

OBETS. Revista de Ciencias Sociales

Vol. 12, n.º 2, 2017, pp. 337-367

ISSN-e: 1989-1385 | ISSN: 2529-9727

DOI: 10.14198/OBETS2017.12.2.02

LA DIFÍCIL TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS SOCIALES DESDE LA HISTORIOGRAFÍA AL AULA (ESPAÑA-FRANCIA)

THE DIFFICULT DIDACTIC TRANSPOSITION. A COMPARATIVE STUDY OF THE CONSTRUCTION OF SOCIAL STEREOTYPES FROM HISTORIOGRAPHY TO THE CLASSROOM (SPAIN-FRANCE)

Cosme J. Gómez Carrasco

Universidad de Murcia, España

cjgomez@um.es

Francisco García González

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Francisco.gonzalez@uclm.es

Cómo citar / Citation

Gómez Carrasco, Cosme J. Y García González, Francisco (2017). "La difícil transposición didáctica. Un estudio comparativo de la construcción de estereotipos sociales desde la historiografía al aula (España-Francia)". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2): pp-pp. 337-367.

doi:10.14198/OBETS2017.12.2.02

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la difícil transposición didáctica desde la historiografía al aula a través de una temática concreta: el mundo rural en la Edad Moderna en España y Francia. Para conseguir este objetivo se ha partido del estudio de la construcción historiográfica sobre el campesinado y el mundo rural en las principales revistas de investigación de esta temática. Posteriormente se ha comprobado la transmisión de este conocimiento en las aulas a través de las propuestas curriculares. Finalmente se ha analizado la percepción del alumnado sobre los estereotipos sociales ligados a esta temática. Los resultados muestran un desequilibrio importante entre la representación del

mundo urbano y el mundo rural, fruto de la pervivencia de la teoría de la modernización en las explicaciones históricas.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Estereotipos; Currículum; Historia rural; Historiografía; Edad Moderna

Abstract

The objective of this paper is to analyze the difficult didactic transposition from the historiography to the classroom through a concrete issue: the rural world in the Early Modern Age in Spain and France. To achieve this objective, this paper start with the study of the historiographical construction of the peasantry and the rural world in the most representative journals. Second it has been verified the transmission of this knowledge in the classrooms through the curricular proposals. Finally we have analyzed the student's perception of the social stereotypes related to this subject. The results show a significant imbalance between the representation of the urban world and the rural world, consequence of the survival of the theory of modernization in historical explanations.

Key words: History Education; Stereotypes; Curriculum; Rural History; Historiography; Early Modern History

Extended Abstract

The objective of this paper is to analyze the difficult didactic transposition from the historiography to the classroom through a concrete topic: the rural society in the Early Modern Age in Spain and France. In order to achieve this objective, the study starts on the historiographical construction of the peasantry and the rural society in the main research journals of this topic. Secondly it has been verified the transmission of this knowledge in the classrooms through the curricular proposals. Finally the student's perception about the social stereotypes related to this subject has been analyzed. The analysis and reflection on the historiographical construction and the images created on key historical subjects, as well as their transmission to the society, is fundamental to understand the social phenomena of the past. The transmission of this knowledge in the form of stereotypes through the means of historical dissemination, teaching and even research justifies the need to reflect on these types of images and representations that play a crucial role in the way they are perceived Social reality

In fact, the problem that arises in this work is the nature of historical knowledge and its use (or abuse) in the educational field, the difficult transposition between the researched knowledge and the knowledge taught. Many of the stereotypes that have persisted in the historiography and in the historical knowledge transmitted in the classroom come from the reproduction of certain images and representations deeply rooted in the society The analysis of the topics and identity stereotypes in the historical narratives, both official and the Which students produce, is a leading line of research in history education.

This essay is part of a mixed or holistic research model in that it integrates qualitative and quantitative methodological perspectives. This will allow us

to make proposals for improvements based on the collection of information systematic and rigorous evidence. The qualitative methodological perspective that is assumed is the phenomenological in that it is a matter of describing, comparing, explaining and understanding the reality of study. The framework of this approach uses as an analytical strategy the Grounded Theory, widely used in the social sciences. This strategy allows explaining the different realities of the study (historiographical construction on the rural world and transmission of this knowledge through diverse images and stereotypes), generating theories and models based on the collection and systematic analysis of the data.

To achieve the specific objective number one has been studied the historiographical production on the rural society in the academic journal. Articles dealing with rural history between the XVI-XIX centuries from 2000 to 2014 have been analyzed. In order to analyze the specific objective two, the Spanish and French curricula have been studied. The content corresponding to the Organic Law on Education in Spain (LOE, 2006, and more specifically its adaptation for the Autonomous Community of the Region of Murcia: CARM decree 291/2007) and the 2008 Academic Program in France. To analyze the specific objective number three, a closed questionnaire with a Likert-type rating scale (1-4) was designed and validated by experts (one university professor of Social Sciences Education and one university professor in the area of Sociology) To be implemented in secondary education centers in Spain and France. The sample is composed of 830 students, mainly 2nd and 4th ESO in Spain, and 4th and 2nd in France.

The results show a significant imbalance between the representation of the urban world and the rural world, fruit of the survival of the theory of modernization in historical explanations. Historiography advances in a direction contrary to the historical knowledge proposed for students. The analysis of the Spanish and French curricula and the students' perception shows a dysfunction of the knowledge about the peasantry and the rural world that leads to the reproduction of social stereotypes already surpassed by academic knowledge. In Spain the space dedicated to the peasantry and the rural world between the sixteenth and nineteenth centuries in the curriculum is very brief. The information is very stereotyped and often negative. Despite the burden of topics associated with the secular economic backwardness of the rural world in Spain, the historiography of the last 15 years on the peasantry and the rural world has advanced in very interesting research topics. These include the family, women, daily life, the complexity of the different systems of property ownership and their relationship to inheritance, etc. But there has also been progress in knowledge of production and productivity systems, types of crops, conflict, landscape and other key issues. Why these differences between the historiography and the historical narrative that is transmitted in the classroom of Secondary?

The historical interpretation that is transmitted in the textbooks and that is evident in the results of the questionnaire of stereotypes is closely related to the theory of the modernization. This interpretation usually defines traditional

societies as closed, religious values, with a mainly agricultural economy, rural and with extended families. This view tends to oppose modern societies as industrial, open-minded, urban and with nuclear families. This rural perspective appears as an anachronism in the Early Modern Age. The curriculum focuses on the protagonists of modernization: the bourgeoisie, commerce, new political theories and urban society. These ideas have been superseded by historiography. But the textbooks keep insisting on it. An issue that is reproduced in the perception that the students have on the rural world, and that has been analyzed in the questionnaire. It is only necessary to see the results obtained in the items of the questionnaire that affirm on the rural world is more traditional or more religious. Or even those that indicate that cities are the engine of change or of revolutions. In all these statements the students showed some answers very close to the images created by the theory of modernization. This shows how these clichés reproduce behind a historiography that moves in the opposite direction. The peasantry, which from the point of view of the modernization theory is linked to tradition, the rejection of technological progress and the survival of an autarchic lifestyle, has a very small weight in this narrative. If the Early Modern Age is contemplated in these curricular proposals as a period of transition that breaks with feudalism and opens the doors to a new time, the protagonism of the dominant discourse rests on those agents to whom historiography has indicated as the actors of that change. The reduction of this explanation to the peasantry / bourgeois / city / rural binomial has impoverished the narrative, creating superficial archetypes and simplifying historical argumentation.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis y reflexión sobre la construcción historiográfica y las imágenes creadas sobre temas históricos candentes, así como su transmisión a la sociedad, es clave para la comprensión de los fenómenos sociales del pasado. La transmisión de este conocimiento en forma de estereotipos a través de los medios de divulgación histórica, de la enseñanza e incluso de la investigación justifican la necesidad de reflexionar sobre este tipo de imágenes y representaciones que juegan un papel crucial sobre la manera en que se percibe la realidad social (Araya 2002; Blair & Benaji, 1996; Devine, 1989; Power, Murphy & Coover, 1996). No hay que olvidar que los estereotipos conforman esquemas de pensamiento que desempeñan un importante papel en el procesamiento de la información (Liceras, 2003). La propia investigación histórica crea una serie de imágenes del pasado a través de su forma de construir el discurso. Imágenes que, en tanto son aceptadas mayoritariamente por la comunidad científica, constituyen la base sobre la que se van reproduciendo y generalizando los conocimientos históricos a través de nuevas investigaciones y de su transmisión en las aulas.

En realidad, el problema que se plantea en este trabajo es el de la naturaleza del conocimiento histórico y su uso (o abuso) en el ámbito educativo (Gómez y Miralles, 2017), la difícil transposición entre el saber investigado y el saber enseñado (Chevallard, 1991). Decía Plá (2012), que la interpretación caucásica de la historia en la escuela se basa en una validación del conocimiento científico y su transposición didáctica. Sin embargo, las fuentes históricas dentro del ámbito escolar llegan más allá de la producción de los historiadores, incluso esta queda a veces en segundo plano. “Si queremos convertir a la enseñanza de la historia en un objeto de investigación, más allá de la transposición didáctica, la formación de la identidad nacional o el desarrollo de habilidades cognitivas en nuestros estudiantes, es necesario reconocer otras formas válidas de construcción de significados dentro de la escuela” (Plá, 2012: 171). En ocasiones el saber histórico transmitido en el aula está condicionado por imágenes y estereotipos previos, creados o difundidos a través de los medios de comunicación y otros medios informales de conocimiento. El avance historiográfico en temas clave en ocasiones no llega al aula porque se producen disrupciones en los diferentes canales de transmisión. La escasez de conocimientos relacionados con el métodos del historiador agudiza esta problemática al reproducirse un modelo de educación histórica memorístico, conceptual y en el que pasado e historia se presentan como realidades miméticas (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Muchos de los estereotipos que han perdurado en la historiografía y en el conocimiento histórico transmitido en el aula provienen de la reproducción de ciertas imágenes y representaciones fuertemente arraigadas en la sociedad. Desde principios de los años 90 los debates en torno a la historia social pusieron el acento en la representación, en las formas de percibir el mundo y en la realidad social como producto cultural (Rorty, 1996). Y efectivamente, las explicaciones del pasado no dejan de ser representaciones sociales (Banchs 1988; Moscovici 1979). La influencia postmodernista, la importancia del sujeto histórico y el peso de la representación del mundo en los individuos, frente a las estructuras socio-económicas y políticas, han encendido el debate historiográfico en los últimos años (Lloyd 2009; Sewell, 2005; Steinmetz, 2007; Tilly, 2005 y 2007). Sin embargo cuando estas representaciones son excesivamente estereotipadas pueden deformar la realidad. La preocupación por el diálogo que el historiador inicia con sus fuentes y la subjetividad en la reconstrucción del pasado han estado presentes en este debate. El historiador tiene una mirada subjetiva, consecuencia de sus propias vivencias y de la sociedad que le rodea. Las palabras de Carr (1987: 119) son bastante significativas al respecto: “*El proceso recíproco de interacción entre el historiador y sus hechos*

[...] *no es diálogo entre individuos abstractos y aislados, sino entre la sociedad de hoy y la sociedad de ayer*". Para evitar el distanciamiento del historiador con una posición epistemológica fundamentada en el ejercicio de la crítica histórica, es necesario analizar las imágenes y tópicos transmitidos por sus narrativas y las de otros agentes divulgadores del conocimiento histórico. De esta forma podremos entender la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado (Chartier, 1995 y 2007).

El estudio de los estereotipos sociales puede considerarse como uno de los nuevos territorios y frentes avanzados de investigación, un campo poliédrico que lo convierte en uno de los objetos de estudio más complejos de la historiografía actual. Para su correcta comprensión es imprescindible apostar de una forma clara por la interdisciplinariedad. Un esfuerzo por romper con las tradicionales fronteras disciplinares que es paralelo al interés por el cruce de fuentes diversas y por la complementariedad de escalas de observación y de perspectivas analíticas que caracterizan a la historia hoy. De hecho en este trabajo el estudio de los estereotipos sociales se convierte en punto de encuentro entre diferentes perspectivas de investigación (historiográfica, epistemológica, social y educativa). Y en este caso el mundo rural en Europa de la Edad Moderna y la transición a la Edad Contemporánea nos aporta un escenario histórico excepcional para analizar la construcción del conocimiento, la formación de estereotipos y su transmisión en la educación formal.

La conceptualización del campesinado, su mundo y su idiosincrasia ha sido debatido por la historiografía desde la década de 1970 (Bakx, 1988; Bernstein, 2000; Fontana, 1997; Guha, 2002; Wolf, 1971). Además es necesario entender esta conceptualización a través de la dicotomía entre campo y ciudad, entre mundo rural y mundo urbano. La noción de alteridad se filtra en los paradigmas historiográficos, alimentando arquetípicas dicotomías, e integrándolas en las distintas dimensiones del discurso. En este sentido la construcción histórica de Europa, ligada al triunfo del mundo urbano y del liberalismo supuso la creación de discursos contradictorios sobre el mundo rural. De hecho, campo/campesinado y ciudad/burguesía han sido tradicionalmente analizados por los historiadores como dos mundos opuestos (García, 2014; García y Gómez, 2010).

Estos discursos, así como los estereotipos ligados a ellos (organización familiar, de trabajo, las relaciones económicas y de dependencia) han sido discutidos y criticados por la moderna historiografía. Sin embargo en las narrativas históricas transmitidas a la sociedad todavía perviven ciertas imágenes sobre el mundo rural que hacen hincapié en unos rasgos distintivos ya superados.

El análisis de los tópicos y estereotipos identitarios en las narrativas históricas, tanto oficialistas como las que producen los estudiantes, es una línea puntera de investigación en didáctica de la historia (Bage, 1999; Carretero, 2011; Montesano, 2010). El análisis exhaustivo de estos discursos desde su origen (investigación histórica), pasando por el filtro legislativo (currículo) y por la realidad de las aulas (percepción del alumnado) es un campo de investigación clave para conocer cómo se construye y se transmite el saber histórico en la sociedad.

2. METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es estudiar la transposición didáctica de un tema en concreto (mundo rural / campesinado) desde su construcción historiográfica hasta su representación en el aula. Se ha escogido el periodo de la Edad Moderna (siglos XVI-XVIII), ya que en el mismo convivieron continuidades de larga duración y profundas transformaciones derivadas de los movimientos sociales, económicos, culturales y políticos que recorrieron Europa en la transición del Antiguo Régimen al Régimen Liberal. Para conseguir esta cuestión se han formulado una serie de objetivos específicos:

- Estudiar la producción historiográfica de las dos últimas décadas sobre el mundo rural en la Europa Occidental de la Edad Moderna en Francia y España para analizar la construcción del conocimiento histórico, de imágenes, estereotipos y representaciones sociales.
- Analizar la transposición entre el saber investigado y el saber enseñable a través de un estudio de los currículos escolares de Francia y España para comprobar los conocimientos escogidos sobre la Edad Moderna y el papel del campesinado y el mundo rural.
- Hacer un análisis comparativo de los conocimientos transmitidos sobre el mundo rural de la Edad Moderna en las aulas de Francia y España. Para conseguir esta cuestión se diseñó un cuestionario en el que respondieron estudiantes de institutos de ambos países en diversas realidades territoriales para comprobar la pervivencia en los estudiantes de ciertas imágenes, tópicos y estereotipos sobre el mundo rural.

Método y muestra

Este trabajo se enmarca en un modelo de investigación mixto u holístico en cuanto que integra las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa.

Esto nos permitirá la realización de propuestas de mejoras basadas en la recogida de información y de evidencias sistemática y rigurosa (Lukas y Santiago, 2009). Desde este planteamiento se aúna el potencial comprensivo de la investigación cualitativa con el valor explicativo que aporta la investigación cuantitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012).

La perspectiva metodológica cualitativa que se asume es la fenomenológica en cuanto que se trata de describir, comparar, explicar y comprender la realidad de estudio (el mundo rural en la Europa Occidental de la Edad Moderna) tanto desde la perspectiva de las investigaciones históricas, como en el contexto legislativo, curricular y socioeducativo en el que se transmite el conocimiento. Todo ello siguiendo un procedimiento fundamentalmente inductivo, siguiendo las pautas que recomiendan Sandín (2003) y Sabariego, Massot y Dorio (2012). El marco de este enfoque utiliza como estrategia analítica la teoría fundamentada (Grounded Theory), muy utilizada en las ciencias sociales (Barca, 2005; Barton, 2012). Esta estrategia permite explicar las diferentes realidades del estudio (construcción historiográfica sobre el mundo rural y transmisión de esos conocimientos a través de diversas imágenes y estereotipos), generando teorías y modelos sobre la base de la recogida y análisis sistemático de los datos (Flick, 2007).

En este enfoque se integra la perspectiva cuantitativa, tratando de identificar variables vinculadas al análisis sistemático de temas, tópicos y estereotipos ligados al mundo rural. Esto lo realizaremos comparando la frecuencia de estos elementos en las investigaciones históricas realizadas en las dos últimas décadas, con los encontrados en los currículos, y las respuestas de los alumnos al cuestionario. La correlación de estos elementos nos permitirá identificar factores, compararlos y relacionarlos (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Hernández y Maquilón, 2010). La combinación de este análisis cuantitativo y cualitativo es clave para conseguir los objetivos del proyecto.

Para conseguir el objetivo específico número uno se ha estudiado la producción historiográfica sobre el mundo rural en las revistas de gran difusión. Se han analizado los artículos que traten sobre historia rural entre los siglos XVI-XIX desde el año 2000 hasta 2014. Sólo se seleccionaron los artículos que trataban el siglo XIX cuando el artículo lo trataba como una transición de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea. Se seleccionaron seis revistas específicas de Historia Rural (*Histoire et Sociétés Rurales*; *Études Rurales*; *Historia Agraria*; *Etudis d'Historia Agraria*; *Mundo Agrario*; y *Rural History. Society, Economy and Culture*) y diez revistas generalistas que publicaran artículos de la Edad Moderna y de transición a la Edad Contemporánea. Entre estas revistas generalistas se seleccionaron cinco de Francia (*Annales de Demographie Historique*; *Revue d'histoire Moderne et Contemporaine*; *Histoire et Mesure*; *Revue Historique*; *Histoi-*

re, *Economie et Societé*) y cinco de España (Obradoiro de Historia Moderna; *Studia Historica*. Historia Moderna; Hispania; Historia Social; Revista de Historia Económica). El criterio de selección de estas revistas se basó en que ocuparan posiciones importantes en la base de datos de prestigio SCOPUS, y que además aceptasen trabajos de historia social e historia económica.

Para el análisis se creó una base de datos en ACCESS con dos tablas vinculadas. En estas tablas se introdujo dos tipos de información. Por un lado la información relacionada con la identificación del artículo: título completo, revista donde se ha publicado, año y autor. Por otro lado la información necesaria para el análisis: siglo o siglos que se analizaban en el artículo, periodo (Transición de la Edad Media a la Edad Moderna; Edad Moderna; Transición a la Edad Contemporánea y Larga duración), país de análisis, región analizada, temas específicos que trata el artículo, y grandes líneas temáticas. De esta forma analizamos cada uno de los artículos desde la perspectiva espacial, temporal y temática. Esto nos permitió cruzar estas variables con los datos identificativos de la revista, el año de publicación, etc.

Para analizar el objetivo específico dos se han estudiado los currículos español y francés. Se han analizado los contenidos correspondientes a la Ley Orgánica de Educación en España (LOE, 2006; y más concretamente su adaptación para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: decreto 291/2007 de la CARM) y el Programa académico de 2008 en Francia. Los cambios legislativos que se han producido entre 2013 y 2015 en España y Francia no han alterado en lo sustantivo los contenidos de la Edad Moderna propuestos en el currículo (en el caso español, los contenidos son prácticamente los mismos desde comienzos de los años noventa).

Para analizar el objetivo específico número tres se diseñó y validó por expertos (un profesor universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales y una profesora universitaria del área de Sociología), un cuestionario cerrado, con una escala de valoración tipo Likert (1-4), para implementar en centros de Educación Secundaria de España y Francia (tabla 1). Para los centros de Secundaria de Francia se realizó una traducción a través de un experto. El contenido del cuestionario se elaboró a través de estereotipos comunes sobre el mundo rural, y transmitidos a través de la teoría de la modernización y de los conocimientos sobre esta temática en los manuales escolares. La muestra está compuesta por 830 alumnos, principalmente de 2.º y 4.º de la ESO en España, y 4.º y 2.º en Francia. La muestra en España es más amplia (80%), debido a que ha sido una muestra no estratificada, y que se basó en la disponibilidad (tabla 2). Se recogieron datos de ciudades medianas y pequeñas y de pueblos medianos y pequeños de diferentes realidades territoriales (Île de France, Bretaña, Murcia, Albacete, Cuenca, Valencia y Madrid).

Tabla 1. Cuestionario sobre imágenes y estereotipos sobre el mundo rural**BLOQUE 1****El campesinado y la sociedad rural en la actualidad**

1. La sociedad rural es más tradicional que la sociedad urbana.
2. Hay más supersticiones en el mundo rural que en el mundo urbano.
3. El campesinado está más arraigado a su pueblo y viaja menos.
Los habitantes de la ciudad son más viajeros y conocen más lugares.
4. Las familias que viven en el mundo rural son más extensas y viven más parientes dentro de la misma casa.
5. En la ciudad hay más libertad que en el campo.
6. La sociedad rural es más religiosa.
7. En el mundo rural hay menos cultura que en la ciudad
8. En mundo rural hay comportamientos más violentos, en la ciudad son más civilizados
9. En la ciudad hay más posibilidades de riqueza, en el mundo rural hay más pobreza.
10. En el mundo rural no hay tantas diferencias económicas.
11. En el campo las mujeres se dedican principalmente al cuidado de la casa, en la ciudad hay más mujeres que trabajan fuera de casa.
12. Las mujeres están más controladas socialmente en el mundo rural que en la ciudad.
13. Las mujeres solas que viven en el mundo rural (solteras y viudas) están peor vistas que en la ciudad.

BLOQUE 2**Campesinado y mundo rural en la Historia, Siglos XVI-XIX**

14. Las principales revoluciones de la historia siempre han sido lideradas por la burguesía y los habitantes de la ciudad.
15. En los libros de texto las pirámides sociales que representan a la sociedad colocan siempre al campesinado en su base inferior
16. En las páginas de los libros de texto de Historia existe el mismo número de imágenes sobre el mundo rural que sobre el mundo urbano.
17. La mayor parte del campesinado en la Edad Moderna no poseía tierras, trabajaba en las de la nobleza.
18. Siempre he estudiado más las características y evolución de las ciudades de los siglos XVI-XVIII que el mundo rural.
19. En las Revoluciones Liberales de los siglos XVIII-XIX los cambios fueron propuestos desde la ciudad.
20. El campesinado no estaba interesado en las reformas sobre la propiedad de la tierra
21. En el mundo rural hubo pocas mejoras en los cultivos y la tecnología hasta la Revolución Industrial del siglo XIX.

22. La Europa de las Luces (siglo XVIII) fue una sociedad principalmente urbana.
23. El crecimiento económico entre los siglos XVI-XVIII fue gracias a la economía urbana.
24. En clase me han explicado las diferencias sociales internas dentro del campesinado y los grupos que lo componen
25. En el mundo rural de los siglos XVI-XVIII las parejas se casaban más jóvenes que en la ciudad.
26. El matrimonio en el mundo rural era por interés y en la ciudad era por amor.
27. Los matrimonios entre parientes eran más frecuentes en el campo que en la ciudad.
28. En el mundo rural los recién casados vivían en casa de los padres mientras que en la ciudad vivían en su propia casa.
29. En la ciudad había más intimidad que en el mundo rural
30. En el mundo rural había menos jóvenes que en la ciudad.
31. El padre de familia tenía más autoridad en el mundo rural que en la ciudad.
32. Las mujeres eran más libres en la ciudad que en el campo

Tabla 2. Cuestionarios analizados por países

	Frecuencia	Porcentaje
España	692	83.4
Francia	138	16.6
Total	830	100.0

Para analizar la validez de constructo del *Cuestionario sobre la imagen y percepción del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre el campesinado y el mundo rural* se ha realizado un análisis de la estructura factorial por medio del análisis de componentes principales con rotación varimax y valores Eigen mayor que uno. Antes de realizar el proceso de factorización se ha determinado el grado de adecuación de los datos obtenidos mediante el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que oscila entre cero y uno, indicando que el análisis factorial es adecuado cuanto mayor sea su valor, no resultando pertinente realizarlo con valores $<.70$. También se calculó el test de esfericidad de Bartlett, así como la diagonal de la matriz de correlaciones anti-imagen.

El índice de adecuación muestral KMO resultó ser .865, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2_{gl.496}=4198.98$; $p<.001$), lo cual indica que la matriz es adecuada para ser factorizada. Por su parte, los valores obtenidos en la diagonal en la matriz de correlación anti-imagen son ele-

vados, oscilando entre .411 y .93, siendo el resto de valores muy bajos. Todo ello apunta a que la matriz de variables es adecuada para la realización del análisis mencionado. Con estos datos, procedimos a la realización del análisis factorial obteniendo ocho factores que explican el 46.61% de la varianza total.

El análisis de fiabilidad (Tabla 3) del cuestionario nos permitió comprobar un resultado a nivel global con un α de Cronbach igual a .835, indicando un índice de fiabilidad bastante alto. En cuanto al análisis realizado por dimensiones, la primera de ellas (el bloque 1, campesinado y sociedad rural en el mundo actual) ha obtenido un α de .757, y la segunda (bloque 2, campesinado y mundo rural en la historia) un α de .775. Ambas dimensiones muestran un índice de fiabilidad alto, teniendo en cuenta que en ciencias sociales se considera una fiabilidad aceptable un α $>$.600 (Hernández y Maquilón, 2010).

Tabla 3. Fiabilidad global y por dimensiones

		α	Elementos	N Válido	%
Dimensiones	Global	.835	32	829	99.9
	Campesinado y sociedad rural en mundo actual	.757	13	830	100
	Campesinado y mundo rural en la historia	.775	19	829	99.9

3. RESULTADOS

Objetivo específico 1

Las revistas seleccionadas publicaron entre 2000-2014 un total de 4052 artículos, de los que 369 estuvieron dedicados a historia rural entre los siglos XVI-XVIII y la transición a la Edad Contemporánea, que fueron los que se analizaron en la base de datos. En la tabla 1 se muestra el porcentaje de estos artículos sobre el total de artículos publicados en cada una de las revistas.

Como se aprecia en la tabla 4, la producción sobre historia rural de la Edad Moderna y la transición a la Edad Contemporánea tiene un peso moderado en las revistas específicas de historia rural, y un peso pequeño en las revistas generalistas, donde sólo destacan *Annales de Demographie Historique*

(Francia) y *Obradoiro de Historia Moderna* (España). Además de estos resultados hay que indicar que la frecuencia de artículos se fue incrementando desde el año 2000 hasta 2007, y que ha ido disminuyendo desde el bienio 2007-2008 hasta 2014. Aunque el periodo específico de la Edad Moderna (sin tratar ni los últimos siglos medievales ni el siglo XIX) es el más tratado (60%), el siglo XVIII es el siglo más analizado en los artículos científicos, y el periodo de transición a la Edad Contemporánea (ss.XVIII-XIX) tiene un peso bastante notable (30%) (tabla 5). El periodo menos analizado es la transición de la Edad Media a la Edad Moderna. De igual forma se pueden destacar cinco temáticas que abordan más de la mitad de los artículos analizados: familia (matrimonio, herencia, mujer, vida cotidiana...); cultivos y producción; la propiedad de la tierra y su evolución; temáticas demográficas y de poblamiento; y temáticas sobre paisaje y medioambiente (tabla 6).

Tabla 4. Artículos analizados por revista

Revista	Número	Total	%
Histoire Et Sociétés Rurales	61	160	38,1
Estudis D'Historia Agraria	60	164	36,6
Historia Agraria	43	270	15,9
Rural History Journal	38	180	21,1
Annales De Demographie Historique	34	250	13,6
Mundo Agrario	26	270	9,6
Obradoiro De Historia Moderna	25	150	16,7
Revue D'Histoire Moderne Et Contemporaine	16	560	2,9
Studia Historica. Historia Moderna	13	180	7,2
Histoire Et Mesure	13	220	5,9
Hispania	11	405	2,7
Historia Social	8	308	2,6
Histoire, Economie Et Societé	7	352	2,0
Revista De Historia Económica	5	135	3,7
Revue Historique	5	280	1,8
Etude Rurales	4	168	2,4
Total	369	4052	9,1

Tabla 5. Número de artículo por periodo histórico

Periodo	Número	Porcentaje
Edad Moderna	209	56.7
Transición a la Edad Contemporánea	109	29.5
Larga duración	40	10.8
Transición de la Edad Media a la Edad Moderna	11	3.0
Total	369	100

Tabla 6. Principales temas abordados en los artículos

Temática	Frecuencia	Temática	Frecuencia
Familia	66	Herencia	18
Propiedad	46	Agua	17
Comunidad	34	Iglesia	16
Matrimonio	30	Historiografía	16
Agricultura	29	Comunales	15
Produccion	28	Comercio	15
Ganaderia	27	Consumo	15
Mercado	26	Mujer	14
Conflictividad	26	Trabajo	14
Paisaje	24	Patrimonio	13
Cultivos	22	Poblamiento	12
Tierra	22	Pobreza	11
Campesinado	19	Población	11
Demografía	19	Nivel De Vida	10

En la producción historiográfica siguen presentes muchos de los tópicos y lugares comunes que la historiografía ha ido acumulando en el tiempo. A pesar de que han aumentado las temáticas, es evidente la necesidad de ahondar en la dimensión social del mundo campesino (García, 2014). En el imaginario de nuestra historiografía el problema agrario se reduce a la “cuestión agraria”, es decir, al problema de la propiedad de la tierra y de su distribución. Una obse-

sión por la tierra derivada a su vez de la obsesiva búsqueda de una explicación del atraso de España que en gran medida hace de su desigual distribución la gran responsable. Fernández Prieto (2010) es categórico al hacer un balance de la historiografía agrarista española. Considera que el gran marco explicativo en el que se desarrollan las nuevas investigaciones no ha variado desde hace 30 años. En su opinión, aunque sea para contradecir los viejos tópicos, en las mismas subyacen aún los problemas relacionados con la crisis del Antiguo Régimen, con la transición del feudalismo al capitalismo y, en definitiva, con el debate sobre la revolución burguesa. No es de extrañar por tanto que todavía suscite el principal interés todo lo relacionado con la evolución de la propiedad de la tierra, el mercado, la producción, el crecimiento, la conflictividad y los cambios en la estructura de clases.

La idea del pesado lastre del pasado y de la continuidad en el siglo XIX de los profundos problemas que caracterizaban al mundo rural hispano durante el Antiguo Régimen cimentaban la idea de un atraso secular que imposibilitaba avanzar en el camino hacia la modernización en el marco del estado liberal y del mercado capitalista. Esta problemática, muy adecuada para los historiadores a finales de los años 70 al compás de los profundos cambios en la estructura económica y social que encaraba una España en transición hacia la democracia, parece que sigue siendo un potente foco de atracción ante los retos que la globalización exige a nuestra economía y a la sociedad rural. El análisis de los trabajos publicados en la revista *Historia Agraria* confirman plenamente el interés por la transición contemporánea: muchos de ellos abarcan los siglos XVIII y XIX o inician su período de análisis en 1750 o tienen como límite cronológico 1850. Mientras son muy pocos los que se sitúan entre el siglo XV y el XVI. En las revistas francesas analizadas son más reconocibles los límites del período moderno, igual que en la revista inglesa (*Rural History Journal*). Pero aún así es evidente el peso del período de transición contemporánea en comparación con el de la transición medieval. La historiografía está explorando nuevas e interesantes temáticas, aunque el peso de tópicos tradicionales sobre el mundo rural y el campesinado siguen estando presentes en las líneas de investigación y en la producción académica.

Objetivo específico 2

En respuesta al segundo de los objetivos, en el currículo español las principales temáticas sobre los siglos XVI y XVII giran en torno al descubrimiento y conquista de América; la conceptualización del poder y su representación en las monarquías europeas de estos siglos; hechos, batallas y figuras esenciales del Imperio Hispánico; y el arte y la cultura del Renacimiento y del Barroco (table

7). La sociedad y economía tienen un lugar más secundario. Con la LOE (2006) en España estos temas se impartían en 2.º de la ESO y se retomaban, de forma más sintética, en 4.º curso. Con la nueva ley educativa (LOMCE, 2013) pueden impartirse en 3.º de la ESO (como ocurre en el Decreto de la Región de Murcia). El siglo XVIII tiene un peso pequeño en el currículo español, con uno o dos temas a comienzo de 4.º de la ESO, casi como un prólogo de la Edad Contemporánea. Las principales temáticas son la Guerra de Sucesión, el reformismo borbónico y la Ilustración tanto en Europea como en España.

Tabla 7. Contenidos de la Edad Moderna según el decreto 291/2007 de la Región de Murcia y el Programme du College 2008

Contenidos Decreto 291/2007 Región de Murcia	Contenidos Programme du College 2008
<p>El Estado moderno en Europa. El fortalecimiento del poder real. Renacimiento y Reforma. Humanismo y crisis religiosa.</p>	<p>LES BOULEVERSEMENTS CULTURELS ET INTELLECTUELS (XVe – XVIIe siècle) Entre le XVe et le XVIIe siècle, l'Europe connaît des bouleversements culturels, religieux et scientifiques qui donnent une nouvelle vision du monde et de l'homme. - Les découvertes européennes et la conquête et des empires ouvrent le monde aux Européens. - La Renaissance renouvelle les formes de l'expression artistique; - La crise religieuse remet en cause l'unité du christianisme occidental (Réformes) au sein duquel les confessions s'affirment et s'affrontent (catholiques, protestants); - La révolution de la pensée scientifique aux XVIe et XVIIe siècles introduit une nouvelle conception du monde.</p>
<p>Evolución política y económica en España. La monarquía de los Reyes Católicos. La expansión europea: las Islas Canarias. El descubrimiento de América y su impacto económico.</p>	<p>L'ÉMERGENCE DU « ROI ABSOLU » La monarchie française subit une éclipse dans le contexte des conflits religieux du XVIe siècle, à l'issue desquels l'État royal finit par s'affirmer comme seul capable d'imposer la paix civile (1598). Les rois revendiquent alors un « pouvoir absolu » qui atteint son apogée avec Louis XIV et se met en scène à Versailles.</p>

Contenidos Decreto 291/2007 Región de Murcia	Contenidos Programme du College 2008
La España del siglo XVI. La Europa de Carlos V. La Monarquía Hispánica de Felipe II. Arte y cultura en el siglo XVI	<p>L'EUROPE DES LUMIÈRES</p> <p>Connaître et utiliser les repères suivants</p> <p>Au XVIIIe siècle, les philosophes et les savants mettent en cause les fondements religieux, politiques, économiques et sociaux de la société d'ordres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les grandes puissances politiques en Europe sur une carte de l'Europe au début du XVIIIe siècle - Leurs empires coloniaux sur une carte du monde au début du XVIIIe siècle - Quelques grandes routes maritimes <p>L'EUROPE DANS LE MONDE AU DÉBUT DU XVIIIe SIÈCLE</p> <p>Les grandes puissances européennes et leurs domaines coloniaux, les grands courants d'échanges mondiaux au début du XVIIIe siècle</p>
La lucha por la hegemonía y el relevo del poder político: La Europa del Barroco. Transformaciones políticas y económicas. La Europa de Westfalia. crisis de la monarquía de los Austrias. El Siglo de Oro: arte y cultura.	<p>LES TRAITES NÉGRIÈRES ET L'ESCLAVAGE</p> <p>La traite est un phénomène ancien en Afrique. Au XVIIIe siècle, la La traite atlantique connaît un grand développement dans le cadre du «commerce triangulaire » et de l'économie de plantation.</p>
La expansión americana: organización territorial, transformaciones económicas y sociales. Arte y cultura en la América hispana.	
El Estado absoluto. Despotismo ilustrado y parlamentarismo inglés. La Ilustración. Reformismo borbónico en España y América. El Reino de Murcia en el siglo XVIII: Belluga y Floridablanca. El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Salzillo. La Catedral de Murcia. Otras manifestaciones del Barroco en la Región de Murcia.	<p>1. Analyser les transformaciones del siglo XVIII, especialmente las del reformismo borbónico en España y América.</p> <p>LES DIFFICULTÉS DE LA MONARCHIE SOUS LOUIS XVI</p> <p>Trois aspects sont retenus: les aspirations à des réformes politiques et sociales, l'impact politique de l'indépendance américaine, l'impossible réforme financière.</p>

Contenidos Decreto 291/2007 Región de Murcia	Contenidos Programme du College 2008
Transformaciones políticas y económicas en la Europa del Antiguo Régimen. La independencia de EEUU. La Revolución Francesa.	LES TEMPS FORTS DE LA RÉVOLUTION L'accent est mis sur trois moments: - 1789-1791: l'affirmation de la souveraineté populaire, de l'égalité juridique et des libertés individuelles; - 1792-1794: la République, la guerre et la Terreur - 1799-1804: du Consulat à l'Empire..

En el caso francés para los siglos XVI y XVII el currículo le otorga un importante peso a los temas culturales (Renacimiento, Humanismo, la nueva visión del mundo...) y temas ligados a la construcción y representación del poder absoluto basados en Luis XIV y en el palacio de Versalles. Estos temas se imparten en 5.º de Collège (alumnado de 12-13 años). El siglo XVIII se imparte en 4.º de Collège (13-14 años), con una mayor profundidad que en el caso español, y a través de temas transversales (al menos cinco temas): Europa y el mundo a principios del siglo XVIII; la Europa de las Luces, La esclavitud y la trata de esclavos; Las dificultades de la Monarquía de Luis XVI; y la Revolución Francesa.

Los datos analizados muestran que el conocimiento histórico propuesto por instancias oficiales sigue bajo el predominio de un relato unidimensional de corte político y tradicional, mucho más acusado en el caso de España, y más matizado en el caso francés con rasgos culturalistas. El mundo rural, como en general los temas sociales, se proponen desde un punto de vista secundario. El pilar principal de la narrativa histórica es la nación y Europa, su construcción institucional, identitaria y cultural. El discurso histórico hegemónico favorece una visión positivista de la historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, fijando los contenidos en la memorización de reyes, ministros, prohombres, estadistas, fechas de batallas, guerras o tratados de paz, mezclado con temas culturales y artísticos (Gómez, 2014). Una visión de la historia principalmente esencialista (Prats, 2016). Hay algunas diferencias entre el caso francés y español. Mientras que en el currículo español se combina un tratamiento de los contenidos que mezcla el positivismo clásico (basado en la cronología y la enumeración de hechos y datos) con un planteamiento estructural (dividiendo entre historia política, historia social, historia del arte...), en el caso francés se plantean temas transversales

muy cercanos al enfoque cultural y de las mentalidades de la última generación de *Annales*. Por ello hay algunas temáticas muy interesantes y con un espacio de tratamiento amplio en el caso francés como el esclavismo y el trato de negros, la Europa de las Luces, el desarrollo de la intimidad en el siglo XVIII, el nacimiento del artista, etc.

A pesar de que en el caso francés hay más presencia de contenidos asociados a otras realidades europeas a través de estudios de caso concretos (como la ciudad de Londres para hablar de las ciudades marítimas), tanto en Francia como en España se sigue un discurso lineal que tiene como sujeto histórico a la nación, su origen, construcción y consolidación (Carretero y Van Alphen, 2014) pero en un marco europeo. Así, para abordar cualquier época histórica las propuestas españolas y francesas siguen una estructura común: política, población, sociedad, economía, cultura y arte. Estos contenidos suelen enmarcarse en unas líneas de larga duración (grandes épocas históricas –Edad Media, Edad Moderna, etc.–); en unas coyunturas basadas en un “tiempo medio” (periodos y coyunturas políticas y económicas de crecimiento y recesión o periodos culturales –Renacimiento, Barroco, etc.–); y en un “tiempo corto” basado principalmente en la trayectoria de las instituciones de poder (acontecimientos políticos, batallas, guerras, etc.). El hecho de utilizar estas tres dimensiones temporales obliga a buscar una entidad supranacional en la que enmarcar esos procesos de larga duración. Cuando se explican las coyunturas políticas, económicas o culturales, se hace en el contexto de procesos de larga duración europeos. Así, antes de adentrarse en temas nacionales, las propuestas curriculares abordan temáticas como el feudalismo en Europa, la reafirmación del poder de las monarquías medievales frente a poder señorial, la construcción de las monarquías autoritarias, el absolutismo, el humanismo en Europa, o la revolución científica y sus consecuencias culturales y científicas. Estos temas son coincidentes en las propuestas francesas y españolas, mostrando el devenir histórico nacional en un marco de construcción europea (Gómez y Chapman, 2017).

El campesinado, que desde la óptica de la teoría de la modernización se vincula a la tradición, el rechazo del avance tecnológico y la pervivencia de un estilo de vida autárquico, tiene un peso muy reducido en esta narrativa. Si la Edad Moderna se contempla en estas propuestas curriculares como un periodo de transición que rompe con el feudalismo y abre las puertas a un tiempo nuevo, el protagonismo del discurso dominante recae en aquellos agentes a los que la historiografía ha señalado como los actores de ese cambio. La reducción de esta explicación al binomio campesinado / burguesía, y ciudad / campo, ha empobrecido la narrativa, creando superficiales arquetipos y simplificando la argumentación histórica.

Objetivo específico 3

Los datos recogidos en el cuestionario de percepciones revelan la pervivencia de unos estereotipos sociales sobre el campesinado muy arraigados en el alumnado. Tal y como muestran las tablas siguientes, el alumnado tiene una imagen del mundo rural como una sociedad muy tradicional (tabla 8), con una población muy arraigada a su pueblo (tabla 9), con familias extensas (tabla 10) y donde no existen tantas diferencias económicas (tabla 11). Aunque las nuevas tecnologías y los avances en la comunicación han superado los obstáculos entre la sociedad rural y la sociedad urbana, todavía sobreviven esos clichés creados a partir de la teoría de la modernización: una sociedad rural cerrada, inmutable, tradicional, religiosa, y basada en la solidaridad familiar y vecinal.

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 1: La sociedad rural es más tradicional que la sociedad urbana. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	41	4.9	4.9
2	108	13.0	18.0
3	370	44.6	62.5
4	311	37.5	100.0
Total	830	100.0	

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 3: El campesinado está más arraigado a su pueblo y viaja menos. Los habitantes de la ciudad son más viajeros y conocen más lugares. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	2	.2	.2
1	113	13.6	13.9
2	196	23.6	37.5
3	264	31.8	69.3
4	255	30.7	100.0
Total	830	100.0	

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 4: Las familias que viven en el mundo rural son más extensas y viven más parientes dentro de la misma casa. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	116	14.0	14.0
2	211	25.4	39.4
3	339	40.8	80.2
4	164	19.8	100.0
Total	830	100.0	

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 10: En el mundo rural no hay tantas diferencias económicas. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	2	.2	.2
1	82	9.9	10.1
2	243	29.3	39.4
3	366	44.1	83.5
4	137	16.5	100.0
Total	830	100.0	

Si revisamos las respuestas al bloque 2 del cuestionario, centrado en las percepciones sobre el campesinado de los siglos XVI-XVIII, los estudiantes continúan viendo el mundo urbano como el motor del cambio histórico. Esto se aprecia en el ítem 14, donde la mayoría de los estudiantes coincidieron en que las principales revoluciones han sido lideradas por la burguesía y se originaron en las ciudades (tabla 12). Además, reproducen muchas de las cuestiones que aparecen en los libros de texto y que la historiografía ha superado claramente (Gómez, 2014). Ejemplos de esto son que los estudiantes creen que el campesinado de la Edad Moderna no poseía tierras y trabajaba exclusivamente para la nobleza (tabla 13), o que la Ilustración era principalmente una sociedad urbana (tabla 14), cuando el mundo rural representaba el 75-85% de la población en España y Francia.

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 14: Las principales revoluciones de la historia siempre han sido lideradas por la burguesía y los habitantes de la ciudad. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	5	.6	.6
1	107	12.9	13.5
2	185	22.3	35.8
3	372	44.8	80.6
4	161	19.4	100.0
Total	830	100.0	

Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 17: La mayor parte del campesinado en la Edad Moderna no poseía tierras, trabajaba en las de la nobleza. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	.7	.7
	1	68	8.2	8.9
	2	144	17.3	26.3
	3	327	39.4	65.7
	4	285	34.3	100.0
	Total	830	100.0	

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de respuesta al ítem 22: La Europa de las Luces (siglo XVIII) fue una sociedad principalmente urbana. 0= sin contestar; 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	1.9	1.9
	1	81	9.8	11.7
	2	185	22.3	34.0
	3	384	46.3	80.2
	4	164	19.8	100.0
	Total	830	100.0	

Para realizar un estudio más profundo de las respuestas del alumnado al cuestionario, se ha procedido a revisar los resultados obtenidos en el análisis factorial. A continuación se incluyen la matriz de componentes rotados (Tabla 15) donde se observa qué ítems saturan en cada uno de los factores (con pesos $<.30$ eliminados de la matriz). Es decir, en la tabla se especifican los ítems que correlacionan y que nos permiten reducir las 32 preguntas del cuestionario a 8 factores, ya que las respuestas del alumnado seguían una misma pauta.

Tabla 15. Estructura factorial del Cuestionario sobre la imagen y percepción del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre el campesinado y el mundo rural

Matriz de componente rotado ^a								
	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
P1					,667			
P2					,575			
P3	,621							
P4	,602							
P5				,700				
P6	,320				,420			
P7	,391			,511				
P8				,527				
P9	,601							
P10	,386						,470	
P11	,658							
P12	,452			,316				
P13	,375							,350
P14					,508		,478	
P15			,427					
P16						,338	,568	
P17			,651					
P18						,424		

Matriz de componente rotado^a

Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8
P19			,626					
P20							,511	
P21			,550					
P22						,530		
P23		,334					,304	
P24						,676		
P25		,539						
P26								,595
P27		,700						
P28		,542						
P29		,561						
P30								,617
P31		,584						
P32		,415						,364

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

En el primero de los factores podemos comprobar cómo correlacionan los ítems que expresan estereotipos sobre la vida de la mujer en el mundo rural con el arraigo familiar o la supuesta escasa movilidad del campesinado. En el segundo de los factores correlacionan las respuestas del alumnado sobre estereotipos de la mujer y la familia en el mundo rural de los siglos XVI-XVIII, el excesivo tamaño de los grupos domésticos, la edad de acceso al matrimonio, etc. El tercero de los factores muestra relaciones significativas entre las respuestas del alumnado a cuestiones que atañen a la sociedad y la economía del siglo XVI-XVIII, la imagen de un campesinado homogéneo y sin tierras, y con nulos o escasos avances tecnológicos a lo largo de todo el periodo del Antiguo Régimen. En el cuarto factor hay una correlación bastante interesante entre las respues-

tas que otorgan menos libertad al mundo rural en la actualidad, que presuponen un nivel inferior de cultura en el campo, con más actos violentos, y una mayor represión de la mujer. El quinto factor interrelaciona ítems de los dos bloques. Aquéllos que respondieron su conformidad con los ítems que afirmaban que el mundo rural es más tradicional y religioso, respondieron en el mismo sentido ante el ítem que afirma que las revoluciones siempre han tenido a la burguesía como actor principal y al mundo urbano como escenario. El sexto factor relaciona los ítems sobre la presencia del campesinado en los libros de texto y en la explicación del profesor con el que afirma que la sociedad del siglo XVIII es una sociedad eminentemente rural. El factor séptimo correlaciona el ítem del bloque I que afirma que en el mundo rural no hay tantas diferencias económicas, con los ítems del bloque II que indican que el campesinado de los siglos XVI-XVIII no estaba interesado en las reformas agrarias o que el avance en la economía del siglo XVIII se debe a la sociedad urbana. Por último, el octavo factor relaciona el ítem del bloque I que afirma que las mujeres solas en el mundo rural están peor vistas que en la ciudad, con los ítems del bloque II que indican que el matrimonio en el mundo rural era por interés, mientras que en la ciudad era por amor, o que las mujeres eran más libres en el mundo urbano que en el campo.

4. CONCLUSIONES

Aunque es evidente la falta de actualización de los contenidos sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en los centros de Educación Secundaria, somos conscientes de que la reducción de la problemática a esta cuestión conlleva una visión errónea de la transposición didáctica: el saber científico no se transforma directamente en saber enseñable, sino que el alumnado lo va adaptando a sus esquemas mentales y a su conocimiento cotidiano o vulgar de la historia, fuertemente influido por la cultura audiovisual (Sáiz, 2010). La historia que se enseña y se aprende en los niveles preuniversitarios es diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía académica. El conocimiento histórico escolar tiene una forma particular de significar el pasado donde tiene una gran presencia su uso público dentro de la sociedad (Plá, 2012).

La aportación de los contenidos sustantivos a la alfabetización histórica del alumnado debe tener presente al concepto de relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013). Se trata en este caso de presentar al pasado y su conocimiento como una realidad no estática. Los interrogantes planteados deben responder a problemáticas con un claro interés en la actualidad, o al menos a cuestiones significativas para el alumnado de hoy. Y aquí el conocimiento de la socie-

dad rural de los siglos XVI-XVIII puede contribuir para comprender críticamente los problemas actuales. Temáticas clave como las desigualdades sociales, las diferencias de género y edad, las formas de organización familiar, las redes de relaciones y los procesos de movilidad social, el conflicto, la cultura material y otras cuestiones sobre las que está incidiendo la historiografía más reciente pueden contribuir a una mejor y más actualizada formación histórica de nuestros alumnos (Gómez y Miralles, 2013; 2015).

Sin embargo, los resultados muestran que aunque en la historiografía siguen existiendo lastres del pasado en las líneas de investigación, ésta avanza en un sentido contrario a los conocimientos históricos propuestos para el alumnado. El análisis de los currículos español y francés y la percepción del alumnado muestra una disfunción del conocimiento sobre el campesinado y el mundo rural que lleva a la reproducción de estereotipos sociales ya superados por el saber académico. En España el espacio dedicado al campesinado y el mundo rural entre los siglos XVI-XIX en el currículo es muy breve. La información es muy estereotipada y a menudo negativa.

Quizás lo más preocupante de estos resultados es el desequilibrio entre las representaciones del mundo rural y urbano. La sociedad urbana está muy presente en el currículo de la Edad Moderna. Además, la sociedad urbana se asocia con el cambio, la transformación, la riqueza, el triunfo del capitalismo y la erosión del Antiguo Régimen. La burguesía es protagonista en todo proceso de crecimiento histórico "positivo" de la economía, la sociedad y la cultura en el siglo XVI. Pero también se representa a la burguesía como clave para entender el crecimiento económico del siglo XVIII, los cambios culturales del Renacimiento, la Ilustración y la transformación política del Antiguo Régimen. Sin embargo desde la historiografía hay grandes dudas sobre el papel de este grupo social en los procesos de cambio en España, y de la construcción de este discurso de una forma anacrónica (Marcos, 1996).

A pesar del lastre de tópicos asociados al secular atraso económico del mundo rural en España, la historiografía de los últimos 15 años sobre el campesinado y el mundo rural ha avanzado en muy interesantes temas de investigación. Entre ellos cabe destacar el tema de la familia, la mujer, la vida cotidiana, la complejidad de los diferentes sistemas de propiedad y su relación con la herencia, etc. Pero además se ha avanzado en el conocimiento de los sistemas de producción y productividad, los tipos de cultivo, la conflictividad, el paisaje y otros temas clave. ¿Por qué estas diferencias entre la historiografía y la narrativa histórica que se transmite en el aula de Secundaria?

La interpretación histórica que se transmite en los libros de texto y que queda patente en los resultados del cuestionario de estereotipos está estrecha-

mente relacionada con la teoría de la modernización. Esta interpretación suelen definir las sociedades tradicionales como cerradas, de valores religiosos, con una economía principalmente agrícola, de carácter rural y con familias extensas (Le Goff, 1988). Este punto de vista tiende a oponerse a las sociedades modernas como industriales, de valores abiertos, urbanas y con familias nucleares. Esta perspectiva rural aparece como un anacronismo en la Edad Moderna. El currículo centran su atención en los protagonistas de la modernización: la burguesía, el comercio, las nuevas teorías políticas y la sociedad urbana. Estas ideas han sido superadas por la historiografía. Pero los manuales siguen insistiendo en ello. Una cuestión que se reproduce en la percepción que el alumnado tiene sobre el mundo rural, y que se ha analizado en el cuestionario. Sólo hay que ver los resultados obtenidos en los ítems del cuestionario que hacen alusión a que el mundo rural es más tradicional o más religioso. O incluso aquellos que indican que las ciudades son el motor del cambio o de las revoluciones. En todas estas afirmaciones el alumnado mostró unas respuestas muy cercanas a las imágenes creadas por la teoría de la modernización. Esto muestra cómo se reproducen estos clichés a espaldas de una historiografía que avanza en un sentido contrario.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX" (HAR2013-48901-C6-6-R) y EDU2015-65621-C3-2-R "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria", financiados ambos por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER.

REFERENCIAS

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Cuaderno de Ciencias Sociales.
- Bacx, K. (1988). From proletarian to peasant: rural transformation in the state of Acre, 1870-1986. *Journal of Development Studies*, 24 (2), 141-160.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Banchs, M. A. (1988). Representación social y cognición social. *Revista de Psicología*, VII, 30, 361-371.
- Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee. (Coords). *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education* (pp. 68-82), Nueva York: Routledge – Falmer.

- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. En A. McCully, G. Mills, C. Van Boxtel (Eds.). *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (pp. 1-15). Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network.
- Bernstein, H. (2000). The peasantry in global capitalism: who, where and why. En Panitch, L. y Leys, C. (Eds.). *Socialists register 2001: working classes, global realities*. Londres: Merlin.
- Blair, I. V., y Banaji, M. R. (1996). Automatic and controlled processes in stereotyping priming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1142-1163.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carr, E. H. (1987). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented, *Cognition and Instruction*, 32:3, 290-312, DOI: 10.1080/07370008.2014.919298
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aiqué: Argentina.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Fernández Prieto, L. (2010). "Ramón Garrabou (coord.): *História Agrária dels Països Catalans*, vol IV, segles XIX-XX, Barcelona, 2006", *Historia Agraria*, 52, Diciembre, 191-197.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, J. (1997). Los campesinos en la historia: reflexiones sobre un concepto y unos prejuicios. *Historia Social*, 28 (3), 3, 11.
- García, F. (2014). El estudio de la sociedad rural en la España Moderna ¿Una antigua historiográfica? *Tiempos Modernos*, 29, 1-6.
- García, F. y Gómez, C. J. (2010). Campesinos en la ciudad. Algunas consideraciones desde la Historia de la familia en la España Moderna. En Soares, M. y Hernández, J. (Eds). *Sociedades, Familia e Poder na la Península Ibérica (255-276)*. Lisboa: Editorial Colibri
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1).
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. DOI: 10.7440/res52.2015.04
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 1-25.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp.109-126). Madrid: Dykinson.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. Paris: Galimard.
- Liceras, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36
- Lloyd, C. (2009). Historiographics schools. En Tucker, A. (Ed.). *A Companion to the Philosophy of History and Historiography* (pp. 371-380). Wiley Blackwell.
- Lukas, J. F.; Santiago, K.; Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, 340, 667-693.
- Lukas, J.F y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcos, A. (1996). Historia y desarrollo: el mito historiográfico de la burguesía. En Enciso Recio (Ed.). *La burguesía española en la Edad Moderna* (15-34). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing". *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, University Presses of France.
- Plá, S. (2012). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En *IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Power, J. G., Murphy, S. T., y Coover, G. (1996). Priming prejudice: How stereotypes and counterstereotypes influence attribution or responsibility and credibility among ingroups and outgroups. *Human Communication Research*, 23, 36-58.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.

- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 594-607
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson
- Sewell, W. H. (2005). *The Logics of History. Social theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Steinmetz, G. (2007). The relations between Sociology and History in United States. The Currents States of Affairs. *Journal of Historical Sociology*. 20, 1-12.
- Tilly, C. (2005). *Identities, Boundaries, and Social Ties*. London: Paradigm Publisher.
- Tilly, C. (2007). Three vision of History and Theory. *History and Theory*, 46, 299-307.
- Wolf, S. (1971). *Los campesinos*. Barcelona: Labor.

COSME J. GÓMEZ CARRASCO es Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (acreditado como Profesor Titular). Con anterioridad ha sido becario postdoctoral en la *EHESS*, París, Investigador Postdoctoral en la *Universidad Carlos III de Madrid*, profesor Invitado en el *CRH (EHESS, París)* y *Honorary Researcher Associate (UCL – Institute of Education)*. Es autor de más de un centenar de aportaciones científicas entre artículos, libros, capítulos, comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha coordinado diez monografías sobre investigación, innovación y formación del profesorado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sus líneas de investigación actuales giran en torno al análisis comparativo internacional de libros de texto de historia; la evaluación del conocimiento histórico; el pensamiento histórico y narrativo; historiografía e historia social.

FRANCISCO GARCÍA GONZÁLEZ es Profesor Titular de Historia Moderna de la Facultad de Humanidades de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha (acreditado como Catedrático de Universidad). Invitado por diferentes universidades, ha sido también profesor visitante en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París. Es fundador y director del Seminario de Historia Social de la Población (SEHISP) en la mencionada Facultad, un centro desde el que impulsa un dinámico grupo de investigación que ha dado lugar a varias

tesis doctorales y desde el que ha organizado diversos cursos, seminarios y reuniones científicas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se han centrado en la Historia Social, la Historia Rural, la Historia de la Familia y la Demografía Histórica. En la actualidad su interés gira en torno a los procesos de diferenciación y reproducción social, el curso de vida y las trayectorias sociales y familiares.

Recibido: 17/09/2016

Aceptado: 23/07/2017