural y los espacios urbanos. En este libro ya aparece la formación de los monopolios y los intermediarios, se introduce el fenómeno de la “integración vertical” y se estudian casos de “guerras agrícolas” como la “guerra del maíz”. Sobre esta primera base que relaciona la agricultura y la industria se hace eco el siguiente manual (Grup Garbí, 1984), que parte del propio concepto agricultura industrial, aprovechando que sus contenidos abarcan los paisajes agrarios europeos, en los que dicho concepto tuvo mayor difusión que en el caso español.

La ganadería, sin embargo, no aparece como un contenido diferenciado de la agricultura en los libros de texto de la LGE, un hecho que se explica por ser un tema que no ha destacado entre las líneas de investigación de los ruralistas. Así, las investigaciones sobre ganadería aparecieron por primera vez en la segunda línea temática (“Transformaciones recientes de la cabaña ganadera”) del III Coloquio de Geografía Agraria de la AGE, celebrado en Jarandilla de la Vera (Cáceres) en 1985. A partir de ese eje inicial, las investigaciones sobre ganadería han seguido dos posturas diferenciadas. Por un lado, los geógrafos han centrado su trabajo en la investigación en aspectos tradicionales como la trashumancia, concepto clave que aparece en cuatro de los siete libros analizados en este estudio. Por otro lado, otra línea más reciente que trata las nuevas tipologías ganaderas y sus formas intensivas de explotación, al mismo

tiempo que se incluyen reflexiones sobre el impacto medioambiental de dichas innovaciones. Así, tras el III Coloquio ya citado, siguieron otros como el IX Coloquio de Geografía Rural titulado “Perspectivas geográficas sobre el medio rural”, celebrado en Vitoria en 1998, en el que los profesores José Manuel Llorente Pinto y Juan Ignacio Plaza Gutiérrez (ambos de la Universidad de Salamanca) desarrollaron una ponencia sobre los nuevos espacios y los sistemas ganaderos. Después, se celebraron el X Coloquio de Lleida (2000), en el que solo se presentó una ponencia sobre la industrialización de las producciones ganaderas, llegándose al XIV Coloquio celebrado en Murcia (2008), en el que el profesor Bartolomé Valle Buenestado, catedrático de Geografía en la Universidad de Córdoba, ofreció un balance sobre la evolución de la ganadería en España desde 1986.

En el siguiente libro de texto perteneciente al Grup Garbí (1984), los contenidos innovadores parten de la distinción entre paisaje agrario (actividades del sector primario) y paisaje rural (opuesto a lo urbano). A diferencia de los libros de texto anteriores, los conceptos y ejes tradicionales que habían explicado la Geografía agraria, se exponen de manera ordenada y concatenada, con una estructura clara y concisa que guía el resto de las partes de la unidad didáctica referida a la agricultura. Esto entronca con el objetivo general de la AGE, que desde sus inicios ha desarrollado investigaciones para conocer el origen, la evolución y las perspectivas de los paisajes, los espacios y las sociedades rurales, así como de sus estructuras físicas y sociales, sus problemas, y la promoción de políticas de transformación de estos sistemas.

En gran medida, este libro del Grup Garbí retoma la relación entre agricultura e industria con referencias a estudios de caso (la granja del Sr. Mills en Dakota del Norte) y las innovaciones derivadas de la agricultura de probeta y los cultivos hidropónicos. Además se trata de manera específica el caso de las empresas multinacionales alimentarias. Por su parte, los geógrafos rurales han desarrollado la investigación científica acerca de la agroindustria española prestando atención a su integración en el contexto internacional. Así, el tema fue desarrollado por primera vez en el VIII Coloquio de Geografía Rural, con una ponencia titulada “Agroindustria y comercialización de productos agrarios” y con posterioridad en el Coloquio de Lleida (2000) mediante un estudio de la industrialización de las producciones ganaderas y, en menor medida, en la línea “Paisajes y Economías agrarias” del X Coloquio celebrado en Cáceres en el año 2010.

A partir del inicio de la década de 1990, se establece un punto de inflexión entre la investigación y la innovación de las temáticas rurales. La difusión del concepto de Geografía rural, deja relegado en segundo plano al de Geografía Agraria que había guiado los cinco primeros coloquios de la AGE desde que comenzaron en 1980, y que era definido en los tres primeros libros de texto analizados. Esta coincidencia casi absoluta entre los contenidos académicos y los contenidos de los libros de texto en materia rural, se desvanece con la LOGSE. En el libro de texto de primer curso de educación secundaria (Sánchez, Santacana, Zaragoza y Zárate, 1996) se reemprende la taxonomía clásica (España húmeda-España seca) y se explica el paisaje como la descripción de una imagen fija, ilustrándose con imágenes que enfatizan el carácter singular de algunos como L’Horta de Valencia. Este tratamiento temático se entiende bajo un marco creciente de antropización del medio rural, en el que se hacen referencias a la relación de la agricultura con la industria y el turismo.

A pesar que se retoman los regadíos y siguen apareciendo conceptos históricos como la referencia al Plan Badajoz, la importancia concedida a los recursos hídricos es un tema de preocupación que concierne al sector agropecuario y al turismo. Los primeros trabajos de la AGE se recogieron en los coloquios de 1985 (problemática actual de los usos agrarios del agua) y 1987 (estructuras agrarias y problemática del agua en Canarias) celebrados en Jarandilla de Vera (Cáceres) y La Laguna (Canarias), respectivamente. Con posterioridad a la publicación de este libro de texto, tuvieron lugar otros congresos que se hicieron eco de la situación ambivalente de los sistemas mediterráneos españoles (inundaciones y sequías), de los desequilibrios territoriales y del problema del agua en algunas partes de España. El primero de ellos fue el VIII Coloquio de Geografía Rural en el que la segunda línea temática (“Agua y agricultura: transformaciones recientes, problemas medioambientales y socioeconómicos”) planteó la complejidad del uso de los sistemas de riego en nuestro país. Después en el X Coloquio de Geografía Rural, se analizó el papel del regadío en la modernización de la agricultura; la modernización de los regadíos desde 1973 (XIV Coloquio de Geografía Rural de 2008) y la gestión de los recursos hídricos en los espacios rurales, a la que se presentaron comunicaciones en el XV Coloquio de Geografía Rural, celebrado en Cáceres en el año 2010.

En el último libro de texto de Geografía de España y editado por Santillana en 2009, recopila los contenidos de investigación de los congresos de la AGE desde su inicio hasta el año 2000. La unidad didáctica se inicia con las nociones de sector primario, espacio rural, paisaje rural y Geografía rural. Aunque la presencia de contenidos clásicos se constata con la exposición de los factores físicos y humanos del sector primario (agricultura, ganadería y pesca), los enfoques de investigación prevalecen sobre los referentes de corte tradicional. La población agraria se incluye dentro de esta unidad didáctica, en la que se tratan problemas demográficos como la despoblación, el envejecimiento de la población y el éxodo rural. De hecho, esta presentación de los contenidos demográficos diversos entronca con la investigación geográfica, que ha influido para que la multifuncionalidad del medio rural español se haya reflejado en este libro de texto, por ejemplo, a partir de la agricultura a tiempo parcial, un tema que ha llegado con cierto retraso, ya que se ha venido investigando desde finales de la década de 1980. En este mismo libro de texto se explican las transformaciones técnicas de los cultivos y la preparación técnica de los agricultores tras la entrada de España en la entonces Comunidad Económica Europea.

En definitiva, esta visión integrada y global del medio rural que recoge este último libro de texto sobre la situación de los territorios rurales en España es consecuencia de las aportaciones realizadas en el X Congreso de Geografía Rural de la AGE, cuyo título (“El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades”) es un reflejo coherente de la nueva realidad territorial global. Al mismo tiempo, Segrelles (2002a) ha señalado que esa visión actualizada del medio rural se había plasmado en los manuales universitarios de F. Molinero (1990) y de María Dolores García Ramón, A.F. Tulla y N. Valdovinos (1995), que siguen las orientaciones neopositivistas y críticas del ámbito anglosajón, cuyos contenidos han sido parcialmente traspuestos a los libros de texto de Geografía de educación secundaria y bachillerato.

A principios de la década de 2000, y coincidiendo con el X Congreso de la AGE, se iniciaron los primeros coloquios de Geo Crítica con líneas temáticas referidas a los espacios rurales. En estos coloquios se ha prestado más atención a Iberoamérica, cuyas investigaciones siguen siendo un asunto pendiente en el caso del grupo de estudios

rurales de la AGE. Los organizadores del primer coloquio internacional de Geo Crítica desarrollado en 2001 dedicaron un eje temático a la inmigración en el medio rural, al que se presentaron siete comunicaciones que reflejaron la diversidad existente en los modelos de inmigrantes que llegaban a España desde Europa y el Magreb, y su papel en el desarrollo económico de las zonas rurales españolas. En el siguiente coloquio en el que se trató el trabajo en el espacio rural, tuvieron un protagonismo creciente las contribuciones realizadas por investigadores procedentes de Brasil, México y Argentina. Del mismo modo, Brasil y Centroamérica fueron los espacios predilectos del coloquio de 2006 cuya línea versó sobre los cambios y las continuidades sobre el espacio rural, un eje temático que cuenta con bastante vinculación con el del siguiente coloquio de 2007, en el que se trataron las perspectivas para la vida y el desarrollo de las áreas rurales. En este coloquio se puso de manifiesto la dualidad del medio rural en América Latina, ya que si algunas comunicaciones se centraron en temas clásicos como la identidad territorial, otros autores²⁷ ofrecieron una imagen más dinámica que mostraba la diversificación de las economías rurales a partir de la implantación del turismo.

El punto de encuentro entre las temáticas fue el desarrollo de los décimos coloquios de la AGE y Geo Crítica. En el segundo caso, las transformaciones de la agricultura y de los espacios agrarios fue una de las líneas temáticas con más aportaciones científicas. Algunos temas clásicos como la agricultura familiar fueron analizados como resultado de la innovación técnica y social, y su afección sobre la economía local (Hermi, 2008). En general, los autores reflejaron el interés por la formación de redes y el protagonismo creciente de la agroindustria, centrándose en algunos casos particulares como Sinaloa (México), Praia Grande (Brasil) y Sumapaz (Colombia). El resto de coloquios que hemos recopilado en la Tabla 11, se han centrado en el desarrollo local, por lo que sus contenidos serán de gran utilidad para futuras investigaciones.

A modo de conclusión, la relación existente entre las investigaciones científicas y su plasmación en los libros de texto analizados, pone de manifiesto que los manuales escolares publicados con anterioridad a la LGE conciben el medio rural como lo opuesto a lo urbano, o como un espacio sometido al desarrollo de la ciudad regional. La presencia de contenidos clásicos de manera taxonómica ha ido perdiendo protagonismo desde los primeros libros de texto hasta la actualidad, si bien es cierto que la influencia de la investigación no ha sido suficiente para actualizar el contenido de los manuales al mismo tiempo que se genera desde los ámbitos académicos. Esto nos conduce a establecer una agenda pendiente con temas que deben reflejarse en los libros de texto que se publiquen en los próximos años. Algunos de estos temas han sido tratados someramente, como ocurre con la agricultura a tiempo parcial, la gestión de los recursos hídricos y la diversidad de políticas rurales. En cambio, otros temas como el trabajo de la mujer en áreas rurales, el estudio de los modos de vida, los cambios sociales y culturales de la población rural y el impacto ambiental de la ganadería, todavía no han sido plasmados en los libros de texto. Nuestra propuesta es que la nueva taxonomía agraria introducida por Méndez y Molinero (1993) deje espacio a los anteriores temas que siguen estando pendientes en los libros de texto de Geografía de educación secundaria y bachillerato en España.

²⁷ Como ejemplo de la diversificación de la economía rural hacia el turismo, citamos la comunicación de Pérez, T. (2007). “La actividad turística como opción de desarrollo para las áreas rurales del Estado Táchira, Venezuela. El caso de San Vicente de la Revancha”. Fuente: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24556.htm> (Última consulta 25 de mayo de 2016).

Coloquios de la AGE	Temática
I Coloquio de Geografía Agraria, Alicante 1980	La propiedad rústica en España y su influencia en la organización del espacio.
II Coloquio de Geografía Agraria, La Rábida, 1982.	Estructuras y regímenes de tenencia de la tierra en España.
III Coloquio de Geografía Agraria, Jarandilla de la Vera (Cáceres), 1985.	4 líneas temáticas: -El monte, transformaciones recientes -Transformaciones recientes de la cabaña ganadera -Problemática actual de los usos agrarios del agua -Reforma agraria
IV Coloquio de Geografía Agraria, La Laguna (Canarias), 10-14 abril 1987.	4 ponencias principales: -Competencias espaciales entre agricultura y turismo -El campo español y la Europa comunitaria: transformaciones económicas y espaciales -Estructura agraria y problemática del agua en Canarias -Las repercusiones territoriales de las políticas agrarias comunitarias
V Coloquio de Geografía Agraria, Santiago de Compostela, 29 mayo-1 junio 1989	3 ponencias principales: -El marco jurídico de la propiedad rústica en la organización del espacio agrario -La evolución de la producción agraria -La comercialización de los productos agrarios
VI Coloquio de Geografía Rural Madrid, 30 septiembre-3octubre 1991	3 ponencias principales: -La Geografía Rural: desarrollo y tendencias actuales -Marco jurídico y formas de explotación de los montes de España -Paisajes y sistemas agrarios en Iberoamérica
VII Coloquio de Geografía Rural: "Propiedad, actividad agraria y medio ambiente en España y América Latina" Córdoba, 22-25 marzo 1994.	4 ponencias principales: -Gran propiedad y gran explotación en la España de hoy -Medio físico, actividad agraria y medio ambiente -Espacios naturales protegidos: propiedad, actividad agraria y ocio -Agricultura de subsistencia, nueva agricultura y hambre en América latina
VIII Coloquio de Geografía Rural: "Ponencias y Relatorías" Jaca (Zaragoza) 1996	4 ponencias: -Desarrollo rural en zonas de montaña -Agua y agricultura: transformaciones recientes, problemas medioambientales y socioeconómicos. -Agroindustria y comercialización de productos agropecuarios. -Cuestiones de desarrollo rural en Iberoamérica
IX Coloquio de Geografía Rural: "Perspectivas geográficas sobre el espacio rural" Vitoria-Gasteiz, 16-19 junio 1998	4 ponencias principales: -El postproductivismo en los espacios rurales -La pesca: actividad económica y organización espacial -Repercusiones territoriales de las políticas medioambientales -Los nuevos espacios y sistemas ganaderos
X Coloquio de Geografía Rural: "El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades" Lleida, 2000	4 ponencias principales: - Reflexiones en torno al modelo productivista de la agricultura y la ganadería -Las "nuevas" funciones socioeconómicas y medioambientales de los espacios rurales. -Políticas de planificación y de desarrollo de los espacios rurales -Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina

<p>XI Coloquio de Geografía Rural: “Los espacios rurales: entre el hoy y el mañana” Santander 1-4 octubre 2002</p>	<p>3 ponencias principales: -La Ordenación del Territorio en los espacios rurales -Los procesos de urbanización en el medio rural -Tradición, renovación e innovación en los usos y aprovechamientos de las áreas rurales de montaña</p>
<p>XII Coloquio de Geografía Rural: “¿Qué futuro para los espacios rurales?” León, 15-17 septiembre 2004</p>	<p>4 ponencias principales: -Usos y aprovechamientos de los montes y los espacios forestales: la nueva Ley de Montes -Mujer y movimientos migratorios en espacios rurales -América latina: exclusión social y nueva ruralidad -Los espacios rurales inventados: ¿conservación o banalización?</p>
<p>XIII Coloquio de Geografía Rural: “Las agriculturas españolas y la Política Agraria Comunitaria: 20 años después” Baeza, 2006</p>	<p>4 ponencias principales: -El sector agrario español y su adaptación a la Política Agraria Comunitaria en los últimos veinte años -Las políticas comunitarias de desarrollo rural y su incidencia sobre las regiones españolas -Las políticas agrarias en América latina y en Europa: similitudes y diferencias -El futuro de los espacios rurales europeos ante las recientes reformas de la Política Agraria Comunitaria</p>
<p>XIV Coloquio de Geografía Rural: “Los espacios rurales españoles en el nuevo siglo” Murcia, septiembre 2008</p>	<p>3 ponencias principales: -Ganadería en España (1986-2008) -Modernización de regadíos (1973-2008) -Urbanización en el medio rural</p>
<p>XV Coloquio de Geografía Rural: “Territorio, paisaje y patrimonio rural” Cáceres, 28-30 abril 2010</p>	<p>3 ponencias principales: -Paisajes y economías agrarias -La gestión de los recursos hídricos en los espacios rurales -Patrimonio rural</p>
<p>XVI Coloquio de Geografía Rural: “Investigando en rural” Sevilla, 10-12 mayo 2012</p>	<p>La temática se organiza en tres sesiones: -Nuevos espacios, nuevos pobladores: estabilidad y dinamismo en las áreas rurales -Una mirada al medio rural: paisaje, patrimonio y medio ambiente -Ganando legitimidad: gobierno, micropolíticas y comunidad rural</p>
<p>XVII Coloquio de Geografía Rural: “Revalorizando el espacio rural: leer el pasado para ganar el futuro”, 2014</p>	<p>4 ejes de presentación de comunicaciones: -Modernización, competitividad y cadena alimentaria -Política Agraria Común, Directiva Marco del Agua y políticas de ordenación del territorio -El paisaje y el patrimonio como pilares para la promoción y el desarrollo rural -Conservación de la biodiversidad, cambio climático y bioenergía</p>
<p>XVIII Coloquio de Geografía Rural: “Treinta años de política agraria común en España: agricultura y multifuncionalidad en el contexto de la nueva ruralidad” Ciudad Real, 7-9 septiembre 2016</p>	<p>Se han planteado dos ejes temáticos: -Política Agraria Común: balance y perspectivas en el contexto de la globalización -Desarrollo rural. Procesos de reestructuración económica y social: nuevas ruralidades</p>

Tabla 10. Síntesis de los coloquios de Geografía agraria y rural de la Asociación de Geógrafos Españoles. Fuente: http://age.ieg.csic.es/geografia_rural/coloquios_reuniones.html. Elaboración propia

Coloquios Geo Crítica de temática agraria-rural-local		
Año	Denominación del Coloquio	Temática agraria/rural/local
1999	I.-Iberoamérica ante los retos del siglo XXI	Medio local y desarrollo endógeno
2000	II.-Innovación, desarrollo y medio local. Dimensiones sociales y espaciales de la innovación	Innovación y desarrollo económico
2001	III.-Migración y cambio social	Los inmigrantes en el medio rural
2002	IV.-El trabajo	El trabajo en el espacio rural
2003	V.-La vivienda urbana y la construcción del espacio social en la ciudad	La vivienda urbana en la historia
2004	VI.- El impacto social y espacial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	Nuevas tecnologías y desarrollo territorial
2005	VII.- Los agentes urbanos y las políticas sobre la ciudad	Administración y gestión. Cambios en el espacio periurbano
2006	VIII.-Geografía histórica e historia sobre el territorio	Los cambios y las continuidades en el espacio rural
2007	IX.- Los problemas del mundo actual. Respuestas y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales	Nuevos caminos para la vida y el desarrollo en las áreas rurales
2008	X.-Diez años de cambio en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales	La transformación de la agricultura y de los espacios agrarios
2010	XI.-La planificación territorial y el urbanismo desde el diálogo y la participación	La participación de los actores locales, nacionales y globales en el diseño de las políticas
2012	XII.-Independencias y construcción de Estados nacionales: poder, territorialización y socialización, siglos XIX-XX	Transformaciones rurales y practicas agropecuarias
2014	XIII.-El control del espacio y los espacios de control	Urbanismo y fragmentación urbana: los espacios de la marginalidad y los espacios de la riqueza

Tabla 11. Síntesis de los coloquios internacionales de Geo Crítica con las líneas temáticas que han tratado el espacio rural. Fuente: <http://www.ub.edu/geocrit/ciu.htm>. Elaboración propia

A modo de recapitulación, podemos extraer unas conclusiones generales para el caso de la Geografía escolar que vincula la investigación y la innovación. La realidad de las aulas de Geografía refleja un mayor peso de los contenidos sustantivos o de primer orden. Estos contenidos conceptuales abarcan la enumeración y localización de topónimos sobre un mapa, que acaban equiparando el aprendizaje de la Geografía con el recuerdo y la memorización de unas características espaciales estructuradas en regiones, en plena coherencia con la finalidad original de la Geografía académica y escolar decimonónica. Con esta visión crítica, no estamos defendiendo que los contenidos de Geografía escolar sean traspuestos directamente desde la Geografía académica. Una razón importante es que ni el currículo oficial ni los libros de texto tienen como fuente la actualización del conocimiento académico, ya sea en geografía o en cualquier otra disciplina escolar. La defensa que se realiza desde las posturas didácticas más críticas se apoya en la interacción de saberes procedentes del contenido enseñado por los docentes y las ideas previas de los estudiantes. Por tanto, en esa construcción de conocimiento geográfico que se expone desde las teorías constructivistas, la confrontación de saberes procedentes de diversas fuentes de información y el tratamiento de las representaciones sociales de la Geografía tienen una importancia primordial para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La representación social del profesorado: una visión comparativa

El tercer elemento de análisis es la percepción social docente, a la que hemos accedido a partir de los resultados de la entrevista que hemos realizado a un docente del centro experimental y de otras investigaciones (Muñoz, 2014) que se han centrado en el ámbito latinoamericano. Mediante una contrastación entre las principales aportaciones del profesorado, vamos a establecer una comparación que nos aportará información relevante sobre la enseñanza del medio rural en educación secundaria.

Un primer aspecto de interés ha sido la formación inicial recibida por los docentes. De su estancia en la universidad han destacado la escasa preparación para enseñar contenidos relacionados con el medio rural. La mayor presencia de la Historia en los planes de estudio del ámbito iberoamericano, ha relegado los contenidos de Geografía a un segundo plano. Además, la importancia otorgada a la ciudad y la economía han postergado los temas de Geografía rural, de manera que han acabado teniendo una aparición muy reducida que, a juicio de los entrevistados, ha dificultado la profundización en la enseñanza de las problemáticas de estos espacios. Como ha expresado José Cebrián, docente del IES N°1 de Requena, “los temas rurales han tenido un interés colateral en las materias de Historia de España e Historia de América Latina en la universidad”. Con esta valoración, se alude a la falta de estructuración de un temario exclusivo que tratase los contenidos referidos a Historia y Geografía rural.

Ante la escasa formación en temáticas rurales, la mayoría de los docentes coincide en la importancia que tiene la enseñanza del medio rural en educación secundaria. Tanto en nuestra entrevista como en los resultados de Muñoz (2014) los docentes han argumentado a favor de la enseñanza del entorno y su vinculación con lo rural. Pero el profesorado se encuentra con un obstáculo relevante como es la falta de actualización de contenidos en los libros de texto de educación secundaria. Por tanto, al espacio reducido que se le dedica al medio rural, se añade la ausencia de contenidos que ofrezcan una visión actualizada de estos espacios. A modo de ejemplo, el docente del centro experimental de esta investigación, ha apuntado que “falta plantear mejor la agricultura ecológica y no dejar para el final y de manera abreviada los problemas de la agricultura”. Por otro lado, la promoción de la educación para la sostenibilidad que ha realizado Naciones Unidas, ha sido un estímulo para que los profesores entrevistados de la región de Maule (Chile) conecten esos contenidos con la enseñanza del medio rural. Una mayoría del profesorado ha constatado que existe una vinculación entre ambos enfoques, lo que puede contribuir a valorar el espacio rural y a fomentar el desarrollo integral de dicha región.

En cuanto a la formulación del contenido rural que se propone en el currículo escolar desde las administraciones educativas iberoamericanas, los docentes han destacado que se debe profundizar en la relación entre lo urbano y lo rural, las actividades económicas y la identidad cultural. Estos temas ponen de manifiesto una concepción docente que concede relevancia a la enseñanza conjunta de las dos realidades (urbana y rural) por su complementariedad en torno a redes sociales y económicas que vinculan ambos espacios. Esa idea de complementariedad se extiende a la actividad económica, destacándose el suministro de alimentos desde las zonas rurales a las ciudades, y la contribución de la agricultura en las exportaciones. La identidad y el mantenimiento de las tradiciones han sido dos aspectos que ha despertado el interés en el docente del centro experimental. Así, José Cebrián ha destacado que la enseñanza de experiencias de emprendimiento rural entre sus estudiantes, les despierta el interés por

conocer las posibilidades de desarrollo rural que ofrece la Meseta de Requena. En sus blogs²⁸ (Figura 9) ha recopilado algunos casos sobre elaboración de vino y productos artesanales en algunas localidades rurales de España, entre ellas, aldeas de Requena.

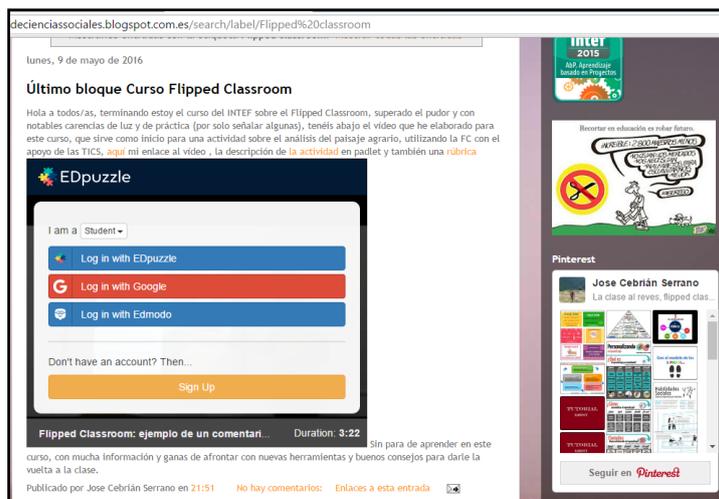


Figura 9. Vista del blog de José Cebrián con un vídeo de aplicación de la técnica “flipped classroom” a la enseñanza de la unidad didáctica sobre medio rural. Fuente: <http://bitacoradecienciassociales.blogspot.com/es/search/label/Flipped%20classroom>

Otro punto de encuentro entre los dos grupos de docentes es el desarrollo de estrategias docentes que promueven la enseñanza de la ruralidad. Los profesores de la región de Maule han mencionado las actividades programadas durante las salidas de campo, trabajos de investigación y la exposición de imágenes. Por su parte, José Cebrián ha destacado la explicación de “un esquema en la pizarra sobre diversificación económica, en el que pongo el ejemplo de bodega Sierra Norte de Camporrobles”. Con este ejemplo, trata indirectamente el papel de la mujer en el medio rural, al explicar que esta bodega elabora vinos con un aroma más suave, como resultado de un estudio en el que se han tenido en cuenta los gustos específicos de la mujer sobre esta bebida alcohólica.

A partir de la carencia de enfoques diversos en la enseñanza de contenidos rurales (como hemos señalado para el caso de la mujer rural), este docente defiende la inclusión de la percepción de los estudiantes en sus propuestas didácticas. Su diagnóstico sobre el alumnado del municipio de Requena es claro. Ha comprobado que existen dos tipologías de alumnado. Por un lado, el alumnado de procedencia rural que mantiene su orgullo por residir en una aldea y defiende su identidad rural; por otro lado, un grupo de alumnos mayoritario que destacan el aburrimiento y la falta de población joven en esos espacios, llegando incluso a renegar de su estancia permanente o temporal en el medio rural. Esta doble percepción social del medio rural tiene su traslación en la docencia en educación secundaria. Los contenidos que enseñe un docente de

²⁸ En los siguientes enlaces, el profesor José Cebrián comparte experiencias sobre emprendimiento en el medio rural, contrarrestando así la imagen de atraso económico y social de estos espacios que se promueven desde los medios de comunicación, y que acaban creando cierta inseguridad entre los jóvenes del ámbito rural para desarrollar su proyecto de vida. <http://www.bitacoradecienciassociales.blogspot.com/es/2011/11/sobre-el-tema-de-la-agricultura-para-2.html> y <http://www.bitacoradecienciassociales.blogspot.com/es/2011/12/el-mayor-bosque-de-espana-es-gestionado.html> (Última consulta 7 de junio de 2016).

procedencia rural no serán los mismos que los que un docente de la ciudad ofrezca a su alumnado. Sobre esta diferenciación, José Cebrián ha manifestado que si fuera docente en un centro de educación secundaria de la ciudad de Valencia, concedería mayor importancia a la relación entre agricultura e industria, conforme lo viene haciendo para el caso de su enseñanza en los dos institutos de Requena en los que viene impartiendo docencia en los últimos años. En concreto, ha expresado que “en Valencia lo llevaría al ladrillo y la contaminación del suelo, pues aquí el uso de agroquímicos no es un problema tan grave como en las zonas litorales de regadío”. Sin embargo, esa percepción sobre la especulación de agricultura no es exclusiva de zonas periurbanas, sino que ha venido afectando a la Meseta de Requena a partir de la venta de terrenos para la construcción de infraestructuras (línea de AVE Madrid-Valencia)²⁹ y de la proyección de la Plataforma Logística de El Rebollar (Requena)³⁰. Del mismo modo, la ampliación de sistemas de riego que captan el agua de los acuíferos de la Sierra de Juan Navarro (San Antonio) acabará agravando la contaminación hídrica y del suelo.

En definitiva, la concepción actual y predominante del paisaje lo presenta como una imagen fija que minimiza la evolución del mismo como consecuencia de la acción humana sobre el espacio rural. Este enfoque estático dificulta la aproximación de los estudiantes a la complejidad de los espacios rurales. Además los docentes tienen una percepción acorde con el paradigma del desarrollo económico capitalista y una visión tradicional de lo rural que relacionan con la producción agrícola. Si los docentes proceden del ámbito urbano, suelen asumir que su alumnado abandonará el espacio rural y emigrará a las ciudades en búsqueda de una situación social y económica mejor que la que poseen en el medio rural. Así, una parte del profesorado de la región de Maule está alimentando el núcleo central de las representaciones sociales del medio rural, que atribuye a estos espacios elementos de inferioridad social y económica respecto de la ciudad regional. De nuevo, esta emergencia de dicho núcleo central actúa como un obstáculo para que los docentes más comprometidos con la enseñanza del medio rural tengan credibilidad a la hora de explicar experiencias sobre proyectos de emprendedores en estos espacios. La situación de atraso social y económico que ha caracterizado a los espacios rurales de los países occidentales todavía persiste en el imaginario de algunos habitantes urbanos que no creen en las posibilidades de desarrollo endógeno del medio rural. Hasta el momento, el interés de algunos urbanitas por el paisaje rural se centra en conservar los elementos naturales para el uso y disfrute de las generaciones futuras, como veremos en los siguientes apartados.

A modo de conclusión, podemos decir que las visiones del profesorado reflejan la necesidad de reivindicar la enseñanza del medio rural en educación secundaria. Las temáticas rurales presentan un enfoque interdisciplinar que puede suplir las carencias que se han mostrado en los libros de texto que utilizan los docentes entrevistados. La mayoría del profesorado muestra interés en renovar y actualizar los contenidos referentes al medio rural, pero son conscientes de las limitaciones temporales impuestas por la creciente burocratización educativa.

²⁹ La estación del AVE Utiel-Requena figura como una de las sospechosas por ubicarse a 5,5 kilómetros de la ciudad de Requena. Para más información se puede consultar: http://www.eldiario.es/economia/sospechosa-ubicacion-estaciones-AVE_0_94141050.html (Última consulta 7 de junio de 2016).

³⁰ Sobre las características de este proyecto en el que se ha acondicionado una superficie de 3.418.104, 93 m² se puede consultar el siguiente enlace: <http://www.requena.es/va/content/presentado-el-proyecto-de-la-plataforma-logistica-de-requena-en-el-rebollar> (Última consulta 7 de junio de 2016).

5.- ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES

Este segundo bloque de resultados corresponde al análisis de los esquemas mentales a partir de la obtención de las categorías conceptuales y su complementación con la técnica de clasificación de Pocock, que hemos citado en el apartado de metodología. Con el establecimiento de categorías y subcategorías, hemos agrupado y estructurado los resultados más relevantes en tres apartados que nos permiten resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben el medio rural los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria de los tres centros de la provincia de Valencia?

5.1.-Aspectos nucleares de la representación del medio rural: estereotipos e idealización de los espacios rurales

Las características que definen las representaciones sociales nos conducen a afirmar que tienen una organización específica y se rigen por unas normas de funcionamiento. La comprensión de sus reglas de articulación nos permitirá conocer la organización interna o núcleo central de la representación (Abric, 1994). Esta representación más profunda coincide con el “habitus” de P. Bourdieu. Este concepto es entendido como una estructura que integra las vivencias y experiencias de los individuos, cuyo funcionamiento engloba un conjunto de percepciones, apreciaciones y acciones (Capdevielle, 2011). Por tanto, si el núcleo central de las representaciones sociales del medio rural, alude al atraso económico y social de los habitantes rurales, su comprensión requiere tener en cuenta la historicidad de los agentes que han conformado dicha imagen. El mismo “habitus” arrastra unas prácticas sociales que perpetúan ese núcleo central, de manera que se acaba conformando una identidad diferenciadora (en nuestro caso la identidad rural por confrontación a la identidad urbana más relacionada con el progreso económico, social y personal) de otros atributos secundarios de menor relevancia para explicar las representaciones sobre un fenómeno social concreto.

Para que el “habitus” se incorpore a la práctica del individuo es necesario conocer cómo interviene la dualidad del contexto sobre dicho núcleo central de las representaciones sociales. Por un lado, el contexto discursivo o la naturaleza de las condiciones en las que se producen los discursos, en las que intervienen las relaciones entre los sujetos que se suceden en el tiempo de interacción. Por ejemplo, las conversaciones entre los agricultores y el personal encargado de asesorar sobre las innovaciones en la viticultura (nuevas plantaciones, sistemas de riego, plazos de ayudas...). Por otro lado, el contexto social en el que se activan o se desactivan las representaciones sociales y se generan contradicciones aparentes derivadas de una dualidad entre la lógica cognitiva (racional y coherente) y la lógica social (irracional y e incoherente). Un ejemplo lo constituyen las personas que afirman que para trabajar en la agricultura tan solo es necesario reproducir unas rutinas que se repiten de forma similar cada año. Por tanto, con el análisis de los esquemas mentales es posible aproximarnos al principio que organiza una representación aunque sea ocultado en un contexto particular. En nuestro caso, el contexto escolar en el que se están formando los estudiantes es un aspecto que influye en ese núcleo central o elemento que resistirá a los cambios sociales como, por ejemplo, la imagen que se tiene de los agricultores por parte del alumnado de los tres centros educativos.

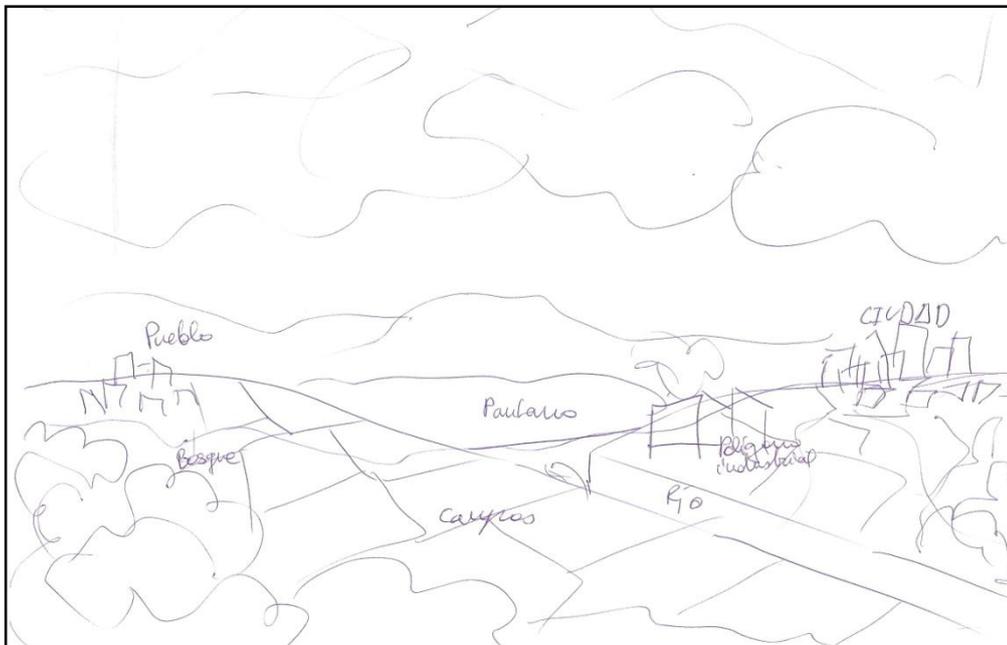
Uno de los primeros criterios que nos han llevado a descubrir el núcleo de las representaciones sociales del medio rural ha sido atender a su naturaleza. La mayoría de los esquemas mentales y de sus explicaciones escritas reflejan que la concepción rural

mayoritaria es idílica. Las referencias naturales, ya sean hitos o aspectos lineales, son elementos recurrentes de los esquemas mentales. Junto a estos elementos naturales, el alumnado ha incluido componentes urbanos que explican con expresiones como “un lugar donde se hace vida similar a la de la ciudad” (IESVM-5) y “es una pequeña urbanización en medio de un bosque o monte” (CPM-1), como se muestra en la figura 10.



Figura 10. Representación del medio rural que enfatiza los elementos naturales.

A la representación de la figura anterior han contribuido las imágenes que se proyectan en los libros de texto de educación secundaria. En el libro de Ciencias Sociales de tercer curso de educación secundaria de la editorial Vicens Vives, las fotografías de los paisajes agrarios destacan los campos de cultivo y los bosques, como una imagen fija que esconde el trabajo diario de los agricultores, quienes no suelen aparecer representados en dichos recursos icónicos. En las siguientes figuras (11 y 12) hemos establecido una comparativa para explicar cómo las imágenes de los libros de texto influyen sobre la percepción social de los estudiantes. La fotografía corresponde a la unidad didáctica sobre el sector primario y recopila la vista aérea de un paisaje rural periurbano del ámbito mediterráneo. En dicho recurso se aprecia la morfología de las parcelas y que en el esquema mental del estudiante del principal centro de contraste, equivale a los campos de cultivo. La pertenencia del estudiante al espacio urbano le ha llevado a dibujar una ciudad, que ha caracterizado con edificios verticales y de mayor altura que los que ha representado para el pueblo, al que ha situado en el otro extremo de la hoja. Por otro lado, la doble alusión a los recursos hídricos es otro punto de encuentro entre la fotografía y el esquema mental. Los canales artificiales por los que discurre el agua del río han sido dibujados mediante una línea recta por parte del estudiante, quien además ha representado un pantano ubicado entre montañas, a medio camino entre el pueblo y la ciudad. Aunque no podemos asegurar que el estudiante haya concebido el pantano como un recurso de generación de energía para abastecer el suministro eléctrico de los espacios urbanos, es más viable que lo haya vinculado a la agricultura de regadío, en plena coincidencia con la morfología de las parcelas de la fotografía aérea.



Figuras 11 (arriba) y 12 (abajo). Representación del medio rural (Figura 12) semejante a la fotografía aérea del libro de texto de Vicens Vives (Figura 11).

Las explicaciones que proporcionan algunos estudiantes reproducen estereotipos que sintetizan el carácter bucólico sobre el medio rural. Un ejemplo de esta imagen ha sido expresado por un alumno que afirma “he representado una iglesia situada detrás de una fuente, como suelen estar en los pueblos” (CPM-3). En este sentido, otro grupo de alumnos ha identificado el medio rural por su ubicación en la montaña, lo que han explicado con frases como “es un pueblo en la montaña con animales, un huerto y un pozo” (IESVM-1), “mi idea sobre medio rural es un pueblo en las montañas” (IESVM-9) y “en mi dibujo aparece un pueblo de montaña”. Un factor que explica estas percepciones sociales se relaciona con la visión de ocio que atribuyen los estudiantes de Valencia y Torrent a las zonas rurales. Además estos espacios rurales están alejados de sus localidades urbanas, ya que no hemos encontrado referencias espaciales a L’Horta

de Valencia a pesar que se sitúa en la periferia inmediata de la ciudad de Valencia. Para estos estudiantes de los centros de contraste, los campos de cultivo y los pueblos son dos realidades distintas, y en cada una de ellas reproducen estereotipos que influyen en su concepción homogénea del medio rural.

El grado de idilio sobre el medio rural nos ha conducido a establecer un conjunto de imágenes en las que el alumnado no cuenta con un referente preciso. Se trata de definiciones que subrayan la abstracción del concepto de medio rural, con una serie de características que se dan preferentemente en los dos centros de contraste. Una gran parte de los estudiantes recurren al término “pueblo” en sus explicaciones y lo caracterizan con atributos como cultivos, animales, casas, poca población; en menor medida han dotado a las representaciones de aspectos simbólicos. Un ejemplo de este simbolismo lo hemos mostrado en la Figura 13 y ha sido expresado por un estudiante del IES San Vicent Ferrer de la siguiente manera: “Representa la serenitat. Un home descansa sobre un arbre, n’hi ha ausencia d’estrés. He volgut destacar el paisatge, que sense dubte transmet molta calma. Al fons he dibuixat unes ruïnes, no sols perquè hi ha pobles que tenen moltes d’aquestes sinó també per fer una representació simbòlica de la destrucció de les coses materials”. La interpretación que este estudiante ha realizado sobre el espacio rural es fruto de la concepción política del paisaje como patrimonio natural y cultural. Esta vinculación se basa en la necesidad del ser humano por vincularse con su pasado (De la Puente, 2001). De esta manera, los valores de tranquilidad y sosiego que han expresado los estudiantes de los dos centros de contraste, expresan el reclamo de la población urbana por la naturaleza y el medio ambiente, que pueden encontrar en los espacios rurales. Esta percepción social mayoritariamente urbana se ha consolidado en paralelo a la difusión de dicha política que resalta el patrimonio. La sociedad urbana se ha vuelto más exigente con las características de los destinos turísticos, reclama el ocio y valora los espacios naturales, patrimoniales y paisajísticos por contraposición a las experiencias vividas en los centros urbanos.

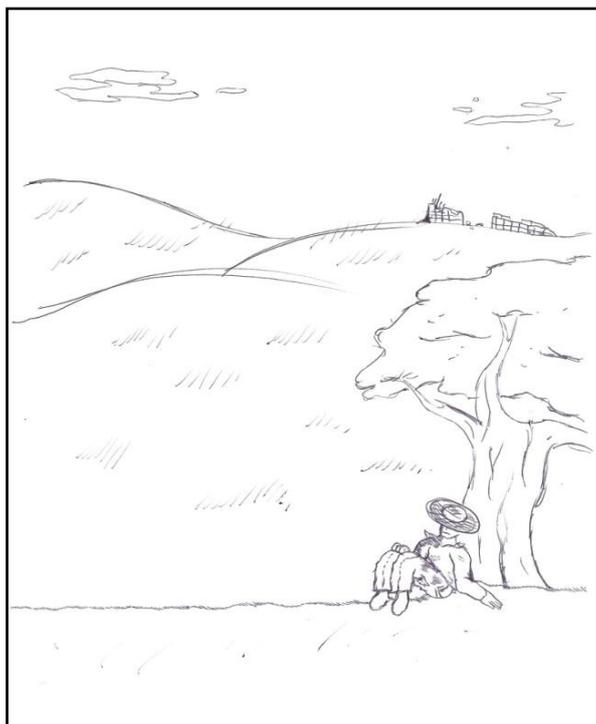


Figura 13. Representación idílica que muestra la destrucción de las cosas materiales del medio rural por parte de un alumno del IES San Vicent Ferrer.

En definitiva, esta representación idílica del medio rural se ha constatado fundamentalmente entre el alumnado de los dos centros de contraste. Estos estudiantes contraponen su espacio vivido con el espacio percibido. Esto significa que la carga emocional que les suscita su espacio urbano de referencia (calle o barrio) no se corresponde con la práctica espacial que asocian a los espacios rurales, a los que han atribuido unos valores de calma y tranquilidad, que se asocian al núcleo central de representaciones sociales de estos espacios, que se generaliza en una visión de inferioridad social y económica de sus habitantes respecto de los de las ciudades. Por su parte, el espacio vivido y el espacio percibido cuenta con una equivalencia más evidente en el caso de las representaciones del alumnado del centro experimental. Como veremos en el siguiente apartado, las referencias de este alumnado a la actividad económica cuentan con una representación real que se acompaña de habitantes que trabajan tanto en la agricultura como en la ganadería.

5.2.-Aspectos periféricos de la actividad económica

Un segundo criterio que han reflejado los estudiantes en sus esquemas mentales hace referencia a la actividad económica. La reiteración de la definición de sector primario que aparece en los libros de texto de educación secundaria sigue presente en el imaginario del alumnado que ha participado en esta investigación. Esta concepción nos ha facilitado la estructuración de las representaciones sociales sobre la actividad económica en varias subcategorías, de las que la agricultura y la ganadería son las dos que han cobrado mayor importancia sobre las restantes.

La percepción sobre la agricultura expresa una imagen dual sobre esta actividad económica. Por un lado, la agricultura se concibe como una actividad de subsistencia de la que dependen la mayoría de los habitantes de los pueblos, que suelen dejar sus tierras en herencia cuando ya no las pueden seguir trabajando. Esta representación no está exenta de cierto estereotipo, como corresponde a su naturaleza urbana y periurbana cuyos estudiantes lo han expresado con ideas como “no hay nada más que un campo de cultivo para que las personas que habiten aquí puedan subsistir” (IESVM-2) y “los habitantes viven de sus cultivos” (CPV-1). Por otro lado, el conocimiento del medio rural ha reportado una imagen agrícola más actualizada del campo, como consecuencia de conocer estos espacios de primera mano. Esta es la percepción de los estudiantes del centro experimental (Figura 14) que se refieren a la agricultura con expresiones como “es un pueblo con todos los campos de cultivo” o “también hay ruedas de tractor en los caminos”. Sobre esta percepción, sin embargo, se han dado varios casos en el IES San Vicent Ferrer, cuyos estudiantes han mostrado una imagen más diversa de la agricultura, ya sea por el reconocimiento de cultivos (huertos, naranjos y caquis) o por la vinculación entre la agricultura y la industria. Sobre este último elemento una alumna ha señalado “es un pueblo rodeado de naranjos y caquis, en el que casi todo el mundo trabaja en la cooperativa”. En consecuencia, las percepciones anteriores ponen de manifiesto que para los estudiantes de los dos centros de contraste el medio rural es un espacio de producción agrícola. Esta idea revela la necesidad de introducir contenidos sobre la gestión de los espacios rurales desde educación secundaria, ya que al estudiar la evolución de la Política Agraria Común se comprende que a partir de la reforma de 1992, estos espacios han venido acogiendo las funciones de segunda residencia y han dejado de ser espacios exclusivamente productores de alimentos.



Figura 14. La representación de la agricultura por los estudiantes del centro experimental se ha basado en referentes reales que muestran el dinamismo económico del municipio.

Las referencias a la ganadería han estado presentes en los tres centros educativos, sin embargo, solo algunos estudiantes del centro experimental la han representado en sus esquemas mentales. Se trata de una ganadería extensiva que se vincula con la imagen bucólica del medio rural (Figura 15), ya sea de forma predominante en el conjunto de la economía o como complemento de la agricultura. En el primer caso, una estudiante del IES San Vicent Ferrer lo ha expresado diciendo que “el pastor y el agricultor son los que dominan el pueblo con sus cabras y plantas”. Ocasionalmente, algunos estudiantes han dibujado instalaciones tradicionales como corrales (caso de estudiantes del centro experimental) y otras más especializadas como granjas, en el caso de los estudiantes del principal centro urbano de contraste.

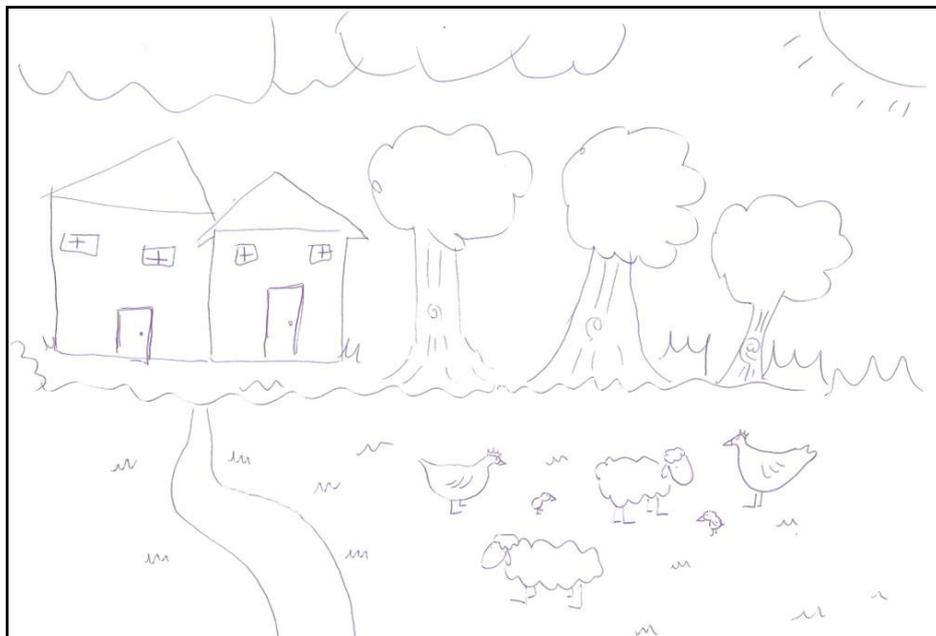


Figura 15. La ganadería se percibe mayoritariamente como una actividad aislada en el marco de los espacios rurales representados por los estudiantes. Este esquema corresponde a un estudiante del Colegio Pléyade.

La diversificación económica de los espacios rurales que han representado los estudiantes afecta a otros sectores económicos. Aunque la industria solo ha contado con una referencia a la producción de energía eólica, los servicios han sido representados por la mayor parte de los estudiantes de los tres centros educativos. El alumnado del centro experimental ha manifestado en sus esquemas mentales referidos a la ciudad de Requena, que la capital comarcal tiene todo lo que necesitan, ejemplificando con servicios como tiendas, bibliotecas, el transporte (ferrocarril), bar, quioscos y escuelas. Esto significa que han representado servicios básicos que explican la realidad de su espacio vivido. Sin embargo, el alumnado del IES San Vicent Ferrer ha expresado la dotación insuficiente de servicios en sus representaciones acerca del medio rural, a las que han provisto fundamentalmente de comercios, supermercados (Consum), centros docentes (escuelas e institutos), incluso pequeños negocios. Por el contrario, solo una estudiante del Colegio Pléyade ha mencionado un servicio turístico en su representación del espacio rural, en concreto, una casa rural en un pueblo de montaña porque le “recuerda al viaje que hago con mis padres y amigos, que siempre nos vamos en Navidad a una casa rural apartada de todo, con bosque, lago... y es muy divertido”.

La diferenciación anterior entre los estudiantes del centro experimental y los de los centros de contraste debe ser explicada. El alumnado de Requena ha representado los servicios que frecuenta en su práctica cotidiana, con una ubicación precisa que se concentra fundamentalmente en la Avenida Arrabal. Por este eje urbano principal de la ciudad de Requena, los estudiantes se dirigen preferentemente hacia el IES N°1. Por tanto, la percepción de estos estudiantes asimila su concepción del espacio vivido con la del espacio percibido. Pero esta homogeneización en la manera de entender los servicios de la cabecera municipal requenense no es equiparable a las percepciones de los estudiantes de los centros de contraste. De la interpretación de sus esquemas mentales, podemos establecer dos elementos relevantes para comprender su valoración de los servicios representados en los espacios rurales. Por un lado, algunos estudiantes han optado por dibujar las localidades rurales que frecuentan cuando visitan a sus familiares y amigos. Por otro lado, la mayoría de estas representaciones muestran espacios rurales alejados de su espacio vivido, que son visitados por estos estudiantes y sus familias en su tiempo de ocio. En ambos casos, este alumnado de procedencia urbana y periurbana ha representado con profusión aquellos servicios que desearía encontrarse en el medio rural. Al tratarse de servicios elementales relacionados con el consumo (comercios y supermercados) y la educación (centros escolares) no han considerado que la instalación de algunos de esos servicios, especialmente los supermercados, requiera un número determinado de población. En este caso, han expresado su deseo de que el medio rural de sus familiares (posiblemente personas mayores que necesitan una atención especial) cuente con los mismos servicios que ellos disponen en la ciudad. Los alumnos que han concebido el medio rural como un espacio de ocio, reclaman unos servicios específicos (hoteles, casas rurales...) de uso exclusivo para la población foránea.

En síntesis, podemos decir que la ubicación de los centros ha condicionado la representación que han mostrado los estudiantes sobre las actividades económicas del medio rural. La escasa presencia de zonas rurales costeras en la provincia de Valencia, ha llevado al alumnado a prescindir de espacios rurales vinculados con la pesca que suele aparecer en los libros de texto como una actividad económica propia del sector primario. Las únicas referencias a espacios marinos (ríos, lagos) aparecen representadas en el paisaje por su relación a actividades residuales, ya sean de subsistencia para los habitantes de zonas rurales tradicionales, o como un recurso de atracción de nuevos vecinos y turistas para ocupar su tiempo de ocio.

5.3.-Aspectos relacionados con el paisaje

El paisaje es un concepto reciente en el ámbito iberoamericano que expresa la relación existente entre el medio rural y la agricultura. Su representación se genera por la interacción entre el ser humano y su medio ambiente (White, 2002). Desde el campo de las representaciones sociales, Reigota (2001) señala que la percepción es un elemento clave para acceder al conocimiento personal del paisaje, entendido como un proceso en la construcción del espacio geográfico (Souto, 2010). Luego el espacio subjetivo como componente del paisaje, posibilita su aprendizaje mediante procesos de percepción en los que intervienen las concepciones espontáneas. Pero para que se produzca conocimiento geográfico escolar es necesario que exista una confrontación entre los saberes personales y los académicos (Cavalcanti, 2010), lo que provoca un conflicto cognitivo que permite evidenciar estereotipos, prejuicios y visiones idealizadas de las representaciones sociales del paisaje (Santana, Morales y Souto, 2014).

Esas concepciones pueden ser sintetizadas mediante un esquema mental, en el que se recopilen sus experiencias y sus instintos como elementos que conforman su representación social. En el caso de nuestra investigación, los elementos naturales han cobrado una doble significación en la representación del paisaje rural. Por un lado, una minoría de paisajes cuentan con el predominio de elementos naturales. En estos esquemas mentales, la vegetación arbórea densificada aparece en las representaciones del alumnado de los tres centros educativos. En la figura 16 hemos mostrado un ejemplo de esta representación que equipara el medio rural con la naturaleza. La alumna del centro experimental concibe ese espacio natural por la presencia de un pequeño bosque, de cuyo suelo emerge una corriente de agua que ha sido canalizada hacia una fuente con cuatro caños, el único elemento antrópico que ha introducido en el dibujo. Los centros de contraste, por su parte, complementan los árboles con los ríos. En ambos casos, tanto árboles como ríos asumen la función de hitos naturales.



Figura 16. Representación del paisaje natural de una alumna del centro experimental en el que solo aparece una fuente como elemento antrópico.

En el segundo caso de representación del paisaje, los elementos naturales y antrópicos se combinan a partes iguales en los esquemas mentales. En buena parte de estas representaciones, los árboles y los ríos aparecen representados en un plano medio de los esquemas, situados entre las montañas que suelen cerrar el fondo de los dibujos, y algunos lagos que se sitúan junto a los espacios urbanos (Figura 17). En general, el poblamiento es disperso y el contingente demográfico tan escaso que apenas ha sido representado en los esquemas mentales. La estructura demográfica preponderante se compone de población envejecida, en cuyos dibujos los ancianos aparecen representados en espacios como parques y rodeados de naturaleza (centro experimental) o en las plazas de los pueblos en un ambiente festivo (Colegio Pléyade). Por el contrario, la concepción de los espacios rurales refleja la ausencia de población joven, especialmente en el centro de contraste urbano, en el que una alumna ha señalado que “los jóvenes no están nunca porque se van al pueblo de al lado para estar juntos”. En cambio, una parte de los esquemas mentales de los estudiantes del centro experimental han mostrado la presencia mínima de población joven, especialmente niños en una actitud activa, lo que una alumna ha expresado diciendo que “hay niños corriendo y jugando por ahí”. Los escenarios más comunes donde se representan los niños suelen ser los parques, los campos de fútbol, y puntualmente se ha representado un caso en el Monumento Universal a la Vendimia de la ciudad de Requena.



Figura 17. Esquema mental que representa la imagen del medio rural enclavado entre las montañas.

Con menor frecuencia, los esquemas mentales reflejan espacios urbanizados cerrados con un predominio de elementos antrópicos. Las referencias a un hábitat concentrado, ya sea en cabeceras comarcales (Requena) o en localidades con un mayor contingente demográfico respecto de su entorno rural (Picanya, Vallada...), son un indicador de la urbanización de las zonas rurales. La concentración demográfica es concebida como un factor que potencia las relaciones entre los miembros de esa comunidad, lo que ha sido expresado por una alumna del IES San Vicent Ferrer como “hay mucha gente y todos se conocen, son vecinos desde siempre”. En cualquier caso, aparecen elementos naturales que actúan como aspectos lineales que separan los espacios naturales de los espacios urbanos.

6.-LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: CONTRASTES ENTRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MEDIO RURAL EN LOS TRES CENTROS

A partir de los datos cuantitativos y cualitativos de esta investigación, hemos establecido unos modelos explicativos de la representación social del medio rural que recopilan las percepciones de los estudiantes de los tres centros educativos. Si en los apartados anteriores hemos interpretado por separado la doble naturaleza de los datos, ahora vamos a realizar una interpretación conjunta que permita sintetizar las representaciones sociales del medio rural del alumnado.

6.1.-La visión urbana del medio rural: las concepciones de los alumnos de la ciudad de Valencia

La concepción del medio rural por los estudiantes de centros de educación secundaria de la ciudad de Valencia presenta unos rasgos idealizados y estereotipados sobre la realidad social y económica de los espacios rurales. Aunque nos vamos a centrar en las percepciones del alumnado de cuarto curso de educación secundaria del IES San Vicent Ferrer, hemos complementado sus resultados con los de un grupo de estudiantes del mismo curso del IES Font de San Lluís (curso 2014/2015), ya que muestran tendencias semejantes acerca de la percepción rural desde el ámbito urbano.

En el modelo de espacio rural para los estudiantes de centros urbanos, la localización del centro es un factor esencial. Por este motivo, la ubicación del IES San Vicent Ferrer en un barrio céntrico de la ciudad de Valencia, ha influido sobre la representación que sus estudiantes poseen acerca del medio rural. En general, los espacios rurales percibidos están alejados del centro regional, y suelen identificarse con pueblos de montaña (Figura 18). De esta manera, el medio rural queda definido por los elementos naturales y la pureza del ambiente, así como por la concentración de actividades agrarias de carácter extensivo. Por el contrario, el espacio urbano se representa con una trama urbana densa y compuesta de edificios en altura, cuyo ambiente antropizado es un indicador de los problemas de contaminación.

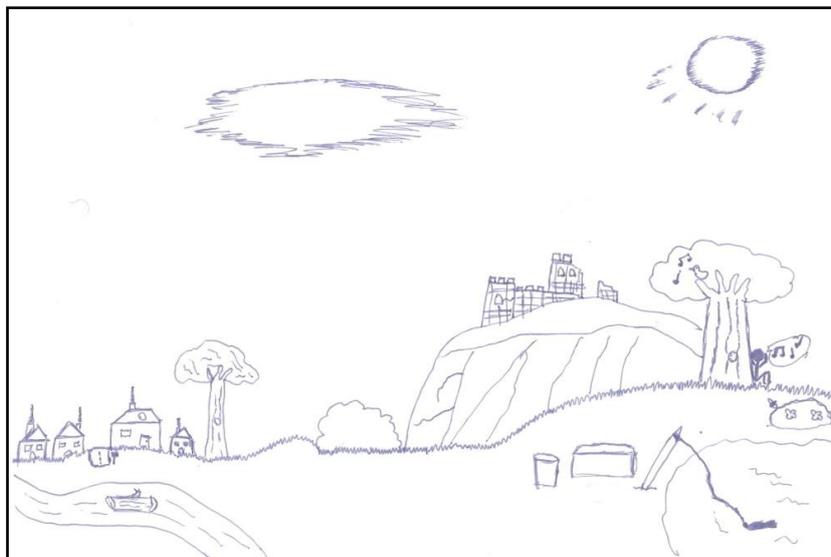


Figura 18. Representación del medio rural por su lejanía al espacio urbano.

El factor de lejanía ha llevado a una minoría de estudiantes a representar el medio rural que conciben por el mantenimiento de lazos familiares. Así, han nombrado algunas localidades como Benifaió, Picanya, y Vallada (alumnos del IES San Vicent Ferrer), y Viver y Vallanca en el caso de los estudiantes del IES Font de San Lluís. En esas representaciones se constata el deseo de que su espacio rural de referencia disponga de los mismos servicios y equipamientos con los que cuenta su espacio urbano de residencia (Figura 19). Los servicios principales se organizan en torno a la plaza central de la localidad rural que suele concebirse como el espacio de concentración de la población que tan solo es representada por el desarrollo de eventos de ocio y festivos.

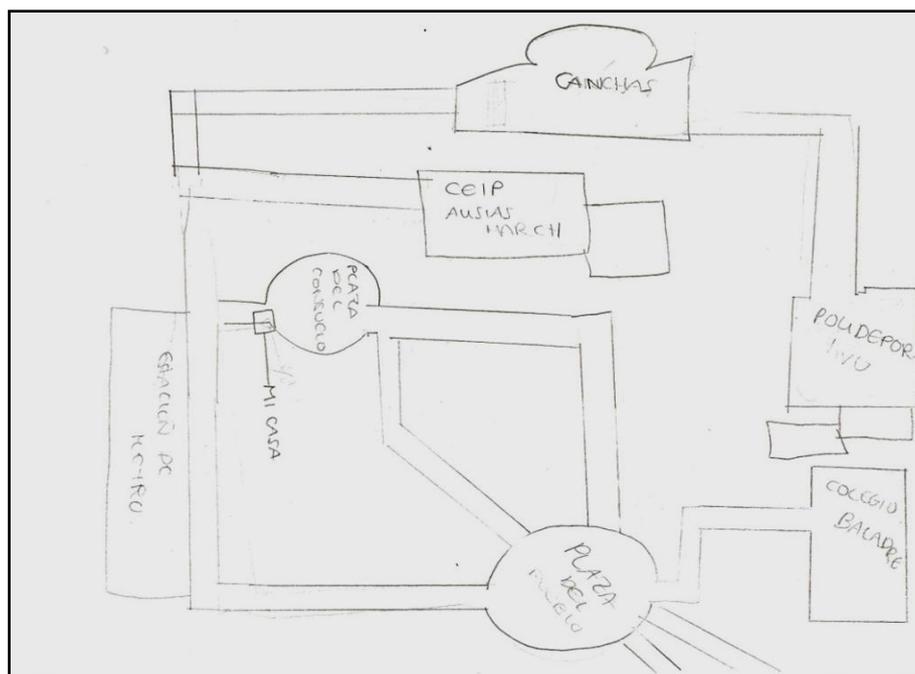


Figura 19. Representación urbana del espacio rural que refleja la trama urbana y los servicios.

Otro grupo de estudiantes percibe las características generales de su modelo de espacio rural, a partir del dibujo de localidades rurales específicas. No suelen concretar el topónimo aunque de su representación se pueden extraer unos elementos o pautas específicas. Si antes hemos señalado que eran pueblos de montaña, algunos estudiantes describen un panorama social con escasa población en un contexto de abandono creciente de la actividad económica tradicional. La estructura demográfica está compuesta de población anciana que han adscrito a los grupos de “población flotante” y “retornados”. De hecho, una parte del alumnado de este centro de contraste forma parte del primer grupo social, ya que pasa algunas temporadas de vacaciones en los pueblos que ocasionalmente han mencionado y que se ubican en la provincia de Valencia. Del mismo modo, el 64.7 % de los estudiantes del IES Font de San Lluís conoce casos de “población flotante” que habitan temporalmente las localidades rurales que frecuentan en su tiempo de ocio junto con sus familiares y amigos.

Los recursos naturales son concebidos como una fuente de aprovisionamiento para la población local. De esta manera, se han representado los ríos y lagos como reservas de agua que se canalizan hacia las fuentes que se ubican en las plazas centrales de los pueblos. En estos espacios centrales se concentran los servicios mínimos o pequeños negocios, al igual que hemos descrito para los municipios rurales. Sin embargo, la percepción de algunas localidades rurales más periféricas no suelen reflejar

el abastecimiento a partir de los servicios (Figura 20), como se deduce de la siguiente expresión en la que un alumno expone que “no había ni parques ni cafeterías, era todo campo, césped”. Luego en esa representación social, la naturaleza del entorno rural prevalece sobre los elementos urbanos de los pequeños pueblos de montaña. Esta imagen ha sido sintetizada por una alumna diciendo que “es mi pueblo con una hermita (sic) a lo alto de la montaña, un pueblo con casas, con una iglesia, con campos y más lejos hay dos ríos con dos puentes”.



Figura 20. Representación convencional de una localidad rural con servicios mínimos, ubicada en un espacio de montaña.

Con todos los datos se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes se desplazaría a residir a zonas rurales, especialmente a capitales comarcales, en las que la densidad de la trama urbana y su dotación de servicios son acordes con su vida en la ciudad. En cambio, la menor dotación de servicios y la lejanía de algunas localidades rurales que han identificado mayoritariamente con pueblos de montaña, actuarían como un obstáculo a la hora de desplazarse a residir a esos espacios, pese a que se suele valorar la amabilidad y la hospitalidad de los habitantes. Aunque no han mencionado problemas específicos de las zonas rurales, su percepción sobre la gestión de estos espacios les llevaría a tomar medidas acerca de la repoblación. Su percepción sobre el carácter tradicional de las actividades económicas es un indicador del desconocimiento de esas políticas rurales que, sin embargo, deben fomentar la multifuncionalidad de los espacios rurales.

Para concluir, podemos decir que la representación social del medio rural refleja aspectos idílicos que esconden cierto deseo de cambio por parte del alumnado de procedencia urbana. La imagen idílica del medio rural ha sido recopilada por un estudiante afirmando que su concepción “representa la serenidad, hay ausencia de estrés y el paisaje transmite mucha calma”. Luego parece que el medio rural debe renovarse en los aspectos sociales y económicos, pero conservando su ambiente de calma y sosiego para que los nuevos grupos sociales sigan disfrutando de unas condiciones que no tienen en los espacios urbanos.

6.2.-La visión del medio rural: IES N° 1 de Requena

La concepción del medio rural del alumnado del centro experimental considera la Meseta de Requena como modelo de representación del espacio rural. Como la muestra del alumnado pertenece al IES N°1 de Requena y sus estudiantes residen mayoritariamente en dicha ciudad, una gran parte de este modelo de visión rural toma esta localidad como espacio rural de referencia. A su vez, se pueden distinguir las representaciones que consideran elementos naturales que se insertan en el paisaje urbano, de otras que únicamente se han centrado en elementos morfológicos de la cabecera municipal. En un segundo grupo de representaciones, el alumnado ha considerado la periferia comarcal como modelo de espacio rural, ya sea con localidades pertenecientes al municipio de Requena, Utiel o incluso del límite con la comarca de Los Serranos. En menor medida, se han dado casos de representaciones de espacios rurales indefinidos, si bien es cierto que hemos podido extraer las características más relevantes que definen la percepción de esos estudiantes.

Aunque en todas las representaciones sobre la ciudad de Requena aparecen elementos naturales, sobre todo los árboles de la Avenida Arrabal, es posible hacer una distinción entre aquellas en las que predomina el espacio urbano de las que han destacado con mayor profusión la visión natural de esta localidad. En el primer caso, la gran parte de elementos pertenecen al ensanche urbano de la ciudad requenense. Los esquemas mentales muestran nítidamente tramos de la Avenida Arrabal, comprendida entre las dos fuentes principales (Fuente de los Patos y Fuente de Colores) que asumen una función de hitos urbanos para los estudiantes que las han representado en sus dibujos (Figura 21). En ese espacio o nodo de representación, según nuestra interpretación de la clasificación de Pocock, aparecen los principales edificios que dan servicio tanto a los habitantes de la ciudad de Requena como a sus pedanías. Se trata de los bares y quioscos, las tiendas y la biblioteca municipal. Estos servicios que hemos clasificado dentro de la categoría de edificios sociales y cívicos, no cuentan con una percepción valorativa por parte de los estudiantes. En cambio, el castillo y el Monumento Universal a la Vendimia³¹ representan hitos fundamentales para algunos estudiantes, que los han representado con bastante profusión de detalle en sus esquemas mentales. Estos dos elementos urbanos tienen en común su ubicación céntrica en la trama urbana de la ciudad de Requena, por lo que suelen ser un punto de referencia para organizar el tiempo de ocio del alumnado. Muy próximo al castillo y dentro del casco histórico de la ciudad, otros estudiantes han representado dos elementos urbanos como son la misma Plaza del Albornoz³² y la iglesia de El Salvador³³. Por otra parte, la visión natural se circunscribe a la representación de los árboles plantados en la Avenida Arrabal y, en menor medida, los que se han desarrollado junto a la estación del

³¹ Es obra del arquitecto Ricardo Coso y del escultor Esteve Edo. Fue inaugurado en 1972 y se ubica en la confluencia de la Avenida Arrabal con la plaza Juan Grandía, en la que se localiza el IES N°1 de Requena. Está construido en piedra noble y bronce, y tiene dieciocho metros de altura. Es el único monumento con carácter universal dedicado a la vendimia, desde que la Oficina Internacional del Vino de París, le reconociera dicho título.

³² Es una plaza renacentista que toma su nombre del coronel don José Ruiz de Albornoz, que defendió a la ciudad de Requena de las tropas carlistas de Gómez y Cabrera en 1836. Su acceso a través de la cuesta del Castillo y su carácter central en el barrio de la Villa, son dos factores que explican su categoría como hito urbano.

³³ Esta iglesia arciprestal y monumento nacional es el único templo católico abierto al público. Su conexión con la plaza anterior y el ensanche de la ciudad, la han convertido en un segundo hito urbano de referencia para el alumnado del centro experimental que suele visitarlo con sus docentes cuando realizan trabajos de campo en el Archivo Municipal de Requena, situado en frente.

ferrocarril de la ciudad de Requena. En ambos casos, estas especies arbóreas son aspectos lineales que separan los espacios peatonales de los espacios de tránsito de los vehículos y de los trenes, respectivamente. Otro caso de carácter puntual, ha sido la representación de las montañas pertenecientes a la sierra del Tejo, que se aprecian desde la parte más alta del barrio histórico de la Villa.

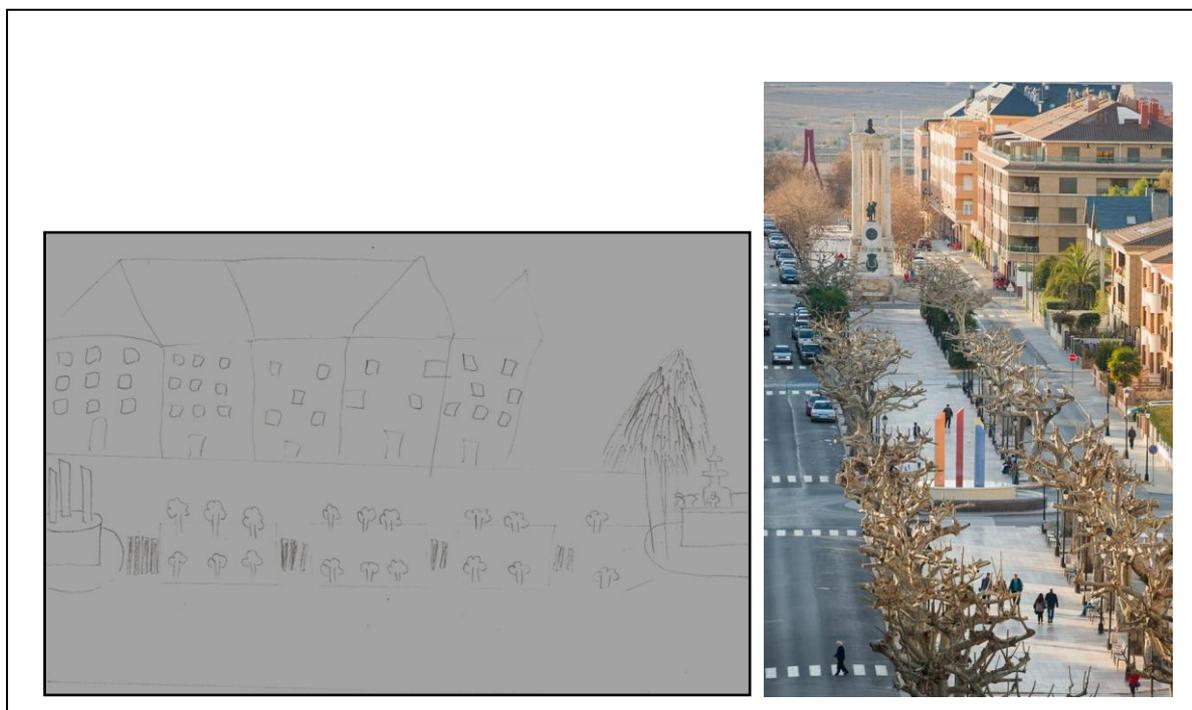


Figura 21. Representación urbana de la Avenida Arrabal de la ciudad de Requena, entre la Fuente de Colores y la Fuente de los Patos (izquierda). A la derecha, una fotografía en la que aparece una parte representada en el esquema mental.

En segundo lugar, las localidades de la periferia comarcal han sido elegidas como modelo de representación rural. La mayoría de los dibujos muestran la dualidad entre el espacio dedicado a la agricultura y el espacio urbano. Las parcelas han sido dibujadas y diferenciadas entre sí y del espacio urbano mediante líneas nítidas o elementos naturales que separan ambos espacios. El dinamismo de los dibujos incluye la representación de agricultores y ganaderos, además de tractores y maquinaria agrícola. La infraestructura ganadera más representada han sido los corrales para la cría del ganado. Por su parte, el interior de las localidades rurales incluye la representación de la plaza central, cuyos habitantes suelen aparecer en un contexto de ocio. En definitiva, esta representación del espacio rural aldeano ha sido sintetizada por uno de los estudiantes diciendo que es “un pueblo rural de nuestros contornos, que representa ese pueblo requenense-manchego” (Figura 22). A modo de ejemplo, se han citado localidades del municipio de Requena (Los Isidros³⁴), del municipio de Utiel (Casa Medina³⁵) y de la comarca de Los Serranos (Villar de Tejas) como referentes del espacio rural periférico, por contraste de los dos centros comarcales principales. Con estos tres ejemplos, podemos señalar que la percepción rural de los estudiantes del centro experimental refleja la diversidad de los espacios rurales. El dinamismo

³⁴ Los Isidros es una de las 26 aldeas que pertenecen al municipio de Requena. Sus 337 habitantes (INE, 2015) la convierten en la tercera aldea más poblada de ese municipio. Su ubicación junto a la N-322 le ha proporcionado ventajas económicas derivadas de la instalación de dos restaurantes, una gasolinera y diversos establecimientos de venta de carne, como ha señalado una estudiante en su esquema mental.

³⁵ Es una urbanización perteneciente al municipio de Utiel y cuenta con 151 habitantes (INE, 2015).

económico de la pedanía de Los Isidros, con la complementariedad económica de la agricultura y algunos servicios, ha hecho que todavía se siga manteniendo la escuela pública. En cambio, la ubicación periférica y montañosa de la aldea de Villar de Tejas ha sido un obstáculo para que sus residentes hayan podido diversificar la economía, por lo que los habitantes permanentes se dedican fundamentalmente a la agricultura. Por diferenciación de las anteriores, el predominio de la segunda residencia en Casa Medina ha proporcionado una imagen rural de carácter turístico a algunas representaciones del medio rural por parte de este grupo de alumnos. Aunque tan solo haya sido un caso en el que un estudiante ha representado dicha urbanización, esa concentración de servicios ha sido un factor relevante para que el dibujo se asemeje a la representación en plano que la mayoría de alumnos ha realizado sobre la ciudad de Requena.

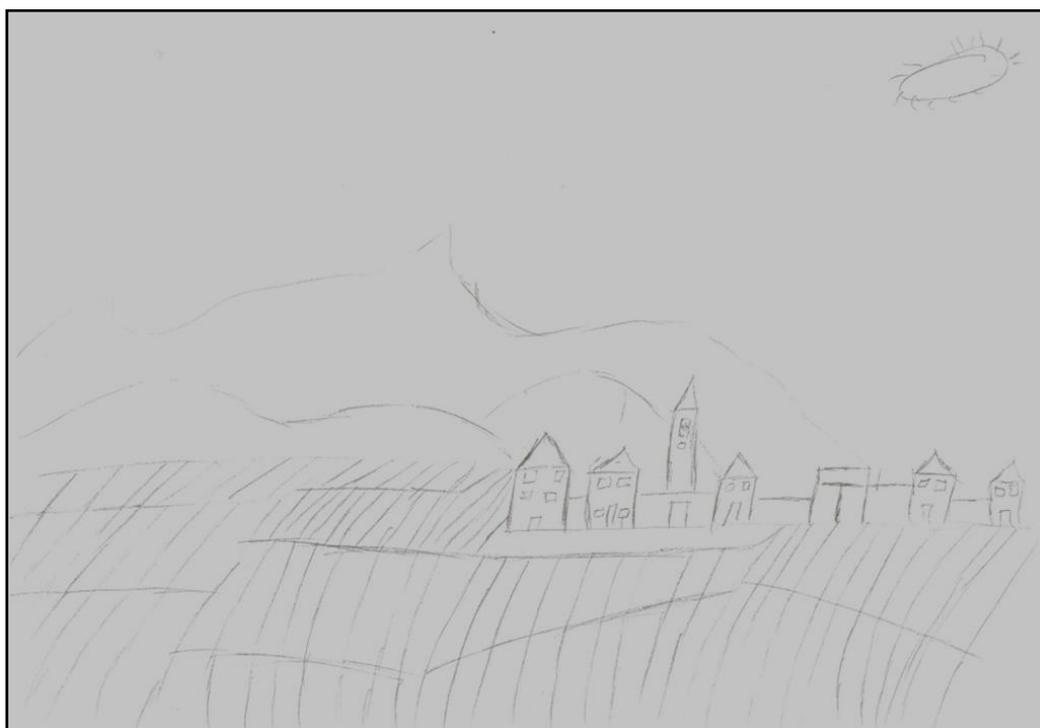


Figura 22. Representación del modelo de pueblo o aldea rural de la Meseta de Requena.

En síntesis, el modelo de representación social del medio rural ratificado por el alumnado del centro experimental es coherente con sus percepciones sobre el desarrollo económico y social. Las razones económicas se integran en su concepción económica agraria de la Meseta de Requena, cuyos principales servicios se dan en la cabecera municipal. A su vez, la falta de servicios en los pueblos y aldeas comarcales explica su añoranza por la vida urbana, aunque también se han señalado indirectamente algunos servicios en las localidades rurales de menor rango. A esta percepción sobre la multisectorialidad se añade el dinamismo de la población comarcal, que conforma diversas modalidades en cuanto a su estructura demográfica (jóvenes, adultos y ancianos) representados en los esquemas mentales. Dentro de esa comunidad social, tienen plena cabida otros grupos sociales (“población flotante” y “neorrurales”) que participan en la vida social y cultural de la comarca. En cualquier caso, la identificación del alumnado con las localidades rurales comarcales es un elemento relevante para que desde los centros de educación secundaria se promuevan proyectos de enseñanza que traten los problemas del medio rural.

6.3.-Aspectos entrecruzados del medio rural

El carácter comparativo de nuestro método de investigación nos ha permitido interpretar algunas similitudes entre las percepciones sociales del medio rural del alumnado de los tres centros educativos. Si en los dos subapartados anteriores hemos tratado por separado los modelos de representación social del medio rural de los estudiantes de la ciudad de Valencia y de Requena, ahora vamos a interpretar los elementos comunes a partir de un doble enfoque. Por un lado, aprovechando el modelo de representación que nos ofrecen los estudiantes del Colegio Pléyade, y que sintetiza los puntos de encuentro entre las características generales de ambos centros con las excepciones que hemos descrito en los dos puntos anteriores. Por otro lado, interpretando aquellos aspectos que por su destacada representación u omisión, proporcionan mayor rigor a nuestro modelo general sobre las representaciones sociales del medio rural en el ámbito escolar.

El alumnado de Torrent posee una visión idílica del medio rural, que se sustenta fundamentalmente en la naturaleza. La mayoría de las referencias a los espacios rurales lo definen por su lejanía a los centros urbanos, a los que añaden atributos que reflejan una concepción estereotipada. Son espacios poco urbanizados, con unas mínimas instalaciones de servicios básicos que dan cobertura a una población predominantemente envejecida. Uno de los estudiantes lo ha expresado diciendo que su esquema mental “significa un pueblo pequeño con su iglesia y al lado un campo. Esto sería un medio rural porque mezcla la vida urbana con la naturaleza”. De esta definición se deduce que las localidades rurales destacan por su emplazamiento montañoso y de carácter natural, alejado del centro comarcal urbano al que pertenecen y rodeadas de parcelas y parajes naturales, tal y como se sintetiza en la figura 23.

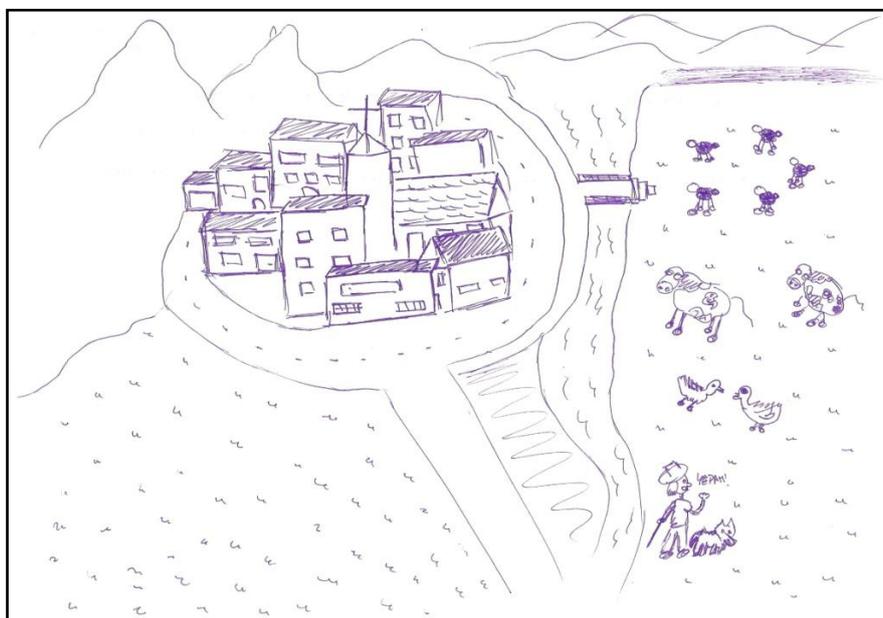


Figura 23. Representación convencional de las localidades rurales, rodeadas de un entorno agrario en un contexto natural alejado de los centros urbanos.

A nivel interno, las representaciones sobre la trama urbana de esas localidades rurales han destacado las iglesias como principal edificio que organiza la vida social de estos espacios (Figura 24). Las explicaciones incluyen diversos aspectos que pueden complementarse a la hora de interpretar la importancia concedida a estos edificios

religiosos. Desde el punto de vista arquitectónico, las iglesias suelen ser los edificios que más sobresalen en las plazas de los pueblos, especialmente por su mayor altura respecto de las viviendas que se concentran a su alrededor. Son un edificio de referencia durante las fiestas y para la población anciana, que suele asistir a misa semanalmente. En el caso concreto del alumnado de Requena, se han destacado algunos edificios eclesiásticos ante la existencia del patrimonio histórico- artístico accesible desde la zona de ensanche representada en la mayoría de los esquemas mentales del alumnado: las iglesias de El Salvador, Santa María y San Nicolás. Las fachadas de estos edificios son tomadas como modelo de imagen turística de la ciudad de Requena en panorámicas que combinan dicho patrimonio con el paisaje natural.



Figura 24. Representación de la plaza de los pueblos con la iglesia y otros edificios que concentran los servicios a la población.

Estas representaciones del espacio interno de los espacios rurales, sin embargo, no muestran los problemas económicos que les han llevado a señalar la necesidad de potenciar la multifuncionalidad rural. Esa concepción sobre la gestión de los espacios rurales, otorga un gran protagonismo al desarrollo endógeno de estos espacios que, por otra parte, se han dibujado como incomunicados. De hecho, los caminos y carreteras son aspectos lineales con escasa significación en los dibujos (Figura 25).

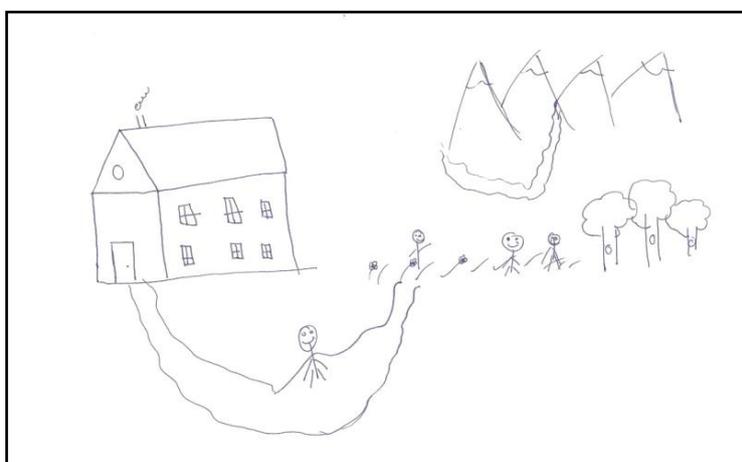


Figura 25. En este dibujo el camino apenas cuenta con un significado preciso.

La explicación de una gran parte de estas representaciones tenemos que buscarlas en los currículos escolares. Los libros de texto muestran unos objetivos específicos que mantienen una estrecha relación con el carácter taxonómico que caracteriza a los contenidos en educación secundaria. En el caso de los temas rurales, tanto las cuestiones previas al inicio de las unidades didácticas como los diagramas conceptuales que aparecen al final, reflejan el predominio de contenidos conceptuales con carácter memorístico y descriptivo (Figura 26). La presentación central de conceptos y factores que explican la diversidad de los paisajes agrarios no deja espacio al tratamiento de los problemas sociales del medio rural.

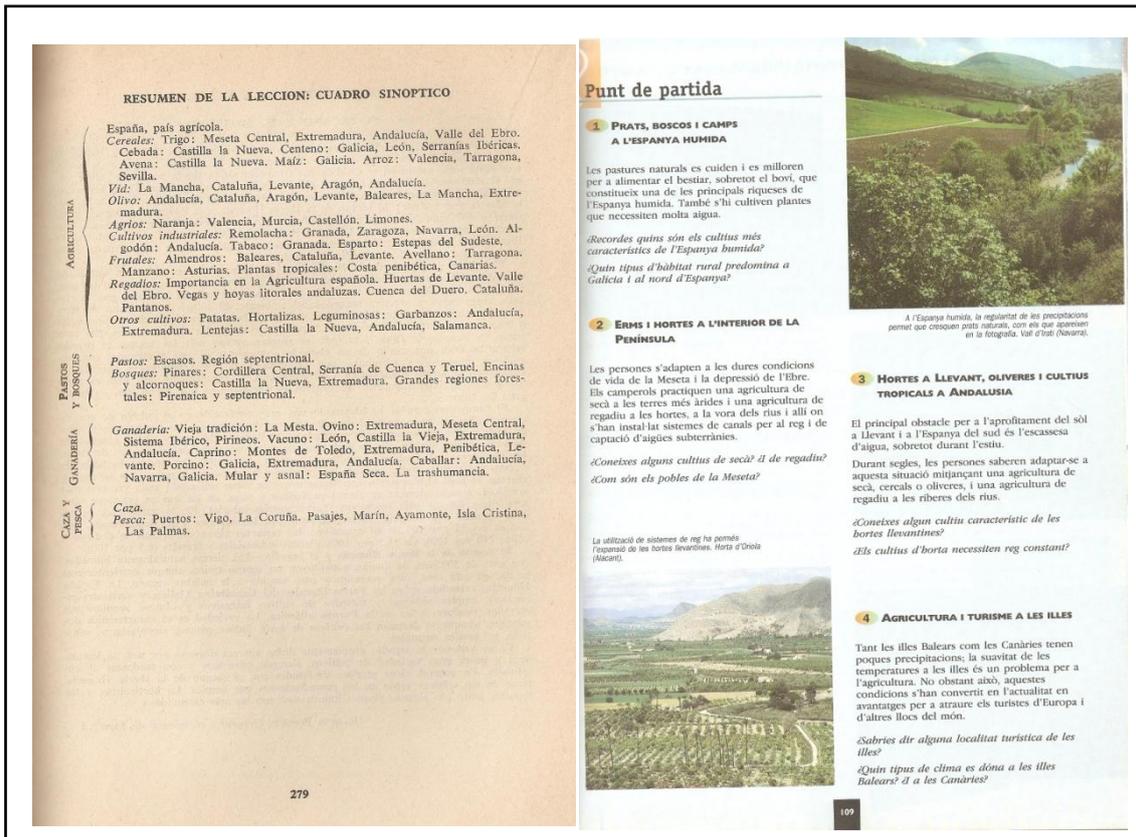


Figura 26. Modelo de diagrama final (izquierda) y de cuestiones iniciales (derecha) de dos unidades didácticas sobre medio rural del libro de texto de Juan M. Grima (1961) y SM (1996).

A modo de recapitulación, podemos señalar que estas interpretaciones sobre el paisaje rural y los modelos de representaciones obtenidos nos hacen reflexionar sobre el marco curricular de referencia, ya que ha sido el único elemento del que hemos extraído algunas características que se pueden relacionar con las percepciones del alumnado con las que hemos trabajado en esta investigación. Las imágenes generadas en la mente de los estudiantes es un reflejo de la cultura escolar y social en la que están inmersos por lo que una parte del núcleo central de esas representaciones emana del contexto familiar y de su percepción sobre el sistema escolar. De esta manera, la ausencia de problemas sociales y económicos del medio rural que hemos revelado en esta investigación, puede ser tratada en las aulas de educación secundaria si existe un compromiso compartido entre los docentes y las familias de los estudiantes para reconocer la importancia que tienen los espacios rurales en la formación ciudadana.

3ª PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En este último bloque vamos a sintetizar los aspectos más relevantes de este trabajo de investigación. Primero, expondremos unas conclusiones generales acerca de los contenidos principales y luego analizaremos el cumplimiento de las hipótesis y los objetivos planteados en los primeros apartados de esta memoria. Después, finalizaremos con unas propuestas que hemos recogido para desarrollar otros trabajos de investigación en el futuro, que puedan apoyarse en las aportaciones que hemos conseguido con los resultados de este proyecto.

7.-CONCLUSIONES

Con esta investigación hemos contribuido a la investigación en didáctica del medio rural desde la teoría de las representaciones sociales. La generalización de investigaciones que hemos estructurado en el marco teórico nos ha revelado que el estudio de las percepciones sociales del medio rural apenas ha sido aplicado al conocimiento de la representación de estos espacios en el ámbito escolar. Desde el punto de vista metodológico, el predominio de investigaciones enfocadas al conocimiento de la imagen del espacio urbano, no ha sido un obstáculo para desarrollar este trabajo en el que hemos analizado las representaciones sociales del medio rural. El interés social, económico, político y cultural que está cobrando el espacio rural en las últimas décadas, ha sido analizado desde el ámbito curricular, en particular, desde la Geografía escolar iberoamericana. En nuestro caso, hemos utilizado el municipio de Requena y el IES N° 1 como centro experimental, cuyos resultados hemos analizado y contrastado con los de estudiantes de cuarto curso de educación secundaria del IES San Vicent Ferrer (Valencia) y del Colegio Pléyade (Torrent).

El problema de investigación planteado ha sido debidamente resuelto con el desarrollo de este trabajo. La percepción social no ha estado presente en la enseñanza de Geografía escolar en nuestro país. Desde la institucionalización de la Geografía en el último tercio del siglo XIX, la única concepción global del medio rural que se ha reproducido desde el ámbito escolar se ha basado en la contraposición de las características sociales, económicas y culturales de inferioridad que han caracterizado los espacios rurales respecto de las ciudades regionales. La influencia de la Geografía regional francesa en la investigación española ha obstaculizado la inclusión de enfoques epistemológicos, como la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, en el desarrollo de propuestas innovadoras en la Geografía escolar. Así, no ha existido una diferencia entre las concepciones del espacio objetivo y del espacio subjetivo. Sin embargo nuestra elección de centros de educación secundaria, nos ha permitido analizar e interpretar las percepciones rurales derivadas de la comprensión del espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido.

A partir de esa división tripartita que concierne a la concepción del espacio geográfico, hemos basado la hipótesis general de esta investigación. En su formulación, consideramos la heterogeneidad de los espacios rurales en los países occidentales, por lo que su justificación ha requerido de la argumentación acerca de las temáticas más relevantes que han tratado la percepción social del medio rural en España. De esta hipótesis general se han derivado otras tres de carácter específico, en las que hemos recopilado la triple procedencia del alumnado de cuarto curso de educación secundaria que han formado la muestra de este trabajo. A continuación, vamos a ratificar la

veracidad de las hipótesis de segundo orden que planteamos al inicio de esta memoria de investigación:

1.-*El currículo oficial y los manuales escolares de Geografía no han considerado las representaciones sociales del medio rural.* El espacio rural se ha concebido exclusivamente en su vertiente objetiva, ya sea bajo el enfoque de paisaje o de la organización territorial. El predominio de contenidos curriculares cerrados y amplios en la legislación educativa española y la importancia creciente de la ciudad regional en el desarrollo social y económico de los países occidentales, ha dejado un estrecho margen a las temáticas rurales en los libros de texto. De hecho, los libros de texto analizados ponen de manifiesto que el contenido de las unidades didácticas referidas al medio rural ronda el 8,7 % por término medio. Luego ese escaso espacio unido a la influencia de la tradición francesa, explica que no se hayan tratado las representaciones sociales del medio rural en el ámbito de la Geografía escolar.

2.-*El alumnado de 4º ESO del IES Nº1 de Requena ha escogido su espacio vivido como representación pictórica del espacio rural, pese a que existen diferencias respecto del espacio rural percibido.* La Meseta de Requena ha sido el espacio prioritario escogido por la mayoría del alumnado del centro experimental. Las representaciones pictóricas de la ciudad de Requena u otras localidades de menor rango (pueblos y aldeas) y sus explicaciones, así como las respuestas a las encuestas reflejan una concepción real del medio rural acorde con la dinámica geográfica del espacio vivido. La práctica espacial que los estudiantes han plasmado en sus esquemas mentales se relaciona con la percepción individual que tienen de los espacios rurales. En menor medida, han aparecido elementos idílicos en algunas representaciones pictóricas que reflejan el deseo de cambio hacia la extensión de los servicios en las aldeas y pueblos, así como la valoración del paisaje en su vertiente natural.

3.-*El alumnado de procedencia urbana y periurbana cuenta con una representación estereotipada del medio rural que se define en elementos geográficos propios de zonas rurales alejadas de centros urbanos (envejecimiento de la población, dependencia económica de las actividades agropecuarias, pobreza cultural...).* Salvo algunas excepciones determinadas, el alumnado de los dos centros de contraste no ha representado espacios rurales reales. En la mayor parte de los casos, la visión idílica del medio rural reproduce estereotipos acerca de estos espacios y de sus habitantes. Los espacios rurales percibidos se encuentran enclavados en contextos montañosos y alejados de los grandes espacios urbanos, con los que no comparten características básicas en cuanto a las formas de vida de la población. La economía de los pueblos se sustenta en la agricultura y la ganadería, y sus habitantes aprovechan los recursos naturales que, por otra parte, se han representado como estáticos para ser contemplados por una sociedad de procedencia urbana que añora unos valores de los que no disfruta en las ciudades.

Nuestra aportación a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, y en concreto a la didáctica de la Geografía, presenta algunas limitaciones que tenemos que recopilar para seguir mejorando de cara a realizar futuros trabajos de temáticas y enfoques similares a los que se piden en el Máster de Investigación en Didácticas Específicas. En primer lugar, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otros espacios, ya que la muestra tiene un carácter incidental. A pesar de que hemos alcanzado un nivel de saturación tanto con los resultados de las encuestas como con el análisis valorativo de las categorías conceptuales de los esquemas mentales, hemos

complementado dichos resultados con los de otras investigaciones anteriores (García Monteagudo, 2015c) para mejorar la veracidad de los datos. Al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que las características de la muestra derivan de unas limitaciones temporales (un curso académico es el período de tiempo para realizar esta investigación) y de la voluntad de participación de los docentes y del alumnado de los tres centros educativos.

Una segunda consideración importante requiere matizar la importancia que hemos concedido a las técnicas utilizadas y al análisis resultante de cada una de ellas. La encuesta ha sido la principal herramienta de análisis de datos cuantitativos, cuyas gráficas y tablas han facilitado la comprensión de los resultados. La interpretación de los esquemas mentales es el aspecto más importante del análisis cualitativo de los datos, que se han complementando con la entrevista y las referencias a los libros de texto. Por tanto, la exposición de los contenidos de los libros debe entenderse como una aportación teórica que fundamenta el análisis de la presencia de las temáticas rurales en el marco curricular, y no tanto como unos resultados de investigación, ya que no hemos seguido los criterios que se han fijado en investigaciones sobre manuales escolares de Historia.

En definitiva, esta memoria final de máster cumple con las características básicas de un trabajo de investigación. El análisis de la representación del medio rural tiene un grado de significación social cuyos resultados han aportado un conocimiento a la comunidad de investigadores de didáctica de las ciencias sociales. Para alcanzar este producto final hemos desarrollado un marco teórico que a partir de la relación existente entre un campo epistemológico (Geografía de la Percepción y del Comportamiento) y la teoría de las representaciones sociales, nos ha permitido justificar el problema de investigación, la argumentación de las hipótesis iniciales y la búsqueda de datos mediante la selección de un método y unas técnicas concretas. La misma teoría de las representaciones sociales nos indica que el avance en la investigación en didáctica de las ciencias sociales, se produce en la confluencia de campos interdisciplinarios. En nuestro caso, esta teoría se nutre de la Psicología, la Sociología y de los avances que se van produciendo en la neurociencia. De un modo similar, esta teoría se apoya en métodos y técnicas de investigación de otras corrientes epistemológicas, como ocurre con las encuestas y los esquemas mentales, dos técnicas que se utilizan por los geógrafos de la corriente de la percepción y del comportamiento. En esta investigación, ha quedado patente que el uso de estas técnicas permite obtener resultados óptimos en la didáctica del medio rural.

Para concluir, podemos decir que la imagen del medio rural que hemos obtenido de la interpretación de los diferentes resultados es producto de la combinación de elementos subjetivos y globales que se manifiestan en la mente del alumnado. Todas las representaciones se caracterizan por una serie de elementos que se asocian al espacio rural que los estudiantes han dibujado. A esa representación, se han añadido adjetivos y símbolos que nos han permitido obtener una serie de categorías y subcategorías, de las que hemos extraído los temas más relevantes para su posterior interpretación. Como señalan Lois, Piñeira y Santomil (2010), no existe un espacio rural objetivo, sino que cada persona posee una visión particular en función de sus experiencias, conocimiento y de la información inducida. Por todo ello, ha sido importante comenzar por conocer la imagen rural por parte de la población escolar, como un primer diagnóstico de las concepciones espontáneas sobre el espacio rural, cuyas implicaciones deberán considerarse en la definición de proyectos de innovación que traten sobre estos temas.

8.-PROPUESTAS DE MEJORA: NUEVOS ENFOQUES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En este epígrafe vamos a comenzar mencionando algunas limitaciones que hemos encontrado durante el desarrollo del trabajo y, a continuación, daremos cuenta de una serie de recomendaciones sobre los contenidos y la metodología a seguir en futuros trabajos de investigación. La finalidad pretendida es que otros investigadores retomen estos resultados y conozcan los puntos de referencia clave para avanzar en la contribución a la didáctica del medio rural.

Los resultados de este trabajo de investigación y otras publicaciones que ya hemos emprendido mediante encuestas y representaciones pictóricas a la población estudiantil (García Monteagudo, 2015c), nos indican que es necesario ampliar y diversificar la muestra. Aunque ya hemos señalado que hemos alcanzado un nivel de saturación por el que se repiten los elementos representados en los esquemas mentales, es conveniente que incluyamos otros centros experimentales en futuras investigaciones. Es importante que optemos por un muestreo probabilístico que se enmarque en el contexto espacial del País Valenciano, lo que nos permitirá conocer si la heterogeneidad de los espacios rurales es concebida por la población escolar en diferentes niveles educativos.

Hasta el momento la Meseta de Requena es un modelo de espacio para seguir investigando sobre las representaciones sociales del medio rural. El IES N° 1 de Requena nos tiende la posibilidad de seguir investigando con una parte de sus estudiantes, especialmente los alumnos y alumnas de bachillerato que al finalizar sus estudios preuniversitarios, piensen desarrollar un proyecto de vida fuera de dicho municipio. La dinámica geográfica y escolar sigue siendo un potencial para que dicho municipio continúe siendo espacio de referencia para estudiar las representaciones sociales del medio rural entre la población joven. Por un lado, la implantación de ayudas al desarrollo rural y al fomento de la agricultura, señaladas en la introducción con la mención de los jóvenes agricultores, es un acicate para conocer la imagen del medio rural de las personas que se han acogido a estas ayudas desde la década de 1990. Por otro lado, la dinámica económica de los medios rurales explica que se haya producido una ruptura generacional, ya que las expectativas de los padres y madres chocan con las de sus hijos, que suelen tener otras preocupaciones sociales que trascienden el mantenimiento de la explotación familiar. En esa ruptura generacional, tenemos que preguntar por las trayectorias escolares y los itinerarios formativos seguidos por los jóvenes, y muy especialmente por las mujeres. El reto que supone intentar que los jóvenes rurales se vinculen con la cultura rural a partir de su nuevo perfil profesional (García Bartolomé, 1997), es un motivo que nos debe llevar a continuar estudiando las representaciones sociales del medio rural con otras técnicas de recogida de datos más precisas y sofisticadas que las que hemos venido desarrollando hasta ahora.

Si nuestra pretensión futura es seguir trabajando con las percepciones de la población escolar, debemos comenzar desde la Educación Primaria. Durante esta etapa educativa, los docentes de las escuelas rurales tienen la oportunidad de desarrollar salidas de campo en el medio local más próximo a la ubicación del centro educativo. Esta práctica de enseñanza favorece el aprendizaje por descubrimiento y posibilita que los estudiantes interactúen con el medio y su población, desarrollando técnicas de recogida de datos que permiten su iniciación en la investigación. Con los resultados

obtenidos, la representación escolar del medio rural puede reflejar las problemáticas sociales y ambientales, aspectos que apenas hemos encontrado en nuestro trabajo de investigación. Además se debe tener en cuenta que el desarrollo continuado de las salidas de campo durante la Educación Primaria suele reducirse al llegar a la educación secundaria. Por tanto, sería interesante conocer si esta práctica influye en un cambio de concepción del medio rural al promocionar al siguiente nivel educativo desde la etapa primaria. Un ejemplo de lo que estamos proponiendo puede investigarse con el alumnado del Colegio Rural Agrupado “El Tejo”, que comprende tres colegios de la Meseta de Requena (Campo Arcís, Los Isidros y Los Pedrones) y uno de Chera, perteneciente a la comarca de Los Serranos. La coordinación de los docentes de los cuatro centros deriva en el desarrollo conjunto de actividades diversas³⁶ que dan a conocer el medio rural entre los estudiantes.

Un segundo grupo de recomendaciones hace referencia al desarrollo de propuestas procedentes de otros campos y fuentes de investigación que pretenden conocer las representaciones sociales de la población escolar y de sus familias. Un primer elemento a considerar es el conocimiento de la percepción rural a partir de entrevistas a personas emigradas y desde la imagen proyectada por los medios de comunicación. En el primer caso, cobra importancia la imagen que se representan los viejos y nuevos grupos sociales que habitan en los espacios rurales en la actualidad. En este sentido, es necesario saber si los habitantes del medio rural proporcionan razones alternativas a las que hemos ofrecido en nuestra encuesta, y qué conocimientos tienen sobre la participación y la gestión de las zonas rurales. Sobre estos temas es recomendable que se desarrollen estudios de corte didáctico y no únicamente geográfico o sociológico, como se viene haciendo en la investigación sobre las percepciones del medio rural.

En la vertiente de los medios de comunicación, el paisaje es un concepto interdisciplinar que está siendo objeto de estudio por la teoría de la comunicación. De hecho, el paisaje es uno de los conceptos geográficos con una dimensión comunicativa más notable, incluso que los conceptos de espacio y medio ambiente, a los que esta teoría ha prestado más atención. En los últimos años, se está produciendo un renacimiento de las Geografías emocionales, por el que se proporciona importancia a las relaciones afectivas y emotivas de las personas por sus lugares y sus paisajes. Esta nueva relación es la que vincula la Geografía con la teoría de la comunicación. Cada vez más el territorio está desarrollando el papel de mediador de los procesos de comunicación, de creación y de consolidación de identidades territoriales, independientemente de la escala (Nogué, 2011). Si en la definición de paisaje aparece el medio natural (condiciones naturales y ambientales) y la participación social como resultado del comportamiento y las conductas de la población, tenemos que señalar que las consecuencias se reflejan en el entorno (global). Por ello, el estudio del medio rural no debe separarse de la didáctica de las ciencias sociales, pues los seres humanos desarrollan su vida en un entorno global complejo. La educación ambiental tiene que enseñar todas las vertientes de los problemas ambientales que se estén estudiando a

³⁶ Entre estas actividades destacan el senderismo por Chera, la visita a la Escuela de Bodegueros y Capataces de Requena, y a las colmenas de dicha escuela. Sobre estas actividades los estudiantes han dibujado sus percepciones sociales. Algunos de estos dibujos han sido seleccionados para la revista que editan los docentes de este centro agrupado. Fuente: <http://eltejo.edu.gva.es/wp-content/gallery/Docs/revista-2015.pdf> (Última consulta 17 de mayo de 2016).

escala local y/o rural para que las sociedades participen, diseñen y cumplan las estrategias que tendrán eco en la esfera global.

Al mencionar la interdisciplinariedad de las temáticas rurales, las narrativas históricas y la pintura romántica y realista nos permiten ahondar en la explicación del núcleo central de atraso social y económico que ha caracterizado las representaciones sociales del medio rural. Los procesos de reivindicación de la identidad nacional de finales del siglo XIX en Cataluña, Galicia y el País Vasco, se han basado en la apología rural para defender determinados intereses económicos y políticos. En paralelo al auge de los nacionalismos, la pintura romántica se acercó al concepto de paisaje. Los cambios generados por la Revolución Industrial llevaron a algunos pintores a representar el medio rural. Un buen ejemplo de ello fue John Constable (1776-1837) cuyas escenas se han interpretado como un canto a la vida en el campo, que influyeron en la formación de un sentimiento nacional inglés caracterizado por el amor al campo y a la vida rural. Sus obras son paisajes con escenas domésticas de trabajo agrícola, a las que concede gran importancia a los cielos y los cambios atmosféricos. Con posterioridad, el mismo concepto de paisaje tuvo gran importancia en el surgimiento del realismo en la pintura francesa. Este estilo se inició en el medio rural, en concreto, en la aldea de Barbizon, donde quedó constituida la Escuela de Barbizon, creada por Théodore Rousseau (1812-1867). Hasta esa escuela llegaron artistas como Jules Dupré (1811-1889) y Narcisse-Virgile Díaz de la Peña (1808-1876), quienes se inspiraron en los parajes del bosque de Fontainebleau, en la aldea mencionada.

Una técnica que se puede utilizar con estudiantes universitarios es el análisis de textos como prensa y planes generales de ordenación, cuyo análisis se integre en la corriente de la Geografía de la Percepción. Se trata de analizar los contenidos explícitos e implícitos mediante la herramienta de los cinco indicadores que recoge Vara (2010) en un artículo de investigación. El primer paso es analizar la relevancia absoluta o frecuencia con la que aparece un término o una afirmación en los textos que se hayan seleccionado para desarrollar el estudio. Tras ordenarlos por su frecuencia de aparición, se procede a analizar la relevancia relativa por períodos de tiempo o períodos de publicación. Después se ordenan cuantitativamente los términos asociados. A continuación, se relacionan las relevancias absolutas y las relativas mediante la comparación de la frecuencia de asociación entre dos términos que deriven de un mismo concepto de referencia. Por último, se observan las diferencias entre las frecuencias de ambos términos (absolutos y relativos) en función de su evolución temporal o de las tipologías de publicación.

El siguiente paso es conocer la percepción de los docentes sobre el medio rural. El grupo de discusión es la técnica más recomendable de cara a realizar una tesis doctoral. Aunque se pueden aprovechar algunas cuestiones que hemos definido en la entrevista, los datos que resultan del grupo de discusión pueden ser comparados con los de otras técnicas de carácter cuantitativo, por ejemplo, un cuestionario. A diferencia de la entrevista, los grupos de discusión son un medio servicial para que los participantes discutan sobre percepciones, ideas, opiniones y pensamientos. Los docentes que formen el grupo de discusión para debatir sobre la didáctica del medio rural y los problemas de aprendizaje de estas temáticas, deben tener un perfil diverso para asegurar la multiplicidad de opiniones. Una opción es que intervengan profesores de varios niveles educativos, desde Educación Primaria hasta docentes universitarios con la finalidad de conocer cuáles son sus percepciones acerca de la enseñanza del medio rural en sus ámbitos de docencia. Al mismo tiempo, pueden incorporar los materiales curriculares

que utilizan en su actividad docente. En este sentido, es conveniente confrontar las opiniones de docentes que usen los libros de texto de las editoriales tradicionales con aquellos que defiendan la utilización de materiales alternativos, por ejemplo, los que se han elaborado desde el proyecto Gea Clío.

Las últimas propuestas se vinculan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas tecnologías se están usando por los agricultores en algunas zonas rurales para controlar la gestión diaria en sus explotaciones. Un ejemplo es la APP de Agroptima que permite acceder al Sistema de Información Geográfica de Parcelas Agrícolas (SIGPAC) y anotar aspectos relacionados con la actividad agrícola (laboreo, tratamientos fitosanitarios, tandas de riego...) que luego pueden reflejarse en el cuaderno de campo, al que también se tiene acceso desde esta aplicación. A esta nueva realidad que vincula al agricultor con la tecnología informática, se accede a través de los blogs de algunos docentes que se interesan en que sus alumnos se acerquen a los problemas y a las potencialidades del medio rural. Un ejemplo, lo encontramos en el blog de profesor Diego Sobrino. La colaboración de la Coordinadora para el Desarrollo Integral del Nordeste de Segovia (CODINSE) mediante charlas en los centros educativos, ha permitido que los estudiantes conozcan las posibilidades de emprendimiento en las zonas rurales, las relaciones entre los miembros de la comunidad social rural, y los cambios que se están produciendo a partir de la creación de empleo, lo que se traduce en la apertura de servicios sociales (centros médicos y colegios). De cara a realizar futuras investigaciones, es relevante conocer el cambio en la percepción de los estudiantes y sus familias cuando se aproximan a esta información sobre la mejora de la gestión de los espacios rurales.

Por último, podemos hacer referencia a la aplicación didáctica de los Sistemas de Información Geográfica en la enseñanza del espacio geográfico en educación secundaria. Por un lado, esta herramienta de interpretación y generación cartográfica, permite elaborar los mapas mentales e integrar la información estadística en esas representaciones (Buzai, 2011). Así, las imágenes mentales tienen un componente de presentación cartográfica en el que se fusiona la percepción individual de cada estudiante y los elementos sociales que forman parte de la comunidad. Aunque se han mostrado preferentemente aplicaciones prácticas enfocadas a la percepción del espacio urbano³⁷, las bases de datos del Instituto Geográfico Nacional de España nos permiten trabajar con los municipios rurales y cartografiar los usos del suelo y las percepciones individuales de cada sujeto. Mediante el uso de la herramienta Arc Gis, se puede iniciar a los estudiantes de segundo ciclo de educación secundaria a crear un mapa temático de carácter cualitativo y cuantitativo. El objetivo es integrar y analizar la información geográfica (Membrado, 2015) para aproximarnos a las problemáticas de los municipios cartografiados, ofreciéndose la posibilidad de generar capas que recojan la vertiente subjetiva del pensamiento del alumnado.

A modo de recapitulación, las propuestas que hemos sintetizado son una aportación posible que podemos tener en cuenta a la hora de realizar futuros trabajos de investigación e innovación acerca de la didáctica del medio rural. En esta memoria nos hemos aproximado al conocimiento de las representaciones sociales del medio rural por la población escolar, a partir del uso de la encuesta y de los esquemas mentales. Nuestra aportación científica ha contado con las limitaciones propias de iniciarnos en la

³⁷ Rafael de Miguel (2015) recoge algunos ejemplos como Hyperatlas para el estudio geográfico de los desequilibrios territoriales en Europa, la combinación de Iberprix y Google Earth, y el Atlas Escolar que están elaborando para trabajar con estudiantes de tercer curso de educación secundaria.

investigación de en un campo científico joven como es la didáctica del medio rural, desde el enfoque de las percepciones sociales.

9.-RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Abascal, F., Cabeza, O., Fernández, V., Redondo, A. y Vázquez, M^a.L. (2009). *Geografía 2º Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Abler, R., Adams, J. and Gould, P. (1971). *Spatial Organization. The geographer's view of the world*. Londres: Prentice Hall Internacional.
- Abric, J.C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Practiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- AGE- Grupo de Geografía Rural - Quiénes somos. (2016). *Age.ieg.csic.es*. Recuperado 13 junio 2016, de http://age.ieg.csic.es/geografia_rural/coloquios_reuniones.html
- Agüero, F. (2009). Educación, Cultura y Desarrollo en la Globalización. *Revista Universitaria de Investigación*, 10 (1), pp. 203-224.
- Albet, A., Benejam, P., Casas, M., Comas, P., Oller, M. (2008): *Demos 3, Ciencias Sociales, Geografía*, Comunitat Valenciana. Editorial: Vicens Vives.
- Aragonés Tapia, J.I. (1985). *Los mapas cognitivos de ambientes urbanos: un estudio empírico de Madrid*. (Tesis doctoral). Madrid, Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- Araya, F., Souto, X.M. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de febrero de 2015, vol. XIX, nº 503. ISSN: 1138-9788.
- Arévalo, A., Clemente, M., Salinas., M.J., & Talaya, C. (2014). *El país perdido. Tratamiento en el aula del despoblamiento rural*. (Trabajo de la asignatura Propuestas Didácticas en Ciencias Sociales). Universitat de València. Facultat de Magisteri, España.
- Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) (2000). *La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria*. Recuperado de: <http://age.ieg.csic.es/docs/00-12-libros-text.PDF>
- Ausejo, E. (2008). La Asociación Española para el Progreso de las Ciencias en el Centenario de su creación. *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 295-310.
- Bailly, A.S. (1979). *La percepción del espacio urbano. Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística*. Madrid: Instituto de Estudios de la Administración Local.
- Bailly, A. y Beguin, H. (1992). *Introducción a la Geografía Humana*. Barcelona: Masson.
- Balanzà, M., Benejam, P., Llorens, M., Ortega, R., y Roig, J. (1982). *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. 3º curso del Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.)*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Banchs, M.A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*, 2, pp. 111-120.
- Batllore, R. (1994). L'estudi del medi. *Perspectiva Escolar*, 182, pp. 21-26.

- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Boira, J.V. (1992). *La ciudad de Valencia y su imagen pública*. (Tesis doctoral). Departamento de Geografía. Universidad de Valencia.
- Boira, J.V. (2005). *Planeamiento sin percepción, educación sin participación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Boira, J.V. y Reques, P. (coord.). (1991). *Introducción al Estudio de la Percepción Espacial*. Consejería de Educación de los Centros Docentes en el Principado de Andorra. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boira, J.V. y Souto, X.M. (1994). La relación entre la percepción ambiental y el planeamiento territorial: una aplicación al área periurbana de Vigo. En *La ciutat fragmentada: grups socials, qualitat de vida i participació. VI Setmana d'Estudis Urbans a Lleida*. (pp.191-208). Universitat de Lleida.
- Bonnamour, J. (1973). *Géographe Rurale. Méthodes et perspectives*. París: Masson.
- Bosque, J., De Castro, C., Díaz, M.A., y Escobar, F.J., (1992). *Prácticas de Geografía de la Percepción y de la Actividad Cotidiana*. Barcelona: Editorial OIKOS-TAU.
- Bosque, J., Fernández Gutiérrez, F., Bosque, J. y Pérez Alcaide, F. (1991). *Atlas social de la ciudad de Granada*. Granada: Caja General de Ahorros de Granada.
- Bouza, F. (2008). Comunicar el campo a la opinión pública urbana: la imagen del mundo rural en los viajeros urbanos del siglo XXI. *Anuario de la Unión de Pequeños Agricultores*. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/471-2013-11-05-upa.pdf>
- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 33, pp. 95-108.
- Buttimer, A. (1971). *Society and Milieu in the French Geographic Tradition*. Chicago: Mc Nally and Co.
- Buzai, G.D. (2011). *Análisis Socioespacial con Sistemas de Información Geográfica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Camarero, L.A. (1996). El mundo rural en la era del ciberespacio: apuntes de Sociología rural. En M.A. García de León (comp.), *La ciudad y el campo*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Campo, B., Morales, A.J., Santana, D. y Souto, X.M. (2015). Participación escolar y educación ambiental integral. En B. Borghi, F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (eds.), *Novi cives, Cittadini dall'infanzia in poi*, (pp. 271-284). Bologna: Pàtron editore.
- Campos, V. (2011). *La crisi de l'agricultura mediterrànea a l'arc mediterrani central. Un estudi de les seues causes, propostes de solució i finançament des de l'economía social*. Tesis doctoral. Universitat de València: Servei de Publicacions.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli*, 10, pp. 31-45.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, pp.58-150.

- Castorina, J.A. y Horn, A. (2008). El derecho a la privacidad en los niños, un enfoque constructivista e institucional. *Anuario de Investigaciones*, XV, pp. 197-206.
- Cavalcanti, L. (2010). A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional. Currículo em movimento. *Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte.
- Chapuis, R. (1995). La géographie agraire et la géographie rurale. En A. Bailly (coord.), *Les concepts de la Géographie Humaine*. París: Masson.
- Clout, H.D. (1976). *Geografía Rural*. Barcelona: Oikos.Tau.
- Colegio Rural Agrupado El Tejo (2015, 9 de junio). Nosotros somos así. Recuperado de: <http://eltejo.edu.gva.es/wp-content/gallery/Docs/revista-2015.pdf>
- Colomer, A. (21 de agosto de 2014). Retorno al mundo rural. *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://blogs.lavanguardia.com/el-arquero/retorno-al-mundo-rural-51745>
- Comas, M. (1958). *Geografía de España y sus regiones*. Barcelona: Ediciones Sócrates.
- Comunal., E. & Serrano, J. (2013). *Bitácora de ciencias sociales: El mayor bosque de España es gestionado de forma comunal*. *Bitacoradecienciasociales.blogspot.com.es*. Retrieved 9 junio 2016, de <http://www.bitacoradecienciasociales.blogspot.com.es/2011/12/el-mayor-bosque-de-espana-es-gestionado.html>
- Congresos y reuniones científicas*. (2016). *Ub.edu*. Recuperado 9 junio 2016, de <http://www.ub.edu/geocrit/ciu.htm>
- Craik, K.H. (1973). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 24, pp. 403-422.
- Cruz, J. (1991). Nueva dinámica de los espacios rurales, *XII Congreso Nacional de Geografía* (pp. 259-267). Valencia: Universidad de Valencia-Asociación de Geógrafos Españoles.
- D'Angelo, M^a.L. y Lossio, O. (2011). Innovar en la enseñanza de Geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central*, II Semestre, pp. 1-12.
- Danziger, K. (1988). On theory and method in psychology. En W.J. Baker, L.P. Mos, H.V. Rappard y H.J. Stam (Eds.). *Recent trends in theoretical psychology* (pp.87-94). New York: Springer-Verlag.
- Darnhofer, I. (2005). Organic Farming and Rural Development: Some Evidence from Austria, *Sociologia Ruralis*, vol. 45, (4), pp. 308-323.
- Davies, K.D. (1972). *The conceptual revolution in Geography*. London: University of London Press.
- De Arriba, R. (2011). Mutaciones en la Europa rural y límites de la política económica de desarrollo rural en la actualidad. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 8 (66), pp. 177-179.
- De la Puente, L. (1998). Viejos y nuevos enfoques en el estudio del medio rural. *Íber: Didáctica de las ciencias Sociales, geografía e historia*, 16, pp.45-54.
- De la Puente, L. (2001). La valoración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de estudio. En X.M. Souto (Eds.), *La Didáctica de la*

Geografia i la Història en un món globalitzat i divers, (pp-206-219). Xàtiva: L'Ullal Edicions i Federació de Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià.

- Delgado, S. (2014). *Percepción de la institucionalización de personas mayores dependientes en el medio rural*. (Trabajo Final de Máster inédito). Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. España.
- Del Pozo, C. (1999). Mapas Cognitivos. ¿Qué son? ¿Cómo explorarlos? *Didáctica Geográfica*, 3, pp. 109-134.
- De Miguel, R. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. En J. de la Riva, P. Ibarra, R. Montorio y M. Rodrigues, (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, (pp. 1321-1327). Universidad de Zaragoza-AGE.
- Domingos, M. (2000). "Habitus" e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas. En A.P. Moreira y D.C. Oliveira (coord.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp.117-130). Goiânia (GO): AB.
- Domingos, M. (2010). Representações Sociais como obstáculos simbólicos à Incorporação do Habitus Científico. *Ariús*, 2, pp. 31-48.
- Dos Santos, G. (2014). *Entre la angustia y la esperanza: una lectura del mundo rural castellano, desde la perspectiva de Miguel Delibes, en las novelas "El Camino" (1950) y "Las Ratas" (1962)*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras.
- English, P. y Mayfield, R.C. (eds.). (1972). *Man, space, and environment. Concepts in contemporary Human Geography*. New York: Oxford University Press.
- Escribano, J. (2010). *El papel de los servicios públicos en el desarrollo de áreas rurales: una perspectiva comparada*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Esparcia, J. (1997). Políticas con incidencia en el medio rural. Jornadas sobre planificación en áreas rurales: Planificación y políticas de desarrollo en el ámbito rural de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos de Geografía*, 61, pp.176-181.
- Estébanez, J. (1979). Consideraciones sobre la geografía de la percepción. *Paralelo 37*, 3, pp. 5-22.
- Estébanez, J. (1986). Tendencias en Geografía Rural. En A. García-Ballesteros (coord.), *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social, la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45, pp. 641-657.
- Faucher, D. (1975). *Geografía agraria. Tipos de cultivo*. Barcelona: Omega.
- Fernández-Caso, M^a.V., Gurevich, R., Souto, P., Bachmann, L., Ajón, A., y Quintero, S. (2010). La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, n^o 859. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm>
- Fernández Gutiérrez, F., y Asenjo, R. (1998). *La visión subjetiva del espacio urbano almeriense*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses. Diputación de Almería.

- Fernández Gutiérrez, F., Nieto, J.A., Jiménez, F., y Machado, R. (2001). *El Área Metropolitana de Granada según sus habitantes*. Universidad de Almería. Caja General de Ahorros de Granada.
- García Álvarez, J., y Marías, D. (2001). La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria. En Asociación de Geógrafos Españoles, *Geografía 21*, (pp. 37-85). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.
- García Ballesteros, A. (2001). Las motivaciones hacia el uso de los centros comerciales en Madrid. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 21, pp. 257-284.
- García Bartolomé, J.M. (1997). La juventud rural española: entre la inercia y el cambio. En C. Gómez-Benito y J.J. González-Rodríguez, *Agricultura y Sociedad en la España Contemporánea*. Madrid: CISC-MAPA.
- García Manrique, E. (1959). *Geografía Universal, 2º curso de bachillerato*. (1ª edición).
- García Monteagudo, D. (2015b). *Casas de Eufemia, Geografía y Familias*. Requena: Ediciones Arcís.
- García Monteagudo, D. (2015c). La percepción social del medio rural: un análisis para su aplicación en el aula. En J. de la Riva, P. Ibarra, R. Montorio y M. Rodrigues, (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, (pp. 1385-1394). Universidad de Zaragoza-AGE.
- García Ramón, Mª.D. (1992). Desarrollo y tendencias actuales de la geografía rural (1980-1990), una perspectiva internacional y una agenda de futuro. *Agricultura y sociedad*, 62, pp.167-194.
- García Ramón, Mª.D. y Nogué, J. (1984). L'evolució dels enfocaments metodològics en la geografia rural catalana, 1940-1984. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 5, pp. 149-166.
- García Ramón, Mª.D., Tulla, A.F., y Valdovinos, N. (1995). *Geografía Rural*. Madrid: Síntesis.
- García Rodríguez, A. (2012). *La educación en Requena, 1539-2012*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- Gargallo, B. y Aparisi, J.A. (coord.). (2010). *Procesos y contextos educativos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- George, P. (1973). *Los métodos de la Geografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gil, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, pp. 27-51.
- Gómez-Limón, J.A., Atance, I., y Rico, M. (2007). Percepción pública del problema de la despoblación del medio rural en Castilla y León. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 6, pp. 9-60.
- González-Fernández, M y Camarero-Rioja, L. A. (1997). Reflexiones sobre el desarrollo rural: las tramoyas de la posmodernidad. *Política y Sociedad*, 24, pp.55-68.
- González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 23-36. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de:

<file:///C:/Users/diego/Downloads/DialnetUnaInvestigacionCualitativaYEtnograficaSobreElValo-2574610.pdf>

- Grima, J.M. (1961). *Geografía de España*. Primer curso. Valencia, España: ECIR.
- Grup Garbí (1986). *Geografía Humana y Económica, BUP*. Valencia: Consorci de Editors Valencians S.A.
- Haddon, J. (1960). A view of foreign lands. *Geography*, 65, pp. 286-289.
- Hermi, M. (2008). La agricultura familiar y su función transformadora: diez años del reassentamiento São Francisco, Cascavel, PR, Brasil. En M. Arroyo, et al. (Eds.), *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/451.htm>
- Hermosilla, J. (1999). Caracterización de los clientes de hipermercados del área metropolitana de Valencia. *Cuadernos de Geografía*, 65-66, pp. 213-229.
- Hoyos, G., y Hernández, O. (2008). Localidades con recursos turísticos y el programa pueblos mágicos en medio del proceso de la nueva ruralidad. Los casos de Tepetzotlán y valle de Bravo en el estado de México. *Revista Quivera*, 10 (2), pp. 111-130.
- IES SAN VICENTE FERRER. (2016). *Iessanvicenteferrer.com*. Recuperado 9 junio 2016, de <http://www.iessanvicenteferrer.com/>
- Instituto Nacional de Estadística: Nomenclátor. Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional. Recuperado de: <http://www.ine.es/nomen2/index.do>
- Jarque, I. (2015). *El éxodo rural en las aulas*. (Trabajo Final de Máster inédito). Universitat de València, Facultat de Magisteri Ausiàs March, España.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell y John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1985). La representación social, fenómenos, concepto, teorías. En S. Moscovici. *Psicología social II, Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Grupo Paidós.
- Kosslyn, S.M. (1981). The medium and the message in mental imagery: a theory. *Psychological review*, 88 (1), pp. 46-66.
- Lagunas, D. (2015). *¿Tienen futuro las actividades agrarias tal y como las conocemos actualmente?* (Trabajo Final de Máster inédito). Universitat de València, Facultat de Magisteri Ausiàs March, España.
- La sospechosa ubicación de once estaciones del AVE*. (2013). *eldiario.es*. Recuperado 9 junio 2016, de http://www.eldiario.es/economia/sospechosa-ubicacion-estaciones-AVE_0_94141050.html
- Ledrut, R. (1970). L' image de la ville. *Espaces ét societes*, 1, pp. 93-106.
- Ledrut, R. (1973). *Les images de la ville*. París: Editorial Anthropos.
- Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de Geografía Histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla. *Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, 13, pp. 49-61.

- Lloyd, B. (1972). *Perception and cognition. A cross-cultural perspective*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lois, R.C., Piñeira, M^a.J., y Santomil, D. (2010). La imagen del rural en la promoción turística de Galicia. *Océanide 2*. Recuperado de: <http://oceanide.netne.net/articulos/art2-3.pdf>
- Los buenos resultados académicos del IES San Vicent Ferrer*. (2015). *Plataforma per Russafa*. Recuperado 9 junio 2016, de <http://www.russafa.org/el-resultado-escolar-contracorriente/>
- Lowenthal, D. (1961). Geography, experience and imagination, towards a geographical epistemology. *Annals of the Association of American Geographers*, 51, pp. 241-260.
- Lozano, C. (2013). Representaciones sociales de la agricultura ecológica en Andalucía. *Gazeta de Antropología*, 29, (2). Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4306>
- Luis, A. y Reques, P. (1984). Estructura, evaluación de preferencias espaciales en Cantabria. Un estudio de Geografía de la Percepción. *Ciudad y Territorio*, 62, pp. 101-121.
- Luis Gómez, A. (1985). *La Geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Massachusetts: TP & HUP.
- Lynch, K. (1981). *Good city Form*. Cambridge: MIT Press.
- Martí, S. (2015). *Producir para comer: las actividades del sector primario*. (Trabajo Final de Máster inédito). Universitat de València, Facultat de Magisteri Ausiàs March, España.
- Mata, M. (1987). Sobre los estudios de Geografía Agraria en España (1940-1970). *Ería*, 12, pp. 25-42.
- Membrado, J.C. (2015). Aprendiendo a fotointerpretar usos del suelo en el Grado de Geografía. En J. de la Riva, J., P. Ibarra, P., R. Montorio y M. Rodrigues, (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, (pp. 1465-1474). Universidad de Zaragoza-AGE.
- Méndez, R. y Molinero, F. (coord.). (1993). *Geografía de España*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Millán, M. (2004). La Geografía de la Percepción: Una metodología de análisis para el desarrollo rural. *Papeles de Geografía*, 40, pp.133-149.
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente (2012). *Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente en España*. En Ricardo Allué Téllez (Coord.). ISBN: 978-84-491-1299-7.
- Molinero, F. (1990). *Los espacios rurales. Agricultura y sociedad en el mundo*. Barcelona: Ariel.
- Molinero, F. y Alario, M. (1994). La delimitación geográfica del desarrollo rural: una perspectiva histórica. *Revista de estudios agrosociales*, 169, pp. 53-87.
- Molinero, F., Mayoral, R., García Bartolomé, J.L., y García Fernández, J. (2004) (coord.). *Atlas de la España Rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2.

- Morales, F.J. (2012). La Geografía de la Percepción: Una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55-56, pp. 137-152.
- Morales, A.J., Caurín, C., y Souto, X.M. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica Geográfica*, 14, pp. 91-108.
- Morales, A.J., Caurín, C., Sendra, C., y Parra, D. (2014). Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas Específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, pp. 65-81.
- Moreno, M^a.T. (2005). *Redes y estrategias de comercialización de productos y servicios turísticos de calidad en áreas rurales de la Comunidad Valenciana*. (Tesis doctoral). Departamento de Geografía. Universidad de Valencia.
- Moscoso, D.J. (2003). La revolución silenciosa de la mujer rural en el Campo de Gibraltar. Despertares entre el conflicto y la cooperación. *Revista de Fomento Social*, 58, pp. 501-524.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires (Argentina): Huemul, S.A.
- Muñoz, I. (2014). La ruralidad: Análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza-aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región del Maule (Chile). (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285158/imc1de1.pdf?sequence=1>
- Neves, G. (2014). O Programa Nacional do livro didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de Geografia. *Pesquisar, Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 1, pp. 231-253.
- Nogué, J. (2011). Paisaje y comunicación: el resurgir de las geografías emocionales. En L. Puigbert, A. Losantos y G. Bretcha (eds.), *Teoría y paisaje: reflexiones desde miradas interdisciplinarias*, (pp. 25-42). Olot: Observatorio del Paisaje de Cataluña.
- Ortega, R., y Roig, J. (1968). *Geografía de España. 1º curso de bachillerato*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel.
- Palenzuela, P., y Cruces, C. (2011). Mujeres políticas y desarrollo rural en Andalucía. *Revista Internacional de Sociología*, 2, pp. 487-515. Recuperado de: [file:///C:/Users/diego/Downloads/29739_Palenzuela-Cruces_RIS2011_Mujeres-politicas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/diego/Downloads/29739_Palenzuela-Cruces_RIS2011_Mujeres-politicas%20(1).pdf)
- Paniagua, A. (2004). La geografía rural, entre el peso de la regulación y las orientaciones constructivistas. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 43, pp. 123-134.
- Pedraza, F. (2011). *El drama rural. Metamorfosis de un género. La perspectiva española y el contexto internacional*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.

- Pérez, J.A. y Sánchez-Oro, M. (2007). Aproximación a las percepciones y orientaciones de los jóvenes ante el futuro del medio rural en Extremadura. *Política y Sociedad*, vol. 44, 3, pp.195-217.
- Pérez, T. (2007). La actividad turística como opción de desarrollo para las áreas rurales del Estado Táchira, Venezuela. El caso de San Vicente de la Revancha. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 245. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24556.htm>
- Piqueras, J. (1997). *La Meseta de Requena-Utiel*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- Piqueras, J. (1999). *El espacio valenciano: una síntesis geográfica*. Valencia: Editorial Gules.
- Plans, P. ¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato? *Revista de Educación*, XXXI, 88, pp. 29-31.
- Plaza, J.I. (2006). Territorio, Geografía Rural y Políticas Públicas. Desarrollo y sustentabilidad en las áreas rurales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 41, pp. 69-95.
- Pocock, D.C. (1976). Some Characteristics of Mental maps: An Empirical Study.
- Pozo, E., Rojo, F., y Fernández-Mayoralas, G. (2001). Características sociodemográficas y forma de vida de los ancianos madrileños. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 21, pp.285-310.
- Presentado el proyecto de la Plataforma Logística de Requena en El Rebollar*. (2010). *Ayuntamiento de Requena*. Recuperado 9 junio 2016, de <http://www.requena.es/va/content/presentado-el-proyecto-de-la-plataforma-logistica-de-requena-en-el-rebollar>
- Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., y Rivlin, L.G. (eds.). (1970). *Environmental Psychology: man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pylyshyn, Z.W. (1981). The imagery debate: analogue media versus tacit knowledge. *Psychological review*, 88 (1), pp. 16-45.
- Ramírez, K. (2014). *Imagen y percepción de los Servicios Sociales en zonas rurales con baja densidad de población. Estudio de la Zona PRAS de Villalba del Rey (Cuenca)*. Trabajo Final de Grado. Facultad de Trabajo Social. Universidad de Castilla-la Mancha.
- Reigota, M. (2001). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Reques, P. (1989). Delimitación del centro, conocimiento, frecuentación y atracción residencial del espacio urbano de Santander. Resultados de una encuesta de percepción urbana. *II Encuentro Regional de Investigación Educativa*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Ribes, A.M^a., y Souto, X.M. (2013). Muchos números y pocos problemas. *Anekumene, Revista virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 5, pp. 31-55. Recuperado de: <http://socialsuv.org/wp-content/uploads/Anekumene5.Poblacin.pdf>
- Rico, M., y Gómez-Limón, J.A. (2012). Preferencias y percepciones sociales sobre la multifuncionalidad del medio rural en Castilla y León. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 60, pp.399-424.
- Rodríguez de las Heras, A. (1995). El libro de texto en hipertexto. *Aula de Innovación Educativa*, 40-41, pp. 15-18.

- Rodríguez, V. (1988). La medición de los desequilibrios territoriales en España. *Estudios Regionales*, 21, pp. 97-120. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Málaga.
- Rojo-Pérez, F., y Fernández-Mayoralas, G. (2011) (eds.). *Calidad de vida y envejecimiento: la visión de los mayores sobre sus condiciones de vida*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Rubio Terrado, P. (1997). *La crisis del mundo rural. Experiencias de desarrollo en la provincia de Teruel. Lección inaugural del Curso Académico MCMXCVI-MCMXCVII*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de Historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp.79-94.
- Saénz, M. (1998). *Geografía agraria. Introducción a los paisajes agrarios*. Madrid: Síntesis.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp.37-64.
- Sáiz, J. (2012). La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO. *Íber: Didáctica de las ciencias Sociales, geografía e historia*, 70, pp. 67-77.
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de educación primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History Teaching*, 40, 19p.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 95-120.
- Sánchez, J., Santacana, J., Zaragoza, G. y Zárata, A. (1996). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: SM.
- Sánchez-Oro, M., Pérez, J.A., y Moreno, J. (2012). Los mayores en el continuo rural-urbano. Aproximación a la percepción subjetiva y expectativas vitales (el caso de Extremadura). *Papers*, 98 (1), pp. 143-174.
- Sancho, J. (ed.). (2002). *Desarrollo rural. De los fundamentos a la aplicación*. Madrid: Paraninfo.
- Sancho, J. y Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, vol. LXXIII, (273), pp.599-624.
- Santana, D., Morales, A.J. y Souto, X.M. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria, En R. Martínez y E.M. Tonda. (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, Vol. I. (pp. 167-182). Córdoba: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí, Natal*. Universidade Federal Río Grande do Norte, Programa Posgraduação em Educação.
- Segrelles, J.A. (2002a). *Geografía Humana. Fundamentos, métodos y conceptos*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Serrano, M^a del Mar. (1992). *La percepción del espacio geográfico a través de las guías y los relatos de viaje en la España del XIX*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Sobre el tema de la agricultura, p. & Serrano, J. (2011). *Bitácora de ciencias sociales: Sobre el tema de la agricultura, para 2º bachillerato*. *Bitacoradecienciasociales.blogspot.com.es*. Recuperado 9 junio 2016, de <http://www.bitacoradecienciasociales.blogspot.com.es/2011/11/sobre-el-tema-de-la-agricultura-para-2.html>
- Souto, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía?, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, pp. 25-44.
- Souto, X.M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. (En línea). Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XVII, n° 459. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Souto, X.M. y García Monteagudo, D. (2015). Representaciones sociales y Geografía de la Percepción, En R. Sebastià y E.M. Tonda (Eds.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía, Actas del VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía*. (pp. 876-892). Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles.
- Universitat de València, Universidad Autónoma de Madrid y Universitat d'Alacant (2004). *Historia, clima y paisaje. Estudios geográficos en memoria del profesor Antonio López Gomez*. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=0gRf0y_WdnAC&pg=PA44&dq=historia,+clima+y+paisaje&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=historia%2C%20clima%20y%20paisaje&f=false
- Valls, R. (2007). Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de Historia) y criterios para su análisis y valoración. En R.M. Ávila; R. López Atxurra; E. Fernández de la Rea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 499-511). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Vara, J.L. (2008). Cinco décadas de Geografía de la Percepción. *Ería*, 77, pp. 371-384.
- Vara, J.L. (2010). Análisis de textos en Geografía de la Percepción: Estado de la cuestión y bases conceptuales. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 32, pp. 127-146.
- Vera, A.L., y De Lázaro, M^a.L. (2010). La enseñanza de la geografía en bachillerato a partir del análisis de los libros de texto. *Didáctica Geográfica*, 11, pp. 169-197.

- Vilarrasa, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 11-19.
- Vilà Valentí, J. (1983). *Introducción al estudio teórico de la Geografía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- White, I. (2002). *Landscape and History since 1500*. Londres, Inglaterra.
- Xarxa d'escoles per l'Horta*. (2015). *Blog IES Isabel de Villena*. Recuperado 9 de junio 2016, de <https://iesisabeldevillena.wordpress.com/2015/07/25/xarxa-descoles-per-lhorta/>
- Zimmermann, J.B. (1998). Nomadisme et ancrage territorial: Propositions méthodologiques pour l'analyse des relations firmes-territoires, *Revue d'Économie Régionale et Urbaine (RERU)*, 2, pp. 211-230.