

La idealización de los espacios rurales en Educación Secundaria y bachillerato. Un estudio de representaciones sociales*

The idealization of rural spaces in secondary and high school education. A study of social representations

A idealização dose espaços rurais no ensino médio. Um estudo de representações sociais

Diego García Monteagudo**

Universitat de València, Valencia, España

Cómo citar: García-Monteagudo, D. (2021). La idealización de los espacios rurales en Educación Secundaria y bachillerato. Un estudio de representaciones sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(2), 269-290.

DOI: <https://doi.org/10.15446/rsc.v44n2.90081>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

Artículo de investigación e innovación

Recibido: 24 de agosto del 2020. Aprobado: 9 de marzo del 2021.

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, y cofinanciado con fondos Feder de la Unión Europea.

** Doctor con mención internacional en Didácticas Específicas (especialidad en Didáctica de la Geografía). Profesor ayudante doctor. Facultat de Magisteri (Universitat de València). Correo electrónico: Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es -ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0505-0608>

Resumen

La teoría de las representaciones sociales contribuye a conocer los discursos que influyen en la vida de las personas y cómo los sujetos reproducen esos conocimientos para interpretar el mundo. El conocimiento que nos interesa en esta investigación es la cosmovisión que los estudiantes de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de 2.º de bachillerato de la provincia de Valencia (España) tienen acerca de los espacios rurales. Dicha cosmovisión proviene de diferentes fuentes y contextos de información, por lo que la aplicación de las representaciones sociales al campo de la didáctica de la geografía es pertinente en este estudio. En concreto, el enfoque fenomenológico de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento se une a las representaciones sociales del espacio geográfico en su vertiente subjetiva y tripartita (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido). Así, se pretende comprender los elementos que influyen en la explicación escolar de los espacios rurales y su presencia en la geografía escolar para conseguir dos objetivos: primero, conocer la estructura y el significado de la representación escolar del alumnado de diez centros escolares de la provincia de Valencia; segundo, comprobar cómo se ha plasmado la representación de la figura humana en los libros de texto en los niveles educativos analizados entre 1959 y 2016, y en las representaciones pictóricas del alumnado, para evidenciar tendencias convergentes en los elementos de una representación social de los espacios en cuestión. Para ello 581 estudiantes de centros escolares de la provincia de Valencia respondieron un cuestionario mixto, con un test de asociación de palabras analizado mediante el *software* Evocation 2005. La aplicación del índice ji-cuadrado al análisis de las fotografías de los libros de texto y los dibujos del alumnado acerca de los espacios rurales revela que existe una representación idealizada de dichos espacios que dificulta la comprensión de sus problemáticas sociales y ambientales.

Palabras clave: didáctica, espacio rural, geografía, idealización, representación social, Valencia.

Descriptor: discurso, enseñanza, medio rural, representación.

Abstract

The theory of social representations contributes to know the discourses that influence people's lives and how subjects reproduce that knowledge to interpret the world. The knowledge that interests us in this research is the worldview that 3rd year of Compulsory Secondary Education and 2nd year Baccalaureate students from the province of Valencia (Spain) have about rural areas. Their worldview comes from different sources and information contexts, so the application of social representations to the field of geography didactics is pertinent in this study. Specifically, the phenomenological approach of the Geography of Perception and Behavior joins the social representations of geographic space in its subjective and tripartite aspect (*lived space*, *perceived space*, and *conceived space*). This is how it is intended to understand the elements that influence the school explanation of rural spaces and their presence in the school geography to achieve two objectives: first, to know the structure and meaning of the school representation of students from ten schools in the province of Valencia; second, to check how the representation of the human figure has been captured in textbooks at those same educational levels between 1959 and 2016 and in the pictorial representations of students to show convergent trends in the elements of a social representation of these spaces. For this, 581 students from schools in the province of Valencia (Spain) answered a mixed questionnaire, with a word association test analyzed using the Evocation 2005 software. The application of the chi-square index to the analysis of the photographs of the textbooks and the drawings of the students about rural spaces reveals that there is an idealized representation of these spaces, making difficult to understand social and environmental problems.

Keywords: didactic, geography, rural space, social representation, Valencia, idealization.

Descriptors: countryside, narrative, representation, teaching.

Resumo

A teoria das representações sociais contribui na compreensão dos discursos que influenciam a vida das pessoas e como os sujeitos reproduzem esse conhecimento para interpretar o mundo. O conhecimento que se investiga nesta pesquisa é a visão que têm sobre o meio rural os alunos do 3º ano do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e do 2º ano do Bacharelado da província de Valência (Espanha). O seu conhecimento provém de diferentes fontes e contextos de informação, pelo que a aplicação das representações sociais ao campo da didática da geografia é pertinente neste estudo. Especificamente, a abordagem fenomenológica da Geografia da Percepção e do Comportamento une as representações sociais do espaço geográfico em seu aspecto subjetivo e tripartido (espaço vivido, espaço percebido e espaço concebido). Pretende-se assim compreender os elementos que influenciam a explicação escolar dos espaços rurais e a sua presença na geografia escolar para atingir dois objectivos: primeiro, conhecer a estrutura e o significado da representação escolar de alunos de dez escolas da província de Valência; segundo, verificar como a representação da figura humana foi captada nos livros didáticos desses mesmos níveis de ensino entre 1959 e 2016 e nas representações pictóricas dos alunos para mostrar tendências convergentes nos elementos de uma representação social desses espaços. Para tal, 581 alunos de escolas da província de Valência (Espanha) responderam a um questionário misto, com um teste de associação de palavras analisado no software Evocation 2005. A aplicação do índice χ^2 à análise de fotografias em livros didáticos e desenhos de alunos sobre espaços rurais revela que há uma representação idealizada dos espaços rurais que dificulta a compreensão dos problemas sociais e ambientais desses espaços.

Palavras-chave: didática, espaço rural, geografia, idealização, representações sociais, Valencia.

Descritores: discurso, ensino, meio rural, representação.

Introducción

Este artículo es producto de una investigación más amplia sobre la didáctica de los espacios rurales en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el bachillerato, que pretende conocer la representación que tiene el alumnado sobre estos espacios, pues de esa cosmovisión se deriva un comportamiento que puede incidir en la toma de decisiones acerca de su futuro residencial y laboral. El propósito fundamental es conocer si las concepciones del alumnado coinciden con una representación social que idealiza los espacios rurales, ya que el concepto campo se ha asociado tradicionalmente a lo rural y se ha explicado en diversas fuentes por oposición a la ciudad (Friedland, 2002), desde el paradigma del *continuum* rural-urbano, que se ha demostrado obsoleto desde la investigación científica (Entrena, 1998; García-Bartolomé, 1991).

El artículo es pertinente porque a los debates sobre la educación rural que emanan desde la Unesco (2015) y algunos programas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, se suma la escasa investigación didáctica de los espacios rurales (Ruiz et ál., 2017). En el caso de Europa occidental, la importancia social y didáctica de la enseñanza de los espacios rurales se relaciona con las funciones (ecológica, económica y residencial) que emanan de la Carta Europea del Espacio Rural de 1995 (Hudault, 2011). Esas tres funciones deben comprenderse desde una óptica sistémica, pues de esa manera se garantizará un desarrollo rural sostenible que englobe la producción de alimentos y materias primas, así como la protección de la biodiversidad y de los valores paisajísticos, que asegurarán la prestación de servicios de producción, ambientales y culturales (Vilches et ál., 2014).

La realidad multifuncional no se presenta en los manuales escolares de geografía y ciencias sociales en el ámbito iberoamericano, que siguen los presupuestos de una geografía regional que reproduce contenidos memorísticos y de corte conservador (Tonini et ál., 2015). En el caso español los contenidos rurales se supeditan a lo urbano y tienen un carácter economicista que los reduce al estudio de las actividades del sector primario (Armas et ál., 2018). Por ello el interés radica en analizar la presencia de la figura humana en las concepciones escolares del alumnado para valorar cómo influye esa representación social en la explicación que hacen acerca de los espacios rurales.

Marco teórico: la construcción de un relato escolar sobre la ruralidad y su representación social

Los conocimientos y problemas relacionados con los espacios rurales pueden convertirse en contenidos didácticos con una visión integradora y un componente globalizador acordes a la realidad de estos espacios en la actualidad. Sin embargo, las estrategias didácticas no han superado el carácter descriptivo de los manuales escolares que hasta la década de 1990 reducían el espacio agrario al estudio exclusivo de las actividades del sector primario (Sánchez, 1998).

Con la pretensión de relacionar la investigación con la innovación escolar se han desarrollado proyectos de innovación educativa acerca de los espacios rurales desde diferentes regiones del mundo. El programa estadounidense Pacers (Program for Academic and Cultural Excellence in Rural Schools) ha vinculado las aulas escolares con las comunidades rurales para documentar la información espacial en Kansas a partir del estudio del paisaje, mediante una perspectiva interdisciplinar desde lo local a la escala global (San Pedro y López, 2017). Un planteamiento similar se viene desarrollando en el proyecto “Nós Propomos” (Claudino et ál., 2019) desde los últimos cursos de educación primaria y durante la educación secundaria, pero en la línea del aprendizaje-servicio (Baldwin et ál., 2007; Rosenberger, 2000) y el trabajo con diversas competencias que favorecen la investigación y la formación ciudadana del alumnado (Martín y Vázquez, 2017). Desde los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina se han desarrollado siete propuestas didácticas (D’Angelo y Lossio, 2011), en las que se han empleado técnicas cualitativas diversas (entrevistas, interpretación de fotografías e imágenes de satélite...) que han conectado con los problemas de los productores y trabajadores rurales que se dedican al cultivo de frutas y hortalizas en las diferentes explotaciones agropecuarias. Con estos planteamientos locales, los diversos especialistas de los proyectos de la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana¹ han elaborado materiales didácticos con la finalidad de empoderar a la ciudadanía respecto del territorio valenciano y favorecer la comprensión integral del medio para impulsar la toma de decisiones del alumnado de educación primaria (quinto curso) y educación secundaria (tercer curso).

En cualquiera de las propuestas de innovación didácticas anteriores, se constata que sus autores pretenden mostrar la existencia de un tejido social híbrido en los espacios rurales. Esto ratifica que el análisis morfológico del paisaje y la localización geográfica se han demostrado insuficientes para demarcar los modos de vida rurales y urbanos en el contexto de los países occidentales (Dirven, 2011). El campo ha dejado de valorarse como un recurso históricamente vinculado a los espacios rurales (Hermi, 2017; Lockie et ál., 2006) y los límites con lo urbano son casi imperceptibles (Esparcia, 2012; Limonad y Monte-Mór, 2012; Vilà y Capel, 1970).

Con las transformaciones anteriores se incrementa el valor didáctico del paisaje, concepto en el que se condensan funciones con sentido geográfico e histórico a escala global (García de la Vega, 2014; Liceras, 2003). No obstante, el tratamiento otorgado en los libros de texto es escasamente geográfico y tiene un carácter fuertemente economicista (Puente, 2001), en consonancia con los modelos canónicos de la geografía regional (Tonini et ál., 2015) y la tradición pedagógica que entiende los espacios rurales en sentido objetivo (Romero y Luis, 2008; Vilarrasa, 2005). Pese a ello, el

1. Se pueden consultar estos materiales didácticos en la web: <https://catedractiv.es/unidades-didacticas/> (última consulta, 10 de marzo de 2021).

interés didáctico de los espacios rurales recae en mostrar el concepto de paisaje como espacio vivido y construido por las generaciones que han precedido las actuaciones desarrolladas en ese ámbito espacial (Pérez et ál., 2015; Santos, 1996).

En consecuencia con lo anterior, la enseñanza que presenta la realidad vivida de los habitantes rurales contrasta con la formación de una representación social relacionada con una percepción positiva de “lo rural”, en cuyo trasfondo permanece la idea de sumisión del campo a la ciudad (Paniagua y Hoggart, 2002). En esa representación se entremezclan una serie de valores reales ligados al medio ambiente, la seguridad, la solidaridad y la proximidad, junto con otros que idealizan la vida rural en la búsqueda de un espacio pasado que solo existe en el imaginario de cada uno (Halfacree, 1993; Romero y Farinós, 2004; Williams, 2001). Esa separación permanente entre el campo y la ciudad se ha establecido desde las ciencias sociales (Garayo, 1996), lo que se ha traducido en rutinas en la enseñanza de los espacios rurales en la geografía escolar que no favorecen la explicación crítica de los modos de vida de las familias campesinas, un hecho que dificulta las estrategias de integración entre la escuela y las comunidades rurales, como ocurre en algunos países de América Latina (Rodríguez, 2010; Santiago, 2011).

Mediante las representaciones sociales se descubren los elementos de ese paradigma antagónico que se ha fundamentado en la descripción de los cambios morfológicos perceptibles a escala de paisaje con un cierto carácter idílico por lo que concierne a los espacios rurales. La didáctica de las ciencias sociales ha abordado la enseñanza del paisaje desde la geografía de las representaciones a partir de perspectivas fenomenológicas y existencialistas (Barata, 2001), que han recuperado el protagonismo de la sociedad en los procesos de cambio social y político (Pillet, 2004). Esa relación entre los sujetos y el contexto social se estudia desde la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 2019), que encuentran una vinculación con la geografía de la percepción y del comportamiento desde que se produjo el giro del comportamiento en la década de 1970 (Capel, 1973). En el plano didáctico, la relación entre las representaciones sociales y el espacio geográfico subjetivo (Souto, 2018) se establece a partir del constructivismo social, pues el conocimiento que se genera en el seno de una comunidad social se plasma mediante un comportamiento en un espacio concreto (Sammot et ál., 2015). Además, la teoría de las representaciones sociales es el paradigma que mejor se ajusta a los estudios rurales (Cloke, 2006), lo que ha permitido desarrollar algunos estudios sobre la didáctica de los espacios rurales con alumnado de centros escolares iberoamericanos (Araya et ál., 2015; García-Monteagudo, 2018), pese a que exista poca investigación didáctica sobre estos espacios (Ruiz et ál., 2017).

En consecuencia, este estudio pretende centrarse en estudiantes de tercer curso de educación secundaria y segundo curso de bachillerato, con el fin de evidenciar que existe una representación idealizada de los espacios rurales, como consecuencia de un relato homogéneo sobre

estos espacios que se difunde a través de la geografía escolar y prescinde de la actuación humana. Por ello, se proponen los siguientes objetivos: a) conocer la estructura y significado de la representación escolar del alumnado de diez centros escolares de la provincia de Valencia; y b) comprobar cómo se ha plasmado la representación de la figura humana en los libros de texto en esos mismos niveles educativos entre 1959 y 2016, y en las representaciones pictóricas del alumnado para evidenciar tendencias convergentes en los elementos de una representación social de estos espacios.

Método

Participantes

La muestra principal de este estudio estuvo conformada por 581 estudiantes (393 de tercer curso de educación secundaria y 188 de segundo curso de bachillerato) de diez centros escolares de la provincia de Valencia (España), quienes accedieron a participar en un cuestionario individual después de que sus padres firmaran un consentimiento por escrito. Un 41,9 % del alumnado procedía de áreas rurales, el 38,3 % de áreas periurbanas y el 19,8 % restante de áreas urbanas (varios centros de la ciudad de Valencia). Esta clasificación tripartita se corresponde con la división que se establece en la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030 (el sistema rural, la franja intermedia del territorio y la cota 100), con base en criterios como la actividad económica, los usos del suelo y la densidad de población. Estos criterios espaciales responden a un método comparativo y ajustado a la trilogía espacial (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) de Soja (2008), y se combinan con la selección del alumnado mediante un muestreo no probabilístico-intencional, que consistió en contactar con los centros escolares de la provincia de Valencia, de acuerdo a su pertenencia geográfica (rural, periurbana y urbana). Estos centros escolares estaban en la base del proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes (Repscom)”. Como criterios de selección, además de la ubicación de los centros escolares, se planteó que el alumnado estuviese cursando contenidos de geografía, siendo ambos cursos (3.º ESO y 2.º de bachillerato) los más pertinentes para cumplir este requisito.

Instrumentos y recursos

Para penetrar en el contenido de la representación de los espacios rurales se utilizó un cuestionario mixto que respondió la totalidad del alumnado, que se ajusta a los estudios de percepción geográfica aplicados al campo de la didáctica (Castro, 1999; Lerma, 2013). Su contenido fue validado por seis docentes e investigadores de la didáctica de las ciencias sociales de universidades iberoamericanas, que emitieron su valoración tras conocer el marco teórico y metodológico del estudio. Tras realizar una prueba piloto

a una muestra de sesenta estudiantes de esos mismos niveles educativos y en centros escolares rurales, periurbanos y urbanos, el cuestionario quedó configurado mediante trece preguntas. De esas trece preguntas tan solo nos interesa destacar las cuatro primeras, pues responden a la Técnica de Asociación Libre de Palabras o expresiones (TALP), bien referenciada por diversos autores (Agüero y Chama; 2009; Navia y Estrada, 2012).

En las tres primeras preguntas del cuestionario se le pide al alumnado que asocie cinco palabras que relacione con el concepto medio rural: en la primera las escribe sin mayor reflexión, mientras que en la segunda pregunta las ordena con valores de 1 a 5 (1 es el más importante y 5 el menos relevante) para acabar explicando el significado de la palabra más valorada en la tercera pregunta. Los datos de la segunda pregunta permiten conocer la estructura de la representación (Abric, 2001) a partir del modelo de otras investigaciones que han utilizado el software *Evocation 2005* (Lopes, 2010), siguiendo los estudios del contenido representacional del “Grupo Midi” en Francia (Flament, 2001). La cuarta pregunta corresponde al dibujo sobre el espacio rural, al que el alumnado ha asociado tres emociones de entre una lista proporcionada previamente, de acuerdo a la clasificación de Ekman y Friesen (1971, citados en Martínez-Herrador, 1991). Estos dibujos tienen la función de conocer la representación del alumnado o esquemas mentales (Kosslyn, 1981) y se complementan con el análisis de las palabras evocadas, pues no pueden ser utilizados como única técnica de análisis (Vara, 2010).

Como el contenido escolar de los libros de texto influye en la representación de los espacios rurales se han seleccionado veintiocho libros de texto de editoriales iberoamericanas entre 1959 y 2016, diecinueve de ellos pertenecientes a las cinco editoriales (Anaya, SM, Vicens Vives y Ecir), que tienen un 80 % de presencia en los centros escolares (Valls, 2012). Por curso, dieciséis libros de texto pertenecen a 3.º ESO y doce a 2.º de Bachillerato, una proporción similar a la participación del alumnado de esta investigación.

Análisis de datos

El primer objetivo fue desarrollado tras recopilar las 2308 palabras que el alumnado había evocado en la segunda pregunta del cuestionario en un archivo csv delimitado por comas. Con esta primera base de resultados la función *Tabrgfi* identifica los elementos estructurantes de la representación social (núcleo central, elementos intermedios y elementos periféricos), que comentaremos en el apartado de resultados.

En cuanto al segundo objetivo se ha establecido un guion de análisis del contenido de los capítulos dedicados a los espacios rurales de la totalidad de los libros de texto. El análisis corresponde a la tipología de “estudios críticos, históricos e ideológicos” (Fernández, 2005) y sigue las recomendaciones de autores de didáctica de las ciencias sociales (Souto y Ramírez, 2002; Valls, 2008). La totalidad de los libros de texto se han catalogado mediante una ficha técnica con la información básica (nombre

completo, curso, editorial, año de publicación...). Después se han seleccionado los capítulos o páginas dedicadas a los espacios rurales y se ha efectuado un recuento, y se han clasificado los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), así como el nivel cognitivo de las actividades mediante el esquema seguido para educación primaria (Sáiz y Colomer, 2014). En lo que concierne a las fotografías se ha realizado un recuento y se han anotado aquellas que cuentan con presencia humana directa, los sujetos que aparecen (varones o mujeres, grupos sociales...) y su función dentro del texto (si es una figura complementaria a la información textual o simplemente está colocada para ilustrar).

En lo que respecta al análisis del contenido de las representaciones pictóricas del alumnado se ha elaborado un modelo de categorías a partir de aportaciones teóricas diversas. Tomando la simplificación que hace Morales (2012) de las categorías de Pocock, se han definido unos indicadores que se concretan en tres niveles de representación (idealización, práctica social y presencia humana), que se corresponden con la dialéctica espacial de Soja (2008) interpretada por Souto (2018). Esos indicadores han proporcionado la definición de tres categorías (paisaje natural, paisaje cultivado y paisaje poblado) que encuentran su fundamentación teórica en las funciones de la Carta Europea del Espacio Rural de 1995 (función ecológica, económica y residencial). Las categorías espaciales se han definido en términos de paisaje de acuerdo a Cavalcanti (2014) y en concordancia con las tres concepciones de ese concepto (medio natural, práctica social y espacio subjetivo) que establece Ortega (2000). El interés no reside en definir los tipos de paisaje, sino en conocer el significado global de las representaciones atribuidas a cada uno de ellos, además de valorar el sentido de la presencia de la figura humana. Tanto en el caso de las fotografías de los libros de texto, como en el caso de las representaciones pictóricas del alumnado se ha aplicado el test ji-cuadrado, como se comentará en el siguiente apartado.

Resultados

Estructura y contenido de la representación social de los espacios rurales

En la tabla 1, se ha sintetizado la estructura del contenido de la representación que los 581 estudiantes han expresado acerca de los espacios rurales mediante las palabras evocadas. Los dos parámetros que filtran esa estructura son la frecuencia de 130 evocaciones y el rango de 2,5. Así, se aprecia que las palabras animales y campo constituyen el núcleo duro de esa representación. Le sigue la palabra vegetación como elemento intermedio, pues aunque su frecuencia es superior, el rango indica que es una palabra evocada más tardíamente y alejada del núcleo duro o consenso sobre la representación de los espacios rurales. Los elementos periféricos se han colocado en los dos cuadrantes inferiores, pero mantienen una estrecha relación con el núcleo duro mediante los procesos de objetivación y anclaje que son propios de las representaciones sociales.

<p>$F \geq 131$ y $OME < 2,5$ Frecuencia Rango Animales 202 2,383 Campo 162 2,309</p>	<p>$F \geq 131$ y $OME \geq 2,5$ Frecuencia Rango Vegetación 277 2,509</p>
<p>$F \leq 131$ y $OME < 2,5$ Frecuencia Rango Naturaleza 96 1,979 Pueblos 92 2,272 Tranquilidad 87 2,230 Agricultura 87 2,391</p>	<p>$F \leq 131$ y $OME > 2,5$ Frecuencia Rango Montañas 119 2,639 Casa-rural 107 2,794 Río 78 2,628</p>

Fuente: elaboración propia. La frecuencia (F) y el rango medio de las palabras (OME) son los elementos que aparecen en las cuatro celdas.

Las dos palabras del núcleo duro expresan el valor simbólico de la representación social y tienen un poder asociativo que se extiende a otros conceptos periféricos, sobre los que ejercen una fuerte prominencia. Esto se ha comprobado con los significados que el alumnado ha atribuido al concepto campo, cuyos atributos se encuentran en las definiciones de palabras como naturaleza, agricultura y tranquilidad.

De las estructuras anteriores se deduce que existe una estructura cognitiva del contenido representacional. Por un lado, los conceptos del núcleo central se describen mediante las palabras intermedias y equiparan el medio rural a un espacio natural, en el que ocasionalmente se mencionan elementos relacionados con la actividad económica. Por otro, el contenido prescriptivo que se manifiesta en la valoración que el alumnado hace de los espacios rurales mediante palabras como tranquilidad y similares (paz, sosiego, armonía...), que designan un modo de vida diferente al de los centros urbanos. En uno y otro caso (contenido descriptivo como prescriptivo) se constata que la presencia humana es reducida o anecdótica en los espacios rurales que el alumnado ha configurado en su mente. Para confirmar esto último vamos a presentar los resultados del segundo objetivo.

La figura humana: representaciones pictóricas del alumnado y los libros de texto

En la tabla 2 se ha establecido el recuento de los dibujos del alumnado para ambos cursos (3.º ESO y 2.º de bachillerato). El valor total de las representaciones pictóricas es una unidad inferior a 581 porque un alumno no había realizado el dibujo correspondiente.

Con los datos de la tabla anterior se pretende comprobar si existen diferencias significativas en el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la figura humana entre los dos cursos. Al aplicar la prueba estadística ji-cuadrado los resultados proporcionados por dicho programa nos devuelve el dato de 0,98 (p-valor). Como este dato es superior a 0,05, se confirma que existe una tendencia similar entre el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la presencia de la figura humana tanto en 3.º ESO como en 2.º de bachillerato.

Tabla 2. Recuento de las representaciones pictóricas donde aparece la figura humana en ambos cursos

Curso * Representaciones pictóricas tabulación cruzada				
Recuento		Representaciones pictóricas		Total
		Presencia humana	Sin presencia humana	
Curso	3.º ESO	42	351	393
	2.º bachillerato	29	158	187
	Total	71	509	580

Fuente: elaboración propia para ingresar los datos en el programa IBM SPSS Statics 22.

En segundo lugar, se ha efectuado el recuento de las fotografías de los libros de texto en los cursos analizados. En total se han recopilado 616 fotografías, de las que el 65,2% no contiene la figura humana. Estos datos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Datos básicos para la aplicación del ji-cuadrado a las fotografías de los libros de texto

Curso * Fotografías tabulación cruzada				
Recuento		Fotografías		Total
		Presencia de la figura humana	Sin presencia de la figura humana	
Curso	3.º ESO	137	280	417
	2.º bachillerato	77	122	199
	Total	214	402	616

Fuente: elaboración propia a partir del programa IBM SPSS Statics 22.

Con los datos de la tabla anterior, se pretende probar si existen diferencias significativas entre el porcentaje de fotografías de los libros de texto en las que se ha representado la figura humana en ambos cursos. La aplicación de la prueba ji-cuadrado devuelve el dato 0,155 (p-valor), que al no ser superior a 0,05, indica que las diferencias entre el porcentaje de fotografías de los libros de texto en 3.º ESO y 2.º de bachillerato no son significativas, luego se intuye que existe una tendencia similar a prescindir de las personas en los registros icónicos que muestran el medio rural en esos

materiales didácticos. Un ejemplo de la ausencia de la presencia humana se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Una fotografía del paisaje rural



Fuente: Méndez et ál. (2010, p. 149).

Los datos estadísticos anteriores deben entenderse en el contexto de la labor docente realizada en las aulas de Educación Secundaria y bachillerato. Se desconocen las razones por las que las editoriales no han seleccionado fotografías de los espacios rurales en las que aparezcan personas; sin embargo, el profesorado puede ayudar al alumnado a interpretar la presencia de la actividad humana en la construcción de esos paisajes. De esa forma se ayudaría a que los estudiantes pudiesen comprender los paisajes como un proceso social y cultural en la que los seres humanos han dejado una impronta que puede analizarse para comprender los contextos rurales.

Discusiones y conclusiones

Con respecto al primer objetivo ha sido posible constatar las propiedades que establece Abric (2001). El concepto campo es el más prominente dentro de la estructura representacional y su significado global alude a un escenario puramente natural, ocasionalmente cultivado y habitado. En términos de Flament (2001), campo es la palabra que concentra la estructura descriptiva y prescriptiva de la representación de los espacios rurales. Las concepciones del alumnado cuando se refieren al medio rural en términos de campo se asemejan a las definiciones académicas que este concepto tiene en la Real Academia de la Lengua Española (RAE), en sus diferentes contextos (1780, 1925 y 2019). En las concepciones escolares

de campo coinciden con el concepto *country*, pues solamente se refería al espacio o parte de la tierra que, a diferencia de *the country*, sí incluiría la sociedad (Williams, 2001). Ese relato homogéneo se difunde por las principales fuentes (televisión, internet y cine) que consulta el 76,2% del alumnado para informarse de lo rural.

El significado atribuido a esta estructura deriva de una larga tradición que emana de las representaciones literarias y artísticas del concepto paisaje. Desde el Renacimiento se concedió más importancia a la naturaleza de los paisajes que a la representación de personajes (Maderuelo, 1996). En términos geográficos, la concepción del alumnado acerca de los espacios rurales se asemeja al espacio percibido o paisaje descrito por criterios morfológicos, que se ha apoyado en un método descriptivo desarrollado a partir del siglo XVIII y emanado de la confluencia entre los relatos de la ciencia, la literatura y el arte (Gómez, 2008). Posteriormente algunas visiones estereotipadas (atraso social y económico de los rurales, carácter retraído...) han engrandecido algunos mitos decimonónicos, recogidos por Sergio del Molino (2016). Algunos de estos elementos se vuelven más estereotipados cuando se representan en el cine (González, 1988) o en la publicidad (Arranz, 2014). Esta construcción de un relato idealizado es parte de la representación social que reproduce el alumnado de uno y otro curso en la explicación de las palabras evocadas y en los dibujos acerca del medio rural. Por ejemplo, cuando el alumnado menciona que “en el medio rural suelen vivir personas ancianas, son espacios que no tienen servicios” y expresan su cosmovisión naturalista al hacer un uso turístico de los espacios rurales (“algunas veces he ido a casas rurales del norte de España y suelen ser lugares deshabitados donde va la gente que quiere liberarse del estrés”). Estas afirmaciones tienen su reflejo en la estructura de la representación social, mediante conceptos como campo y tranquilidad, que advierten de los comportamientos del alumnado y sus familias cuando se refieren a los espacios rurales.

En cuanto al segundo objetivo se ha advertido la existencia de una tendencia a prescindir de la figura humana, tanto en las representaciones pictóricas del alumnado como en las fotografías de los libros de texto. Este hecho refuerza la cosmovisión naturalista de los espacios rurales y es comparable con otras investigaciones en las que se trabajó la representación de los parques naturales: el 28% del alumnado de segundo a sexto curso de centros escolares de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana ha considerado la figura humana en sus representaciones pictóricas sobre estos espacios (Santana, 2019). Esta cosmovisión tiene tendencia a idealizar los espacios rurales, aunque con menor frecuencia cuando el alumnado proviene de áreas rurales, donde se hace más hincapié en la realidad vivida y en algunos problemas locales (Caurín et ál., 2012; García-Monteagudo, 2018). En aquellos casos en los que se ha analizado la percepción escolar de espacios naturales, la representación social es predominantemente idealizada e impide conocer las problemáticas que acontecen en estos espacios (Marcén y Molina, 2006; Vázquez y Aguaded, 2001). De nuevo,

el peso ejercido por los medios de comunicación es un factor que afecta por igual al alumnado de zonas rurales y urbanas en su explicación de las problemáticas socioambientales (Arcury y Howard, 1993; Matthew et ál., 2000; Paniagua y Hoggart, 2002), pese a que una parte del alumnado que reside en zonas rurales más periféricas tenga mayor conciencia (Araya et ál., 2015; Capdevila, 2017; Pérez y Sánchez, 2007).

En los libros de texto se plasman unos contenidos que contribuyen a la idealización de los paisajes, al presentar los espacios bajo el enfoque de la geografía regional. Esto se explica por la división entre naturaleza y sociedad que establecen autores de libros de texto de Brasil, Portugal y España entre 1980 y 2000. En este período, que coincide con la mayoría de los libros de texto seleccionados en esta investigación, el espacio rural se aborda desde las actividades económicas del sector primario, en consonancia con el paradigma del paisaje y el análisis de los factores físicos o la topografía del territorio (Raja y Miralles, 2014; Tonini et ál., 2015). El carácter descriptivo de los contenidos del medio rural que lo han relegado a un espacio agrario desde la década de 1990, se ha complementado con la introducción de la vertiente natural de los paisajes (Sánchez, 1998). La asociación entre sector primario y espacio rural se ha reflejado también en la literatura científica (Armas, Rodríguez y Macía, 2018) dado que la geografía rural académica ha incorporado tardíamente conceptos y métodos renovadores de los países anglosajones (Estébanez, 1986) y la trasposición didáctica a la geografía escolar ha sido un asunto mal resuelto en nuestro país (Rodríguez, 2000). Con posterioridad a la década del 2000 se ha vuelto a una concepción más conservadora de los contenidos y de los criterios de evaluación que ha derivado en una enseñanza memorística, aspecto común que se ha apuntado en Portugal, Chile y España (Claudino et ál., 2018). Por todo ello, el peso de otras fuentes ajenas a los contenidos escolares es más fuerte sobre la representación de lo rural que ha plasmado el alumnado.

En consecuencia con todo lo anterior, la cosmovisión que tiene el alumnado participante en esta investigación es coherente con una representación social que ha idealizado los espacios rurales desde época histórica y se ha explicado desde un paradigma de oposición campo-ciudad. Esta separación se ha difundido por diferentes fuentes y ha creado un relato homogéneo que no se ha cuestionado desde unos contenidos escolares, en los que se han seguido separando ambos espacios, sin presentar las conexiones y complementariedades recíprocas entre ambos. Los contenidos son predominantemente de naturaleza conceptual y no favorecen la explicación crítica de los espacios rurales desde el espacio vivido, lo que dificulta la posibilidad de poner en marcha estrategias de innovación escolar con el resto de los agentes sociales.

Sin olvidar que esta investigación es un estudio de caso, es digno mencionar algunas limitaciones encontradas. Sobre la actuación docente, de la que no se han presentado datos en esta investigación, se dispone de veinte entrevistas semiestructuradas y debidamente transcritas en las que el profesorado de Educación Secundaria y bachillerato de los mismos centros

escolares ha revelado la escasa formación en la enseñanza de los espacios rurales y el desconocimiento sobre estrategias de innovación docente sobre esta temática. Pero estos son datos que se limitan a la muestra de estudio, cuyo enfoque ha sido poco analizado desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Como la representación social comprende un abanico amplio de fuentes, se podrían haber mencionado otras investigaciones que hayan analizado los relatos que han homogeneizado la cosmovisión rural, sin embargo, no era pretensión de este estudio mostrar una antología rural. En general, tanto la muestra del alumnado como la de los libros de texto ha estado relegada al marco espacial y escolar de la provincia de Valencia, lo que se deberá ampliar a otros contextos en investigaciones futuras.

Como el diagnóstico sobre la idealización escolar de los espacios rurales ligado a la falta de representación de la figura humana no está agotado, es conveniente establecer algunos caminos para continuar en el futuro. Ese mismo diagnóstico se está ampliando desde la versión 25 del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad, cuyas opiniones acerca de la realidad social y educativa de los espacios rurales en los países iberoamericanos está vislumbrando un horizonte común en el cuestionamiento de una representación social empobrecida de estos espacios. Desde esa misma red horizontal, en la que participan el profesorado en activo y en formación del ámbito iberoamericano, se están derivando propuestas de innovación educativa acerca de la enseñanza de los espacios rurales, que cristalizarán en los próximos años en el seno de grupos como Gea-Clío, Nós Propomos, Red Ladgeo y Geopaidea. Este es un camino posible para iniciar una didáctica socioambiental y crítica de los espacios rurales para el futuro en la que se dignifique la presencia y actividad de las personas que viven y trabajan en estos ámbitos.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). A abordagem estrutural das representações sociais. En A. S. P. Moreira y D. C. Oliveira (orgs.), *Estudos interdisciplinares de Representações Sociais* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Agüero, A. y Chama, M. (2009). *Arriesgando la palabra: cultura y psicoanálisis*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- 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*, XIX(503). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108>
- Arcury, T. A. y Howard, E. (1993). Rural-urban differences in environmental knowledge and actions. *Journal of Environmental Education*, 25, 19-25. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1993.9941940>
- Armas, F. X., Rodríguez, F. y Macía, X. C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 4-19. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.4>

- Arranz, A. (2014). *Imágenes del medio rural en la publicidad comercial: análisis y propuestas* (trabajo de grado inédito). Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación, Universidad de Valladolid, Segovia.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6177>
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Barata, T. (2001). Paisagem e Geografia. *Finisterra*, XXXVII(72), 37-53. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25847528.pdf>
- Capdevila, C. (2017). *Jóvenes en el medio rural: relaciones sociales y expectativas de futuro en la comarca de La Litera (Huesca)* (trabajo de grado inédito). Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona, Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/108547>
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, (7), 58-150.
- Castro, C. (1999). Mapas cognitivos: qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 33(1). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/108>
- Cátedra de Cultura Territorial Valenciana. (s. f.). *Cátedra CTV*. <https://catedractiv.es/>
- Caurín, C., Morales, A. J., y Solaz, J. J. (2012). ¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de Desarrollo Sostenible? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 229-245. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.26.1926>
- Cavalcanti, L. (2014). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus Editora.
- Claudino, S., Souto, X. M., y Araya, F. (2018). Los problemas socioambientales en geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-73. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>
- Claudino, S., Souto, X. M., Rodríguez M. A., Bazolli, J., Lenilde de Araújo, R., Gengnagel, C., Mendes, L., y Silva, A. (orgs.) (2019). *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa: ZOE; Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Cloke, P. (2006). Conceptualizing Rurality. En P. Cloke, T. Marsden y P. H. Mooney (eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 18-28). London: Sage Publications.
- D'Angelo, M. 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), 1-12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>
- Dirven, M. (2011). Corta reseña sobre la necesidad de redefinir "rural". En M. Dirven, R. S. Echeverri, A. Rodríguez, D. Candia, C. Peña y S. Faiguenbaum (coords.), *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina* (pp. 9-11). Santiago de Chile: Cepal.

- Entrena, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.
- Esparcia, J. (2012). Evolución reciente, situación actual y perspectivas futuras en el desarrollo rural en España y en la UE. *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, 79, 53-84.
- Estébanez, J. (1986). Tendencias en Geografía rural. En A. García-Ballesteros (coord.), *Teoría y práctica de la geografía* (459-472). Madrid: Alhambra.
- Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. (s. f.). Política Territorial. <http://politicaterritorial.gva.es/web/planificacion-territorial-e-infraestructura-verde/estrategia-territorial-de-la-comunitat-valenciana-77496>
- Fernández, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto». Hegemonía y control del currículo en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. En D. Jodelet (org.), *As representações sociais* (pp. 173-186). Traducción de Lílían Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Friedland, W. H. (2002). Agriculture and rurality. Beginning the final separation? *Rural Sociology*, 67(3), 350 -371. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2002.tb00108.x>
- Garayo, J. M. (1996). La sociedad rural en el final de siglo. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, (16), 61-80.
- García de la Vega, A. (2014). El pensamiento crítico en el análisis e interpretación de las representaciones sociales del paisaje. En R. Martínez y E. M.^a Tonda (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 93-108). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles.
- García-Bartolomé, J. M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8, 87-94. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSOg191120087A>
- García-Monteagudo, D. (2018). Análisis metodológico de las representaciones sociales del medio rural entre estudiantes de Educación Secundaria: un estudio de caso. En V. Peris, D. Parra y X. M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp. 75-87). Valencia: Nau Llibres.
- Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad. (s. f.). <http://geoforoforo2.blogspot.com/>
- Gómez, J. (2008). La mirada del geógrafo sobre el paisaje: del conocimiento a la gestión. En J. Maderuelo (coord.), *Paisaje y Territorio* (pp. 11-56). Madrid: Fundación Beulas, Centro de Arte y Naturaleza (CDAN).
- González, J. (1988). *El campo en el cine español*. Madrid: Banco de Crédito Agrícola.
- Halfacree, K. (1993). Locality and social representation: space, discourse, and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23 -27. [https://doi.org/10.1016/0743-0167\(93\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90003-3)
- Hermi, M. (2017). El análisis del territorio desde una “totalidad dialéctica”. Más allá de la dicotomía ciudad-campo, de un “par dialéctico” o de una

- “urbanidad rural”. *Espaço o Economia*, 10. DOI <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2981>
- Hudault, J. (2011). La protección jurídica del territorio rural. En E. Muñiz (coord.), *Un marco jurídico para un medio rural sostenible* (pp. 71-80). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Kosslyn, S. (1981). El medio y el mensaje en las imágenes mentales: una teoría. *Revisión psicológica*, 88(1), 46-66.
- Lerma, E. (2013). Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 15(8), 225-250. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2013.15.92>
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje: estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Limonad, E. y Monte-Mór, R. L. (2012). Por el derecho a la ciudad, entre lo rural y lo urbano. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418(25). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-25.htm>
- Lockie, S., Lawrence, G., y Cheshire, L. (2006). Reconfiguring Rural Resource Governance: The Legacy of Neo-Liberalism in Australia. En P. Cloke, T. Marsden y P. H. Mooney (eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 29-43). London: Sage Publications.
- Lopes, M. E. (2010). *Praxiologia, representação social de menopausa e práticas educativas de enfermeiras na estratégia saúde da família* (tesis doctoral inédita). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Río Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14276>
- Maderuelo, J. (1996). Introducción: el paisaje. En S. Marchán y J. Maderuelo, *Paisaje y pensamiento* (pp. 5-10). Huesca: Diputación de Huesca.
- Marcén, C. y Molina, P. J. (2006). La percepción del medio ambiente por parte de los escolares. Una visión retrospectiva de 1980 a 2005. En F. López (coord.), *III Jornadas de Educación Ambiental. La educación ambiental en Aragón en los albores del siglo XXI* (pp. 1-13). Zaragoza: Departamento de Medio Ambiente, Gobierno de Aragón.
- Martín, J. y Vázquez, M.ª L. (2017). Nosotros Proponemos: un proyecto ibérico para la enseñanza secundaria. En A. C. Camara, E. Sande y M. H. Magro (coords.), *Educação Geográfica na Modernidade Líquida, VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 260-270). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Martínez-Herrador, J. (1991). Las emociones y su expresión en la primera infancia. Las vías facial y vocal. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 4, 65-82. DOI: <https://doi.org/10.14201/3250>
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., y Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: Children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, 16(2), 141-153. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(99\)00059-5](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(99)00059-5)
- Méndez, R., Gutiérrez, J., y Guerra, A. (2010). *Ciencias Sociales, Geografía*. 3.º ESO. Madrid: SM.

- Molino, S. del (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner Noema.
- 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, 137-152. <https://revistas.um.es/geografia/article/view/176261>
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. En N. Kalamalikis (ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Paris: Editions des Archives contemporaines. https://www.researchgate.net/publication/332118849_Trois_presupposes_sur_les_representations_sociales
- Navia, M. y Estrada, H. (2012). Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidor sobre queso costeño en Colombia. *Psicogente*, 15(28), 271-286. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1875>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Re pensar las políticas culturales. Informe mundial de la Convención de 2005*. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gmr_es.pdf
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel.
- Paniagua, Á. y Hoggart, K. (2002). Lo rural, ¿hechos, discursos o representaciones? Una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Globalización y Mundo Rural*, 803, 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292784>
- Pérez, J. A. y Sánchez, M. (2007). Aproximación a las percepciones y orientaciones de los jóvenes ante el futuro del medio rural en Extremadura. *Política y Sociedad*, 44, 195-217. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO070730195A>
- Pérez, K., Ezkurdia, G., y Bilbao, B. (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 225-242. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.011>
- Pillet, F. (2004). La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas*, (34), 141-154. DOI: <https://doi.org/10.14198/INGEO2004.34.07>
- Puente, L. de la (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 (ed.), *La Didáctica de la Geografía i la Història en món globalitzat i divers*, (pp-206-219). Xàtiva: L'Ullal Edicions i Federació de Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià.
- Raja, M.^a J. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la Geografía física en los libros de texto de Educación Secundaria: de la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación. *Didáctica Geográfica*, (15), 109-128.

- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (s. f.). *Mapa de Diccionarios Históricos*. <http://www.rae.es>
- Rodríguez, A. (2010). Familia rural, valores ambientales y sostenibilidad. Un estudio de educación ambiental en el condado norte de Huelva. En M. Junyentut y L. Cano (coords.), *Investigar para avanzar en educación ambiental* (pp. 181-199). Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales; Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Rodríguez, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, (24), 107-117.
- Romero, J. y Farinós, J. (2004). Los territorios rurales en el cambio de siglo. En J. Romero (coord.), *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (pp. 333-394). Barcelona: Ariel.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII(270) (123). <https://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/116492>
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz, A. R., Tula, A. F., y Molinero, F. (2017). La enseñanza de la geografía rural en los estudios universitarios de grado en España: temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII(1198). DOI: <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26425>
- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? *Clío. History and History teaching*, 40, 1-19.
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- San Pedro, B. y López, I. (2017). El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos. *Aula Abierta*, 45, 33-40. DOI: <https://doi.org/10.17811/rif.45.1.2017.33-40>
- Sánchez, J. (1998). El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. En *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VI, Geografía*, t. 11, 11-29. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie6-EF4DgEDo-CD64-Ao3F-E3oD-34F1ECB6876E&dsID=Documento.pdf>
- Santana, D. (2019). *Participación escolar y gestión ambiental. Una dialéctica educativa. Estudio de casos de los parques naturales de la Comunitat Valenciana* (tesis doctoral inédita). Facultat de Magisteri, Universitat de València, València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/70238>

- Santiago, J. A. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 12(2), 64-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368005.pdf>
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79(2757), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X. M. y Ramírez, S. (2002). El trabajo y la didáctica de la geografía e historia. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 71(119, 137). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119137.htm>
- Tonini, I. M., Claudino, S., y Souto, X. M. (2015). Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? En R. Sebastião y E. M.ª Tonda (coords.), *Investigar para inovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). Alicante: CEE Limencop.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Valls, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vara, J. L. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, (51-52), 337-344. <https://revistas.um.es/geografia/article/view/114631>
- Vázquez, B. y Aguaded, S. (2001). La percepción de los alumnos de secundaria de la contaminación: comparación entre un ambiente rural y otro urbano. En M. Sánchez y M. Ortega (eds.), *Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 517-525). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vilà, J. y Capel, H. (1970). *Campo y ciudad en la geografía española*. Madrid: Salvat Editores y Editorial Alianza.
- 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), 11-19.
- Vilches, A., Gil, D., Toscano, J. C., y Macías, O. (2014). Desarrollo rural y sostenibilidad. *OEI*. https://www.researchgate.net/publication/302412565_Desarrollo_rural_y_Sostenibilidad
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Traducción de Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós.