



LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL: UN ANÁLISIS DESDE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

Diego García Monteagudo

Directores

Dr. D. Xosé Manuel Souto González

Dr. D. Antonio José Morales Hernández

Tutor

Dr. D. Juan Carlos Colomer Rubio

Valencia, septiembre de 2019



Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

**LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL
MEDIO RURAL: UN ANÁLISIS DESDE
LA GEOGRAFÍA ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

Diego García Monteagudo

Directores

**Dr. D. Xosé Manuel Souto González
Dr. D. Antonio José Morales Hernández**

Tutor

Dr. D. Juan Carlos Colomer Rubio

Valencia, septiembre de 2019

© Diego García Monteagudo, septiembre 2019

Los movimientos actuales que reivindican mejoras en la consideración social y política de la mujer han influido sobre la redacción explícita de ambos sexos en la presente Tesis Doctoral con la finalidad de evitar un lenguaje sexista. Pero para evitar la reiterada redacción que supone referirse a ambos sexos, hemos utilizado expresiones como «alumnado», «profesorado», relegándose a un uso minoritario las expresiones «alumno» y «alumna», «profesor» y «profesora», entre las más destacadas.

¿Cómo citar este trabajo?

García-Monteagudo, D. (2019). *La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar*. Tesis doctoral no publicada. València: Universitat de València.



Programa Doutoral em Didática Específica

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO MEIO
RURAL: UMA ANÁLISE DA
GEOGRAFIA ESCOLAR**

TESE DE DOUTORAMENTO

Diego García Monteagudo

Diretores

**Dr. D. Xosé Manuel Souto González
Dr. D. Antonio José Morales Hernández**

Tutor

Dr. D. Juan Carlos Colomer Rubio

Valência, setembro de 2019



D. Xosé Manuel Souto González, Profesor Catedrático de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. Diego García Monteagudo**, bajo el título **La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar**, hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que deba juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, septiembre de 2019

A handwritten signature in blue ink, written diagonally. The signature appears to be 'X.M. Souto González'.

Fdo.: Prof. CU. D. Xosé Manuel Souto González



D. Antonio José Morales Hernández, Profesor Doctor Asociado de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. Diego García Monteagudo**, bajo el título **La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar**, hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que deba juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, septiembre de 2019

A handwritten signature in blue ink, consisting of several fluid, connected strokes that form a stylized name.

Fdo.: Prof. Dr. D. Antonio José Morales Hernández



D. Juan Carlos Colomer Rubio, Profesor Ayudante Doctor de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Tutor de la Tesis Doctoral que presenta **D. Diego García Monteagudo**, bajo el título **La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar**, hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que deba juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, septiembre de 2019

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, is centered on a light blue rectangular background.

Fdo.: Prof. Dr. D. Juan Carlos Colomer Rubio

A mis padres, Nicolás y Remedios, que me han ofrecido una educación y unos valores que me han permitido cumplir con deseos e inquietudes personales, sin abandonar el espacio rural. A mi hermano, por orientarme en este camino y para que lo siga haciendo con Adrián y Candela.

AGRADECIMIENTOS

**(...) los olivos salvajes y las bayas bajo el enramado,
los pastizales blandos y la tierra húmeda,
los ribazos barbados y la hierba blanda,
los colmenares de romero y los demonios negrigualdos,
las viñas de sarmientos y los racimos que rebosan,
las espigas de espada y la brisa que susurra “paraíso”
y que contempla a ese hombre que huye
no sabe dónde, feliz, harto, aburrido.**

José Luis Gracia Mosteo (2004, p.22)

La realización de esta tesis doctoral ha sido un deseo cumplido de largo recorrido. Cuando comencé mi andadura universitaria en la licenciatura en Geografía desconocía por completo el proceso de elaboración de una tesis doctoral y las posibilidades temáticas que podría desarrollar cuando acabase la carrera. En el primer año universitario cursé la materia Geografía rural, de la cual he extraído algunas ideas y autores para la redacción del presente trabajo. Mi implicación en esa asignatura fue mayor que en las demás (aunque también fuesen materias troncales) porque algunos interrogantes que tenía como vecino del medio rural eran resueltos mediante las explicaciones teóricas y el desarrollo de prácticas, dentro y fuera del aula. Como ejemplo, recuerdo una actividad práctica acerca de la rentabilidad de las parcelas de la huerta de Valencia y las del municipio de Requena. En esta asignatura pude encontrar explicaciones a problemas sobre el tamaño de las explotaciones, las fluctuaciones del mercado internacional, el asociacionismo y otros, que han sido tratados en mi familia desde mis abuelos hasta mis padres, incluso yo los sigo debatiendo con mis amigos en numerosas ocasiones.

Desde una mirada retrospectiva hasta mis años de escolarización en la escuela rural considero que soy, al mismo tiempo, investigador y objeto de estudio del presente trabajo académico. El medio rural tiene

diversas significaciones que evoco desde la aldea requenense de Casas de Eufemia. Son las parcelas de vid, la rambla de la Esteruela sin agua, los tractores cargados de uva que entran y salen de la cooperativa durante la jornada de la vendimia. Son los hombres que recuerdo hablando en la puerta del bar, las mujeres que barren temprano la acera y luego recorren las calles para ir a comprar el pan en el horno o la fruta en la tienda. Es el autobús que cojo a las 7:45 horas de la mañana para ir a estudiar a Requena. Es la piscina abierta en verano y la gente bailando en el teleclub, al mismo tiempo que no dejan de hablar de temas agrarios, del tiempo atmosférico y de sus intensas preocupaciones. Pero estas situaciones personales no suelen aparecer en los libros de texto, tan solo las reflejamos quienes investigamos la escala local desde el convencimiento personal y el conocimiento que compartimos dentro y fuera de la Universidad.

En la actualidad me siento afortunado de haber llegado a ofrecer este trabajo a la comunidad científica. Como niño, adolescente, hijo y nieto de viticultores, estudiante, licenciado y doctorando he experimentado de primera mano los cambios naturales, sociales, económicos y culturales que han ocurrido en estos espacios. Y lo he vivido como vecino de una pequeña aldea a la que llegan las consecuencias de las dinámicas espaciales del marco global (subida de los precios del petróleo, bajada de los precios de venta de vino a granel, éxodo rural, cierre de servicios básicos...) en el que las familias tienen que hacer frente a nuevos problemas que sus antepasados no habían experimentado nunca antes.

Quisiera continuar este apartado mostrando mi gratitud a todas las personas que han estado involucradas en este proceso investigador. Es digno comenzar con los directores que han guiado esta tesis doctoral. Al doctor D. Xosé Manuel Souto, que ha dado luz verde a mis intuiciones sobre la necesidad de desarrollar la didáctica de la geografía en el contexto actual. Desde que fue mi profesor en el Máster Universitario de Profesor de Educación Secundaria ha dirigido los trabajos finales de este máster y del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas. Además me ha introducido en el mundo académico y profesional de la didáctica con lecturas, contactos y la pertenencia a una red social de personas con las que compartimos inquietudes similares por la educación geográfica y las

representaciones sociales a partir del Geoforo Iberoamericano y el proyecto Gea-Clío. He seguido fielmente sus recomendaciones personales y profesionales, y sus consejos son una fuente de conocimiento tanto presente como futuro. Al doctor D. Antonio José Morales, con quien comparto una formación académica similar y una dedicación profesional universitaria que es deudora de sus materiales y recomendaciones. Más allá de su labor en esta tesis doctoral, me ha aportado la interpretación práctica de la formación pedagógica que necesito en las clases del Grado de Magisterio en Educación Infantil y en las investigaciones sobre la didáctica geográfica. Al doctor D. Juan Carlos Colomer, por su continua labor de tutorización de esta tesis doctoral, así como por el ofrecimiento de su ayuda en numerosas ocasiones laborales y personales.

El agradecimiento colectivo es extensible a los profesores y profesoras del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. A los profesores/as Rafael Valls, David Parra, Paula Jardón, Jorge Sáiz, Benito Campo, Helena Rausell, Elvira Asensi, Carlos Fuertes, Carlos Fuster y Diana Santana. A estos dos últimos especialmente porque han realizado tesis doctorales en años anteriores y han sido un modelo para el presente trabajo. Al profesor Marcos Morales por su ayuda con los métodos cuantitativos, a José Beltrán (Sociología) y a quienes me han formado como licenciado en Geografía (Dr. Juan Piqueras, Dra. Francesca Segura, Dra. Concha Domingo y Dr. Artemi Cerdà), con orientaciones hacia la enseñanza en niveles no universitarios.

También durante la estancia en la Universidad Federal de Alagoas (Brasil) debo agradecer la excelente disposición de la profesora Dra. María Francineilla Dos Santos, por acogerme en su hogar y en su departamento. Me ha proporcionado las líneas para seguir investigando sobre los manuales escolares de geografía y un abanico de nuevos contactos de profesorado y alumnado, que serán de gran utilidad en el futuro. El profesor y doctor Moisés Domingos me ha orientado en la teoría y la metodología de las representaciones sociales para abordar con mayor rigor la comprensión del espacio geográfico y de la disciplina escolar, por lo que expreso mi gratitud por sus consejos. En este ámbito iberoamericano también me ha mostrado su apoyo la profesora Dra. Silvia A.Sousa con la revisión de

las traducciones al portugués, así como alumnado y profesorado de Colombia y Chile, a quienes muestro mi agradecimiento. Sin duda a quienes han respaldado económicamente y han participado en algunos de estos encuentros, como el doctor D. Ramón López Facal y Tania López Riveiro, respectivamente.

Sin abandonar el ámbito universitario, quiero recordar a los compañeros y compañeras de posgrado. A Nuria Álvaro, con la que comparto una trayectoria académica similar desde la finalización de los estudios de grado, Rebeca Català (compañera y amiga desde el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria, en publicaciones y proyectos), Josep Coret, Juan Carlos Bel, Estefanía Donet y otros/as con los que hemos vivido momentos variopintos. Algunos/as de los ya mencionados pertenecen al proyecto Gea-Clío. No puedo nombrar a todos/as pero quiero mencionar especialmente el apoyo moral del profesor Santos Ramírez desde la elaboración del libro de texto de 1º ESO hasta la actualidad. Sus recomendaciones en la elaboración, redacción y revisión de esta tesis doctoral tienen un valor incalculable para mí. Dentro de este grupo algunos docentes han colaborado en la realización de entrevistas, así como algunos otros de los centros escolares y otras entidades municipales que me han tendido la mano en la selección de información. A ellos y ellas les agradezco su labor anónima, aunque puedo permitirme la licencia de dar el nombre de César Salvo, Sandra Mínguez e Ignacio Latorre, pues aparecerán como sujetos activos en la documentación de esta tesis doctoral.

En último lugar y aunque no con menor importancia, es de obligado cumplimiento recoger unas palabras de agradecimiento para mis familiares y amistades más próximas. A mis padres, Nicolás y Remedios porque me han dado una educación que les ha costado un gran esfuerzo personal y económico. Han trabajado muy duro para darme una carrera universitaria que se ha prolongado más de lo que cualquiera de nosotros hubiera pensado por diversas razones. Se han sacrificado con horas de duro trabajo en la viticultura para darme un futuro mejor. Espero haber estado a la altura y que se sientan orgullosos de esta tesis doctoral. A mi hermano que aunque ha tenido las mismas oportunidades educativas que yo, ha contribuido mucho más en el mantenimiento de la economía familiar, incluso desde que

decidió independizarse y formar su propio hogar junto a su esposa. Al acabar sus estudios universitarios renunció a iniciar su carrera investigadora para que yo pudiera comenzar mi andadura en la licenciatura en Geografía. A mis sobrinos Adrián y Candela para que valoren el esfuerzo de sus padres e intenten ser tan buenos estudiantes e hijos como lo han sido sus progenitores. A mi tía Pepa Monteagudo con la que sigo residiendo en Valencia y de la que he recibido un trato tan excelente como si de una madre se tratase. Además ha colaborado en el proceso de revisión de esta tesis doctoral. Tampoco puedo olvidarme de los familiares que nos han dejado. A mis abuelas y abuelos que han confiado en mis posibilidades para estudiar y han trabajado para que las siguientes generaciones viviéramos con mayores comodidades que ellos/as sin reprochar nada ni pedir nada a cambio que no fuese amor y respeto. Extiendo mi agradecimiento a mis tíos, tías y primos/as, así como a los amigos/as de Casas de Eufemia, Requena, Mislata, Valencia y de algunos países iberoamericanos.

Y por si esta tesis doctoral llegase a ser leída por algunos/as alumnos/as a los que he impartido clase en estos años en la Facultat de Magisteri de Valencia y Ontinyent, quiero agradecerles su esfuerzo y comprensión ante mi inexperiencia en mi labor docente. En mi recuerdo están las tutorías y diálogos con el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, algunos de los cuales se han interesado por la presente tesis doctoral y otras temáticas afines que han desarrollado en sus Trabajos Finales de Grado (TFG).

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen/Resumo/Abstract	25
Introducción/Introdução	29

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN UN MARCO GEOGRÁFICO Y DIDÁCTICO.....51

1.1.-Reflexiones iniciales: el problema que vamos a investigar.....	51
1.2.-La construcción del problema de investigación	56
1.3.-De la Geografía a la Didáctica: las representaciones sociales de lo rural	66
1.4.-La definición del problema de investigación	73

CAPÍTULO II.-LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL ESPACIO RURAL.....85

2.1.-La importancia social y escolar del espacio rural	85
2.2.-Enfoques teóricos en la explicación escolar de los espacios rurales.....	101
2.2.1.-Los fundamentos epistemológicos: la Geografía rural en el ámbito académico.....	101
2.2.2.-El espacio rural desde la didáctica: incidencia en la geografía escolar	108
2.2.3.-Hacia enfoques didácticos más subjetivos: el espacio rural a partir del posmodernismo	115

CAPÍTULO III.-LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL Y EL ESPACIO SUBJETIVO.....133

3.1.-De la percepción a la representación social del medio rural como espacio subjetivo.....	134
3.2.-El espacio rural como representación socio-disciplinar: compendio de narrativas interrelacionadas.....	145
3.3.-La representación social del espacio rural desde la escala local: Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor	163
Villar del Arzobispo o El Villar.....	166
Requena	170
Càrcer	177
Villalonga de la Safor	181

SEGUNDA PARTE.-MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	187
Antecedentes: el proceso seguido en la comprensión de las representaciones sociales.....	187
4.1.-Opción metodológica de investigación: enfoque y diseño.....	189
4.2.-Fases de la investigación.....	200
4.3.-La muestra de la investigación: características técnicas y contexto socio-espacial.....	203
4.3.1.-Las áreas rurales.....	210
Villar del Arzobispo.....	213
Requena	217
Càrcer	222
Villalonga de la Safor	226
4.3.2.-Las áreas periurbanas.....	230
Riba-roja de Túria	230
Paiporta.....	232
Torrent	235
4.3.3.-El área urbana.....	237
El barrio de Gran Vía	237
La Malva-rosa	239
Benimaclet.....	242
4.4.-Técnicas e instrumentos de recogida de datos: de la definición a la triangulación.....	245
4.4.1.-Cuestionario mixto: asociación de ideas, representaciones pictóricas y preguntas abiertas	245
4.4.2.-Las entrevistas y grupos de discusión: la comprensión de la explicación de las representaciones sociales.....	256
4.4.3.-Los libros de texto: análisis de la cultura canónica sobre el medio rural	261
4.5.-La categorización y codificación: la integración en un sistema de categorías y la compartimentación de los datos.....	270

TERCERA PARTE.-INFORME DE RESULTADOS

CAPÍTULO V.-ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO DEL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	291
Antecedentes: la complementación entre el cuestionario de asociación de ideas y los esquemas mentales.....	291
5.1.-El medio rural y su estructura representacional: del núcleo duro a los elementos periféricos	292
5.1.1.-El núcleo duro de la estructura representacional	299
5.1.2.-Los elementos menos resistentes: la periferia de la estructura representacional.....	311
5.2.-Las representaciones pictóricas del espacio rural	326
5.2.1.-La trilogía del espacio rural: la visión del espacio percibido.....	326
El paisaje natural: la idealización ecológica del medio rural	330
El paisaje cultivado: la producción de los campos.....	338
El paisaje poblado: la función residencial de las localidades rurales.....	343
5.2.2.-El espacio rural de las emociones: espacio vivido	
CAPÍTULO VI.-LA COMPRENSIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL DESDE LA TRIALÉCTICA ESPACIAL	355
Antecedentes: la trilogía del espacio rural.....	355
6.1.-La definición de medio rural: de la definición a las prácticas sociales	355
6.2.-La importancia del estudio escolar del medio rural	377
6.3.-El recuerdo escolar: el medio rural en los materiales didácticos y en las estrategias docentes	382
6.4.-El medio rural en imágenes.....	393
6.5.-El medio rural desde otras fuentes de información.....	403
6.6.-El medio rural concebido: de la localización a sus problemáticas.....	411
CAPÍTULO VII.-EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL MEDIO RURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES.....	429
Antecedentes: las narrativas escolares sobre el medio rural	429
7.1.-El tratamiento didáctico: de la presencia del medio rural a los contenidos conceptuales	430
7.2.-Los contenidos procedimentales: actividades y otros recursos complementarios	452

CAPÍTULO VIII.-LA EXPLICACIÓN DEL MEDIO RURAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR.....	483
Antecedentes: la visión discente y docente de lo rural.....	483
8.1.-El medio rural según la trilogía espacial: del contexto social a las problemáticas	484
8.2.-El medio rural desde el marco curricular: la tradición de un espacio concebido para las actividades agrarias	504
8.3.-El medio rural desde la visión del profesorado: obstáculos y posibilidades para la innovación escolar	521
CAPÍTULO IX.-ANÁLISIS INTEGRADO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS: EL ESPACIO RURAL COMO MEDIO CONDICIONADO POR LA REPRESENTACIÓN SOCIAL	537
Antecedentes: la representación social y las cosmovisiones de lo rural	537
9.1.-La cosmovisión idealizada: el espacio rural como medio ambiente natural.....	538
9.2.-La cosmovisión académica: el espacio rural como medio agrario.....	556
9.3.-La cosmovisión <i>problematizadora</i> coyuntural: el espacio rural virtual.....	576
9.4.-Síntesis de las cosmovisiones en la representación espacial del medio rural	589
CAPÍTULO X.-CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	603
Antecedentes: la recopilación de ideas para responder al propósito de investigación	603
10.1.-Representaciones sociales y didáctica del espacio rural: un método integral de trabajo.....	607
10.2.-Resultados: la idealización escolar del espacio rural como espejo de su representación social.....	610
10.3.-Consideraciones finales: de las limitaciones a las propuestas de mejora.....	621
CAPÍTULO X.-CONCLUSOES E PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	631
Antecedentes: a coleção de ideias para responder ao propósito da pesquisa	631
10.1.-Representações sociais e didáticas do espaço rural: um método integral de trabalho	634
10.2.-Resultados: a idealização escolar do espaço rural como espelho de sua representação social.....	637
10.3.-Considerações finais: das limitações às propostas de melhoria	647

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	657
Bibliografía.....	657
Libros de texto.....	692
Marco legal/curricular	695
Webgrafía	696
OTROS ÍNDICES.....	699
Índice de figuras y gráficos.....	701
Índice de tablas.....	707
Siglas	715
ANEXOS.....	717
I.-Modelo de cuestionario para el alumnado	719
II.-Formulario de participación del alumnado en entrevistas y/o grupos de discusión.....	725
III.-Guión de preguntas de las entrevistas y/o grupos de discusión al alumnado	726
IV.-Guión de preguntas de las entrevistas al profesorado	727
V.-Listado de libros de texto seleccionados para ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato) entre 1959 y 2016.....	728
VI.-Guión de análisis de los libros de texto	730
VII.-Numeración de los libros de texto seleccionados para ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato) entre 1959 y 2016.....	732

RESUMEN

La Tesis Doctoral analiza las representaciones sociales que 581 estudiantes de 3º ESO y 2º de Bachillerato de la provincia de Valencia (España) poseen acerca de los espacios rurales. Para ello se ha elaborado un cuestionario mixto cuyas preguntas siguen la trilogía espacial de Soja (2008) aplicadas a la didáctica de los espacios rurales, ya que la procedencia del alumnado se ajusta a tres áreas en el contexto geográfico de la provincia de Valencia de donde hemos seleccionado diez centros escolares: áreas rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor), periurbanas (Riba-roja de Túria, Paiporta y Torrent) y urbanas (Benimaclet y dos institutos de la ciudad de Valencia). El cuestionario mixto incluye las representaciones pictóricas del alumnado. Además se han analizado las narrativas de veintiocho libros de texto entre 1959 y 2016 para los cursos mencionados y se ha entrevistado al 10% del alumnado. En cuanto al profesorado se ha entrevistado a trece docentes de los diez centros escolares.

La investigación es un estudio de casos colectivo e intensivo que se enmarca en la confluencia entre la teoría de las representaciones sociales y la Geografía de la percepción y del comportamiento, lo que requiere la combinación de enfoques mixtos de investigación (cualitativa y cuantitativa). Se ha diseñado una sistema de categorías tripartito que sigue la trilogía espacial de Soja, adaptada al medio educativo, y orienta la comprensión de tres cosmovisiones que explican la representación social de los espacios rurales entre la población escolar.

Los resultados revelan que existe una representación social idealizada de los espacios rurales entre la población escolar, especialmente patente entre el alumnado de áreas periurbanas y urbanas. La categoría espacio rural percibido filtra las ideas provenientes de los medios de comunicación y de otras fuentes diversas, así como de los libros de texto, que tan solo son parcialmente contrarrestadas por una parte del alumnado de áreas rurales, que mediante su experiencia vivida cuestiona esa representación hegemónica del espacio rural como medio natural y agrario.

Palabras clave: representaciones sociales, estudio de casos, trilogía espacial, sistema de categorías, espacio rural percibido, experiencia vivida.

RESUMO

A Tese de Doutorado analisa as representações sociais que 581 estudantes do 3º ESO e do 2º Bacharelato da província de Valência (Espanha) têm sobre áreas rurais. Para tanto, elaborou-se um questionário misto cujas questões seguem a trilogia espacial de Soja (2008) aplicada à didática dos espaços rurais, já que a origem dos alunos se localiza em três áreas da província de Valência, de onde selecionamos dez escolas: áreas rurais (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer e Villalonga de la Safor), periurbanas (Riba-roja de Túria, Paiporta e Torrent) e urbanas (Benimaclet e dois institutos da cidade de Valência). O questionário misto inclui as representações pictóricas dos alunos. Além disso, as narrativas de vinte e oito livros didáticos entre 1959 e 2016 foram analisadas para dos cursos mencionados e 10% dos alunos foram entrevistados. Quanto aos professores, treze professores das dez escolas foram entrevistados.

A pesquisa é um estudo de caso coletivo e intensivo que se vale da confluência entre a teoria das representações sociais e a Geografia da percepção e do comportamento, que requer a combinação de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa. Um sistema de categoria tripartite foi desenvolvido para acompanhar a trilogia espacial da Soja, adaptada ao ambiente educacional, e orientar a compreensão de três visões de mundo que explicam a representação social dos espaços rurais entre a população escolar.

Os resultados revelam que existe uma representação social idealizada dos espaços rurais entre a população escolar, especialmente evidente entre os estudantes das áreas periurbanas e urbanas. A categoria do espaço rural percebido filtra ideias da dos meios de comunicação e de outras fontes diversificadas, além de livros didáticos, que são apenas parcialmente compensados por uma parcela de estudantes em áreas rurais que, por meio de sua experiência vivida, questiona representação hegemônica do espaço rural como ambiente natural e agrícola.

Palavras-chave: representações sociais, estudos de caso, trilogia espacial, sistema de categorias, espaço rural percebido, experiência vivida.

ABSTRACT

The Doctoral Thesis analyzes the social representations that 581 students of 3^oESO and 2^o of Baccalaureate of the province of Valencia (Spain) have about the rural spaces. For this, a mixed questionnaire has been prepared which questions follow the spatial trilogy of Soja (2008) applied to the didactics of rural spaces, since the origin of the students adjusts to three areas in the geographical context of the province of Valencia where we have selected ten schools: rural areas (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer and Villalonga de la Safor), peri-urban (Riba-roja de Túria, Paiporta and Torrent) and urban (Benimaçlet and two institutes in the city of Valencia). The mixed questionnaire includes the pictorial representations of the students. In addition, the narratives of twenty-eight textbooks between 1959 and 2016 have been analyzed for the aforementioned courses and 10% of the students have been interviewed. As for teachers, thirteen teachers from the ten schools have been interviewed.

Research is a collective and intensive case study that is part of the confluence between the theory of social representations and the geography of perception and behavior, which requires the combination of mixed research approaches (qualitative and quantitative). A tripartite category system has been designed that follows the Soja space trilogy, adapted to the educational environment, and guides the understanding of three worldviews that explain the social representation of rural spaces among the school population.

The results reveal that there is an idealized social representation of rural spaces among the school population, especially evident among students in peri-urban and urban areas. The perceived rural space category filters ideas from the media and other diverse sources, as well textbooks, which are only partially offset by a portion of students in rural areas, who through their lived experience questions that hegemonic representation of rural space as a natural and agricultural environment.

Key-words: social representations, case study, spatial trilogy, category system, perceived rural space, lived experience.

RESUM

La Tesi Doctoral analitza les representacions socials que 581 estudiants de 3r ESO i 2n Batxillerat de la província de València (Espanya) posseeix sobre els espais rurals. Per això s'ha elaborat un qüestionari mixt les preguntes segueixen la trilogia espacial de soja (2008) aplicades a la didàctica dels espais rurals, ja que la procedència de l'alumnat s'ajusta a tres àrees en el context geogràfic de la província de València d'on hem seleccionat deu centres escolars: àrees rurals (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer i Vilallonga de la Safor), periurbanes (Riba-roja de Túria, Paiporta i Torrent) i urbanes (Benimaclet i dos instituts de la ciutat de València). El qüestionari mixt inclou les representacions pictòriques de l'alumnat. A més s'han analitzat les narratives de vint llibres de text entre 1959 i 2016 per als cursos esmentats i s'ha entrevistat al 10% de l'alumnat. Pel que fa al professorat s'ha entrevistat a tretze docents dels deu centres escolars.

La investigació és un estudi de casos col·lectiu i intensiu que s'emmarca en la confluència entre la teoria de les representacions socials i la Geografia de la percepció i del comportament, el que requereix la combinació d'enfocaments d'investigació qualitius i quantitius. S'ha dissenyat una sistema de categories tripartit que segueix la trilogia espacial de Soja, adaptada al medi educatiu, i orienta la comprensió de tres cosmovisions que expliquen la representació social dels espais rurals entre la població escolar.

Els resultats revelen que hi ha una representació social idealitzada dels espais rurals entre la població escolar, especialment patent entre l'alumnat d'àrees periurbanes i urbanes. La categoria espai rural percebut filtra les idees provinents dels mitjans de comunicació i d'altres fonts diverses, així com dels llibres de text, que tan sols són parcialment contrarestades per una part de l'alumnat d'àrees rurals, que mitjançant la seua experiència viscuda qüestiona aquesta representació hegemònica de l'espai rural com a medi natural i agrari.

Paraules clau: representacions socials, estudi de casos, trilogia espacial, sistema de categories, espai rural percebut, experiència viscuda.

INTRODUCCIÓN

El medio rural sigue siendo un sistema espacial complejo y experimentado de primera mano por una parte de la sociedad, que no comparte la representación social que se ha construido históricamente, mediante una serie de narrativas, que alimentan una imagen estereotipada y alejada de las personas que defienden su proyecto de vida y laboral en estos espacios. Estas primeras palabras pueden ser de “sentido común” para quienes hablan del medio rural desde unas concepciones idealizadas, pero mi preocupación está en el lado minoritario, es decir, en el de las personas que tenemos algunos problemas para proyectar nuestro futuro en el mundo rural. Por ello pretendo conocer si las ideas que explican la realidad de los espacios rurales forman parte de una representación social idealizada, que ha calado en la geografía escolar. A este conocimiento vamos a acceder desde el área de didáctica de las ciencias sociales, en concreto, mediante la Didáctica de la Geografía y la confluencia con otras disciplinas afines (Sociología, Historia, Psicología...), que necesitamos para construir el marco teórico. La preocupación didáctica por esta temática se inició con mi ingreso en la licenciatura en Geografía, especialmente al cursar la asignatura troncal de Geografía rural, en la que adquirí una serie de contenidos que me ayudaron a comprender la realidad de mi espacio vivido: Casas de Eufemia. Este aspecto es clave para entender la realización de esta tesis doctoral, ya que aun tomando como referencia mi aldea, puedo afirmar que el medio rural es un espacio tan complejo, que me ha suscitado interés por investigarlo desde una vertiente didáctica. Esa formación que he ido adquiriendo en posgrados, congresos, seminarios, estancias e investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, es la que estructura el marco teórico y metodológico de esta tesis doctoral, que se enmarca dentro del Programa de Doctorado en Didácticas Específicas de la Universitat de València.

La presente tesis doctoral, *La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar*, ha sido dirigida por los doctores D. Xosé Manuel Souto González y D. Antonio José Morales Hernández. La tarea de tutorización ha recaído sobre el doctor D. Juan Carlos Colomer Rubio. Este trabajo aborda los planteamientos

generales del Grupo de Investigación y de Innovación en educación geográfica e histórica-SOCIAL(S), adscrito a la Universitat de València (GIUV2015-217)¹. En concreto se adscribe al segundo eje temático denominado “Los estudios locales y el espacio rural en un marco global planetario” de la línea “Educación socioambiental y didáctica del patrimonio: de lo local a lo global”². Esta línea junto con otras están integradas en el proyecto “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. Con estas referencias obligadas para comprender la importancia académica y social de la tesis doctoral, esta investigación pretende conocer la influencia que ejercen las representaciones sociales del medio rural en la geografía escolar, en particular, entre el alumnado de Educación Secundaria (3º ESO) y Bachillerato (2º de Bachillerato) de la provincia de Valencia para comprender los obstáculos que intervienen en el acceso a una ciudadanía plena. Dada la amplitud del concepto geografía escolar, hemos analizado los contenidos de veintiocho manuales escolares y hemos entrevistado a trece docentes de los diez centros de Educación Secundaria que participan en esta investigación.

El interés por esta temática lo hemos manifestado en reuniones y seminarios a lo largo de estos tres años de realización de la tesis doctoral. Las razones personales anunciadas unas líneas más arriba entroncan con la importancia académica de este tema. Esto nos condujo a desarrollar el Trabajo Final de Máster (Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas) titulado “La representación social del medio rural en la geografía escolar” (García-Montegudo, 2016), antesala directa de esta tesis doctoral. En aquella investigación comparamos las percepciones del medio rural con alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Valencia desde tres ámbitos: rural, periurbano y urbano.

¹ Las características de este grupo pueden consultarse en la web: <https://www.uv.es/uvweb/servicio-investigacion/es/grupos-investigacion/grupo-1285949714098.html?p2=GIUV2015-217>

² Para obtener más información de esta línea se puede consultar la web del grupo SOCIAL(S) en la web: www.socialsuv.org

Los resultados revelaron una concepción mayoritariamente idílica de los espacios rurales, especialmente entre el alumnado de localidades periurbanas y urbanas. Entre las limitaciones encontradas advertimos que teníamos que conocer otras fuentes de información ajenas a la geografía escolar, que estaban en el origen de ese idilio por estos espacios. Se trata de la literatura, el arte, los *mass media*, internet, redes sociales y otros que influyen en el proceso de anclaje de la representación social (Jodelet, 1985). Así es como nos iniciamos en la realización de lecturas y búsqueda bibliográfica en otros campos disciplinares de las ciencias sociales. En el momento previo a la redacción del proyecto de tesis doctoral, las conversaciones con el profesor Dr. Moisés Domingos Sobrinho, en octubre de 2016, fueron decisivas para formular un planteamiento teórico y metodológico que pasara de la percepción a la representación social, siguiendo sus orientaciones y publicaciones (Domingos, 2000), así como las de otras investigaciones desarrolladas bajo sus directrices (Lopes, 2010).

Los resultados que ofrecemos a la comunidad científica sobre este estudio intensivo de casos son coherentes con los postulados teóricos y metodológicos, en los que se combinan la geografía de la percepción y del comportamiento con la teoría de las representaciones sociales. Esta yuxtaposición la hemos ido investigando en relación a las concepciones, que el profesorado en activo y en formación posee acerca de la geografía escolar. De estos planteamientos han surgido algunas publicaciones con el doctor y director de esta tesis, el profesor don Xosé Manuel Souto (Souto y García-Monteagudo, 2016; Souto y García-Monteagudo, 2018), que citamos en los primeros capítulos de este trabajo. Las investigaciones de E. Soja (2008) nos han ayudado a conocer el contenido social de las categorías espaciales (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido), sobre las que se han construido los instrumentos de recogida de datos y se han formulado las cuestiones al alumnado y al profesorado. Así es como definimos la representación social del medio rural como variable independiente de esta investigación, ya que las concepciones espontáneas sobre estos espacios circulan por diferentes canales (discursos políticos, publicidad, redes sociales...), que penetran en la geografía escolar e influyen en la organización que los sujetos (alumnado y profesorado) realizan de esa información para comprender la realidad. De esa

comprensión emana un comportamiento que afecta al desarrollo de la ciudadanía del alumnado, especialmente cuando debe tomar decisiones acerca de su futuro residencial y laboral. La labor docente debe ofrecer una enseñanza que cuestione la representación social que idealiza los espacios rurales y ofrecer alternativas didácticas que ayuden al alumnado a comprender la complejidad de los espacios rurales en la actualidad.

Nuestra pretensión inicial por conocer la representación escolar con una muestra representativa del alumnado de la Comunidad Valenciana se ha visto reducida al ámbito de la provincia de Valencia. Esta es una limitación inicial que hemos intentado suplir con la selección de alumnado de centros escolares de áreas rurales, periurbanas y urbanas de la provincia de Valencia, siguiendo criterios espaciales que nos pudiesen llevar al conocimiento de una imagen representativa de este ámbito territorial. Por ello hemos seleccionado a 581 estudiantes (393 en 3º ESO y 188 en 2º Bachillerato) de diez centros escolares ubicados en áreas rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor), periurbanas (Riba-roja de Túria, Paiporta y Torrent) y urbanas (Benimaçlet y dos institutos de la ciudad de Valencia). Estas zonas han sido definidas desde la geografía académica (Roselló, 1990; Piqueras, 1999, 2012; Romero y Alberola, 2005) y en la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. Así podemos contextualizar esta investigación como un estudio de casos colectivo (Stake, 1999) para conocer la representación social del medio rural mediante la muestra de alumnado ya mencionada. Este método de investigación es relevante en el campo de la educación porque favorece la comprensión del comportamiento de los sujetos participantes (Yin, 1989).

En el tratamiento didáctico del medio rural es de especial relevancia comprender las tres funciones que tienen estos espacios en la actualidad para no sostener concepciones idílicas, como las que nos hemos encontrado en esta tesis doctoral. La función ecológica, junto con las de producción y residenciales, fueron recogidas en la Carta Europea del Espacio Rural de 1996 (Hudault, 1999). El espacio rural no es un medio natural, bucólico y romántico, ya que la presencia humana ha ido modificando los recursos a las necesidades de los

grupos sociales y empresariales. Tampoco es un espacio exclusivamente agrario como se presenta mayoritariamente en los manuales escolares. Las personas que lo habitan en aldeas, pueblos, villas y otras denominaciones genéricas, así como quienes trabajan en diversas actividades económicas, son de importancia capital para que el resto de la sociedad disfrute de condiciones y servicios ambientales que revierten en su calidad de vida. Por ello creemos que la trilogía espacial (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) es un aspecto que estructura la representación idealizada de estos espacios, que se ha ido gestando a partir de un enfoque de oposición campo-ciudad. Así es como hemos planteado el problema de investigación, que se concreta en el siguiente enunciado:

La representación social del medio rural como un espacio opuesto a la ciudad dificulta que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.

Con este problema se genera una hipótesis que orienta el trabajo hacia el conocimiento de las concepciones espontáneas del alumnado sobre el espacio rural para averiguar cómo se integran en un sistema de representaciones sociales, que influyen en su comportamiento presente y futuro. Esto nos ha llevado a optar por un método comparativo que nos ha permitido acceder a la estructura de la representación social a partir de la definición de tres cosmovisiones del mundo rural, que han sido definidas siguiendo las diferentes investigaciones que integran el marco teórico de la tesis doctoral. Estas cosmovisiones miden el grado de idealización que presenta el alumnado por los espacios rurales, equiparando las tres categorías espaciales (espacio rural vivido, espacio rural percibido y espacio rural concebido) a tres niveles de idealización (mínimo, intermedio y máximo). La correspondencia entre las categorías espaciales y los niveles de idealización residen en el condicionamiento de la representación del espacio (espacio rural concebido), la práctica social (espacio rural percibido) y los espacios de representación (espacio rural vivido), a los que hemos atribuido el nivel máximo, intermedio y mínimo de idealización, respectivamente.

Las nomenclaturas de esas cosmovisiones indican el origen de las informaciones de las que se nutren. La *cosmovisión idealizada* alberga un compendio de narrativas procedentes de fuentes ajenas al mundo escolar, tales como la literatura, arte, publicidad, *mass media*...etc. Esto no significa que el alumnado no reciba información de estas fuentes en los centros escolares, especialmente de la literatura y el arte, sino que la procedencia no es mayoritariamente exclusiva de los centros escolares. Con esas concepciones el alumnado se enfrenta a los contenidos de la geografía escolar, que se enmarcan en la *cosmovisión académica*. Esta segunda cosmovisión es la que más se relaciona con la didáctica de las ciencias sociales y recopila los saberes de la disciplina geográfica en su vertiente académica y escolar, pues existe una relación entre ellas que no puede reducirse a la mera trasposición didáctica (Rodríguez-Lestegás, 2002). El alumnado que haya reformulado sus concepciones espontáneas hacia saberes útiles para su formación ciudadana estará en disposición de formular problemas sociales y ambientales relacionados con los espacios rurales. Así es cuando presentamos la *cosmovisión problematizadora coyuntural*, en la que diferenciamos la escala de definición de esos problemas. Esto es importante porque el alumnado puede describir problemas que no ha experimentado en sus espacios rurales de referencia, o bien, llegar a interpretar algunas problemáticas que tengan trascendencia en la esfera global. De todo lo anterior se desprenden los dos objetivos generales de esta investigación, con otros de carácter secundario que detallaremos en el capítulo correspondiente:

1.-Analizar las representaciones sociales escolares del medio rural desde tres ámbitos en el marco espacial de la provincia de Valencia: rural, rururbano/periurbano y urbano. Se pretende acceder a las representaciones escolares a partir de diferentes instrumentos (cuestionarios, representaciones pictóricas, entrevistas semiestructuradas, análisis de los contenidos de los manuales escolares...) y conocer la influencia que ejerce el contexto sociocultural del alumnado en dicha representación.

2.-Establecer un diagnóstico completo de los obstáculos que impiden conocer la complejidad del medio rural. Una vez conocida

la estructura de la representación social que idealiza los espacios rurales podremos interrelacionar el alcance de los factores que están presentes en la organización de esa estructura, cuya consecuencia directa es el comportamiento que tiene el alumnado hacia estos espacios.

El desarrollo de esta tesis doctoral se ha estructurado en tres apartados, con sus correspondientes capítulos. En la primera parte “**Marco teórico de la investigación**” hemos definido el problema de investigación y el marco teórico con una distribución que se ajusta a los tres primeros capítulos:

-Capítulo I.- El problema de investigación en un marco geográfico y didáctico: se inicia con unas referencias a la geografía escolar y los obstáculos que ha tenido para abordar la explicación de problemas sociales y ambientales. Ese pretexto es la base para definir una conjetura inicial en la que se argumenta que el enfoque campo-ciudad no tiene vigencia para explicar las relaciones sociales y espaciales en la actualidad. Las narrativas más recientes que emanan de diversos campos atribuyen valores ambientales a los espacios rurales, lo que nos conduce a plantearnos el problema de investigación desde la didáctica de las ciencias sociales.

-Capítulo II.-La construcción escolar del espacio rural: se pretende mostrar la importancia social y didáctica del tema de investigación y se fundamenta la hipótesis de investigación desde los postulados de la geografía rural en los ámbitos académicos y escolares, para mostrar la preferencia por corrientes de pensamiento geográfico, que abordan el estudio del espacio rural subjetivo.

-Capítulo III.-La representación social del medio rural y el espacio subjetivo: el paso de la percepción a la representación social es el aspecto inicial de este capítulo, que continúa con una síntesis de las narrativas que han tratado la temática rural. Después se expone la influencia del contexto local en la representación del medio rural a partir de la información que emana de las instituciones pertenecientes a los cuatro municipios rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor).

En la segunda parte “**Marco metodológico de la investigación**” se expone el proceso seguido para conocer la representación social del medio rural en un único capítulo, cuya extensión permite que integre un apartado de la tesis doctoral:

-Capítulo IV.-Fundamentación metodológica: se inicia con la explicación de la metodología elegida como antesala para presentar las fases del proceso de investigación. Después se presentan las características más relevantes del contexto geográfico y escolar del que se ha seleccionado la muestra de alumnado y profesorado participante. Se exponen las características de los instrumentos de recogida de datos y la categorización y codificación de los datos.

La tercera parte o “**Informe de resultados**” comprende la explicación secuencial de los datos recogidos en los diferentes instrumentos y finaliza con las conclusiones de la investigación. Los cinco capítulos que componen este tercer apartado quedan definidos del siguiente modo:

-Capítulo V.-Estructura y significado del contenido de las representaciones sociales: se exponen los resultados correspondientes a la primera parte del cuestionario, es decir, la interpretación de las palabras evocadas por el alumnado al definir lo que entiende por medio rural y de las representaciones pictóricas con su correspondiente categorización. Se aprecia la estructura inicial de la representación social que se irá desarrollando en los capítulos siguientes.

-Capítulo VI.-La comprensión escolar del medio rural desde la dialéctica espacial: se presenta la interpretación de los datos de la segunda parte del cuestionario respondido por el alumnado, cuya secuencia parte del espacio rural vivido, continúa con el espacio rural percibido y finaliza con el espacio rural concebido. Esta misma secuencia es coherente con la gradación de las cosmovisiones, por lo que se pregunta por las concepciones espontáneas, el recuerdo escolar correspondiente a la cosmovisión académica y termina con las problemáticas asociadas a los espacios rurales.

-Capítulo VII.-El análisis de los contenidos del medio rural en los manuales escolares: este capítulo analiza los contenidos conceptuales y procedimentales de los temas que tratan el medio rural en los manuales escolares, que hemos seleccionado entre finales de la década de 1950 hasta la actualidad. Se atiende a la definición de conceptos como hábitat y poblamiento, paisaje y política rural; el grado de complejidad cognitiva de las actividades y la representación de lo rural a partir de otros recursos complementarios como las fotografías, gráficos, mapas y otros similares, que pueden incidir en la representación social de estos espacios.

-Capítulo VIII.-La explicación del medio rural desde el contexto escolar: este capítulo comienza con los resultados de las entrevistas y/o grupos de discusión al alumnado, continua con la interpretación de los contenidos curriculares siguiendo la misma secuencia temporal de los manuales escolares definida en el capítulo anterior, y finaliza con la visión que tiene el profesorado acerca de la enseñanza del medio rural.

-Capítulo IX.-Análisis integrado de los datos: el espacio rural como medio condicionado por su representación social: se retoman los principales resultados a partir de su integración en las tres cosmovisiones que explican la representación social del medio rural. Estos resultados se interpretan de acuerdo a la discusión con otras investigaciones presentadas en el marco teórico y, finalmente se integran los resultados para comprender la estructura y el significado de los contenidos de la representación social.

-Capítulo X.-Conclusiones y perspectivas de futuro: se retoman algunas ideas más relevantes sobre el proceso de investigación y los resultados, como antesala para responder a los objetivos y validar la hipótesis. Se especifican algunas limitaciones y se nombran algunas propuestas para seguir investigando en los próximos años.

Finalmente se exponen las referencias bibliográficas, los listados de figuras y tablas y los anexos.

INTRODUÇÃO

O meio rural continua sendo um sistema espacial complexo e já experimentado inicialmente por uma parte da sociedade, que não compartilha da representação social que tem sido construída historicamente mediante uma série de narrativas que estimula uma imagem estereotipada e distante das pessoas que defendem seu projeto de vida e profissional naqueles espaços. Estas primeiras palavras podem ser de um “sentido comum” para aqueles que falam do meio rural partindo de concepções idealizadas, mas minha preocupação tem mais a ver com a parte minoritária, ou seja, as pessoas que têm alguns problemas para projetar seu futuro no mundo rural. Por esse motivo pretendo saber se as ideias que explicam a realidade dos espaços rurais formam parte de uma representação social idealizada, que acabou sendo aceita na geografia escolar. Vamos ter acesso a esse tipo de conhecimento desde a área didática das Ciências Sociais, em particular, por meio da didática da Geografia e a confluência com outras disciplinas afins (Sociologia, História, Psicologia...), que necessitamos para construir um marco teórico. A preocupação didática com relação a essa temática teve início com meu ingresso no curso de Licenciatura em Geografia, especialmente ao cursar a disciplina base de Geografia Rural, na qual adquiri uma série de conteúdos que me ajudaram a compreender a realidade do meu espaço vivido: Casas de Eufemia. Este aspecto é ponto chave para que se compreenda o desenvolvimento desta presente tese de doutorado, já que ainda tomando como referência minha “aldeia”, posso afirmar que o meio rural é um espaço tão complexo que me alimentou o interesse por pesquisa-la a partir de uma vertente didática. Essa formação que vim adquirindo na pós-graduação, congressos, seminários, estádias e pesquisas em didáticas das Ciências Sociais, é o que estrutura o marco teórico e metodológico desta tese de doutorado, que se enquadra no *Programa de Doctorado en Didácticas Específicas* da Universidade de Valência.

A presente tese de doutorado, *A representação social do meio rural: uma análise a partir da geografia escolar*, foi conduzida pelos professores doutores Sr. Xosé Manuel Souto González e Sr. Antonio José Morales Hernández. A tarefa de orientação ficou sob a tutela do Dr. Sr. Juan Carlos Colomer Rubio. Esse trabalho compreende as

abordagens gerais do Grupo de investigação e Inovação em educação geográfica e histórica – SOCIAL(S), ligado à Universidade de Valência (GIUV2015-217)³. Pertence, mais especificamente, ao segundo enfoque temático denominado “Os estudos locais e o espaço rural num marco global planetário” da linha de pesquisa “Educação socioambiental e didática do patrimônio: do local ao global”⁴. Esta linha de pesquisa, juntamente com outras, está integrada ao projeto “As representações sociais dos conteúdos escolares em desenvolvimento das habilidades docentes” (PGC2018-094491-B-C32), financiado pelo Ministério da Ciência, Inovação e Universidade do Governo da Espanha. Com tais referências obrigatórias para compreender a importância acadêmica e social da tese de doutorado, esta pesquisa busca conhecer a influência que as representações sociais do meio rural exercem na geografia escolar, em particular, entre os alunos da Educação Secundária (3º ESO) 14-15 anos e o Ensino Médio (2º Bachillerato, em espanhol) de Valência, província espanhola, para compreender os obstáculos que interferem no acesso a uma cidadania plena. Dada a amplitude do conceito de geografia escolar, analisamos os conteúdos de vinte e oito manuais escolares e entrevistamos três docentes dos dez centros de Educação Secundária que participam desta pesquisa.

O interesse por esse tema foi manifestado em reuniões e seminários ao longo dos últimos três anos de realização desta tese de doutorado. As razões pessoais acima elencadas se cruzam com a importância acadêmica do presente tema. Isso levou-nos a desenvolver um trabalho de conclusão de mestrado (*Mestrado Universitario em Pesquisa em Didáticas Específicas*) intitulado “A representação social do meio rural na geografia escolar” (García-Montegudo, 2016), pedra angular desta tese de doutorado. Naquela pesquisa comparamos percepções do meio rural com os alunos do 4º ano da Educação Secundária Obrigatória (ESO) da província

³ As características desse grupo podem ser consultadas no site: <https://www.uv.es/uvweb/servicio-investigacion/es/grupos-investigacion/grupo-1285949714098.html?p2=GIUV2015-217>

⁴ Para obter mais informações sobre essa linha é possível consultar o site do grupo SOCIAL(S): www.socialsuv.org

espanhola de Valência a partir de três âmbitos: rural, suburbano e urbano. Entre as limitações encontradas observamos que tínhamos que conhecer outras fontes de informação alheias à geografia escolar e que estavam na origem deste idílio por esses espaços. Trata-se da literatura, da arte, dos *mass media*, internet, redes sociais e outros meios que influenciam no processo de fundamentação da representação social (Jodelet, 1985). É deste modo que iniciamos com as leituras e a pesquisa bibliográfica em outras áreas disciplinares das ciências sociais. Previamente à redação do projeto da tese de doutorado, as conversas com o professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho, em outubro de 2016, foram decisivas para formular uma abordagem teórica e metodológica que passou de uma percepção a uma representação social, seguindo suas orientações e publicações (Domingos, 2000) assim como as de outras pesquisas desenvolvidas sob suas orientações (Lopes, 2010).

Os resultados que oferecemos à comunidade científica sobre este estudo intensivo dos casos são coerentes com os postulados teóricos e metodológicos, com os quais se combinam a geografia da percepção e do comportamento com a teoria das representações sociais. Essa justaposição foi sendo pesquisada em relação às concepções que o professores ainda na ativa e em formação possuem em relação à geografia escolar. Destas abordagens surgiram algumas publicações com o doutor e orientador desta tese, o professor Sr. Xosé Manuel Souto (Souto y García-Montegudo, 2016; Souto y García-Montegudo, 2018), que citamos nos primeiros capítulos deste trabalho. As pesquisas de E. Soja (2008) ajudaram-nos a conhecer o conteúdo social das categorias espaciais (espaço vivido, espaço percebido e espaço concebido), sobre as quais foram construídos os instrumentos de coleta de dados e formuladas as questões aos alunos e professores. Deste modo, definimos a representação social do meio rural como variável independente desta pesquisa, já que as concepções espontâneas sobre esses espaços circulam por diferentes canais (discursos políticos, publicidade, redes sociais...) que adentram na geografia escolar e influenciam na organização com que os sujeitos (alunos e professores) utilizam essa informação para compreender a realidade. Dessa compreensão emana um comportamento que afeta o desenvolvimento da cidadania dos alunos, especialmente quando devem tomar decisões sobre o futuro residencial e profissional. O

trabalho docente deve oferecer um ensino que questione a representação social que idealiza os espaços rurais e oferecer alternativas didáticas que ajudem aos alunos a compreender a complexidade dos espaços rurais na atualidade.

Nossa pretensão inicial de conhecer a representação escolar como uma amostra representativa dos alunos da Comunidade Valenciana se viu reduzida ao âmbito da província de Valência. Esta é uma restrição inicial que tentamos suprir com a seleção de alunos de centros escolares de áreas rurais, periurbanas e urbanas da província de Valência, seguindo critérios espaciais que pudessem nos levar ao conhecimento de uma imagem representativa desse âmbito territorial. Por isso selecionamos 581 estudantes (393 do 3º ESO e 188 do 2º Bachillerato) de dez centros escolares localizados em áreas rurais (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor), periurbanas (Riba-roja de Túria, Paiporta y Torrent) e urbanas (Benimaclet e dos institutos da cidade de Valência). Estas zonas foram definidas de acordo com a geografia acadêmica (Roselló, 1990; Piqueras, 1999, 2012; Romero y Alberola, 2005) e a Estratégica Territorial da Comunidade Valenciana 2030. Assim é como podemos contextualizar esta pesquisa como um estudo de casos coletivos (Stake, 1999) para conhecer a representação social do meio rural por meio da amostra de alunos já mencionada. Esse método investigativo é relevante no campo da educação porque favorece a compreensão do comportamento dos sujeitos participantes (Yin, 1989).

No tratamento didático do meio rural é de especial relevância compreender as três funções que têm esses espaços na atualidade para que não sejam sustentadas concepções idílicas, como as que nos deparamos nesta tese de doutorado. A função ecológica, juntamente com as funções de produção e residencial, foram obtidas da Carta Europeia do Espaço Rural de 1996 (Hudault, 1999). O espaço rural não é um meio natural, bucólico e romântico, já que a presença humana foi modificando os recursos de acordo com as necessidades dos grupos sociais e empresariais. Tampouco é um espaço exclusivamente agrário como é apresentado na grande maioria dos livros didáticos escolares. As pessoas que o habitam em aldeias, povoados, vilas e outras denominações genéricas, assim como quem trabalha em diversas atividades econômicas são de importância capital

para que o restante da sociedade desfrute das condições e serviços ambientais que se convertem em sua qualidade de vida. Por isso acreditamos que a trilogia espacial (espaço vivido, espaço percebido e espaço concebido), aplicada à didática do meio rural, é um aspecto que estrutura a representação idealizada desses espaços que foi se afirmando a partir de um enfoque de oposição campo-cidade. E foi assim como abordamos o problema de pesquisa, que se concretiza na seguinte declaração:

A representação social do meio rural como um espaço oposto ao da cidade acaba dificultando que os alunos da Educação Secundária y Bachillerato possam tomar decisões autônomas sobre o futuro residencial e profissional.

Com esse problema, uma hipótese é gerada e orienta o trabalho em direção ao conhecimento das concepções espontâneas dos alunos sobre o espaço rural para verificar como se integram em um sistema de representações sociais que influenciam em seu comportamento presente e futuro. Isso acabou nos levando a optar por um método comparativo que nos permitiu acessar à estrutura da representação social a partir da definição de três cosmovisões do mundo rural que foram definidas seguindo-se as diferentes pesquisas que integram o marco teórico da tese de doutoramento. Tais cosmovisões medem o grau de idealização que os alunos apresentam no que se refere aos espaços rurais, equiparando as três categorias espaciais (espaço rural vivido, espaço rural percebido e espaço rural concebido) a três níveis de idealização (mínimo, intermediário e máximo). A correspondência entre as categorias espaciais e os níveis de idealização residem no condicionamento da representação do espaço (espaço rural concebido), na prática social (espaço percebido) e nos espaços de representação (espaço rural vivido), aos quais atribuímos o nível máximo, intermediário e mínimo de idealização, respectivamente.

As nomenclaturas dessas cosmovisões indicam a origem das informações das quais se constituem. A *cosmovisão idealizada* abarca um compêndio de narrativas procedentes de fontes alheias ao mundo escolar, tais como a literatura, arte, publicidade, *mass media...* etc. Isso não significa, contudo, que os alunos não recebam informação a partir de tais fontes nos centros escolares, especialmente da literatura

e da arte, mas que a procedência não é majoritariamente exclusiva dos centros escolares. Com essas concepções os alunos se confrontam com os conteúdos de geografia escolar que se enquadram na cosmovisão acadêmica. Esta segunda cosmovisão é a que mais se relaciona com a didática das ciências sociais e reúne os saberes da disciplina geográfica na sua vertente acadêmica e escolar, pois existe uma relação entre elas que não se pode reduzir a uma mera transposição didática (Rodríguez-Lestegás, 2002). Os alunos que tenham reformulado suas concepções espontâneas em direção aos saberes úteis para sua formação cidadã estarão aptos a formular problemas sociais e ambientais relacionados com os espaços rurais. E é exatamente assim que apresentamos a *cosmovisão problematizadora conjuntural*, na qual diferenciamos a escala de definição desses problemas. Isso é importante porque os alunos podem descrever problemas que não vivenciaram em seus espaços rurais de referência, ou ainda, chegar a interpretar algumas problemáticas que tenham transcendência na esfera global.

De todas as alternativas acima, emergem os dois objetivos gerais desta investigação, com outros de natureza secundária que detalharemos no capítulo correspondente:

1.-Analisar as representações sociais escolares do meio rural a partir de três âmbitos no marco espacial da província de Valência: rural, rururbano/periurbano e urbano. Pretende-se acessar as representações escolares a partir de diferentes instrumentos (questionários, representações pictóricas, entrevistas semiestruturadas, análises dos conteúdos dos livros didáticos escolares...) e conhecer a influência que o contexto sociocultural dos alunos exerce em tal representação.

2.-Estabelecer um diagnóstico completo dos obstáculos que impedem que se conheça a complexidade do meio rural. Uma vez conhecida a estrutura da representação social que idealiza os espaços rurais poderemos inter-relacionar o alcance dos fatores que estão presentes na organização dessa estrutura cuja consequência direta é o comportamento que os alunos têm quanto a esses espaços.

O desenvolvimento dessa tese de doutorado foi estruturado em três partes, com seus capítulos respectivos. Na primeira parte, “**Marco teórico da investigação**”, definimos o problema da pesquisa e o marco teórico com uma distribuição que se ajusta aos três primeiros capítulos:

- **Capítulo I.-O problema da pesquisa num marco geográfico e didático:** inicia-se com algumas referências à geografia escolar e aos obstáculos que tive ao abordar a explicação dos problemas sociais e ambientais. Esse pretexto é a base para definir uma conjectura inicial na qual se argumenta que o enfoque campo-cidade não tem vigência para explicar as relações sociais e espaciais na atualidade. As narrativas mais recentes que emanam de diversos campos atribuem valores ambientais aos espaços rurais, o que nos leva a abordarmos o tema de pesquisa com base na didática utilizada nas ciências sociais.

- **Capítulo II.-A construção escolar do espaço rural:** pretende mostrar a importância social e didática do tema de pesquisa e também se fundamenta a hipótese de pesquisa com base nas análises da geografia rural nos âmbitos acadêmicos e escolares para mostrar a preferência por correntes de pensamento geográfico que abordam o estudo do espaço rural subjetivo.

- **Capítulo III.-A representação social do meio rural e o espaço subjetivo:** a transição da percepção para a representação social é o aspecto inicial deste capítulo, que continua com uma síntese das narrativas que a temática rural discutiu. Em seguida, expõe-se a influência do contexto local na representação do meio rural a partir da informação que emana das instituições pertencentes aos quatro municípios rurais (Villar del Azobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor).

Na segunda seção “**Marco metodológico de pesquisa**” é exposto o processo seguido para conhecer a representação social do meio rural em um único capítulo, cuja extensão permite que se integre um capítulo da presente tese de doutorado:

- **Capítulo IV.-Fundamentação metodológica:** inicia-se com a explicação da metodologia escolhida como prelúdio para apresentar as

fases do processo de investigação. Em seguida, são apresentadas as características mais relevantes do contexto geográfico e escolar do que foi selecionado como amostra de alunos e professores participantes. São exibidas as características dos instrumentos de coleta de dados e a categorização e codificação dos dados.

A terceira seção, o “**Relatório de resultados**”, compreende a explicação sequencial dos dados coletados e os diferentes instrumentos e finaliza as conclusões da pesquisa. Os cinco capítulos que compõem esta terceira parte ficaram assim definidos:

- **Capítulo V.-Estrutura e significado do conteúdo das representações sociais:** expõe os resultados correspondentes à primeira parte do questionário, ou seja, a interpretação das palavras mencionadas pelos alunos ao definirem o que entendem por meio rural e representações pictóricas com sua correspondente categorização. Aprecia-se a estrutura inicial da representação social que vai se desenvolvendo ao longo dos capítulos seguintes.

- **Capítulo VI.-A compreensão escolar do meio rural com base na dialética espacial:** apresenta-se a interpretação dos dados da segunda parte do questionário respondido pelos alunos, cuja sequência parte do espaço rural vivido, continua com o espaço rural percebido e finaliza com o espaço rural concebido. Esta mesma sequência é coerente com a gradação das cosmovisões no que diz respeito às concepções espontâneas, a lembrança escolar correspondente à cosmovisão acadêmica e termina com as problemáticas associadas aos espaços rurais.

- **Capítulo VII.-A análise dos conteúdos do meio rural nos manuais escolares:** este capítulo analisa os conteúdos conceituais e procedimentais dos temas que tratam o meio rural nos materiais didáticos escolares que selecionamos entre o final da década de 1950 até a atualidade. Compreende-se a definição de conceitos como habitat e povoamento, paisagem e política rural; o grau de complexidade cognitiva das atividades e a representação do rural a partir de outros recursos complementares como fotografias, gráficos, mapas e outros similares que podem afetar a representação social desses espaços.

- **Capítulo VIII.-A explicação do meio rural a partir do contexto escolar:** este capítulo começa com os resultados das entrevistas e/ou dos grupos de discussão com os alunos, em seguida segue com a interpretação dos conteúdos curriculares seguindo a mesma sequência temporal dos livros didáticos escolares definida no capítulo anterior, e finaliza com a visão que tem os professores sobre o ensino do meio rural.

- **Capítulo IX.-Análise integrada de dados: o espaço rural como meio condicionado por sua representação social:** são retomados os principais resultados a partir de sua integração nas três cosmovisões que explicam a representação social do meio rural. Esses resultados são interpretados em consonância à discussão com outras pesquisas apresentadas no marco teórico e, finalmente, integro os resultados dos conteúdos da representação social.

- **Capítulo X.-Conclusões e perspectivas de futuro:** são retomadas algumas ideias mais relevantes sobre o processo de investigação e os resultados, como prelúdio para se alcançar os objetivos e validar a hipótese. São especificadas algumas limitações e são nomeadas algumas propostas para a que a pesquisa continue sendo feita nos próximos anos.

Encerra-se o presente trabalho, por fim, com as referências bibliográficas, lista de imagens e anexos que foram utilizados nesta tese de doutorado.

PRIMERA PARTE:

**MARCO TEÓRICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN UN MARCO GEOGRÁFICO Y DIDÁCTICO

CAPÍTULO I.-EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN UN MARCO GEOGRÁFICO Y DIDÁCTICO

1.1.-Reflexiones iniciales: el problema que vamos a investigar

El descontento con las narrativas existentes sobre el medio rural en los libros de texto y en otros medios (literatura, arte, cine, publicidad, redes sociales...) nos ha conducido a reflexionar sobre la representación social de estos espacios desde la geografía escolar. Casi a diario recibimos noticias sobre la despoblación del medio rural, la falta de relevo generacional al frente de las explotaciones agropecuarias y las mejoras necesarias en infraestructuras y servicios que requieren los habitantes de estos espacios. Quienes sentimos como propios estos lugares, somos conscientes de la importancia que tiene el medio rural para la administración pública, pero las desigualdades de acceso a servicios y las problemáticas de antaño han adquirido un carácter estructural en localidades rurales periféricas. Las ayudas económicas no logran frenar la emigración rural y ante el crecimiento de las grandes ciudades, los habitantes oriundos del campo buscan empleo en grandes áreas metropolitanas. Pero, ¿por qué es tan difícil emprender un proyecto de vida en el medio rural? ¿Cómo podemos explicar la pérdida de la identidad rural desde la didáctica de las ciencias sociales? Estas son dos preguntas iniciales que nos hemos realizado en otras investigaciones (García-Monteaquedo, 2018) y se concretarán con la definición del problema de investigación.

El enfrentamiento a problemas sociales y las propuestas de soluciones han sido dos elementos explícitos a las funciones de la ciencia geográfica del siglo XIX. Con la institucionalización de la geografía y su desarrollo tras la Segunda Guerra Mundial se han aplicado conocimientos geográficos al planeamiento rural y urbano. Dos décadas más tarde, L. Dudley Stamp publicaba *Applied Geography* (1960) en la que defendía una geografía aplicada y activa con gran utilidad para la organización del mundo (Capel, 2007). Desde entonces el trabajo profesional de los geógrafos se ha orientado a la planificación, organización, gestión y evaluación de recursos para resolver problemas naturales y sociales a diferentes escalas. Esto lo hemos comprobado quienes hemos sido estudiantes de licenciaturas o grados universitarios de Geografía, al recibir una formación

prioritariamente orientada hacia la aplicación teórica y metodológica de los conocimientos geográficos para la ordenación del territorio.

En un sentido similar, quienes nos estamos especializando en el campo de las didácticas aplicadas nos preguntamos si podemos ofrecer alguna respuesta educativa a los problemas sociales y ambientales desde ese campo interdisciplinar de conocimiento. Esto concuerda con las inquietudes de los geógrafos por la educación geográfica, cuyos resultados se han plasmado en los principios de las publicaciones canalizadas a través de la Unión Geográfica Internacional, Declaraciones Internacionales sobre Educación Geográfica y reuniones científicas a escala mundial⁵. Pero si nos centramos en la Geografía Rural, sus especialistas han dedicado menor dedicación a la investigación didáctica en este campo, pues existe una carencia importante de estas publicaciones en la mayoría de los congresos de Geografía Rural de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) (Ruiz, Tulla y Molinero, 2017) y en los Coloquios de Geo Crítica con temáticas agrarias y/o rurales.

La necesidad de ofrecer una explicación escolar a los desafíos espaciales se ha incrementado en el contexto global en el que se está expandiendo un modelo cultural preferentemente urbano y un modo de pensamiento superficial que se está viendo influenciado por el desarrollo tecnológico, los medios de comunicación y el avance de los poderes neoliberales. Esta realidad debería ser analizada por la educación escolar y posibilitar que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato descubriese la utilidad de las ciencias sociales para plantear la complejidad de las verdaderas problemáticas que podrían mermar sus derechos ciudadanos en el futuro. No obstante, el mantenimiento de una organización tradicional de los contenidos escolares y de unos métodos de trabajo transmisivos y repetitivos no contribuyen a la formación del alumnado en competencias como el procesamiento de información o la gestión de

⁵ Como ejemplo podemos citar la Asamblea General del XXVII Congreso Internacional de Geografía (1992), la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la Diversidad Cultural (2000), y la última Declaración Internacional sobre Educación Geográfica celebrada en Beijing (China) en 2016 (De Miguel, 2017).

problemas del mundo actual que se demandan en la sociedad global (García-Pérez y De Alba, 2008).

Por si fuera poco, la utilidad social de la geografía escolar se pone en cuestionamiento cuando investigamos acerca de sus representaciones sociales. La visión hegemónica de esta materia revela un recuerdo memorístico de contenidos descriptivos que han servido para ampliar la cultural general, pero no han ofrecido bases notablemente sólidas para comprender el mundo ni participar en la vida ciudadana (Sebastià y Tonda, 2000; Marrón Gaité, 2007; Fernández-Caso et al., 2010). Esta imagen pública de la geografía es un obstáculo al desarrollo de proyectos de innovación docente cuando se ha naturalizado entre profesorado que desconoce la existencia de otras corrientes de pensamiento geográfico y sus correspondientes aplicaciones didácticas (Souto y García-Montegudo, 2016; 2018).

La pluralidad de escuelas de pensamiento geográfico ha sido minimizada por el mito de la unidad de la geografía desde fuentes externas a esta ciencia. Esa concepción unitaria responde al origen de la institucionalización de la geografía como materia escolar, cuyo objeto de conocimiento esencial era una síntesis entre el medio natural y la acción humana con explicaciones que se nutren de las ciencias naturales y las ciencias sociales (Souto, 2010). Con el desarrollo del enfoque regionalista, el objeto de estudio geográfico se centró en las relaciones del ser humano con su territorio. Este principio esencialista se sigue reproduciendo desde el mismo paradigma epistemológico en la organización curricular de Educación Secundaria y Bachillerato. La secuencia de contenidos se inicia con el estudio del medio natural y la distribución de la población a escala mundial en los primeros cursos y posteriormente se presenta la actividad antrópica en sectores económicos (primario, secundario y terciario) hasta culminar con las actuaciones políticas, especialmente en el último curso de Bachillerato.

Pero como somos conscientes que la presentación de los bloques de contenidos no determina el temario a enseñar en las aulas, la labor docente debe contemplar la relación entre contenidos y objetivos. Esto supone posicionarse en escuelas de pensamiento geográfico y pedagógico que orienten el método de trabajo. Desde esos postulados

se pueden seleccionar problemas sociales o ambientales para organizar los contenidos y establecer una secuencia de actividades que tenga en cuenta las capacidades del alumnado. En el caso de los contenidos sobre Geografía rural en Educación Secundaria y Bachillerato, la interpretación de conceptos sobre el paisaje agrario (hábitat disperso/concentrado, *openfield/bocage*, secanos/regadíos...) supone clasificar los saberes de este campo científico en taxonomías más descriptivas que problematizadoras. La diversidad de técnicas geográficas (análisis cartográfico, elaboración de gráficas, interpretación de documentos políticos...) permiten la observación y explicación de aspectos físicos y humanos del medio rural mediante la comprensión de relaciones de interdependencia, la explicación de procesos y las relaciones causa-efecto, entre los factores que explican algunos fenómenos como la emigración campo-ciudad, la pérdida de competitividad de algunas explotaciones o las dificultades para desarrollar un proyecto laboral en determinadas zonas rurales periféricas.

Como han señalado Ruiz, Tula y Molinero (2017), los tres ámbitos del conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal) pueden ser trabajados desde la Geografía rural. A modo de ejemplo podemos mencionar la problemática de la despoblación rural que puede abordarse desde el conocimiento conceptual de términos como emigración, éxodo y estructura demográfica; la elaboración de pirámides de población y mapas temáticos para explicar las causas, desarrollo y consecuencias de ese fenómeno (contenidos procedimentales), al mismo tiempo que se trabajan actitudes de respeto y compromiso ético por las tradiciones y la cultura rural con la finalidad de conocer y recuperar elementos identitarios relevantes para la formación ciudadana del alumnado.

Como la difusión de la información geográfica trasciende el marco de la geografía escolar, tenemos que prestar atención a los discursos que se producen desde otras fuentes ajenas a los manuales escolares. Esta realidad que afecta a problemáticas como el cambio climático, los movimientos migratorios, el turismo y el medio ambiente entre otros, también concierne a los espacios rurales. Algunos tópicos literarios (*Beatus ille, locus amoenus*), temáticas como el retiro a la naturaleza, la recreación de un espacio autárquico

en el cine de la primera mitad del siglo XX (*Las Hurdes, Tierra Sin Pan*, 1932) y la escenificación de espacios abiertos y despoblados en los anuncios publicitarios de determinados productos (sobre todo vehículos todo terreno) son elementos significativos a la hora de analizar la representación social del medio rural. La prensa muestra una serie de deficiencias de los espacios rurales (cierre de servicios básicos, despoblación, falta de conexión a internet...) pero no llega a denunciar situaciones cotidianas acerca de los problemas reales que tienen las familias del campo para aguantar con su proyecto de vida en condiciones de desventaja respecto de los grandes productores.

El desarrollo tecnológico no ha ayudado a romper la imagen hegemónica de lo urbano sobre lo rural. Su uso generalizado ha ampliado la dimensión de leyendas y mitos que nos llegan a través de las redes sociales (*Facebook, Twitter, Instagram...*) y otros canales de información pseudocientífica con titulares llamativos y trascendentes que captan rápidamente la atención de los usuarios. Un ejemplo es la cuenta “rural-it” en *Instagram* que organiza salidas al medio rural en la que sus coordinadores incluyen el desarrollo de talleres de productos naturales en la que participan habitantes urbanos que colaboran en tareas de recolección de productos agrarios (uva, olivas...). Las imágenes publicadas en esta cuenta esconden el proceso de elaboración del producto y enmascaran el interés de algunos empresarios por complementar sus beneficios con ese tipo de actividades de *museificación* del medio rural.

En síntesis, podemos concluir diciendo que de modo similar a la crítica del mito de la unidad de la geografía y la proliferación de visiones sesgadas e idealizadas del medio rural, vamos a defender la existencia de espacios rurales diversos cuyo desarrollo didáctico no puede seguir presentándose como un complemento a los contenidos sobre temáticas urbanas. Sobre la definición y explicación del problema de investigación vamos a desarrollar el contenido del siguiente apartado.

1.2.-La construcción del problema de investigación

El problema de investigación que vamos a plantear es resultado de la reflexión e inquietud personal sobre el conocimiento de teorías y propuestas de innovación que nos han permitido avanzar en la investigación didáctica del espacio rural. Al finalizar la presentación del Trabajo Final de Máster (Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas) advertimos que teníamos que prestar atención a otras narrativas discursivas como la literatura, el arte, el cine y la publicidad que estaban reproduciendo estereotipos sobre los espacios rurales. Con este pretexto, presentamos una comunicación en la que recopilamos las visiones deformadas sobre el medio rural en el contexto de la geografía escolar (García-Monteagudo, 2016c). La idealización del medio rural como un espacio bucólico y natural, la generalización de un perfil de habitante rural con características predominantemente envejecidas y la identificación exclusiva entre rural y agrario nos hace intuir la existencia de una representación social empobrecida de estos espacios.

Esta representación basada en estereotipos que cuentan con una fuerte carga cultural esconde algunas contradicciones que pretendo mostrar en forma de interrogantes. ¿Por qué no se concibe la diversificación económica de los espacios rurales cuando los estudiantes son usuarios reales y virtuales de espacios naturales y de actividades turísticas? Si el desarrollo tecnológico ha generalizado el uso de dispositivos electrónicos entre los estudiantes, ¿cómo son percibidos los habitantes del medio rural desde los espacios urbanos? El problema real ya fue señalado por Barrado y Castiñeira (1998) al exponer que no existe una definición precisa del papel que debe desempeñar la diversidad territorial en la sociedad actual y en el desarrollo cultural. A esto añadimos que la ausencia de geografías personales en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato oculta el papel de los habitantes rurales en la construcción de un paisaje cultural con beneficios recíprocos para los espacios rurales y urbanos (Campo, García-Monteagudo y Souto, 2019).

Tras el ingreso en el primer año en el programa de doctorado hemos contactado con expertos en investigación de la didáctica

geográfica. En el marco de la teoría de las representaciones sociales, docentes e investigadores internacionales (Brasil, Chile, Colombia) y nacionales (diferentes universidades españolas) nos han recomendado incidir tanto en las vivencias directas como en las percepciones externas que el alumnado de Educación Secundaria ha ido formando de estos espacios en su trayectoria escolar. A la técnica de análisis del contenido de los libros de texto y la propia encuesta, se ha sumado un cuestionario complementario que nos permite interpretar la estructuración de las palabras clave que forman la representación social del alumnado. Pero sobre estos elementos trataremos en el capítulo dedicado al método de investigación, en el que explicaremos la aportación de este nuevo instrumento al conocimiento de las representaciones sociales y la comprensión del espacio rural subjetivo.

Con estas sugerencias de expertos y tras el análisis bibliográfico desarrollado en el siguiente curso, nos han surgido una serie de preguntas que nos han guiado hacia la compartimentación del problema de investigación. Desde mi posición como investigador en didáctica de la geografía, me pregunto lo siguiente: ¿qué aporta el medio rural al conocimiento del espacio geográfico? Si precisamos en la fundamentación teórica a partir de la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la geografía de la percepción y el comportamiento, las cuestiones que siguen a la anterior son: ¿qué representación social tiene el medio rural en el contexto de la globalización en los países occidentales? ¿Cómo perciben los estudiantes el medio rural que tienen como referente espacial? Para ello hemos establecido una conjetura inicial por la que intuimos que el medio rural sigue siendo un escenario opuesto a la ciudad en el ámbito de la geografía escolar. En consecuencia, la pregunta inicial que queremos abordar desde el inicio de este apartado es: ¿qué sentido tiene la oposición campo-ciudad en la actualidad en el contexto de los países occidentales? Desde esta pregunta podremos dar respuesta a la cuestión central de la presente investigación: ¿qué concepción del medio rural existe entre el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato?

De acuerdo a lo anterior, podemos establecer una primera conjetura a modo de hipótesis conceptual, ya que la vamos a formular a partir del planteamiento del problema de investigación precedente y

se fundamenta en la representación social del medio rural como un espacio expresado por el término campo y totalmente opuesto a la ciudad. De esta manera, las características geográficas del medio rural quedarían condicionadas al desarrollo social, económico, político y cultural de la ciudad. La formulación de dicha conjetura la expresamos mediante una hipótesis inicial (H_0) que cuenta con su correspondiente antagonista o hipótesis alternativa (H_1) que nos permitirá avanzar en la definición del problema de investigación desde la didáctica de la geografía y establecer la hipótesis de trabajo final que contrastaremos empíricamente a lo largo de la investigación. Así, las conjeturas iniciales quedan definidas de la siguiente manera:

H_0 : El campo y la ciudad son espacios dicotómicos cuyas características diferenciales son expuestas mediante un paradigma antagónico que se ajusta a la realidad global de los países occidentales desde el marco de la geografía escolar.

H_1 : El campo y la ciudad no son espacios dicotómicos cuyas características diferenciales son expuestas mediante un paradigma antagónico que se ajusta a la realidad global de los países occidentales desde el marco de la geografía escolar.

Con la primera conjetura (*hipótesis nula*) queremos mostrar que esa oposición entre el medio rural y el espacio urbano también aparece reflejada en los manuales escolares, ya que ambos espacios cuentan con unidades didácticas separadas. Esto supone que el alumnado reciba dos explicaciones diferentes que dejan a un lado las relaciones sociales y culturales entre ambos espacios. Con la conjetura alternativa iniciamos el camino para analizar las representaciones sociales del medio rural en función de las vivencias, experiencias, emociones y otras informaciones que tiene el alumnado a la hora de tomar decisiones que tendrán una repercusión en su vida futura, por ejemplo, en el momento de decidir acerca de su futuro residencial y laboral.

En las escuelas de pensamiento geográfico, los paradigmas del paisaje y la organización del territorio han analizado el espacio y sus implicaciones para interpretar el medio rural y la existencia de desequilibrios territoriales, así como las diferencias sociales y

económicas por contraposición a los espacios urbanos. Sin embargo, el dinamismo productivo y tecnológico actual ha provocado que el medio rural y la ciudad sean entendidos como un sistema unitario y complejo en el que se yuxtaponen diversos elementos sociales, culturales, económicos y políticos que acaban conformando un espacio abierto tanto desde el punto de vista morfológico como de los flujos o intercambios en un plano multiescalar. Desde el punto de vista didáctico, las investigaciones sobre el análisis de los temas agrarios en los libros de texto han conseguido que las problemáticas del medio rural tengan una significación social continuada en el ámbito escolar desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Puente, 1998). Sin embargo, las rutinas en la enseñanza de la geografía escolar no favorecen la explicación crítica de la vida de las familias campesinas como ocurre en países de América Latina, lo que dificulta las posibles estrategias de integración entre la escuela y la comunidad rural (Santiago, 2011; Rodríguez-Lepe, 2010).

Pero hasta llegar a esta realidad espacial multiescalar tenemos que explicar la formación de este enfoque antagónico que ha presentado las dinámicas entre el campo y la ciudad mediante una permanente separación formulada desde el mismo campo de las ciencias sociales (Garayo, 1996). Este asunto ha sido uno de los hechos sociales que más ha marcado el nexo de unión entre las sociedades humanas con su medio ambiente, cuyos vínculos se han materializado a través de las relaciones sociales de producción (Limonad y Monte-Mór, 2012). Por ello, el inicio de esta oposición entre el campo y la ciudad tiene su origen en la división social, técnica y territorial del trabajo que es cambiante a lo largo del tiempo y ha acabado diluyéndose tras la Tercera Revolución Industrial.

Con anterioridad a la Primera Revolución Industrial inglesa (siglo XVIII), el campo y la ciudad eran asimilados mediante una concepción unitaria. La ciudad (contenido) y el campo (continente) habían presentado vínculos de producción (cultivos, cría de animales...) desde la existencia de aldeas en las últimas fases del Neolítico (15.000 años BP) hasta la Edad Moderna. La adjetivación rural para designar el modo de vida de la sociedad campesina y el calificativo urbano para referirse a la cultura de los habitantes de la

ciudad, no apareció en este gran intervalo temporal en el que la actividad agraria formaba parte de la economía urbana (Hermi, 2017). De hecho, la Revolución Francesa marcó la separación formal y jurídica entre el campo y la ciudad ya que las actividades económicas y las formas de vida se habían ido extendiendo a la totalidad del territorio (Nel-lo y Muñoz, 2004).

Tras la necesidad de incorporar espacios fuera de los límites de las ciudades para construir viviendas y garantizar el abastecimiento de alimentos, se fue gestando esa separación entre el campo y los centros urbanos. La primera subordinación del campo a la ciudad se produjo en el contexto de la Primera Revolución Industrial. Las ciudades concentraban la actividad industrial y la organización política del territorio, incluyéndose a los espacios naturales adyacentes (campos) que quedaban bajo su jurisdicción⁶ y han sido históricamente valorados como recursos en las sociedades capitalistas (Lockie, Lawrence & Cheshire, 2006). Los centros urbanos eran concebidos como espacios de poder que contenían los servicios, los mercados, los monumentos y la fiesta, por citar solo algunos más representativos, cuyas funciones productivas, comerciales y de generación de riqueza se extendían al campo. La articulación del Estado Moderno fue ampliando los procesos de urbanización y la consolidación del control de los sistemas políticos sobre los espacios rurales adyacentes a las ciudades (Entrena, 1998).

Si precisamos en el ámbito cultural inglés, el término “country” designa “el país o parte de la tierra” y “the country” el conjunto de la sociedad o zona rural. De estos conceptos se desprende la amplitud física del concepto campo al que se le asigna un estilo de vida natural, con paz, virtud e inocencia (Williams, 2001). En el contexto hispano, campo es un concepto polisémico y cargado de simbolismo por lo que se refiere al medio rural. Una de las acepciones que encontramos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017) hace

⁶ Las relaciones políticas entre las urbes y el campo se organizaron a través de los ayuntamientos como una forma de gestión de herencia romana. Así se ha atribuido el sentido hegemónico de la ciudad a partir del término urbe (*urbs*), que se complementa con *civitas* del mundo griego. En cambio, *rurs* y *ruris* designan el campo, de los que ha derivado rural para referirse al modo de vida de los habitantes del campo.

referencia a “terreno extenso fuera de poblado”. Esta definición ha derivado de otras precedentes que marcan la diferencia espacial con la población. Como ejemplo, “llanura de tierra ancha y dilatada, que está fuera de población” (1780) y “sitio espacioso y extenso, en especial el que está fuera de poblado” (1925)⁷. Esta evolución del término campo nos indica que es un espacio ilimitado en el que puede existir actividad económica aunque no necesariamente vayamos a encontrar población. Frente a esto y continuando en el contexto de la Revolución Industrial, la ciudad se fue conformando como un centro de progreso variado donde se produce la civilización, la erudición, la comunicación y las luces. Quienes participaban de este estilo de vida eran urbanos (habitantes de la ciudad) frente a los rurales o residentes en el campo.

Desde un enfoque espacial, la división campo y ciudad ha tenido una amplia gama de asentamientos intermedios (suburbios, barrios en las afueras, conglomerados, poblados industriales...) de compleja clasificación en el mismo contexto de la Revolución Industrial. En España existen diferentes nomenclaturas genéricas para referirnos a los poblados campesinos, desde las aldeas, villas, parroquias, caseríos, pueblos; según se trate de una zona geográfica u otra del país. Así, por ejemplo, tenemos las parroquias gallegas, los caseríos vascos, las masías catalanas, las barracas valencianas o los cortijos andaluces. Pese a su diversidad cultural, tienen en común su vinculación con el concepto campo por el desarrollo asociado de la actividad agraria con carácter histórico. Entre ambos espacios, campo y ciudad, se establecen una serie de relaciones políticas, económicas, demográficas y culturales, que no los convierten en medios ajenos, pese a que puedan existir diferencias entre ellos (Vilà y Capel, 1970).

En el transcurso de la Primera a la Segunda Revolución Industrial la industria se instaló en áreas rurales próximas a fuentes de materias primas y energía en diversos contextos de países occidentales, aunque los habitantes del campo ya venían participando en el trabajo de las manufacturas mediante el sistema industrial doméstico (“domestic system”). Posteriormente se produjo una vuelta

⁷ Las acepciones de 1780 y 1925 han sido tomadas del Mapa de Diccionarios Académicos de la Real Academia de la Lengua Española.

de la industria a las ciudades tras el desarrollo productivo y científico-técnico, por el que se acabó potenciando la urbanización y la separación entre vivienda y centro de trabajo (Limonad y Monte-Mór, 2012). Con este retorno a la separación entre el campo y la ciudad, surgen teóricos que explicaron esa dicotomía desde el punto de vista económico y organizativo durante buena parte del siglo XIX.

Uno de estos autores es Ferdinand von Richtofen que asocia el comercio y la industria exclusivamente a las ciudades. Este enfoque puramente económico fue complementado por F. Ratzel al atribuir una estructura de las viviendas para cada espacio: los habitantes rurales viven en pueblos individuales y la población urbana se concentra en ciudades. Por su parte, Max Weber apela a la función organizativa de la ciudad como espacio de intercambios comerciales (“lugar de mercado”), de localización de industrias de manufacturas y artesanales (“ciudad de los productores”) y la “ciudad de consumidores” para referirse a determinados grupos sociales (nobles rentistas, funcionarios y políticos) que ostentan el poder. A su vez, destaca la expresión “ciudad de ciudadanos del campo”, haciendo mención a los derechos que tenían ciertos habitantes urbanos por poseer un lote de tierras que los abastecían de recursos. Este derecho se sabe que ha existido desde la Antigüedad (Hermi, 2017), por lo que la separación entre el campo y la ciudad no puede diluir estos espacios a un enfoque de confrontación bajo una perspectiva histórica.

Una segunda fase de ruptura entre la separación rural y urbana se produjo tras la Segunda Revolución Industrial. Los modelos de acumulación flexible provocaron el alejamiento entre la morfología de los espacios y sus funciones atribuidas en épocas pretéritas. Los procesos de inversión, deslocalización de empresas y la difusión de nuevas tecnologías ocurren de manera indistinta en ambos espacios, si bien es cierto que las magnitudes son diferentes. Por un lado, algunas industrias y servicios volvieron a determinadas zonas (cerca de vías de tránsito, orillas de los ríos, montes...) a cargo de clases medias y trabajadores asalariados que han emigrado desde las grandes ciudades. Por otra parte, algunos grupos de trabajadores rurales han regresado a espacios periféricos de áreas metropolitanas (ciudades medias o de mediano tamaño) tras ser arrebatadas las parcelas de cultivo por los procesos de urbanización.

Un momento clave para cuestionar la interpretación dicotómica campo-ciudad se produjo tras la celebración del Coloquio de Sociología y Urbanismo celebrado en Royaumont (Francia) en mayo de 1968. El profesor Horacio Capel señaló la existencia de gradaciones intermedias de asentamientos dentro de la esfera urbana. Y en la primera mitad del siglo XX, se había comenzado a cuestionar parcialmente las definiciones antagónicas entre el campo y la ciudad desde la explicación de modos de vida simultáneos o complementarios entre ambos espacios. Georg Simmel (2016) estableció un vínculo entre el dinero y las transacciones comerciales en una doble vertiente: un aspecto positivo como es el desarrollo intelectual de los habitantes urbanos y su mayor abstracción en los procesos mentales, pero también un sentido negativo al vislumbrar una actitud más reservada y solitaria explicada por la generalización y la despersonalización de los vínculos personales. El otro foco de investigaciones se produjo por los estudiosos de la Escuela de Chicago. Sus investigadores destacaron el asociacionismo y la existencia de relaciones primarias entre los miembros de la sociedad rural. Por el contrario, la sociedad urbana estaba sumida en el aislamiento social, el anonimato, la superficialidad de las relaciones sociales, la debilitación de lazos sociales y estructuras familiares, así como por una gran competencia.

Al inicio de la década de 1970 el desarrollo del capital (movilidad y desregulación), la flexibilidad de las relaciones entre el propio capital y el trabajo, así como la difusión de nuevas tecnologías incentivaron la desconcentración urbana de la actividad económica y la dispersión de las empresas en los territorios. Esto supuso la inserción de las actividades agropecuarias en la dinámica capitalista de los mercados internacionales. El apoyo de las instituciones financieras a la formación de conglomerados de empresas agroindustriales incentivó la subordinación de las actividades agrarias y ganaderas al sistema económico general. La mayor fluidez del capital amplió las relaciones entre una industria articulada con pequeños y medianos agricultores poseedores de escasos recursos financieros y técnicos. La formación consiguiente de redes globales debido a la asociación entre actividades afines en producción y comercialización aumentó la circulación de personas y de capital entre los espacios rurales y los centros urbanos. Como ejemplo podemos

mencionar la difusión de recursos desde los laboratorios, los almacenes de productos químicos, las industrias de fabricación de aperos y maquinaria agrícola, y las empresas comerciales de distribución. Así es como se puede afirmar que las categorías urbano y rural no puedan asociarse solamente a la ciudad y al campo respectivamente (Friedland, 2002), ya que la expansión de los procesos de urbanización hacia zonas rurales periféricas, el envejecimiento demográfico y la llegada de inmigración extranjera están presentes tanto en el campo como en la ciudad (Prados, 2009).

En consecuencia se produjeron dos cambios profundos en los modos de vida rurales. Por un lado, los agricultores y ganaderos fueron transformando paulatinamente sus prácticas de trabajo. Las actividades manuales se fueron mecanizando, se incorporaron nuevos cultivos, sistemas de regadío más sofisticados, la producción agrícola se fue intensificando y la gestión de algunas tareas se informatizó con la inclusión de nuevas tecnologías. Con estos cambios se diversificaron los usos del suelo y aumentaron las ocupaciones urbanas e industriales en aquellos espacios rurales que experimentaron las consecuencias de los excedentes del capital. Por otro, el establecimiento de nuevas relaciones entre productores y comerciantes o industriales alcanzó un nivel superior a los procesos de compra-venta. Se intensificaron las divisiones del trabajo por el intercambio sectorial entre actividades diversas, de lo que resultó una especialización espacial integrada en la economía global. Estas redes de intercambio cuentan con conexiones recíprocas entre el campo y la ciudad, ofreciéndose un mayor dinamismo y conectividad entre ambos espacios.

Todo ese dinamismo al que venimos aludiendo en el último medio siglo se ha consolidado con el desarrollo generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación. A medida que el uso de la tecnología se ha ido naturalizando como medio de trabajo, se han intensificado los procesos de transformación del medio natural y social que han puesto el valor del suelo al servicio de la ampliación de la plusvalía. El interés por generar nuevas actividades y obtener beneficios económicos ha homogeneizado las relaciones sociales entre los habitantes rurales y urbanos. A escala espacial los cambios se han notado en la organización regional de redes globales definidas por su

extensión y flexibilidad, que han atenuado y han vuelto casi imperceptibles los límites tradicionales entre el campo y la ciudad (Limonad y Monte-Mór, 2012; Esparcia, 2012). No obstante, las relaciones sociales entre los habitantes de ambos espacios son reflejo de fricciones por la ambivalencia entre el desprecio a la vida rural y la visión ecológica y bucólica que encarnan valores (tradicción, autenticidad, apego familiar...) que se representan desde las ciudades y se oponen a los problemas estructurales que experimenta la población autóctona.

La propia difusión de información geográfica a través del mundo virtual ha acercado a los habitantes de unos y otros espacios. Pero conviene poner atención sobre la representación social que se genera desde cuentas asociadas a redes sociales que disponen de una gran difusión global. Los mitos, leyendas, estereotipos y falacias que se difunden por estos medios son recreados por la ciencia ficción que escoge fragmentos de otras fuentes como la literatura, el arte y el cine. Si estos contenidos no son contrastados con fuentes epistemológicas del saber científico acaban formando parte del inconsciente colectivo y se convierten en un saber de sentido común para explicar las relaciones sociales en el marco espacial. Un caso concreto es la utilización política de mitos como el que defiende que el paisaje es un elemento a considerar en el proceso de construcción de la identidad italiana (Broers, 2003 en Fraile-Jurado y López-Martín, 2017).

Algunos de estos mitos impiden superar visiones determinadas como la imagen conservadora de los agricultores, lo cual reafirma su función como productores de materias primas y no tanto como garantes de la funcionalidad ecológica de los sistemas agropecuarios. Estas visiones sesgadas sobre el medio rural se reproducen en programas de televisión y redes sociales. En el primer caso, el programa “Salvados” del grupo Atresmedia ha revelado algunas falacias en su reportaje sobre la despoblación del campo titulado “La ciudad no es para mí”⁸. En concreto, se han mostrado dos falacias

⁸ Este reportaje se emitió el domingo 12 de marzo de 2017 y mostró el problema de la despoblación en Utrillas y Chumillas, dos localidades españolas de la denominada *Serranía Celtibérica*. Este es un espacio de 63.098 kilómetros cuadrados que engloba zonas rurales de La Rioja, las dos Castillas, Aragón y la provincia de

señaladas por Copus y Noguera (2010). Primera, el éxodo rural como un proceso generalizado que no tiene en cuenta el crecimiento demográfico de algunas zonas rurales. Segunda, los espacios rurales se han sometido al impacto negativo de la globalización, lo que se desmitifica con la existencia de áreas rurales innovadoras y dinámicas en el desarrollo de actividades económicas.

Por parte de las redes sociales hemos comprobado un uso primordialmente turístico de sus recursos patrimoniales. En los buscadores de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, se encuentran grupos y cuentas que ofertan visitas y viajes a casas rurales (“Escapada rural” en *Facebook*, “Clarín Rural” en *Twitter* y “rural-it” en *Instagram*). Aunque también existen grupos de revitalización de la vida y tradiciones rurales (“Rural voice” en *Facebook*), lo más frecuente son imágenes de espacios naturales abiertos con casas dispersas y personas que practican algún deporte. Esos escenarios se recrean virtualmente en juegos como “Farmville” (también de *Facebook*) y en microvídeos como “Entorno rural”⁹, en el que los docentes pueden hacer uso para iniciar al alumnado en temáticas como la seguridad vial. En cualquier caso, estos recursos manifiestan la separación entre el medio rural y los centros urbanos.

1.3.-De la Geografía a la Didáctica: las representaciones sociales de lo rural

La investigación académica está prestando atención al estudio de las representaciones sociales de lo rural, que es concebido por su importancia simbólica como indicador de la identidad nacional o como escenario de oposición a la modernidad (Woods, 2011). En ese contexto los estudios de representaciones sociales se han detenido en analizar los cambios en la actividad agrícola ante la modernización de los sectores agropecuarios y las nuevas formas de producción

Valencia, con densidades de población inferiores a 8 habitantes por kilómetro cuadrado.

⁹ Este pequeño vídeo que supera escasamente el minuto de duración fue colgado en *Youtube* el 17 de enero de 2013 con la finalidad de mostrar recomendaciones sobre desplazamientos seguros por algunas rutas en el marco de la seguridad vial. Última consulta: 14 de febrero de 2018 (81.911 visualizaciones).

ecológica. El conocimiento de la procedencia de los productos ecológicos y la garantía de no haber utilizado productos químicos o sintéticos son dos elementos apreciados por el nuevo perfil del consumidor en Europa occidental (Zimmerman, 1998). La propia Política Agraria y Rural Común (PARC) y el desarrollo rural ponen su mirada en este nuevo modelo productivo, ante la necesidad de llegar a un acuerdo entre la agricultura y la sociedad. De hecho, la producción ecológica es una salida al cuestionamiento del modelo agrario productivista, intensivo y sectorial que ha financiado la anterior PAC, y que ahora se dirige hacia una agricultura territorial, que conserve el medio ambiente y el paisaje, mediante la producción de alimentos de calidad.

En lo que concierne al desarrollo rural, la agricultura ecológica se ha convertido en uno de los principales ejes de actuación que potencia la dinamización social y económica de estos espacios, estableciéndose nuevos vínculos con los espacios urbanos, esto es, los nuevos consumidores de esta nueva tipología de productos innovadores pero de corte tradicional (Darnhofer, 2005). A su vez, el carácter tradicional de la producción ecológica conecta con las percepciones sociales que han caracterizado históricamente a las sociedades campesinas, en tanto que supone la revitalización de formas de cultivo tradicionales que fueron sustituidas con la mecanización y la modernización de las tareas agrícolas.

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

asocian estas nuevas prácticas de agricultura ecológica. Por si fuera poco, el sector agrícola español suele estar desarticulado y polarizado en torno a dos grupos con enfoques diferentes y divergentes en cuanto a la producción ecológica, lo que obstaculiza el establecimiento de unas normas mínimas comunes que generen una estrategia territorial común a escala local (Lozano, 2013). En cualquier caso, los proyectos de empresas interesadas en el desarrollo de la agricultura ecológica tienen que conocer las representaciones sociales de los agricultores de la zona donde pretenden emprender esas gestiones para que su viabilidad sea óptima y todos los agentes sociales salgan beneficiados de este nuevo elemento que forma parte del desarrollo rural. En el caso contrario, el enfoque ecológico se convertirá en una barrera para unir formas de relaciones sociales entre los productores y protectores del campo, y los consumidores urbanos.

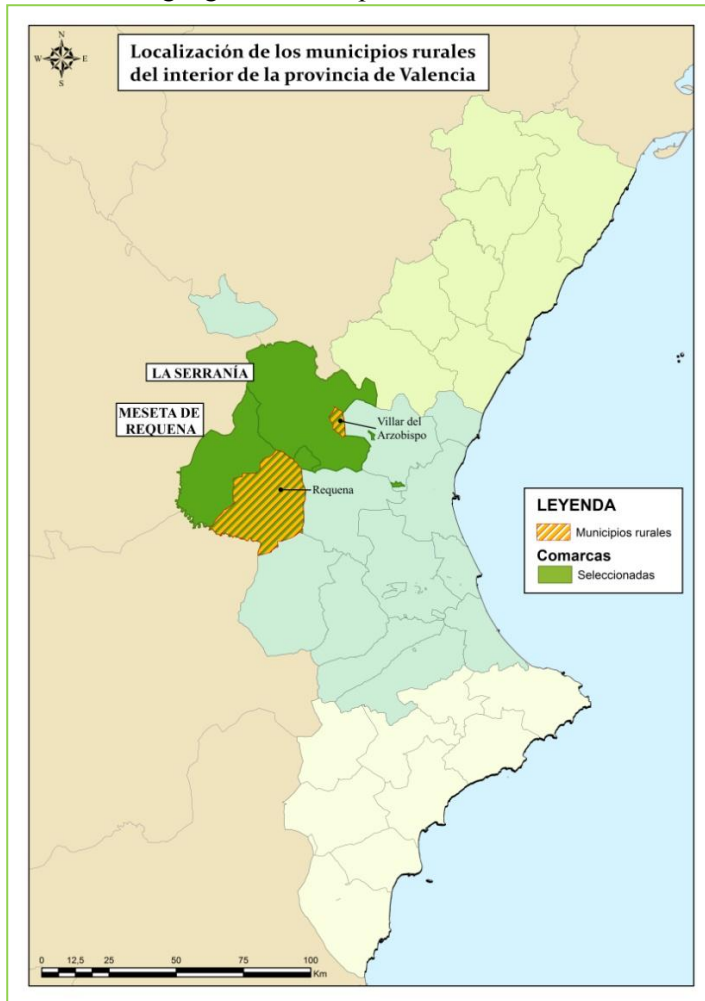
De todo lo anterior podemos afirmar que el medio rural ha venido incorporando la misma racionalidad que ha definido la organización social a partir de las ciudades y de sus principales actividades económicas (industrias, tecnologías, turismo y servicios). Con la incorporación de nuevas áreas continuas o discontinuas por la urbanización o suburbanización de áreas periurbanas o rururbanas, causadas por las necesidades de capital inmobiliario, las infraestructuras de transporte y comunicación, así como la difusión de flujos de información y comunicación se están produciendo dos realidades complementarias. La inversión de los flujos migratorios muestra el desarraigo de la sociedad rural de su espacio local mientras que los habitantes urbanos pretenden aproximarse a la naturaleza y conocer nuevos estilos de vida a partir del desarrollo de actividades que no pueden practicar en las ciudades.

En definitiva, estas dos realidades complementarias y no antagónicas están siendo analizadas desde una doble óptica. Los especialistas en Geografía urbana pretenden explicar la urbanización del campo a una escala territorial amplia que supera la dimensión física de las áreas metropolitanas. Por su parte, geógrafos y sociólogos rurales focalizan sus estudios en la permanencia de los habitantes en el campo y el renacimiento de los espacios rurales. Ambas miradas obvian que los flujos dominantes entre ambos espacios son parte integrante de una extensa red que afecta a los diversos grupos

sociales, a las actividades productivas y a los lugares de forma diferenciada y bajo una perspectiva multiescalar. Tanto es así que Font (2000, en Romero, 2004) ha introducido el concepto de codominancia para defender una relación sincrética entre el medio rural y los centros urbanos. Estas nuevas relaciones son perceptibles a escala de las áreas metropolitanas aunque todavía cuentan con una estructura monocéntrica. Este es el caso de Valencia cuyos municipios de la primera corona metropolitana (Burjassot, Paterna, Xirivella, Paiporta...) están asumiendo funciones de la ciudad central, si bien es cierto que todavía no son núcleos lo suficientemente consistentes como para vertebrar los sistemas espaciales de segundo orden (Ponce, 2013). El desarrollo de las infraestructuras ha posibilitado la conexión directa con comarcas rurales del interior como La Serranía y la Meseta de Requena¹⁰ fuera del ámbito del área metropolitana de la ciudad de Valencia (Figura 1.1.).

¹⁰ Hemos optado por nombrar con esos topónimos a las dos comarcas. No obstante, La Serranía también recibe la denominación oficial de Los Serranos o Alto Turia. En el caso de la Meseta de Requena es el topónimo utilizado en los estudios geográficos del catedrático Juan Piqueras Haba, cuya justificación aparece en una de sus publicaciones (Piqueras, 1997).

Figura 1.1.-Localización de los municipios de Villar del Arzobispo y Requena en el marco geográfico de la provincia de Valencia



Fuente: elaboración propia.

En último término, podemos concluir esta argumentación señalando que la explicación de las diferencias entre el campo y la ciudad se ha basado fundamentalmente en criterios morfológicos perceptibles a escala de paisaje y en el control del Estado Moderno sobre su periferia. Pero en los diferentes contextos históricos presentados hemos comprobado la existencia de un tejido social híbrido, sobre todo, desde la segunda mitad del siglo XX, en el que los atributos del campo y la ciudad han penetrado de diferente manera en

sus espacios “antagónicos” por el desarrollo social a escala internacional. Así que la industria ha formado parte del campo y las actividades agropecuarias se han localizado en la periferia de las ciudades, por lo 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. De hecho el comportamiento de los habitantes rurales ya no es exclusivo de actividades agropecuarias, lo que ha derivado en una reducción de la percepción de lo rural con lo agrario (Dirven, 2011).

En este punto podemos retomar los planteamientos hipotéticos iniciales. La hipótesis nula queda refutada y se acepta la hipótesis alternativa:

H₀: El campo y la ciudad son espacios dicotómicos cuyas características diferenciales son expuestas mediante un paradigma antagónico que se ajusta a la realidad global de los países occidentales desde el marco de la geografía escolar.

H₁: El campo y la ciudad no son espacios dicotómicos cuyas características diferenciales son expuestas mediante un paradigma antagónico que se ajusta a la realidad global de los países occidentales desde el marco de la geografía escolar.

Ya hemos señalado que ese paradigma antagónico 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. Esta vertiente romántica del paisaje remarca unos valores idílicos (sosiego, paz,...) por parte de algunos sectores sociales de los países desarrollados occidentales que se sienten atraídos por un medio rural saludable y tranquilo, incluso buscan otras formas de vida relacionadas con las filosofías verdes. En la cultura popular, los ingleses remarcan que el concepto ruralidad (“rurality”) se ha representado como un espacio imaginativo con significados variados (idílicos, opresivos, estilo de vida, lugar de cultivo, lugar de vacaciones...) (Cloke, 2006). En la actualidad, esta visión se reproduce entre aquellos y aquellas profesionales que ejercen en áreas rurales y regresan a la ciudad al finalizar la jornada

laboral. Esta complejidad de flujos sociales, económicos y espaciales que tienen un carácter selectivo y se dirigen hacia las zonas periurbanas o rurales ha acabado conformando la ciudad difusa o desconcentrada.

Ante esos cambios espaciales, la ordenación del territorio pretende conectar los espacios rurales con los espacios urbanos. Con el desarrollo de la Infraestructura Verde se está avanzando notablemente en la valoración de los espacios agrarios como espacios culturales, lo que requiere el reconocimiento del papel de los agricultores como agentes relevantes en la protección del medio ambiente. La agroecología está tomando principios de investigación participativa mediante el diálogo con personas oriundas del campo, ya que a diferencia de la agroindustria no consideran que los conocimientos locales sean atrasados, arcaicos o inútiles para el desarrollo social y económico de los próximos años. Por ello es necesario recuperar la memoria biocultural de los trabajadores del campo, pues ellos y ellas proporcionan una visión en perspectiva histórica de la cultura agraria que permite reconocer los límites y potencialidades del avance tecnológico para superar los problemas actuales (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

Con esta perspectiva de interrelación recíproca entre los espacios rurales y las ciudades, nuestro interés radica en conocer cómo se perciben las nuevas configuraciones rurales en el contexto global a partir de la geografía escolar. No podemos negar que los modos de vida urbanos tienen una posición hegemónica pero el medio rural como espacio y forma de vida ha adquirido nuevos significados. Todo el campo no es rural sino que se encuentra impregnado y subsumido a lo urbano, aunque ya no en el sentido que tenía esta expresión en el contexto de la ciudad industrial (Paniagua y Hoggart, 2002). Sobre esta nueva representación social es sobre lo que queremos investigar las percepciones que tienen estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria y segundo curso de Bachillerato con la finalidad de comprender cómo influyen sus visiones sobre la explicación que realizan de los espacios rurales en la actualidad.

1.4.-La definición del problema de investigación: la idealización escolar del medio rural

Tras estas conjeturas hemos avanzado en el camino metodológico que nos conducirá a definir el problema de investigación. En la formulación del problema subyace la siguiente premisa: los términos rural y urbano siguen mostrando menciones específicas a las formas y paisajes del campo y la ciudad respectivamente, en el marco de la geografía escolar. En consecuencia persiste una representación de espacios sociales duales que ya no existen en el contexto de los países occidentales, ya que esas realidades contrapuestas se han ido transformando e integrando en un espacio complejo en el que se superponen diversas escalas.

A partir de esta premisa nos surgen una serie de interrogantes que nos llevan a la pregunta central de investigación. ¿Cómo se explican las relaciones entre el medio natural y el ser humano en los espacios rurales? ¿Qué concepción de paisaje predomina en los manuales escolares para explicar los modos de vida rurales? ¿Cuál es la incidencia de las políticas rurales en la comprensión de la ruralidad entre los/las estudiantes de Educación Secundaria? Estas cuestiones y algunas otras que surgirán en el proceso metodológico se integran en una pregunta genérica que estructura esta investigación:

¿Cómo influyen las narrativas sobre el medio rural en la comprensión de las problemáticas socioambientales de estos espacios entre estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato?

A partir de esta pregunta definimos el problema de investigación: ***la representación social del medio rural como un espacio opuesto a la ciudad dificulta que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.*** La formación de esta representación se relaciona con una percepción positiva de “lo rural” en el que 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 (Romero y Farinós, 2004). Tras la crisis urbana de mediados de la década de 1970, se ha ido afianzado

esta nueva percepción que ha ido superando la acepción negativa de rural, que se venía definiendo como “inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas” desde 1925¹¹, hacia la revalorización de aspectos centrados en la defensa del medio ambiente, la sostenibilidad, la salvaguarda de recursos naturales y el ecologismo. Esta nueva concienciación ha reforzado la función del espacio rural como segunda residencia a la par que la extensión de los servicios del Estado del Bienestar se han generalizado entre los habitantes rurales.

En consecuencia existe una representación social diversa que evoca una imagen de lo rural que se desprende del espacio rural geográfico, lo que significa que existe escasa correspondencia entre la forma en la que el campo está siendo imaginado en los discursos populares respecto de la realidad actual de los espacios rurales y la vida rural (Halfacree, 1993). Esta concepción idílica puede actuar como un condicionante ante el desigual impacto derivado de cambios sociales, económicos, políticos y culturales que han afectado a los espacios rurales en los países occidentales, lo que puede redundar en la elección de la zona residencia y laboral para el alumnado en el futuro. Por este motivo la hipótesis principal de nuestra investigación incide en la autonomía de decisión del alumnado como respuesta a la cosmovisión idealizada de los medios rurales, pues la consideración como espacios subjetivos nos lleva a tener en cuenta su pluralidad. Su formulación es la siguiente:

La representación social de los medios rurales como espacios interrelacionados con los medios urbanos en el ámbito escolar facilita que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.

Con el planteamiento de esta hipótesis nos interesa descubrir cómo influyen las representaciones sociales del medio rural en el momento en el que el alumnado se plantea tomar decisiones como ciudadano, ya sea sobre la elección del lugar de residencia o sobre la búsqueda de empleo. Estas finalidades son coherentes con la utilidad

¹¹ Es la definición que se ha manejado en la Real Academia de la Lengua, concretamente en los diccionarios de 1925, 1992 y 2001, según consta en el Mapa de diccionarios académicos.

social de la geografía escolar y nos permitirán averiguar cómo influyen las tres categorías espaciales (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) en relación al conocimiento de los espacios rurales desde tres áreas diferentes (rurales, periurbanas y urbanas) en el marco de la provincia de Valencia. De acuerdo a lo anterior, hemos definido dos objetivos generales:

1.-Analizar las representaciones sociales escolares del medio rural desde tres ámbitos en el marco espacial de la provincia de Valencia: rural, rururbano/periurbano y urbano: este objetivo nos permite definir un método de investigación comparativo que tiene en cuenta las relaciones espaciales del alumnado en función de las vivencias directas (espacio vivido), la práctica social (espacio percibido) y la representación del espacio (espacio concebido), de acuerdo a la trilogía espacial de Soja (2008) y el espacio complejo de la geografía de la percepción y del comportamiento, que explicaremos más adelante.

2.-Establecer un diagnóstico completo de los obstáculos que impiden conocer la complejidad del medio rural: a partir del cuestionario (palabras evocadas sobre medio rural, las representaciones pictóricas y el resto de preguntas), el análisis de los contenidos de los manuales escolares, las entrevistas semiestructuradas (alumnado y profesorado) y grupos de discusión podremos obtener una explicación exhaustiva de los elementos que intervienen en la cosmovisión de estos espacios.

Todo lo que venimos mencionando en este apartado queda sintetizado en la Tabla 1.1. y en la Tabla 1.2., en la que se concretan los métodos de investigación:

Tabla 1.1.-Síntesis de los principales elementos de la investigación

Problema de investigación	La representación social del medio rural como un espacio opuesto a la ciudad dificulta que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.
Pregunta principal	¿Cómo influyen las narrativas sobre el medio rural en la comprensión de las problemáticas socioambientales de estos espacios entre estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato?
Hipótesis principal	La representación social de los medios rurales como espacios interrelacionados con los medios urbanos en el ámbito escolar facilita que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.
Objetivos generales	1.-Analizar las representaciones sociales escolares del medio rural desde tres ámbitos en el marco espacial de la provincia de Valencia: rural, rururbano/periurbano y urbano. 2.-Establecer un diagnóstico completo de los obstáculos que impiden conocer la complejidad del medio rural.
Subpregunta 1	¿Qué influencia ejercen las narrativas sobre el medio rural que proceden de los manuales escolares en la formación de la representación social de estos espacios?
Subhipótesis 1	El medio rural aparece en los manuales escolares iberoamericanos ¹² como un espacio separado de la ciudad, lo que repercute en una representación social de estos espacios como periféricos.
Subpregunta 2	¿Es posible que existan diferencias en la representación social del medio rural en función de la experiencia directa del alumnado con estos espacios?
Subhipótesis 2	El conocimiento directo del medio rural afecta a la representación social de estos espacios entre la población escolar, por lo que los estudiantes que han tenido contacto continuado con lo rural presentan una imagen <i>problematizadora</i> .

Fuente: elaboración propia.

¹² La expresión “iberoamericanos” debe entenderse en un doble sentido que se explica por el ámbito espacial de los contenidos de los manuales escolares. Primero, porque uno de los que hemos seleccionado es de BUP y sus contenidos incluyen la Geografía de los países hispánicos. Segundo, porque hemos utilizado manuales escolares de Brasil para comparar los resultados del análisis de los veintiocho manuales escolares seleccionados en esta tesis doctoral.

Tabla 1.2.-Síntesis de la estructura de trabajo

Objetivos	Subproblemas de investigación	Fuentes	Capítulo
1.-Analizar las representaciones sociales escolares del medio rural desde tres ámbitos en el marco espacial de la provincia de Valencia: rural, rururbano/periurbano y urbano.	¿Qué influencia ejercen las narrativas sobre el medio rural que proceden de los manuales escolares en la formación de la representación social de estos espacios?	Cuestionario mixto y manuales escolares.	5.-Estructura y significado del contenido de las representaciones sociales. 6.-La comprensión escolar del medio rural desde la dialéctica espacial. 7.-El análisis de los contenidos del medio rural en los manuales escolares.
	¿Es posible que existan diferencias en la representación social del medio rural en función de la experiencia directa del alumnado con estos espacios?	Cuestionario mixto. Entrevistas semiestructuradas/grupos de discusión al alumnado y profesorado.	8.-La explicación del medio rural desde el contexto escolar. 9.-Análisis integrado y discusión de los datos: el espacio rural como medio condicionado por la representación social.
2.-Establecer un diagnóstico completo de los obstáculos que impiden conocer la complejidad del medio rural.		Síntesis de los datos obtenidos en capítulos anteriores respecto de las investigaciones del marco teórico.	9.-Análisis integrado y discusión de los datos: el espacio rural como medio condicionado por la representación social 10.-Conclusiones y perspectivas de futuro

Fuente: elaboración propia.

La concreción de los dos objetivos en problemas específicos de investigación requiere el trabajo con las fuentes de información, cuyos datos se estructuran en los cinco capítulos que componen el tercer bloque de la presente tesis doctoral:

Para el objetivo 1 se requiere la interpretación de los datos del cuestionario mixto y de las entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión realizados al alumnado. El profesorado ha participado en entrevistas semiestructuradas con carácter individual. Los datos de la primera parte del cuestionario se han presentado en el capítulo quinto “5.-Estructura y significado del contenido de las representaciones sociales”. En el sexto capítulo “6.-La comprensión escolar del medio rural desde la dialéctica espacial”, se recogen los datos de la segunda parte del cuestionario, siguiendo las categorías de espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido, que han estructurado las preguntas. Como una parte de las narrativas que analizan el medio rural proviene de los manuales escolares, el capítulo séptimo “7.-El análisis de los contenidos del medio rural en los manuales escolares” se centra en los datos relacionados con los contenidos y actividades de la muestra de manuales escolares seleccionados entre finales de la década de 1950 hasta la actualidad. Con la interpretación de los datos de estos tres capítulos se puede responder al primer interrogante, que va unido al primer subproblema de investigación:

¿Qué influencia ejercen las narrativas sobre el medio rural que proceden de los manuales escolares en la formación de la representación social de estos espacios?

El medio rural aparece en los manuales escolares iberoamericanos como un espacio separado de la ciudad, lo que repercute en una representación social de estos espacios como periféricos.

En consecuencia, lo anterior implica desarrollar las siguientes tareas de investigación:

a) Diseño de un cuestionario mixto para conocer la representación que el alumnado posee sobre los espacios rurales, mediante una estructuración dual. En la primera parte (preguntas 1 a 4) se pide al alumnado que defina las cinco palabras que asocia al

concepto medio rural y explique el significado que otorga a la que considera más importante. Esto sigue el modelo de investigaciones dirigidas por el doctor Moisés Domingos (Lopes, 2010), a lo que sumamos las representaciones pictóricas, cuya estructura proviene de nuestro equipo de investigación (Morales-Hernández, Caurín y Souto, 2013; Campo, Morales-Hernández, Santana y Souto, 2015; Morales-Hernández, Santana y Sánchez, 2016). En la segunda parte (cuestiones 5 a 13), las preguntas siguen las categorías espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido, en ese mismo orden, para facilitar que el alumnado responda desde su experiencia en los espacios rurales hasta la formulación de problemáticas en estos espacios.

b) La construcción de un modelo de interpretación de las representaciones pictóricas: se ha considerado la fundamentación teórica del concepto paisaje (Souto, 2010) y las funciones de los espacios rurales (Hudault, 2010), junto con algunas variables tomadas de la investigación reciente de Santana (2019).

c) Elaboración de un guion de análisis de los contenidos de los manuales escolares: los ítems se han tomado de investigaciones en didáctica de la historia (Valls, 2008) y en didáctica de la geografía (Souto y Ramírez, 2002). Ese primer guion ha servido para analizar los contenidos conceptuales, a lo que se ha ampliado el análisis del nivel cognitivo de las actividades mediante la adaptación de la investigación de Sáiz y Colomer (2014) al campo de los manuales escolares de Educación Primaria.

Dentro del objetivo 1 se incluyen los datos presentados en los capítulos octavo y noveno. El capítulo octavo “8.-La explicación del medio rural desde el contexto escolar” recoge información de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión que ha respondido el 10% del alumnado participante en esta investigación, así como de las entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado. El elemento intermedio de ese capítulo incluye el análisis de los contenidos fijados en los marcos curriculares, que comprenden el período para el que hemos seleccionado los manuales escolares. El capítulo noveno “9.- Análisis integrado de los datos: el espacio rural como medio condicionado por la representación social”, corresponde a la interpretación conjunta de los datos mediante la discusión con las

principales investigaciones citadas en el marco teórico. Ambos capítulos nos orientan a responder el segundo interrogante, del que se desprende el segundo subproblema de investigación:

¿Es posible que existan diferencias en la representación social del medio rural en función de la experiencia directa del alumnado con estos espacios?

El conocimiento directo del medio rural afecta a la representación social de estos espacios entre la población escolar, por lo que los estudiantes que han tenido contacto continuado con lo rural presentan una imagen problematizadora.

El cumplimiento de este segundo problema específico de investigación requiere el desarrollo de las siguientes tareas:

a) Elaboración del guion de preguntas para las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión dirigidos al alumnado. Las preguntas fueron seleccionadas de un primer esbozo realizado para el cuestionario, que tras la revisión de expertos, fueron rechazadas para este segundo instrumento de recogida de datos. Como se trata de un guion no estructurado en su totalidad, se fueron reelaborando algunas preguntas conforme accedimos a desarrollar las entrevistas al alumnado.

b) Confección de un guion para las entrevistas semiestructuradas en las que ha participado el profesorado. Algunas de estas preguntas fueron reformuladas de la tesis doctoral de Muñoz (2012), que ha investigado la percepción del profesorado chileno que desarrolla su labor docente en entornos rurales.

c) Análisis del marco curricular nacional y de la Comunidad Valenciana: de esos textos legales se han seleccionado los objetivos y contenidos más importantes que conciernen a los espacios rurales en ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato). Tanto los objetivos y contenidos, como algunas otras informaciones de los marcos legales se han presentado en tablas y se han interpretado en el capítulo octavo de la tesis doctoral.

d) Presentación de los datos según las tres cosmovisiones definidas en el planteamiento inicial de la investigación. En el cuarto capítulo dedicado a la metodología se explicarán las tres cosmovisiones, que se ven influidas por la representación social del medio rural o variable independiente de esta investigación. En el capítulo noveno se presentan por separado en cada uno de los apartados y se finaliza con una tabla en la que se sintetiza la estructura de la representación social del medio rural.

El objetivo 2 deriva de la presentación estructurada de los datos que se efectuará desde los capítulos quinto al noveno. Pero como se especifica que se diagnosticarán los elementos que influyen en la representación social, incluimos parte de esta información en los capítulos noveno y décimo. Hacia el final del capítulo noveno se mencionan los obstáculos detectados en la estructura de la representación social y se insertan mediante su relación con las tres categorías espaciales aplicadas al medio rural (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido). En el capítulo décimo “10.- Conclusiones y perspectivas de futuro”, se responde a los dos objetivos, con la particularidad de que para este segundo objetivo, se enumeran los obstáculos y se explican de manera concatenada a partir de su significado en la estructura del contenido representacional.

En definitiva, este primer capítulo ha mostrado el recorrido establecido para formular el problema de investigación y sus correspondientes objetivos y preguntas específicas en el contexto de la didáctica de las ciencias sociales. En los dos capítulos siguientes se desarrolla la fundamentación teórica del problema de investigación que hemos planteado con una estructuración particular que será anunciada al inicio de cada uno de ellos.

CAPÍTULO II

LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL ESPACIO RURAL

CAPÍTULO II.-LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL ESPACIO RURAL

En este segundo capítulo de la definición del problema en un marco teórico vamos a comenzar abordando la relevancia del objeto de investigación para la población escolar con la que estamos trabajando. Desde la didáctica de la geografía es necesario valorar adecuadamente los espacios rurales por su contribución al desarrollo de funciones económicas, socioculturales y ecológicas que revierten en el conjunto de la sociedad. Estos asuntos que suelen enfocarse con una visión generalmente romántica y bucólica del paisaje tienen que remarcarse como punto de partida para contrarrestar visiones idílicas acerca de estos espacios. En la explicación escolar del espacio rural ha predominado la combinación de las aportaciones epistemológicas de la geografía rural de carácter regionalista con los fundamentos pedagógicos de la enseñanza del medio que a partir de la década de 1990 han evolucionado hacia concepciones más subjetivas que permiten la comprensión social y global del espacio rural.

2.1.-La importancia social y escolar del espacio rural

El conocimiento de las representaciones sociales del espacio rural nos obliga a detenernos en la relevancia del objeto de investigación. Las nuevas líneas de trabajo de la geografía rural se enfocan hacia el medio ambiente o la naturaleza con trabajos que analizan la influencia de determinadas normativas y regulaciones en el desarrollo de aspectos sectoriales que afectan a estos territorios. Esto genera un esquema repetitivo por el que cada alternativa a un problema dado requiere el análisis de la influencia de otra política a esa nueva problemática, entrando en un bucle que desarrolla nuevas regulaciones que no se acompañan de la perspectiva social necesaria para evaluar la actitud de los habitantes rurales ante las regulaciones agroambientales (Paniagua, 2006).

La consideración social de los habitantes rurales, especialmente la de sus trabajadores y trabajadoras que se ocupan en el sector primario, es un argumento primordial para que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato comprenda la necesidad de aprender acerca de estos espacios. Las cifras que aparecen en los

manuales escolares de ciencias sociales enmascaran la verdadera importancia de estos espacios para el conjunto social: las actividades agrarias aportan en torno al 2.4% del Producto Interior Bruto (PIB) nacional y ocupan alrededor del 4% de la población activa en nuestro país. Si consideramos la fusión entre sector agrario e industrial se alcanza el 11% del PIB y el 16% de la población activa total en España, aunque son cifras que distan bastante de la participación económica de otros sectores económicos¹³. La terciarización económica que se ha producido en nuestro país desde la década de 1960 explica la menor ocupación de la población en el sector agropecuario y la concentración de los habitantes en las ciudades, ocupándose en el sector de los servicios y en el turismo asociado a las zonas costeras. Este proceso también ha afectado a los municipios rurales con los que venimos trabajando en esta investigación, por lo que la ocupación de la población activa en el sector servicios oscila, según los datos obtenidos en nuestros cuestionarios, entre el 50 y el 70%: el 50.5% en Requena, el 58.4% en Càrcer, el 62% en Villar del Arzobispo y el 67.4% en Villalonga de la Safor.

En cualquier caso, se trata de datos económicos que esconden la revalorización creciente del paisaje rural como patrimonio cultural y la existencia de otras actividades que complementan la economía de los espacios rurales. A pesar de ello, los cambios en la diversificación social y económica no han mitigado los problemas reales de los habitantes del medio rural como la despoblación, la desigualdad de acceso a servicios, la falta de relevo generacional al frente de las explotaciones agropecuarias y la posición débil de negociación de los pequeños propietarios ante las grandes cadenas agroalimentarias que controlan el mercado de dichos productos. Estos problemas son rasgos que definen el carácter rural de las cuatro localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor), por más que la mayoría de las familias del alumnado no se ocupe en el sector agropecuario.

¹³ Los datos económicos han sido consultados en la página web del Instituto Nacional de Estadística. La contribución del sector primario al PIB engloba la agricultura, la ganadería, la pesca y la silvicultura en el periodo 2008-2018. De la Encuesta de Población Activa hemos obtenido la proporción de activos en el sector agrario e industrial, que hemos presentado por separado y colectivamente con una media para el periodo 2008-2018.

Algunos de estos problemas sociales y ambientales han sido encubiertos por tintes bucólicos que han seguido al modelo clásico de desarrollo socioeconómico basado en el enfoque tradicional campo-ciudad. Con este modelo hemos asistido a la despoblación de zonas rurales en beneficio de grandes áreas metropolitanas que han ido acumulando la actividad económica y han concentrado la población hasta congestionar los espacios urbanos. Por el contrario, los espacios rurales se han ido despoblando paulatinamente con el consiguiente empeoramiento de la calidad de vida, lo que ha acabado afectando a las funciones ecológicas, de producción y residenciales que siguen caracterizando a estas zonas en el ámbito occidental. Estas tres funciones ya fueron recogidas en la Carta Europea del Espacio Rural de 1996 (Hudault, 2011) y trascienden el marco de la agricultura, por lo que vamos a argumentar su importancia con la finalidad de establecer la magnitud que tiene el espacio rural para la sociedad, incluyéndose la población escolar de Educación Secundaria y Bachillerato.

La función económica es la principal en los espacios rurales para garantizar el desarrollo de las otras dos (ecológica y sociocultural) y no puede separarse de los espacios urbanos (Marini y Mooney, 2006). La conservación de fincas y explotaciones agrarias tiene que continuar para abastecer de alimentos a la totalidad de la sociedad, a pesar de que las actividades agropecuarias y la silvicultura han dejado de ser las actividades capitales de estos espacios. El sector primario va a seguir siendo importante para el desarrollo de la función económica junto con otras actividades complementarias como los usos forestales, el desarrollo de industrias agroalimentarias y otros servicios cuyos agentes deben aunar esfuerzos por la conservación de zonas especialmente vulnerables que albergan los recursos naturales necesarios para proseguir con el desarrollo económico.

Es necesaria que la función económica sea considerada desde un punto de vista multifuncional para que los residentes rurales sigan conservando los ecosistemas agrarios y se generen servicios medioambientales al resto de la sociedad (Gómez-Mendoza, 2001). Esto requiere preservar los valores culturales de los espacios rurales y considerar el conocimiento de sus habitantes como un bien patrimonial a largo plazo. Los trabajadores y trabajadoras del campo

han desarrollado una actividad que ha intentado respetar los patrones físicos del territorio mediante, por ejemplo, la construcción de bancales, la canalización de las aguas, el control de plagas y la lucha contra especies invasoras; aspectos que junto con otros similares han garantizado el abastecimiento de alimentos. Todo ese conocimiento del medio natural y social ha mantenido un paisaje cultural y ha permitido diversificar la producción y los sistemas de cultivos. Además les han generado rentas para seguir manteniendo su proyecto de vida familiar y laboral en los espacios rurales aunque con algunas dificultades derivadas de los ajustes de las estructuras productivas a la supeditación de las ayudas comunitarias. Pese a todo, se debe recomponer la relación entre agricultura y territorio si se pretende que los espacios rurales sean considerados como un bien público (Romero, 2014).

La actuación humana no nos permite afirmar que se preserven netamente los valores naturales en los espacios rurales, pero existe una función ecológica más evidente que en las ciudades. En España las dos terceras partes del territorio son consideradas como áreas rurales, aunque solo alberguen el 20% de la población. La preocupación ambiental por los espacios rurales se ha acrecentado desde la esfera política en las últimas tres décadas ante la desaparición de los ecosistemas agrarios. Así se entiende que las reformas de 1992 y de 2003 de la Política Agraria Común (PAC) hayan tenido reflejo en la Agenda 2000 y en la Estrategia Europea 2020, respectivamente (Madrado, 2011). El enfoque de sostenibilidad refuerza la función ecológica de los espacios rurales y sus defensores se centran en regular la producción en las zonas más prósperas (llanuras, deltas, abanicos aluviales, valles...) y gestionar los recursos naturales para compensar la elevada congestión demográfica y urbana de los centros urbanos. Un ejemplo de compromiso internacional por las zonas rurales es el apoyo específico a los pequeños trabajadores/as de la agricultura, la ganadería y la pesca de países menos desarrollados que consta en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible¹⁴. Como los usos del suelo agropecuario se complementan con la función de

¹⁴ Estas referencias se pueden comprobar en los artículos 24 y 27 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Véase: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> (17/8/2019).

hábitat para especies animales y vegetales, se dictan normativas específicas de protección del suelo por la contaminación múltiple (abonos, nitratos, residuos varios...) como el Código Valenciano de Buenas Prácticas Agrarias¹⁵.

La función sociocultural es más genérica que las dos anteriores y está relacionada con aspectos que destacan la importancia del capital social de estos espacios. Primero porque son espacios que contienen un patrimonio material (paisajístico, histórico, artístico...) e inmaterial (festividades, tradiciones, folclore...) diverso que la sociedad rural mantiene como parte de su identidad. Segundo porque es el escenario donde se desarrollan actividades culturales y recreativas que atesora el ocio del conjunto de la sociedad, más si cabe de la población urbana. Tercero porque es el espacio donde se asienta la población procedente de las propias áreas rurales (primera residencia) pero también de zonas periurbanas y urbanas (segunda residencia) y ofrece bienes públicos impuros¹⁶ (bosques, sendas, veredas...) a las personas interesadas en adquirir propiedades o participar de actividades como el turismo rural (Arriaza y Gómez-Limón, 2011).

Debido al interés que las personas adquieren por el medio ambiente del que forman parte los espacios rurales, los marcos políticos han introducido normativas que velan por la protección, el cuidado y la valoración del paisaje. Así se ha definido la participación social de la población europea sobre la gestión del paisaje, en el primer artículo sobre el Convenio Europeo del Paisaje de Florencia en 2000. En concreto, en dicho artículo se menciona que “por *paisaje* se entenderá cualquier parte del territorio tal y como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción con los factores naturales y/o humanos”. Esto concuerda con la

¹⁵ El documento completo es una normativa específica aprobada por la Consellería de Agricultura, Pesca y Alimentación del gobierno de la Comunidad Valenciana. Puede consultarse en la siguiente página web:
http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=002406%2F2018
(Última consulta: 8/1/2019)

¹⁶ Los bienes públicos son indivisibles y son consumidos por todos los miembros de una comunidad. Los de carácter impuro limitan el uso a otros consumidores, como ocurre con el uso de las infraestructuras de comunicación (carreteras, autovías...).

valoración que Reigota (2001) hace de la percepción al considerarla como un elemento clave para acceder al conocimiento personal del paisaje y con los rasgos del espacio percibido que identifica Liceras (2003). De esta forma se puede entender el paisaje como un recurso educativo característico de los movimientos de renovación pedagógica que incorpora elementos clásicos con dimensiones más sociales, de donde se desprenden unas potencialidades que se descubren al trabajar las representaciones sociales desde el medio local (García de la Vega, 2014).

Desde la didáctica de las ciencias sociales, el paisaje ha sido abordado desde la geografía de las representaciones, desde perspectivas fenomenológicas y existencialistas que expondremos más adelante, y se ha definido como la imagen mental construida por los seres humanos (Barata, 2001). Con este pretexto entendemos que el paisaje es un proceso clave en la construcción del espacio geográfico, en el que se reconocen tres aspectos: el medio natural, el espacio subjetivo y la práctica social (Ortega-Valcárcel 2000, en Souto, 2010). El primero es el que más se asemeja a la función ecológica del espacio rural por cuanto es el soporte en el que se desarrollan las relaciones sociales. El espacio subjetivo se corresponde con la generación de la identidad social que se proyecta sin los límites propios del territorio o espacio jurisdiccional y es el más equivalente a la función residencial de los espacios rurales. La práctica social es el producto de la actividad humana, en el que se proyectaría la actividad económica de los espacios rurales (función de producción).

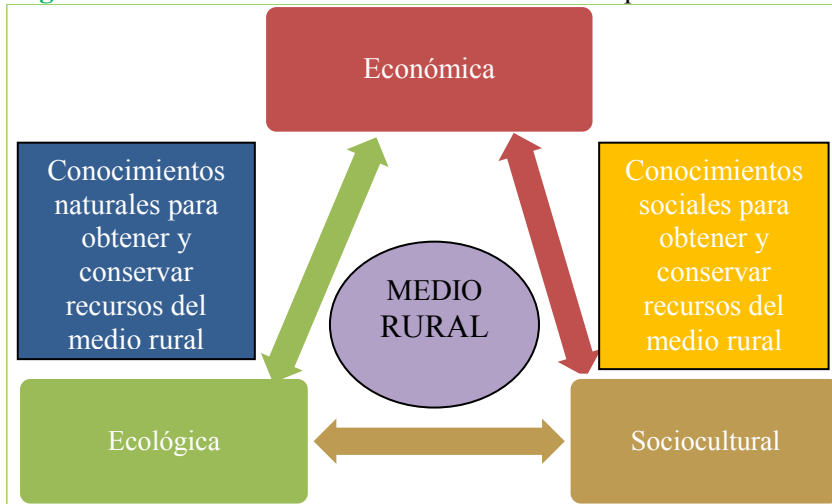
Aunque nos detendremos sobre la subjetividad del espacio más adelante, consideramos que el espacio subjetivo es un componente del paisaje¹⁷ que posibilita el aprendizaje mediante los procesos de percepción en los que intervienen las concepciones espontáneas. El paso hacia la producción de conocimiento geográfico escolar requiere la confrontación entre los saberes personales y los académicos, de lo

¹⁷Por ello el concepto paisaje aparecerá en capítulos posteriores para definir las categorías específicas del análisis de las representaciones pictóricas del alumnado. Pero no pretendemos utilizar paisaje y espacio rural como términos indiferenciados, tal y como se analizará en el capítulo dedicado a los resultados del análisis de los conceptos en los libros de texto.

que resulta un conflicto cognitivo que permite evidenciar estereotipos, prejuicios y visiones idealizadas de las representaciones sociales del paisaje, como han hecho desde otras investigaciones con alumnado de Educación Primaria (Santana, Morales-Hernández y Souto, 2014; Martínez y Ávila, 2017) y pretendemos conseguir en este estudio acerca de las representaciones sociales del medio rural con estudiantes de Educación Secundaria. En esta etapa educativa se ha demostrado que las estrategias didácticas que abordan conocimientos ecológicos fomentan el desarrollo de actitudes en pro de la sostenibilidad, especialmente cuando el alumnado procede de áreas rurales (Caurín, Morales-Hernández y Solaz, 2012).

De esta manera podemos sintetizar las tres funciones de los espacios rurales, con la particularidad añadida que considera los conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad para participar en la gestión de estos espacios. Las nomenclaturas utilizadas en la figura siguiente (Figura 2.1.) se corresponden con las tres funciones descritas anteriormente: la función de producción (económica), la función residencial (función sociocultural) y la función ecológica, a la que no hemos variado el nombre por ser la que mejor se ajusta a la idealización del paisaje rural que queremos probar en esta investigación. Las 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, la protección de la biodiversidad y de los valores paisajísticos, que asegurarán la prestación de servicios de producción, ambientales y culturales (Vilches, Gil, Toscano y Macías, 2014).

Figura 2.1.-Dimensionalidad de funciones de los espacios rurales



Fuente: elaboración propia a partir de la Carta Europea de 1996.

Con todo lo que hemos expuesto anteriormente y en el marco de la multifuncionalidad de los espacios rurales, podemos argumentar sobre la importancia escolar de estos espacios en Educación Secundaria y Bachillerato. 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. En estos primeros decenios del siglo XXI las estrategias didácticas tienen que superar 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).

En la geografía escolar se tienen que clarificar conceptos nucleares como el de espacio rural e incluir otros más actuales en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. El concepto de espacio rural debe designar el espacio agrícola dedicado al cultivo y la ganadería, así como el espacio complementario destinado a otros fines distintos a las actividades agropecuarias, ya sea la vivienda u otras actividades desarrolladas por la población que reside en estas áreas. Este componente globalizador de los espacios rurales aglutina el espacio económico con el espacio habitado, un aspecto esencial que

aparece delimitado en algunos libros de texto del tercer curso de Educación Secundaria (Campo, García-Montegudo y Souto, 2019). Entre los contenidos actuales, el dinamismo de la plurifuncionalidad rural obliga a la inclusión de conceptos como agrocuidad, agroindustria, agricultura periurbana y *commodities*; porque nos acercan a interpretar la complejidad de los espacios rurales en tanto que muestran su diversificación económica y los nuevos agentes que controlan los mercados internacionales. Del lado de los contenidos procedimentales se debe potenciar el uso de los Sistemas de Información Geográfica (por ejemplo el visor SIGPAC) y plantear problemas relativos a situaciones familiares con el régimen de pago único y los conflictos por los usos del suelo, que indirectamente conducen a trabajar contenidos actitudinales en los que se ponen de relieve valores vinculados con la identidad rural.

Con el desarrollo de la LOGSE los programas curriculares impulsaron el concepto paisaje que recoge los presupuestos de la educación ambiental ya institucionalizada en la década de 1980. El valor didáctico del paisaje viene derivado de condensar diversas funciones con sentido geográfico e histórico a escala local. Pero progresivamente se ha demostrado que los autores de los libros de texto le han otorgado un uso escasamente geográfico y fuertemente economicista con la inclusión de taxonomías y organizaciones dependientes de las estructuras agrarias (*minifundio/latifundio, openfield/bocage...*) que son precedidas en otras unidades didácticas por clasificaciones ecogeográficas a escala regional, como también ha ocurrido en los manuales escolares portugueses (Claudino, 1989). Sin embargo, el interés didáctico de los espacios rurales recae en mostrar al alumnado las perspectivas de cambio y transformación que ha traído los procesos de globalización para la sociedad rural, junto con el resultado generado en base a contrastes y desigualdades ocurridas en el seno de estas comunidades. Esto puede hacerse desde el concepto de paisaje si lo consideramos como el espacio vivido y construido por las generaciones que han precedido las actuaciones desarrolladas en ese ámbito espacial (Pérez, Ezkurdia y Bilbao, 2015).

En consecuencia surgen estrategias de aprendizaje interdisciplinar que permiten estudiar los elementos patrimoniales que componen el paisaje tanto en su dimensión natural como

sociocultural. Así lo ha mostrado el profesorado participante en el programa estadounidense PACERS (*Program for Academic and Cultural Excellence in Rural Schools*) en el que se vinculan las aulas escolares con las comunidades locales para documentar la información de los espacios rurales en Kansas a partir del estudio de la historia local y el arte. El paisaje actúa como un elemento que facilita la comprensión del entorno en perspectiva histórica, lo que favorece el desarrollo de estrategias basadas en la escala local (San Pedro y López, 2017) pero conectándose con contenidos de carácter global. Este mismo planteamiento basado en el aprendizaje de la geografía desde el medio local es el que se viene desarrollando en el proyecto *Nós Propomos*¹⁸, desde los últimos cursos de Educación Primaria y durante la Educación Secundaria. Las propuestas parten de las inquietudes del alumnado y toman como referente problemas sociales y ambientales de las localidades inmediatas donde se ubican los centros escolares. De esta manera se trabajan algunas competencias como la promoción de la ciudadanía activa desde la comunidad escolar, la investigación del alumnado y su participación en redes de cooperación institucional como ayuntamientos, asociaciones, empresas y otras similares (Martín y Vázquez, 2017).

En el ámbito latinoamericano es significativo destacar las propuestas innovadoras de contenidos rurales que se han llevado a cabo desde los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina. Desde la década de 1990, las temáticas rurales han sido una línea de investigación relevante que han reunido al profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria con los del ámbito universitario, coordinándose las tareas del profesorado en formación que acudía a las aulas de

¹⁸ Es un proyecto internacional que se inició en la Universidad de Lisboa bajo el liderazgo del profesor Sergio Claudino, aunque ya se extiende a otros países iberoamericanos. Ciudad Real ha sido la primera provincia española en incluir centros escolares que han trabajado la participación activa y la gobernanza, así como la resolución de algunos problemas locales mediante el planteamiento escolar de estudios de caso (Rodríguez, Muñoz y Jerez, 2017). En el año 2019 se ha publicado un primer libro en el que se recogen los presupuestos metodológicos y experiencias internacionales (Claudino et al., 2019). Las experiencias de centros de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Valencia han sido analizadas en el Trabajo Final de Máster de Vicent Bellver (2019).

Educación Secundaria. En los siete proyectos desarrollados (D'Angelo y Lossio, 2011) 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. Los datos obtenidos permitieron trabajar conceptos clásicos (arrendatario, propietario, mediero...) y otros nuevos como la pluriactividad, los insumos y el paquete tecnológico. De acuerdo a lo que venimos diciendo sobre el espacio vivido, algunos de estos proyectos se basaron en las experiencias de vida familiares para narrar los cambios de la situación de las explotaciones desde las primeras generaciones hasta la actualidad. En cambio, otros alumnos y alumnas recurrieron al estudio de las historias de vida de los inmigrantes para comparar la situación que diferencia a los propietarios de los trabajadores, con especial atención al panorama de los últimos cuando son ajenos a la población autóctona.

Un caso concreto más próximo al ámbito valenciano es la elaboración de unidades didácticas bajo la dirección de los miembros de la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana¹⁹. Se trata de un proyecto que aglutina a especialistas (docentes e investigadores de las ciencias sociales), personal de las instituciones políticas valencianas (diversas *consellerías* y ayuntamientos), así como a la ciudadanía, interesados en la construcción del conocimiento y la difusión de la cultura territorial en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Además de reuniones y proyectos de investigación de corte académico 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). Esta finalidad que recoge la toma de decisiones por parte del alumnado, especialmente en 3º ESO, coincide con nuestra hipótesis central de investigación, por lo que es interesante anotar algunas ideas sobre estas unidades didácticas. La unión entre Educación Primaria y Educación Secundaria se ha basado

¹⁹ Se puede consultar más información sobre esta iniciativa y acceder a las unidades didácticas en el siguiente enlace: <http://catedractiv.es/> (Última consulta: 20/11/2018)

en los Planes de Transición educativos que se impulsan desde los centros para favorecer el acceso a los institutos en el primer ciclo de la Educación Secundaria. Los materiales constan de varios cuadernos tanto para el profesorado como para el alumnado. Tras realizar una serie de actividades individuales de corte inicial, el alumnado se divide en varios grupos y toma cuatro roles distintos (defensa medio ambiente, medio socio-económico, medio cultural y tomadores de decisiones) que se van proyectando en diferentes localidades del territorio valenciano. En el estudio del territorio, se presta atención al ámbito rural y se distingue de la franja intermedia y de la cota 100 a partir del trabajo con fuentes documentales como la Estrategia Territorial Valenciana, que hemos utilizado en el capítulo dedicado a la metodología para justificar la selección de centros escolares participantes en nuestra investigación.

La creciente revalorización entre la opinión pública y la magnitud de asuntos concernientes a los espacios rurales que pueden ser analizados desde una óptica educativa han acrecentado el desarrollo de Trabajos Finales del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Valencia (Tabla 2.1.). Una parte del alumnado de la especialidad en ciencias sociales está considerando la temática rural como objeto de estudio. La mayoría de los futuros/as docentes han argumentado la importancia del sector primario (Martí, 2015) para el desarrollo social, al mismo tiempo que apuntan la pérdida de protagonismo que dicho sector está experimentando en los medios de comunicación, especialmente entre pequeños/as y medianos/as propietarios/as que no son debidamente reconocidos por las esferas políticas. Algunos de estos trabajos académicos se han centrado en la explicación histórica de problemas sociales como el éxodo rural (Jarque, 2015) aunque la mayoría han tomado la escala local como análisis para ofrecer contenidos acerca de la diversidad rural en municipios de la provincia de Valencia (García-Ubiedo, 2014; Lagunas, 2015; Ruiz, 2016; Pérez-Vergara, 2016; Soriano, 2017). Estas últimas investigaciones incluyen propuestas didácticas que combinan las sesiones de aula y las salidas de campo para poner en valor la riqueza patrimonial del entorno rural

de la provincia de Valencia como se hace también desde proyectos de innovación²⁰.

Tabla 2.1.- Trabajos Finales de Máster (MAES) con temáticas relacionadas con el medio rural

Curso académico	Título	Área de estudio
2010/2011	<i>Sota l'asfalt està la terra.</i>	L'Horta de València
2013/2014	<i>El sector agrari: del meu poble al món.</i>	Canals (La Costera)
2013/2014	<i>Conèixer i transformar l'entorn: el cas de Fontanars dels Alforins.</i>	Fontanars del Alforins (Vall d'Albaida)
2014/2015	<i>El éxodo rural en las aulas.</i>	Benimaclet
2014/2015	<i>Producir para comer: las actividades del sector primario.</i>	Alcoi
2014/2015	<i>¿Tienen futuro las actividades agrarias tal y como las conocemos actualmente?</i>	Requena
2015/2016	<i>Requena, donde la vendimia es fiesta. Unidad didáctica 3º ESO.</i>	Requena
2015/2016	<i>Ensenyant horta, aprenent paisatge. Anàlisi dels discursos sobre el paisatge d'horta i propostes de millora.</i>	Tavernes Blanques
2016/2017	<i>Què sabem del sector primari? Una ullada al passat.</i>	Fontanars dels Alforins (Vall d'Albaida)
2017/2018	<i>Unidad didáctica: los paisajes a través de la pintura.</i>	Villar del Arzobispo
2017/2018	<i>Els espais periurbans de l'Horta de València: Degradació o preservació?</i>	L'Horta de València

Fuente: elaboración propia a partir de registros de trabajos y tribunales del MAES. Todos los trabajos están citados en la bibliografía final.

La multifuncionalidad de los espacios rurales en los países occidentales es un contenido educativo en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Secundaria. Los trabajadores y trabajadoras del sector primario han configurado históricamente los

²⁰ Nos referimos al Proyecto EcoRiba que pretende fomentar la agricultura sostenible en el entorno del río Turia en Riba-roja (Morales-Hernández y García, 2016) y al proyecto “Horta és futur” de un instituto ubicado en el barrio de la Malva-rosa de la ciudad de Valencia, sobre el que daremos más información en el cuarto capítulo.

paisajes a cambio de la obtención de rentas, cuyos beneficios socioambientales han repercutido en el resto de la sociedad. Sin embargo, el devenir de los espacios rurales ha abocado a sus agentes sociales hacia una contradicción palpable: el abandono de pequeñas y medianas empresas agrarias tras la implantación de medidas de desarrollo sostenible en consonancia con parámetros medioambientales que han acabado haciendo insostenibles dichas empresas. Este problema se ha agravado con el condicionamiento de las ayudas comunitarias al cumplimiento de requisitos ambientales, ecológicos y sanitarios, tras la retirada de las políticas proteccionistas en la década de 1990. Estas ayudas han favorecido más a los mayores propietarios que han reorientado sus explotaciones hacia la producción de otras materias primas capaces de competir en un mercado internacional más exigente.

En cambio, la creación de nuevas fórmulas empresariales como la agricultura ecológica, el aprovechamiento de la biomasa o el complemento de rentas con la instalación de tecnologías asociadas a energías alternativas, no han logrado la dignificación de la figura del agricultor/a profesional (Madrado, 2011). Estos/as profesionales que hacen de la actividad agraria su medio de vida siguen atendiendo a niveles crecientes de calidad en el trabajo de sus explotaciones pero no perciben una compensación económica por prestar servicios agroambientales y culturales al conjunto social. La mayoría de inversiones se canalizan hacia la mejora y el mantenimiento de las infraestructuras, como se aprecia en la siguiente imagen perteneciente a una aldea del municipio de Requena (Figura 2.2.). La inversión ha sido financiada por fondos europeos y por el ayuntamiento de Requena para pavimentar un camino rural por el que además de coches y vehículos agrícolas, transitan servicios de ambulancias y de transporte escolar.

Figura 2.2.-Inversión económica sobre la pavimentación de un camino rural en Casas de Eufemia (Requena)



Fuente: fotografía propia (7/7/2018).

La escasa consideración de la profesionalidad de los agentes rurales (agricultores, ganaderos, empresarios diversos...) puede revertir negativamente en la multifuncionalidad de los espacios rurales. El reconocimiento de los bienes y servicios proporcionados por los habitantes de estas áreas a los espacios urbanos deben ser considerados como patrimonio natural y cultural. Esto refuerza la importancia de preservar y desarrollar las áreas rurales y conecta con la relevancia didáctica del tratamiento de estos espacios en Educación Secundaria. Si desde los centros escolares no concienciamos de la magnitud que tiene el aporte de dichos agentes rurales en términos de patrimonio, seguirán centrados en la priorización de aspectos económicos que eleven la productividad de sus explotaciones familiares, relegándose los aspectos ambientales a otros colectivos con intereses particulares en ese ámbito. Bajo esta perspectiva de los espacios rurales volverán a cobrar sentido los contenidos de carácter economicista que han primado durante gran parte de la historia de la geografía escolar en la enseñanza media.

Desde nuestro punto de vista, las propuestas didácticas deben enfatizar conceptos como la custodia del campo, la fiscalidad verde y los pagos por servicios ambientales para remarcar la importancia de

geografías personales en el mantenimiento de los paisajes rurales en términos de desarrollo rural sostenible. Este factor es esencial para lograr el equilibrio y la cohesión territorial que permitan disfrutar de la naturaleza, del atractivo de los pueblos y el acercamiento a la cultura rural. Por ello, el patrimonio cultural se erige como un concepto que muestra la relación equilibrada entre el medio físico y los agentes sociales para que los espacios rurales sean un marco cultural privilegiado que favorezca el desarrollo social integral. Como ejemplo mostramos los lagares de vino ibéricos de la Solana de las Pilillas en Campo Arcís (Requena) (Figura 2.3.) como elemento que ha aumentado las visitas a estas aldeas y ha generado interés por la cultura del vino entre la población más joven.

Figura 2.3.-Lagares de vino en la Solana de las Pilillas, Campo Arcís (Requena)



Fuente: fotografía propia (7/7/2018).

En esa perspectiva se hacen necesarios nuevos conceptos específicos como agricultura territorial y contrato territorial, que permiten superar visiones dicotómicas entre el espacio rural y los centros urbanos (Sánchez, 2011). El interés didáctico de los espacios rurales reside en el aporte de identidad a partir del conocimiento y la conservación de las tradiciones y el respeto por las actividades económicas. Para ello se requiere garantizar el mantenimiento de los servicios agroambientales que prestan los agentes rurales en

consonancia con la preservación de la funcionalidad ecológica de los sistemas rurales. Esta es una tarea tan compleja como la introducción de modificaciones en la enseñanza del espacio geográfico que vamos a tratar en el siguiente apartado.

2.2.-Enfoques teóricos en la explicación escolar de los espacios rurales

La exposición de las funciones de los espacios rurales que hemos establecido en el punto anterior nos revela la existencia de relaciones entre el ser humano con su medio geográfico. En nuestro caso nos interesa conocer la representación del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato con los espacios rurales como objeto de estudio. Con este pretexto nos adentramos a argumentar cuáles han sido las teorías que han explicado la construcción del conocimiento escolar acerca del espacio geográfico. Esto lo vamos a realizar considerando los conocimientos de la Geografía rural y cómo el alumnado aprende acerca de estos espacios, ya que la manera en la que se han enseñado los contenidos concernientes a los espacios rurales influye en ese aprendizaje.

2.2.1.-Los fundamentos epistemológicos: la Geografía rural en el ámbito académico

La Geografía rural es la rama de la ciencia geográfica que más se vincula con las representaciones sociales del medio rural²¹. Desde la institucionalización de la geografía en la segunda mitad del siglo XIX, esta subdisciplina ha experimentado cambios de enfoques, fundamentos e interpretaciones de su objeto de estudio que se corresponden con los paradigmas científicos que han afectado a otras ciencias afines. Hasta la primera mitad del siglo XX, el paisaje ecológico era analizado por los geógrafos agrarios bajo los postulados de la Geografía regional. El espacio agrario era descrito como espacio

²¹ Esta afirmación se sustenta en el segundo capítulo del *Handbook of Rural Studies*, en el que su autor introduce las representaciones sociales como un enfoque para explicar la espacialidad (Cloke, 2006).

concreto o regional con un enfoque historicista que combinaba de manera particular los conocimientos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales.

Desde el incipiente desarrollo que tuvo la Geografía agraria en Francia e Italia, sus investigadores definieron dos vertientes claramente diferenciadas que convergían en el estudio de las características y transformaciones del paisaje agrario. Por un lado, les interesaba conocer la reacción o adaptación del ser humano al medio ecológico, lo que incluía la investigación acerca de los géneros de vida o conjunto de técnicas, hábitos y procesos que permitían el sustento de las familias. Por otro, los paisajes agrarios eran analizados desde una óptica histórica o de las formas de asentamiento de la población rural. En este período la Geografía agraria se diferenciaba de la Geografía agrícola, que posteriormente ha sido concebida como complementaria de la primera (George, 1973), pues no incluía técnicas estadísticas ni métodos cuantitativos. Los geógrafos agrícolas pusieron su foco de interés en el estudio de la naturaleza de los productos y las condiciones económicas de su obtención (Faucher, 1975).

Hasta 1950 la Geografía agraria fue uno de los campos predilectos de la Geografía humana. La importancia de las actividades agropecuarias en las economías de las principales potencias europeas despertó el interés por investigar los paisajes, las producciones, las explotaciones y las estructuras socioeconómicas (morfología agraria, hábitat/poblamiento rural) ligadas a la agricultura (Chapuis, 1995). En la escuela alemana y la escuela culturalista estadounidense el paisaje agrario fue el tema principal de estudio de la Geografía rural (Ortega Valcárcel, 2000) aunque con un menor sesgo por el enfoque regionalista respecto de la escuela francesa desarrollada a partir de Paul Vidal de la Blache (1845-1918) y el desarrollo de estudios por geógrafos posibilistas como J. Brunhes, A. Demangeon y M. Sorre, entre los más conocidos.

La escuela vidaliana marcó una influencia decisiva sobre algunos geógrafos españoles como José Manuel Casas Torres y Manuel de Terán Álvarez, así como en sus discípulos que desarrollaron estudios agrarios bajo esta misma concepción

regionalista. Esto se ha constatado en las publicaciones de la revista “Estudios Geográficos” desde su fundación (Estébanez, 1986) y ha marcado la hegemonía de las investigaciones con temática agraria en detrimento de las temáticas asociadas a la Geografía urbana o la Geografía industrial.

La diversidad de funciones y la pérdida de importancia de las actividades agropecuarias en los países desarrollados tras la Segunda Guerra Mundial supusieron el surgimiento del término Geografía rural. Según Clout (1976, en García-Gómez, 2010), la Geografía rural estudia “el uso social y económico de la tierra, y los cambios espaciales que tienen lugar en áreas de menor densidad de población, que en virtud de sus componentes visuales se reconocen como campo” (p.2). Esta definición alude a los usos extensivos del suelo rústico pero en áreas periurbanas ya se estaba produciendo el retroceso de las zonas de cultivo adyacentes a las grandes ciudades para aumentar la construcción de viviendas. En consecuencia, se venía estableciendo una progresiva interdependencia entre los habitantes urbanos y rurales (Bonnamur, 1973), si bien es cierto que estos últimos ya no estaban exclusivamente vinculados con las actividades del campo.

El dominio ejercido por la concepción regionalista marcó la continuación de investigaciones de los paisajes agrarios que se siguieron realizando con cierta similitud respecto de lo que se venía haciendo en décadas anteriores (Molinero, 1990). Algunos autores como A. Perpillou, Lebeau, Bonnamur y Gilbank, no participaron de la renovación conceptual y metodológica que estaba resultando de la influencia de las nuevas geografías²² en los países anglosajones. En Francia la penetración de esta corriente cuantitativa fue más tardía y menos generalizada que en los países anteriores, lo que afectó a la situación de los estudios rurales en España. En efecto, en nuestro país se desarrollaron tesis doctorales y publicaciones científicas que siguieron fielmente los esquemas positivistas de Casas Torres y los historicistas de Manuel de Terán, por lo que la introducción tardía de

²² Hacemos alusión a la Nueva Geografía (*New Geography*) surgida en Estados Unidos, Suecia y Reino Unido con posterioridad a 1950. Sus investigadores fueron consolidando el uso de métodos cuantitativos, la aplicación de teorías sobre localización y el enfoque sistémico.

nuevos conceptos y enfoques metodológicos han redundado en una escasa contribución al conocimiento de la organización del mundo rural español (Estébanez, 1986).

A medida que los espacios rurales de los países industrializados fueron caracterizándose por su heterogeneidad y eran valorados como un bien de consumo (Sáenz, 1988), se iba demostrando el declive de la Geografía rural regionalista para explicar esa nueva complejidad espacial. Además el enfoque neopositivista de la *New Geography* comenzó a ser cuestionado por la Geografía radical, cuyos investigadores analizaban el paisaje como un escenario de conflictos sociales (Bailly y Beguin, 1992). A esto se añade el surgimiento de la Geografía humanista, que retoma el concepto de paisaje, utiliza el término *lugar* y analiza el espacio rural desde una perspectiva holística. Con ello, la Geografía rural fue recuperando el lugar que había perdido en los estudios geográficos en el marco de los países desarrollados.

Estas tres nuevas perspectivas dotaron de mayor amplitud y diversificación a las investigaciones sobre los espacios rurales. Por ello se desarrollaron estudios sobre el análisis de la despoblación rural, los procesos de industrialización y urbanización de las áreas rurales, el transporte, la valoración del paisaje y su utilización para fomentar actividades recreativas, la planificación del uso del suelo agrícola y la ordenación integrada de las zonas rurales. Los investigadores de países anglosajones fueron desprendiéndose paulatinamente de los componentes productivos en sus estudios (García-Ramón, 1992) y abordaron otras temáticas como las consecuencias de la urbanización de los espacios rurales, las nuevas funciones del espacio rural, la preocupación por la calidad del medio ambiente y la inclusión del sector agropecuario en los circuitos de mercado internacionales, entre otros (Segrelles, 2002a).

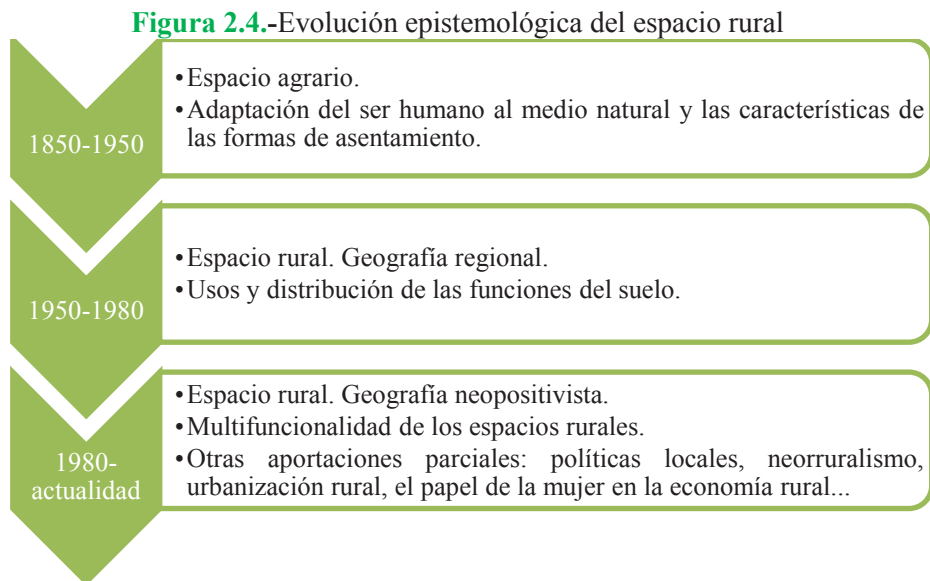
En el caso español, es digno destacar algunos temas que se han ido incorporando a los manuales escolares de ciencias sociales en Educación Secundaria y Bachillerato: la pluriactividad y el turismo rural, la planificación y ordenación de los espacios rurales, el sector agroalimentario y el proceso de contraurbanización. La herencia regional francesa ha estado presente en los estudios rurales, cuyos

autores han seguido manteniendo su carácter clásico con investigaciones que abordan la reconstrucción histórica de los paisajes agrarios, la propiedad y la explotación de la tierra, y la introducción y transformación de cultivos (Mata, 1987). Esto explica que la evolución española de los estudios rurales hacia enfoques más pluralistas y multidisciplinarios haya sido más tardía que en otros países desarrollados en los que se venía realizando desde la década de 1980.

En las últimas dos décadas, la perspectiva multiescalar de las políticas públicas en la configuración del espacio rural es una de las líneas de investigación más desarrolladas de acuerdo al creciente interés por la ordenación del territorio. Los geógrafos rurales se han especializado en el estudio de las políticas de regulación y desregulación del Estado y su incidencia en aspectos como los sistemas de crédito agrario, los cambios en los usos del suelo, la cadena agroalimentaria, la polarización creciente de las explotaciones agrarias y sus consecuencias sociales y económicas (García-Ramón, 1992). En estas investigaciones, las técnicas más utilizadas han sido los Sistemas de Información Geográfica (SIG), que han permitido el estudio y diseño de microáreas de análisis representativas a cuyos sujetos les han realizado entrevistas semiestructuradas relacionados con los temas que acabamos de definir (Paniagua, 2004). Estos cambios explican que las investigaciones en geografía rural se hayan diversificado hacia concepciones más pluralistas y multidisciplinarias, pues sus especialistas se coordinan con investigadores procedentes de otras áreas afines como la Economía regional, la Sociología y la Antropología, entre otras de corte similar (García-Ramón, Tulla y Valdovinos, 1995). El carácter pluridisciplinar obedece a la influencia del enfoque marxista mientras que la utilización de técnicas cuantitativas y la creciente abstracción de análisis son fruto de la Geografía neopositivista.

El incremento de la sensibilidad social en relación con la calidad de vida y con la conservación del medio ambiente en los espacios rurales ha focalizado el interés de geógrafos y otros especialistas en temas como la crisis de la agricultura familiar, la expansión reciente del turismo rural y el ecoturismo. Al mismo tiempo estos sujetos especialistas en el territorio han dedicado una atención especial a la

organización y promoción del medio rural, destacándose el desarrollo y la creciente multifuncionalidad de las áreas rurales, y las relaciones existentes entre el ruralismo, el medio ambiente y la agricultura. Entre las cuestiones sociales se investigan aspectos relacionados con la población y el poblamiento rurales como el envejecimiento, la masculinidad, el crecimiento vegetativo negativo, la urbanización rural y el neorruralismo. Tanto las cuestiones físicas como las sociales se configuran en el desarrollo integral de los territorios, tal y como se ha demostrado en la investigación doctoral de Morales-Hernández (2002), en la que se analizan los aprovechamientos ecológicos y económicos de la flora autóctona valenciana para dinamizar las áreas más desfavorecidas (rurales, interiores y de montaña) de la Comunidad Valenciana. Esta investigación es un ejemplo de la tercera fase en la evolución de estudios sobre el medio rural que sintetizamos en la figura 2.4.:



Fuente: elaboración propia.

Todos esos intereses y líneas de investigación enunciadas mantienen un estrecho vínculo con la política regional y la política de desarrollo rural, así como con las consecuencias de su aplicación en el ámbito español entre 1986 y 2006. En esas dos décadas que han acabado con la finalización del período de vigencia de las políticas

financieras, los territorios rurales españoles han sido uno de los que más transformaciones han experimentado. Por ello, las regiones rurales españolas y la articulación de su territorio, su integración y vertebración física y espacial, la actividad agraria y los paisajes y sociedades rurales, han sido uno de los centros principales de las investigaciones científicas de la Geografía rural española (Plaza, 2006). Dentro de esa vertebración territorial se ha prestado atención al papel desempeñado por las mujeres en los espacios rurales, ya que son un sujeto primordial en la producción de la economía y en el mantenimiento de la sociedad rural. Aunque su función reproductora y del mantenimiento del hogar ha sido poco valorada, merece gran consideración que hayan ido ocupándose como emprendedoras que han puesto en marcha actividades de diverso tipo (turismo rural, cultivos ecológicos, servicios, artesanía...). Este elemento ha sido especialmente importante en algunas zonas del interior de la provincia de Valencia por su contribución al desarrollo rural (Pastor y Esparcia, 1998).

En consecuencia, cabe mencionar la labor del Vicerrectorado de Proyección Territorial y Sociedad de la Universitat de València que junto con la Federación de Institutos de Estudios Comarcales vienen organizando encuentros anuales sobre temáticas centradas en la escala local y el medio rural en el ámbito valenciano. En la última reunión científica se abordaron aspectos como la despoblación y el medio rural²³. En esta línea, las aportaciones del profesor Javier Esparcia²⁴ incidieron en la necesidad de abordar un Plan de Emergencia Socio-Territorial Rural que dignifiquen la vida y el trabajo de las personas del medio rural, un elemento que entronca directamente con nuestra hipótesis de investigación referida a la población escolar.

Las medidas sintetizadas en dicha propuesta se centran en la revitalización demográfica (conciliación familiar y sociolaboral de las

²³ Nos referimos a la “Trobada 2019: Reptes de la Vertebració Territorial Valenciana” celebrada el 15 de febrero de 2019 en la facultad de Geografía e Historia de la Universitat de València.

²⁴ Este catedrático de Análisis Geográfico Regional de la Universitat de València lidera el grupo GATER (Grupo de Análisis sobre Territorios Rurales). Buena parte de sus publicaciones científicas pueden consultarse en su página web personal: <https://www.uv.es/javier/> (Última consulta: 21/2/2019).

mujeres con la consiguiente creación de empleo en áreas rurales), la introducción de ajustes económicos entre los fondos presupuestarios regionales (FEDER y FEADER) y nacionales, y una adecuada orientación con criterios de cohesión territorial; así como la redefinición del sistema de núcleos de poblamiento para dotar de equipamientos y servicios a las áreas rurales de acuerdo a sus funcionalidades. Algunos de esos servicios y comunicaciones que se enmarcan dentro de la era digital pueden impulsar el desarrollo económico de las zonas rurales más desfavorecidas. Estas medidas deben incluir la valoración de los bienes y servicios producidos por la sociedad rural y que son demandados por la población urbana. Estas funciones se recogen en el concepto paisaje y su didáctica que expondremos en el siguiente apartado.

En definitiva, los investigadores/as de la Geografía rural han pasado de describir el paisaje desde un punto de vista de los géneros de vida a explicar y plantear perspectivas y alternativas a la organización y a las problemáticas que se suceden en estos espacios. Ahora vamos a exponer cuáles son los postulados didácticos que han posibilitado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía rural en Educación Secundaria y Bachillerato de acuerdo a las teorías pedagógicas y psicológicas que encontramos en las ciencias de la educación.

2.2.2.-El espacio rural desde la didáctica: incidencia en la geografía escolar

Desde el inicio la Geografía rural ha sido enseñada desde la pedagogía del medio a partir de un modelo didáctico centrado en la región y en el paisaje agrario como núcleos centrales que concentran los aspectos naturales y sociales. El espacio rural fue tomado como medio local en tanto que era entendido como una escala de análisis de acuerdo a la relación entre experiencialismo y pedagogía progresista. La influencia de algunos científicos como Dewey²⁵, Cousinet²⁶ y

²⁵ John Dewey (1859-1952) fundó la Escuela laboratorio o Escuela experimental en Chicago a finales del siglo XIX, desde donde propugnaba el aprendizaje activo a través de la interacción del estudiante con su medio ambiente. Sin embargo, la

Freinet²⁷ para crear una corriente de pensamiento y una práctica didáctica que vinculase el estudio del medio a la enseñanza de las ciencias sociales (Vilarrasa, 2005), se vio truncada con la incorporación del principio de la geografía local que asimila el espacio rural al medio en un sentido objetivo. Esto se produjo a partir del desarrollo de la geografía escolar entendida como una morfología del paisaje cultural (Luis y Urteaga, 1982) en la que se entremezclaban fundamentos epistemológicos de la Geografía regional posibilista, la Geografía del paisaje y la Geografía cultural. En la práctica prevalecieron los presupuestos epistemológicos de la geografía regional paisajista basados en el estudio de la región siguiendo los límites puramente territoriales mediante un método comparativo que permitía alcanzar una síntesis que aglutinaban la idiosincrasia de los territorios (Romero y Luis, 2008).

En consecuencia el espacio rural ha sido estudiado a partir de un guion similar que incorpora elementos naturales (relieve, aguas, clima, vegetación...) y sociales (poblamiento, tipos de cultivo, sistema parcelario...) que describen la configuración social e histórica de los paisajes a escala regional. Los métodos empleados han sido de carácter inductivo a partir de las salidas de campo para potenciar la observación, identificación y recogida de información referente a los paisajes agrarios, en los que se relacionaba la forma de vida de sus habitantes con el territorio. Al generalizar esas observaciones a la escala regional se ha limitado la comprensión global de esos procesos geográficos, lo que ha acabado reforzando la función identitaria y la difusión de posiciones nacionalistas en la enseñanza de la Geografía.

puesta en práctica de sus principios ha quedado reducida a la actividad manual y el seguimiento de instrucciones, minimizándose la importancia de la reflexión en el aprendizaje (Blázquez, 2011).

²⁶ Roger Cousinet (1881-1973) fue profesor de pedagogía en la Sorbona y defendía la organización del conocimiento escolar por “categorías generales” entre las que se entremezclaban diversas temáticas (observación de la naturaleza, el tiempo histórico, dibujo, escritura...), en cuyas aulas el alumnado desarrollaba el método científico mediante el trabajo cooperativo (Mainer, 2009).

²⁷ Célestin Freinet (1896-1966) abogaba por un aprendizaje experimental, en el que el alumnado formule y exprese sus experiencias dentro de la organización de un contexto (Blázquez, 2011).

El empirismo que resultaba de la observación directa del paisaje rural fue sustituido en la década de 1950 a 1960 por la elaboración de modelos teóricos propios de la *Nueva Geografía* o Geografía teórica-cuantitativa. El espacio rural era entendido en términos geométricos, cuyos antecedentes se remontan a los trabajos de Heinrich von Thünen (1783-1850) sobre la *teoría de la localización agraria* (Álvarez-Cruz, 2012). El espacio rural era explicado mediante un lenguaje matemático, lo que confería un carácter abstracto que diferencia el propio espacio de la localización espacial de la población. Las diferencias espaciales se reformularon con la aplicación de la Teoría General de Sistemas de Bertalanfy a la Geografía. La región fue considerada un sistema abierto en la nueva Geografía sistémica y el paisaje rural es interpretado mediante la vertiente de los geosistemas. Esto significa que los sistemas rurales eran concebidos como ecosistemas modificados por la acción humana para obtener materias primas.

A finales de la década de 1960 se sucedieron diversas críticas tanto derivadas de planteamientos conductistas internos como por geógrafos que abandonaron esta corriente a favor del espacio social de la geografía radical. La preocupación por el estudio de las respuestas subjetivas frente a la concepción del espacio conduce al surgimiento de la geografía de la percepción y del comportamiento desde una posición a medio camino entre las orientaciones positivistas y humanistas (Pillet, 2004) por ser la que mejor se relaciona con la didáctica del espacio geográfico en nuestra investigación. La objetividad atribuida al espacio rural y la imagen que los sujetos se forman no tienen un ajuste perfecto, sino que cada individuo forma una imagen concreta en función de factores cognitivos, sociales y culturales que, además varía con el paso del tiempo. Esta imagen afecta al comportamiento de las personas y la toma de decisiones en un contexto determinado.

Esta nueva manera de comprender el espacio tuvo su eco entre los científicos sociales de diversas áreas: los trabajos de la *Gestalt* en Psicología, el constructivismo de Piaget con la formación de conceptos espaciales y el desarrollo de la psicología del medio (*Environmental psychology*) en Estados Unidos. Por ello, algunos especialistas en geografía y medio ambiente se plantearon la

necesidad de renovar la enseñanza de la geografía y de otras ciencias sociales. Así surge la línea pedagógica conocida como *didáctica medioambiental* (Luis y Urteaga, 1982; Romero y Luis, 2008²⁸). De esta manera, el alumnado puede conocer, valorar y transformar el medio rural mediante un aprendizaje que combine instrumentos como la observación y las representaciones pictóricas bajo un punto de vista interdisciplinar.

La consideración del espacio subjetivo alcanzó mayor importancia con el desarrollo de los paradigmas fenomenológicos y existencialistas en la Geografía humanística desde inicios de la década de 1970. Esta escuela de pensamiento geográfico se interesa por la relación de las personas con su medio vivido. Por tanto, mantiene una estrecha relación con el concepto de espacio vivido de la geografía de la percepción y del comportamiento, aunque ahora el concepto de lugar es entendido a partir del conocimiento científico, las narrativas literarias y el saber popular. Bajo esta concepción el medio rural era un área cultural estudiada desde una dimensión histórica, en la que se diferenciaba entre el espacio habitado y el lugar de trabajo. Esto acercaba esta escuela humanista a la recuperación de las obras culturalistas y regionalistas de Carl Sauer o Manuel de Terán, respectivamente. Las críticas a esta corriente apuntaron hacia la pérdida de protagonismo de la sociedad en los procesos de cambio social y político, y sus postulados se fundieron en los de las geografías posmodernas (Pillet, 2004).

A mediados de la década de 1970, la consolidación del marxismo estructural permitió la aparición de un estructuralismo geográfico. Conforme se fusionaron las aportaciones de la Geografía y de la Sociología fue cobrando mayor relevancia el espacio social,

²⁸ En este segundo artículo científico se concretan los dos factores básicos de la pedagogía del entorno. El estudio del medio local a partir de una secuencia radioconcéntrica de progresión (familia, escuela, barrio, municipio, comarca, región, país, continente y mundo) concordante con el ritmo evolutivo del alumnado y la defensa del empirismo o conocimiento directo mediante el trabajo de campo y las indagaciones inductivas. Estos mismos autores señalan que dicha pedagogía fue criticada en contextos innovadores de finales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, ya que no ofrecían explicaciones al funcionamiento de la vida social de la época contemporánea.

especialmente con la división tripartita establecida por Henri Lefebvre (2001) que encuentra su correspondencia con el espacio complejo de la Geografía de la percepción y del comportamiento. El espacio complejo que constituye el medio rural en nuestra investigación es bastante parecido al ámbito de las representaciones sociales, pues las ideas sobre estos espacios se construyen en un contexto social determinado, por ser bastante similar a las representaciones sociales que consideran diferentes fuentes de información. Esto se ha demostrado en investigaciones precedentes sobre el espacio rural chileno (Araya, Souto y Herrera, 2015), con la aplicación de la dialéctica espacial propuesta por Soja (2008). En efecto, Souto (2018) señala que dicha dialéctica se organiza sobre la concepción, la representación y la vivencia del medio geográfico, por lo que se puede establecer un paralelismo entre los espacios de representación y el espacio vivido, las prácticas espaciales y el espacio percibido (similar al espacio vivido de la Geografía humanista y la Geografía de la percepción) y las representaciones del espacio y el espacio concebido (como sinónimo de territorio o espacio absoluto).

Con la propuesta específica sobre el medio rural chileno, hemos aplicado el esquema dialéctico espacial en investigaciones precedentes que ayudan a comprender la representación escolar del espacio rural al caso concreto de la agrociedad de Requena (García-Montegudo, 2017). El espacio de representación (espacio vivido) corresponde a los elementos morfológicos (calles, fuentes, plazas...) que suscitan una fuerte carga emotiva entre el alumnado por ser lugares de reunión o de organización del tiempo de ocio. La representación del espacio (espacio concebido) es la concepción derivada de mapas, planos, memorias o discursos que pueden compararse con los esquemas mentales. La práctica social (espacio percibido) integra las relaciones sociales de producción y reproducción, manifestándose el recorrido que el alumnado realiza de casa al centro escolar y las imágenes que forma de los espacios rurales visitados fuera, aunque esta clasificación puede aplicarse a cualquier otro espacio similar.

Desde postulados de la Psicología, la percepción es un proceso activo por el que los sujetos reciben los estímulos sensoriales, los organiza y les da forma para construir una imagen del medio. En este

proceso intervienen las emociones y su predisposición hacia un comportamiento concreto que resulta de la imagen creada por cada sujeto. Si lo ejemplificamos con el medio rural, el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato forma una imagen de estos espacios a partir de la percepción directa (visita un pueblo, salida escolar a una aldea...) o indirecta (contempla un paisaje rural en una postal, el mapa de usos del suelo de una memoria de planificación...). Esta percepción le crea una imagen concreta sobre la que proyectará un comportamiento determinado como volver a visitar un pueblo o seguir pensando que el medio rural es aquello que le llega a partir de fuentes externas. La interpretación que se realiza sobre el aprendizaje del medio ha evolucionado desde la psicología evolutiva que considera que la concepción del espacio está vinculada con la edad del alumnado (Piaget e Inhelder, 1947) hacia la consideración de las experiencias del alumnado y la influencia del ambiente sociocultural en el aprendizaje (Thurstone, 1938; Vigotsky, 1962) desde posiciones socioconstructivistas.

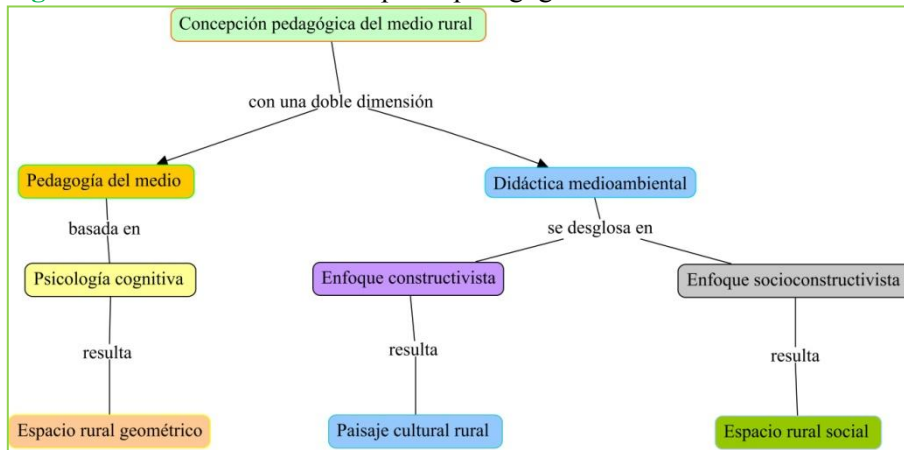
En consecuencia, las concepciones del espacio rural del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato de esta investigación han superado el estadio operatorio lógico de Piaget en el que solo se hace referencia al espacio vivido, y han ido formando unos esquemas interpretativos a partir de su entorno inmediato, esencial para el desarrollo evolutivo. En su proceso perceptivo han influido los procesos educativos, las relaciones familiares y sociales en una escala *glocal*²⁹ que posibilitan que el aprendizaje del medio rural ya no tenga que realizarse desde lo local a lo global. Este principio rompe con lo que hemos señalado acerca de la pedagogía del medio aplicada a la enseñanza del espacio rural, ya que la concepción del espacio geográfico supera el ámbito pedagógico, por lo que es fundamental considerar el espacio absoluto y el personal o subjetivo (Boira, 2005). Desde edades tempranas se está demostrando que se puede trabajar el espacio vivido y el espacio percibido, de acuerdo a la trilogía espacial establecida por el pensamiento evolutivo de Hannoun (1977), pero con la influencia del condicionamiento que las

²⁹ *Glocal* no es un concepto acuñado por la Real Academia de la Lengua Española, pero se utiliza en algunos campos de las ciencias sociales para referirse a la combinación de las escalas global y local.

emociones ejercen en las explicaciones escolares del espacio geográfico. Esto se ha evidenciado con la superación de barreras teóricas de lateralización en Educación Infantil (Canet, Morales-Hernández y García-Monteaquedo, 2018) y en Educación Primaria (Jerez, 2014), por lo que no ofrece mayores dificultades en Educación Secundaria.

Al entender el medio rural como una construcción social es necesario interpretar la influencia del contexto en la formación de ideas previas. Souto (2011) ha analizado la incidencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento escolar, mostrando la distorsión del concepto de proximidad/lejanía provocado por la influencia de la era digital, a la que ya aludió Hernández (2002). Por tanto, el conocimiento espacial del medio rural no puede realizarse desde posicionamientos geométricos y/o matemáticos de proximidad, sino atendiendo a la comprensión de la complejidad de las relaciones espaciales como propone Pilar Comes (2002). El conocimiento espacial previo se forma con anterioridad al inicio de la educación formal como ya explicaba Comenio en el siglo XVII desde las ciencias de la educación (Mateos, 2001). Esto significa que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato posee un conocimiento del espacio rural que ha ido formando con anterioridad al ingreso en el sistema educativo, es decir, diez años antes por término medio respecto del momento en el que hemos accedido a su representación social por medio de cuestionarios, entrevistas y/o grupos de discusión. Todo lo que venimos diciendo en este apartado queda sintetizado en la siguiente figura (Figura 2.5.):

Figura 2.5.-Síntesis de la concepción pedagógica del medio rural



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la figura anterior nos debe hacer reflexionar sobre la función del ser humano como agente mediador que favorezca una educación ambiental que desarrolle las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Es de esta manera como tiene cabida la promoción de conductas en pro del desarrollo integrado del medio rural a partir de actuaciones llevadas a cabo por la comunidad educativa en las que se promuevan valores inclusivos e integradores en armonía con el medio local que, siguiendo a otras investigaciones (Barraza, 2000; Morales-Hernández, 2014), consigan iniciar un cambio de actitudes consecuente con un modelo de desarrollo sostenible.

2.2.3.-Hacia enfoques didácticos más subjetivos: el espacio rural a partir del posmodernismo

En los últimos años se asume que el aprendizaje espacial se genera a través de niveles evolutivos progresivos en los que la mente va asimilando las tres categorías espaciales (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) que venimos mencionando. Los cambios culturales que experimentan los/las estudiantes son un factor relevante en la comprensión del espacio rural. El espacio percibido es un elemento mediador entre el espacio vivido y el espacio concebido,

por lo que la comprensión espacial se está viendo mediatizada por fuentes de información (medios de comunicación, internet, lecturas, redes sociales...) que trascienden el ámbito familiar y el espacio local de referencia del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Por ello, la enseñanza del espacio rural no puede circunscribirse a lo más cercano geográficamente, sino que se debe considerar que la construcción de relaciones espaciales tiene lugar desde elementos más sencillos a otros más complejos, en consonancia con lo que señala Pilar Comes (2002) para la enseñanza del entorno. Como la construcción social del espacio es una tarea perceptiva individual que se genera en el seno de una comunidad social, el espacio rural tiene que estudiarse como espacio social localizado cuyos procesos de enseñanza se centren en el aprendizaje de conceptos, hechos y problemas significativos y relevantes a escala *glocal*.

Las relaciones sociales y culturales que permiten formar conocimientos antes de ingresar en el sistema educativo han sido estudiadas por la neurociencia. Los circuitos neuronales influyen en el comportamiento social y en un sentido opuesto, el sistema neuronal se ve afectado por la percepción social. En concreto, las neuronas “espejo” nos permiten entender la mente de las personas que tenemos a nuestro alrededor, comprender sus intenciones o desarrollar la empatía (Álvarez, 2013). Esto explica que esta tipología de neuronas actúe como un filtro que refleja las emociones de los sujetos en la comprensión del espacio, lo que gradúa el aprendizaje del medio rural a partir del espacio percibido³⁰.

Con los avances científicos de la neurociencia se ha ido ratificando la importancia de la mente en la construcción social de conceptos. El espacio geográfico es considerado como representación subjetiva y estado real de la que no puede desprenderse una objetiva materialidad. En el espacio rural se analiza su morfología, los procesos físicos y sociales que han configurado sus paisajes y los condicionamientos que afectan a las personas que los habitan. Pero el

³⁰ El espacio percibido se asemeja al concepto “themata”, que filtra las representaciones sociales a partir del discurso de otros agentes (Moscovici, 2015). En nuestro caso ese filtro del espacio percibido se produciría entre el espacio concebido y el espacio vivido.

espacio rural, como cualquier otro espacio, es una dimensión indisoluble de la vida del ser humano en la que se recogen su razón, su lenguaje y sus expectativas. Sin embargo, el énfasis concebido a la subjetividad en el contexto del posmodernismo a partir de la década de 1990³¹ ha otorgado mayor importancia a lo individual que a lo social en lo que respecta a la construcción de la realidad (o realidades) plural y diversa por el rechazo a las metanarrativas.

Esta consideración en la que cada ser humano construye una narrativa individual para comprender la realidad a partir de la intuición, las emociones y un lenguaje metafórico del que emerge una narrativa individual es dependiente del lugar que cada uno/a ocupa en el espacio global. El sujeto recurre a lo inconsciente para comprender los fenómenos sociales y culturales que experimenta en su entorno, lo que ha provocado el surgimiento de geografías emocionales (Nogué, 2016), de acuerdo a la importancia que está cobrando la inteligencia emocional y otras habilidades como la espacial en la teoría de Gardner. Este proceso afecta directamente a la enseñanza del espacio geográfico porque con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las personas nos hemos convertido en sujetos activos en la difusión de conocimiento a través de redes virtuales. Con ello se están poniendo en cuestión las definiciones de conceptos nucleares en la didáctica de la geografía como lugar, paisaje y territorio que adquieren resignificados desconocidos hasta el momento, como mencionaremos más adelante.

En lo que concierne a la didáctica, la subjetividad debe contextualizarse en la vertiente histórico-cultural del desarrollo humano que proviene de los estudios de Vygotsky, cuya producción enfatiza el papel del aprendizaje en el desarrollo del pensamiento conceptual en adolescentes. En su formulación teórica expone que el conocimiento escolar surge de la confrontación entre las relaciones entre conceptos científicos y conceptos cotidianos que permiten al alumnado acceder al mundo de la conciencia social objetiva. Esto significa que en la geografía escolar deben articularse conceptos propios de la disciplina junto con aquellos formados en la vida

³¹ Algunos autores utilizan el término posposmodernidad para referirse a la fase del posmodernismo iniciada en la última década del siglo XX (Wesley, 2012).

cotidiana del alumnado, puesto que los conocimientos de la geografía escolar son una construcción original y particular específica que va a proporcionar al alumnado una representación del mundo en el que vive y deberán ser de utilidad para su formación ciudadana (Rodríguez-Lestegás, 2002).

En el caso de la enseñanza del espacio rural se tiene que preguntar al alumnado por sus concepciones acerca del paisaje rural y las ideas que ha ido formando de ese término desde su ámbito cotidiano a partir de la integración de diferentes fuentes y contextos de información. Esto se ha demostrado con el alumnado del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas (MIDE) al regresar de una salida de campo en entornos naturales. Los resultados de sus representaciones pictóricas y los cuadernos de campo han revelado que mediante una estrategia didáctica adecuada que canalice las emociones hacia la comprensión del medio, se genera aprendizaje interdisciplinar (Morales-Hernández, Caurín, Sendra y Parra, 2014). Con estos presupuestos se han elaborado algunos Trabajos Finales de Máster (titulación mencionada unas líneas más arriba) bajo el paradigma de las representaciones sociales sobre la participación ciudadana, los espacios subjetivos y las actitudes de sostenibilidad acerca del medio³². Estas investigaciones que hemos sintetizado en la siguiente tabla (Tabla 2.2.) reflejan la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la didáctica de la geografía que también se está produciendo en el ámbito iberoamericano en formatos similares (Raimundo, Vernaschi y Vernaschi, 2019).

³² Estas temáticas se integran en una línea de investigación dentro del grupo SOCIAL(S)UV, que puede consultarse en la web: <http://socialsuv.org/educacionsocioambiental/>Última consulta: 22/03/2019).

Tabla 2.2.-Trabajos Finales de Máster (MIDE) con temáticas estudiadas desde las representaciones sociales

Curso académico	Título
2013-2014	<i>Análisis de la participación escolar en la gestión de un espacio natural.</i>
2014-2015	<i>Las representaciones sociales sobre Educación Ambiental del profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos.</i>
2014-2015	<i>El concepto de ciudadanía global en el currículo: repercusión en las representaciones sociales del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.</i>
2015-2016	<i>La representación social del medio rural en la geografía escolar.</i>
2015-2016	<i>Las representaciones sociales del concepto de Medio Ambiente y su incidencia emocional en el tercer ciclo de Educación Primaria: estudio de casos.</i>
2016-2017	<i>La percepció del món agrari en l'estudiantat de Secundària</i>
2016-2017	<i>Pensar geogràficament en l'aula d'Educació Infantil: estudi de cas amb alumnat de segon cicle.</i>
2016-2017	<i>Las representaciones sociales sobre la solidaridad y sostenibilidad en docentes con formación en mediación y convivencia: análisis de 9 casos.</i>
2017-2018	<i>El aprendizaje de la cartografía personal: estudio de casos en el primer ciclo de Educación Primaria</i>
2018-2019	<i>Del poble a la ciutat: anàlisi comparatiu de la percepció de l'espai urbà en Educació Primària</i>

Fuente: elaboración propia a partir de registros de trabajos y tribunales del MIDE. Todos los trabajos están citados en la bibliografía final.

El camino emprendido hacia teorías más subjetivas, que consideran el contexto y las emociones del alumnado, debe aceptar que en el debate entre objetividad y subjetividad, las particularidades y las universalidades, la realidad sigue existiendo en sí misma aunque cada sujeto construya una realidad con su subjetividad. De este modo, el conocimiento es el acercamiento a esa realidad mixta. Si lo ejemplificamos con nuestro objeto de estudio, la construcción del espacio rural por el alumnado de Educación Secundaria tiene un componente personal añadido a la realidad de estos espacios. Entonces la tarea docente es desbrozar las ideas que explican esa realidad espacial para los estudiantes y proporcionarles los conceptos científicos referentes a ese objeto de conocimiento para que tengan

nociones que les ayuden a explicar e interpretar sobre cuestiones de su vida cotidiana. Por ello, contamos con algunas investigaciones que se han sustentado en la confrontación entre los saberes personales y los académicos, apuntada por Cavalcanti (2010) para provocar un conflicto cognitivo que ha permitido evidenciar estereotipos, prejuicios y visiones idealizadas de las representaciones sociales del paisaje con el alumnado de Educación Primaria (Santana, Morales-Hernández y Souto, 2014).

El conocimiento sobre la realidad espacial no depende exclusivamente de los procesos perceptivos sino que también entran en juego nuestras emociones, experiencias y la capacidad de imaginación. El auge de las emociones que se ha mediatizado por la sociedad de consumo durante las últimas dos décadas, no se ha correspondido con una clarificación del concepto y los resultados en el campo de la educación no tienen suficiente solidez como para valorar el alcance individual de los estados emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la Geografía, Joan Nogué (2016) pone de relevancia el proceso de contemplación del paisaje potenciado por las cualidades internas de cada individuo como una experiencia más compleja que la mirada superficial que una persona realiza si no tiene conocimientos sobre los procesos formadores de ese espacio. En otras palabras, podemos decir que la contemplación del paisaje rural a partir de técnicas (salidas de campo, el comentario de fotografías...) no está condicionada totalmente por las características de las mismas, sino que el paisaje predispone y la experiencia proporcionada por esa mirada contextualizada es más rica que la visión que se realiza sin formación en contenidos geográficos. Esto se consigue mediante el trabajo con los estímulos exteriores que generan la sensibilización por el territorio y el vínculo interior que despierta la sensibilidad por el entorno. Con la movilización de esos aspectos emocionales, el alumnado comienza a sentirse identificado con un paisaje al que se irá vinculando mediante los procesos de identidad. De esa manera se contribuirá a que los paisajes emocionales, entendidos como sinónimos de espacios subjetivos, se vinculen con el paisaje cultural, en términos de construcción social colectiva (Morales-Hernández, Santana y Sánchez, 2016; Morales-Prieto y Delgado, 2018).

Con la intensificación de los procesos de globalización y la creciente homogeneidad social, la consideración primordial de las emociones sobre la dimensión intelectual del conocimiento ha provocado que el desarrollo de la inteligencia emocional haya penetrado en las agendas educativas. Pero desde la didáctica tenemos que ser críticos con las propuestas que confunden conceptos estructurales como inteligencia y habilidades. La primera es una aptitud o una acción para resolver problemas, pero no es sinónimo de pensamiento o habilidad. Las habilidades son un conjunto de percepciones, interpretaciones y respuestas fisiológicas a una situación que se le presenta al ser humano en forma real o imaginada. Y las emociones son fenómenos individuales e innatos que forman parte de las habilidades y pueden ser aprendidas en un contexto sociocultural. Así es como entendemos que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner recupera el concepto de habilidades que ya fue formulado por Thurstone en 1938. Además esta teoría no tiene en cuenta la influencia del contexto en las inteligencias, por lo que se maximiza el determinismo genético sobre la variabilidad de las emociones en la explicación de las conductas humanas.

La inteligencias múltiples sobrevaloran las habilidades de modo similar a como la inteligencia emocional otorga un papel primordial a las emociones. La inteligencia espacial es una habilidad relativamente autónoma porque se relaciona con las demás a través de procesos específicos que forman la inteligencia general del individuo. Es precisamente esa relación la que provoca la eficiencia de la inteligencia general de cada persona. Sin embargo, no podemos caer en afirmaciones tautológicas por las que se crea que tener una elevada habilidad espacial explique que un estudiante sea bueno en geografía o que ser bueno en geografía sea causa de tener una alta habilidad espacial. Si esto fuera así podríamos afirmar que la totalidad del alumnado que habita en espacios rurales tiene una habilidad concreta para conocer las características y los problemas de estos espacios.

Sea como fuere las inteligencias múltiples de Gardner y la irrupción de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) han provocado el interés creciente por el pensamiento espacial, concepto distinto pero complementario al de pensamiento geográfico (De Miguel, 2015). Ambos conceptos nos van a aproximar a entender la

manera por la que el alumnado de Educación Secundaria pone en juego una serie de habilidades para conocer los espacios rurales. El pensamiento geográfico se define como el conjunto de relaciones sociales y naturales que permite al alumnado integrar la información adquirida en una estructura de conocimiento que tenga pertinencia para ellos/as (Amestoy, 2002; en Araya y Cavalcanti, 2017). Estos mismos autores añaden que en el ámbito anglosajón se denomina “geographical thinking”, lo que incita a conocer cómo se desarrolla el pensamiento geográfico desde múltiples perspectivas como la social, didáctica y curricular. Es precisamente sobre estos tres elementos sobre los que se forja una representación idealizada del medio rural entre la población escolar que se va construyendo en la sociedad y en los centros educativos a partir de los manuales escolares.

Al ahondar más en la diferencia entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico, podemos decir que el primero abarca el trabajo con elementos topológicos que se comprenden a partir de la diferencia entre espacio y lugar, dos conceptos que toman significados diversos con la aplicación de las TIC. El pensamiento geográfico permite que el alumnado adquiera una serie de conceptos (paisaje, escala, sistema territorial, cambio global, diversidad, interdependencia...) y habilidades (elaboración de gráficos y mapas, comentario de recursos de información geográfica...) que puede expresar por medio de diferentes lenguajes para conocer la relación de interdependencia entre el ser humano y el medio en el que habita. Esta segunda tipología de pensamiento es más social y se manifiesta a partir de conceptos como lugar, paisaje y territorio, un aspecto central en el que coinciden profesores e investigadores de la *Geographical Association* en el ámbito anglosajón (De Miguel, 2015) y del ámbito iberoamericano (Cavalcanti, 2017).

Ante el consenso conceptual anterior, la tarea docente adquiere gran relevancia en la construcción del pensamiento geográfico del alumnado. El método de enseñanza requiere una serie de procedimientos didácticos (escala, distribución, percepción, distancia, interacción entre el medio físico y la acción antrópica, estructuras y sistemas territoriales, tiempo histórico y relaciones sociales) para graduar la secuencia de actividades que favorecerán la adquisición del pensamiento geográfico (Souto, 1999). En el caso concreto de la

enseñanza del medio rural, la tesis doctoral de Ítalo Muñoz (2012) ha revelado que los docentes de la región chilena de Maule poseen una imagen negativa del medio rural y del alumnado de esas zonas que se manifiesta en un menosprecio a las tareas agrícolas y la falta de conocimiento de las potencialidades de estos espacios. El profesorado es conocedor de la representación hegemónica de los espacios urbanos frente al medio rural en los manuales escolares, pero su estrategia didáctica obstaculiza un compromiso profundo con la enseñanza de la ruralidad al existir una convicción entre los contenidos canónicos y su concepción de estos espacios.

A la representación del profesorado sobre el espacio rural se añade el cuestionamiento de su función en un contexto de colaboración en la construcción de conocimientos geográficos que ha sido denominado como neogeografía (Capel, 2012). El alumnado ha ido cobrando mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje con la penetración de las tecnologías en el sistema escolar. La regulación de las competencias en el marco legal ha incluido la competencia digital en la LOMCE, lo que nos lleva a preguntarnos si la adquisición de dicha competencia se circunscribe al desarrollo del pensamiento espacial o permite el pensamiento geográfico. Para ello se requiere que la actuación docente ponga en marcha estrategias metodológicas más activas que integren las TIC en el proceso de aprendizaje para que se constituyan como Tecnologías del Aprendizaje Geográfico (TAG) (Buzo, 2017).

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales es oportuno tratar la influencia de las tecnologías como instrumentos que estructuran la subjetividad y la identidad del alumnado, especialmente entre las generaciones a las que hemos accedido en esta investigación y que se vienen desarrollando en la cultura digital. Pese a las ventajas que tiene el uso de las TIG (Tecnologías de Información Geográfica) en el desarrollo de competencias para el pensamiento espacial y la competencia para la ciudadanía espacial, los estudios que sintetiza Buzo (2017) con estudiantes de Educación Secundaria en el ámbito internacional reflejan que el cambio de recursos no sustituye la introducción de métodos más activos y acordes con las necesidades de aprendizaje del alumnado. Por este motivo pensamos que aunque se están desarrollando buenas experiencias con el uso de los SIG en

Educación Secundaria (el caso del Atlas Digital Escolar)³³ y otros recursos afines (GPS, drones, fotografías aéreas...) todavía se requiere dotar de un análisis didáctico a estas herramientas digitales, pues no podemos confundir la generalización de información geográfica y su difusión por la ciudadanía no experta en geografía con el uso didáctico de dicha información y la generación de conocimiento útil para contribuir a una ciudadanía crítica.

El protagonismo de las personas en el uso de los recursos tecnológicos ha creado una falsa ilusión en la personalización del aprendizaje a partir del *Personal Learning Environment* (PLE) y la difusión de información que adquiere un comportamiento líquido, que por su volatilidad dificulta la tarea del docente analógico (Ramón, 2017). La fluidez y el intercambio continuo de información a partir de la red tienen implicaciones en la didáctica de la geografía, sobre todo cuando se niega el carácter sólido de los marcos de conocimiento por el dinamismo de la información geográfica en la era digital. El creador de la teoría de la modernidad líquida (Bauman) afirma que el ciberespacio³⁴ es una categoría independiente del espacio geográfico, lo que pone en cuestionamiento nociones básicas como las distancias, medición y proximidad que han sido alteradas por el desarrollo de las tecnologías (Sebastià y Tonda, 2017).

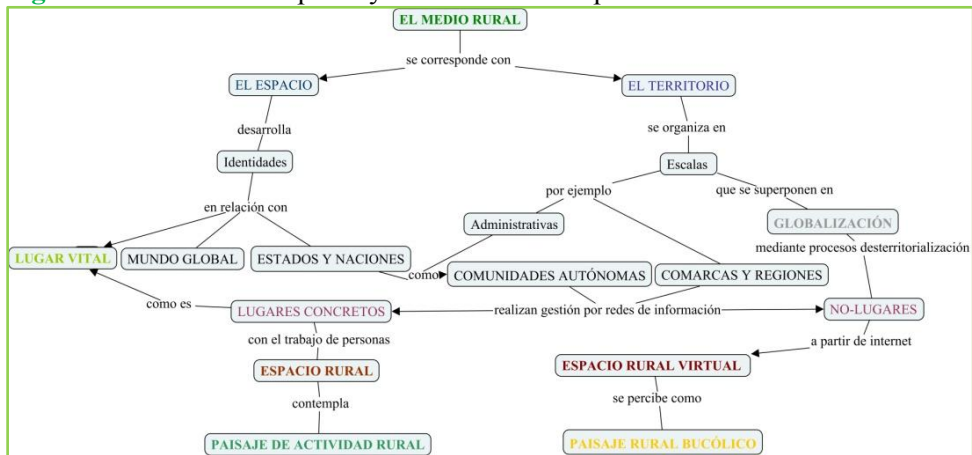
Estas consideraciones sociológicas que reducen a un solo factor las explicaciones geográficas y excluyen los elementos físicos o naturales, afectan directamente a la didáctica del espacio rural. En el contexto mediterráneo el territorio se organiza a partir de la ciudad dispersa, la difusión de información está influyendo sobre la percepción de las familias urbanas sobre el medio rural. La imagen que se está gestando de estos espacios como una *aldea virtual* o lugar en el que no existen problemas por la armonía y el desarrollo de la convivencia perfecta para el desarrollo vital del ser humano (Ferrás, 2000) es consecuencia de esa reinterpretación de las categorías

³³ Para más información se puede consultar www.atlasdigitalescolar.es (Última consulta 28/5/2018).

³⁴ Este tema ha sido abordado en la tesis doctoral de Luis Bernal Hidalgo "La construcción del territorio a través del ciberespacio: una mirada latinoamericana de la percepción de los jóvenes frente al espacio virtual", defendida en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València el 27 de junio de 2018.

espaciales mencionadas en el párrafo anterior. Los servicios se organizan en función de escalas administrativas del poder territorial y la distancia física de los habitantes rurales a los centros urbanos para ser atendidos por los especialistas de la sanidad es un elemento que no puede revertirse totalmente con la ampliación de los servicios sanitarios a las cabeceras municipales o comarcales. Por ello el espacio virtual permite aproximar la información a la población rural pero no suplantarán que las distancias se sigan midiendo en kilómetros recorridos cuando existe una separación patente entre el lugar de residencia y el acceso a los servicios públicos. Esta diferenciación entre espacio y territorio tiene implicaciones para la comprensión del medio rural, ya que la difusión de informaciones diversas a partir de internet genera una representación virtual del espacio rural como paisaje bucólico (Figura 2.6.).

Figura 2.6.- Dualidad espacio y territorio en la explicación del medio rural



Fuente: elaboración propia.

En esta emergencia de la neogeografía y el intercambio de información se ponen en cuestión conceptos nucleares como paisaje, lugar y territorio que estructuran el pensamiento geográfico. La tradición social asocia el paisaje a la percepción de elementos visibles aunque para alcanzar la lectura de las características y los problemas reales se requiere la interpretación de su espacialidad real y no virtual. Las formas del paisaje se pueden contemplar por medios digitales pero en su comprensión intervienen aspectos sociales y menos visibles

que escapan al trabajo por redes virtuales. Por ejemplo, la comprensión de un paisaje rural de viñedo en el municipio de Requena (Figura 2.7.) requiere comprender los motivos por los que se han instalado sistemas de regadío y cómo el aumento de la producción está afectando de manera desigual a la generación de rentas para los viticultores.

Figura 2.7.-Parcela de viñedo de la variedad bobal plantada en espaldera y con riego por goteo en Casas de Eufemia (Requena)

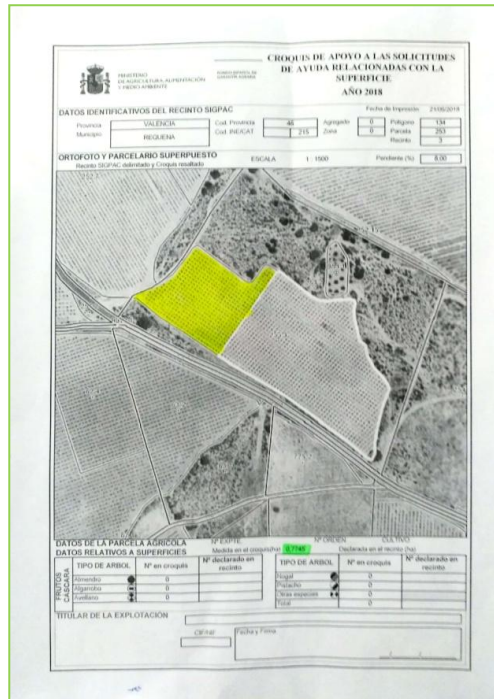


Fuente: fotografía propia (14/4/2011).

El concepto de lugar se refiere al espacio de la vida cotidiana, la escala local de referencia para el ser humano en la que también se manifiestan los procesos globales que afectan a las dinámicas de sus habitantes. En el caso del medio rural, la producción de vino de las localidades de Villar del Arzobispo y Requena, o de cítricos en Càrcer y Villalonga de la Safor se encuentran en una dialéctica con el comportamiento de los indicadores que fluctúan en los mercados internacionales europeos y asiáticos donde se venden estos productos. Por eso estos lugares son relevantes para desarrollar el pensamiento espacial y comprender cómo la localización y la distancia entre los productores y los consumidores pueden convertirse en una manera adecuada de trabajar las problemáticas de los espacios rurales a partir de las vivencias del alumnado.

El territorio es un componente del pensamiento geográfico y está relacionado con las relaciones de poder que se establecen en los diferentes lugares y se manifiestan a partir de obstáculos y fronteras (Souto, 2010). Es un concepto que se corresponde con el espacio concebido de la Geografía de la percepción y del comportamiento al que el alumnado tiene acceso a partir de la cartografía, gráficos, informes y otros documentos que manifiestan la delimitación de las relaciones sociales bajo un marco espacial determinado. Esto puede ayudar a entender al alumnado que la Política Agraria Común afecta a sus localidades de residencia mediante el condicionamiento de las ayudas recibidas y la regulación de la superficie cultivada de viñedo o cítricos, o la instalación de empresas agroindustriales que pueden generar empleo. Un ejemplo real es la decisión catastral de arrancar 482 cepas de viñedo en junio de 2018 porque la superficie declarada en dicho catastro era inferior a la que el propietario (padre de quien suscribe esta investigación) adquirió por compra-venta en 1985 (Figura 2.8.), previamente cultivada de cereal en su totalidad por el anterior propietario. Si el actual propietario se hubiese negado a arrancar esas vides hubiese tenido que reembolsar las ayudas económicas que ha recibido en su trayectoria profesional. Las consecuencias se dejan notar en el paisaje por el impacto que genera la ausencia de esas vides, con el consiguiente aumento de la erosión al resto de la parcela cultivada (Figuras 2.8. y 2.9.). Si la parcela estuviese plantada en espaldera (como en la figura 2.7.), la superficie en blanco que los viticultores dejan para favorecer el paso de las máquinas vendimiadoras no puede volver a cultivarse, una vez que los técnicos de la administración autonómica revisan el cumplimiento de las normas de plantación actuales.

Figura 2.8.-Plano catastral con la superficie marcada para eliminar las vides.



Fuente: Oficina catastral del ayuntamiento de Requena sobre un documento de titularidad del autor.

Figura 2.9.-Parcela de viñedo tras la decisión de eliminar algunas vides



Fuente: fotografía propia (7/7/2018).

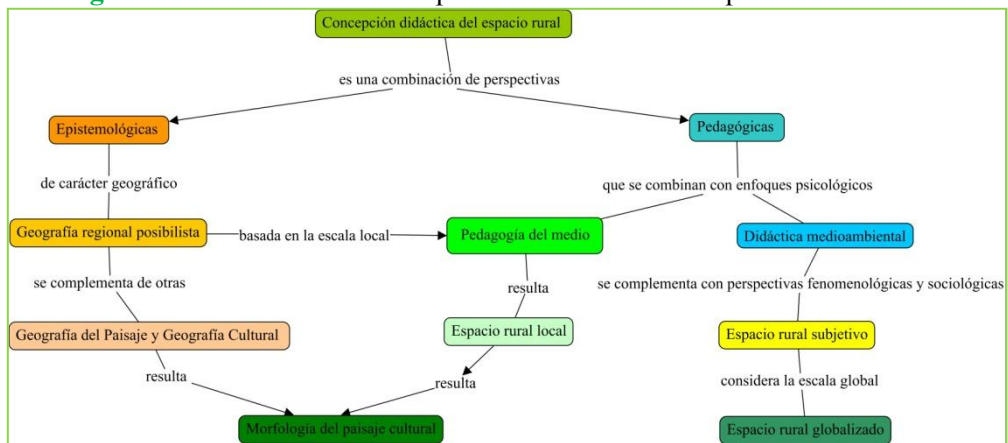
Con las potencialidades de estos tres conceptos geográficos y su aplicación a la didáctica de la geografía, entendemos que la enseñanza y el aprendizaje del medio rural se realicen desde la óptica de espacio social socializado. Así lo expresamos porque en el medio rural se yuxtaponen funciones ambientales con la propia vertiente social y cultural que arrastra la categorización rural. Por tanto, en este concepto se unen las perspectivas naturales y antrópicas que se estudian en los manuales escolares de ciencias sociales en Educación Secundaria y Bachillerato. Sin embargo, la trasposición de la nueva geografía regional a la geografía escolar y el eclecticismo que caracteriza la didáctica de las ciencias sociales en las últimas décadas dificulta el desarrollo de una geografía social y crítica que permita conectar el espacio subjetivo con el espacio social. La apuesta por el concepto espacio entronca con la diferencia que Milton Santos (1996) establece con el término paisaje. El paisaje es una configuración territorial que expresa las formas heredadas de la actuación humana en el medio natural. Pero el espacio es un concepto más amplio en el que se hibridan por igual esas formas y la sociedad que las modela, lo que tiene plena cabida en los espacios rurales.

Los principios anteriores son aplicados a la didáctica del espacio rural y en esta investigación queremos romper el obstáculo en el conocimiento escolar de estos espacios entre el alumnado de Educación Secundaria por dos motivos. Primero, porque el espacio rural es un objeto de estudio de gran arraigo en la geografía académica, como hemos mostrado al inicio de este capítulo. Segundo, porque existe un ámbito del comportamiento humano respecto de ideas que explican el espacio rural a partir de razonamientos que remarcan el menor grado de civilización de los habitantes rurales respecto de los urbanitas, el sustento de las economías rurales por subvenciones del ámbito europeo y la vinculación emocional positiva junto con la ausencia de problemas reales que acaban dificultando la formación ciudadana del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato.

En definitiva, a los docentes e investigadores de la didáctica de la geografía se nos presenta el desafío de combinar conocimientos objetivos y generales con la vertiente subjetivista en el desarrollo del pensamiento contemporáneo. Sobre esta dicotomía entre el

conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar, debemos tener en cuenta el papel de esta última como producción cultural específica útil para la formación ciudadana del alumnado (Rodríguez-Lestegás, 2002). Esto refuerza la importancia de enseñar el espacio rural como un escenario multiescalar en el que se debe prestar atención a las problemáticas de sus habitantes ante la afección de los procesos globales que amenazan su identidad. Para que ese espacio subjetivo se convierta en un espacio social necesitamos la explicación de las representaciones sociales en relación a la Geografía de la percepción y del comportamiento aplicadas al espacio rural. Esto lo vamos a tratar en el siguiente capítulo, cuyos elementos básicos acabamos de sintetizar en la siguiente figura (Figura 2.10.)

Figura 2.10.-Síntesis de la comprensión didáctica del espacio rural



Fuente: elaboración propia.

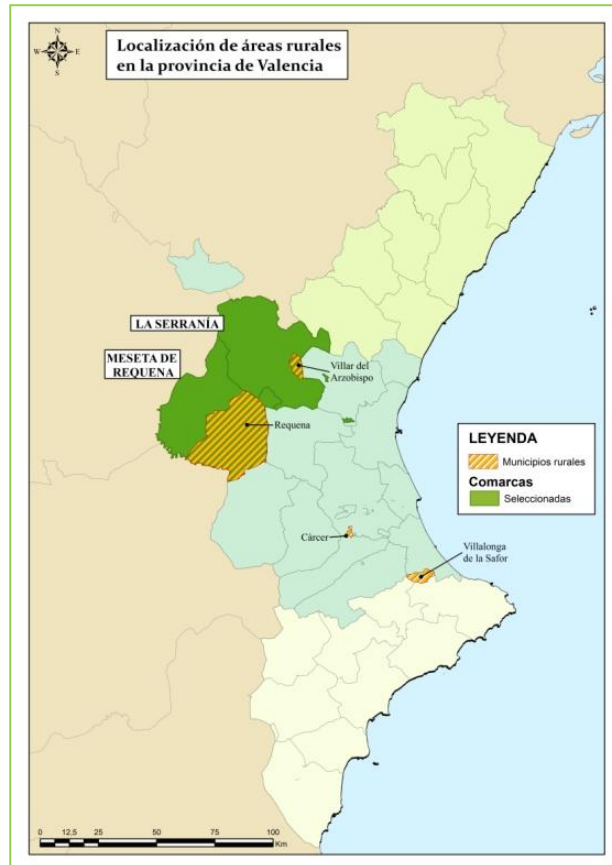
CAPÍTULO III

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL Y EL ESPACIO SUBJETIVO

CAPÍTULO III.-LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL Y EL ESPACIO SUBJETIVO

La valoración del medio rural como una construcción social y espacio subjetivo se establece a partir de la percepción que el alumnado forma en el contexto social al que pertenece. Esto tiene un reflejo visible en el espacio complejo que se estudia desde la Geografía de la percepción y del comportamiento que es bastante similar al ámbito de las representaciones sociales, ya que las ideas sobre el espacio rural se construyen en el marco de una comunidad social en la que intervienen diferentes fuentes de información (cultura familiar, webs de los ayuntamientos, redes sociales, grupos de acción local...). Para ello vamos a establecer la relación existente entre la teoría de las representaciones sociales y la Geografía de la percepción y del comportamiento para comprender el espacio rural como una construcción social subjetiva. Esto nos lleva a recopilar la información geográfica que se presenta desde el ámbito local en los espacios rurales de referencia de esta investigación (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor) para contextualizar la percepción interior que se tiene de esas localidades y comprender que información está disponible en el marco escolar para la comunidad educativa que pretende abordar la enseñanza del espacio rural. En la siguiente figura (Figura 3.1.) se localizan los cuatro municipios rurales con los que estamos trabajando en esta investigación.

Figura 3.1.-Localización de los cuatro municipios rurales de esta investigación



Fuente: elaboración propia.

3.1.-De la percepción a la representación social del medio rural como espacio subjetivo

La percepción es un concepto polisémico que interviene en las relaciones entre los sujetos y la realidad. La Real Academia de la Lengua Española la define como una “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”. Esta acepción se aproxima a la tesis de Whittaker (1985, en Gutiérrez y Peña, 1996, p.1) en la que el autor afirma que “la percepción es un proceso que media o interviene entre la sensación y la conducta”. La sensación es

el primer estadio de la percepción pero no ejerce una función determinante en el resultado final. Los órganos sensoriales captan la información del entorno y los sentidos filtran esa información que es interpretada por el cerebro en base a una serie de factores (psicológicos, sociales, culturales, económicos...) que decodifican esa información y crean una imagen mental que simplifica la realidad y genera una conducta en cada individuo.

Estos principios psicológicos o psicofísicos han tenido su aplicación en la explicación del espacio por medio de la Geografía de la percepción y del comportamiento. La percepción del ser humano interviene en la formación de una imagen del medio real que influye en el comportamiento y en la toma de decisiones. Desde el giro del comportamiento y los vínculos establecidos entre la Psicología y la Geografía para comprender la mente humana, se ha ido demostrando que la percepción es un proceso complejo e interactivo que permite la transmisión de información desde los sentidos y el sistema de valores para acabar formando una imagen. El primer nivel perceptual o percepción determinada por los campos visuales y la capacidad del cerebro para asimilar y organizar la información disponible, demuestra que los conocimientos resultantes son erróneos e incompletos. Así lo hizo constar Alvarado (1972) cuando establecía los obstáculos de la limitación de la información recibida como consecuencia del carácter fragmentado de la misma, las deformaciones derivadas de los sentidos y la subjetividad de las sensaciones producidas por el cerebro. Estas barreras perceptuales reflejan el carácter selectivo de la percepción espacial, por lo que las investigaciones geográficas han ido mostrando que algunos elementos paisajísticos atraen más la atracción que otros y algunos ni tan siquiera son percibidos por los mismos sujetos. Sobre estos obstáculos perceptivos también influye el segundo nivel perceptual o percepción manipulada por los poderes hegemónicos que difunden imágenes concretas sobre los espacios, como más tarde explicaremos con la publicidad comercial del medio rural a través de la televisión.

Con la consideración existencialista del espacio como una categoría esencial para el desarrollo de la vida humana, se fue prestando atención al espacio personal o subjetivo, frente al espacio euclidiano o cartesiano. En el primero, cada persona estaría inserto en

esa categoría como un componente más, mientras que el segundo es percibido por los individuos como resultado de la reflexión y el conocimiento científico. El paso de la visión personal del espacio al espacio cartesiano ha sido una cuestión difícil de explicar en el campo de las ciencias sociales. La discontinuidad entre los niveles de percepción y de representación espacial expuestos por la escuela piagetiana, se han ido matizando con la incorporación de la influencia del lenguaje y la cultura colectiva en la formación de imágenes mentales o “imágenes públicas”, según la terminología de Kevin Lynch (1970). Esto se entiende cuando los primeros estudios de percepción aplicada a los riesgos naturales (sequías, nevadas...) reflejan la incorrecta apreciación de las condiciones climáticas y la consiguiente aceptación de estereotipos climáticos de los que emerge una visión de “sentido común” en la que intervienen las tradiciones, la experiencia y las informaciones de los medios de comunicación (Capel, 1973). Algo similar en cuanto a la influencia de estereotipos (población envejecida, inexistencia de servicios básicos y dependencia exclusiva de las actividades agrarias) hemos comprobado en el análisis de la percepción del espacio rural entre estudiantes de Educación Secundaria (García-Monteagudo, 2016b) que no han experimentado contacto directo con estos territorios. A los medios de comunicación se suman las explicaciones taxonómicas del paisaje agrario y la ausencia de contenidos *problematizadores* sobre la situación actual de estos espacios en los países occidentales.

Las actitudes de los grupos sociales son un aspecto relevante en la formación de imágenes en las que intervienen factores socioeconómicos. Así se fue demostrando con los estudios sobre la morfología y el paisaje urbano que siguieron los presupuestos teóricos de Lynch (1970). Conforme se fue incorporando la imagen simbólica y se conjugaron con las imágenes puramente visuales, se fue clarificando que en la formación de la imagen de la ciudad se combinan tanto elementos visuales como sociales. Esto se comenzó a ejemplificar en investigaciones como las de Rozelle y Baxter (1972) cuyos resultados revelan que el 80% de los aspectos percibidos son de carácter estructural (edificios, calles, distritos, nodos...). Posteriormente encontramos investigaciones sobre la percepción del espacio urbano de diferentes ciudades españolas como han sintetizado Reques y Boira (1990), aunque han sido duramente criticadas porque

se han utilizado técnicas con la finalidad de comparar las imágenes mentales con la realidad exterior objetiva, lo que no representa fielmente el estudio del espacio percibido o subjetivo de acuerdo con los postulados de la geografía de la percepción y del comportamiento (Vara, 2010)³⁵.

Tras la segunda generación de estudios de percepción urbana, quedó patente que el foco de interés de estas investigaciones realizadas por geógrafos se centraba en aspectos evaluativos y simbólicos de la ciudad. En menor medida los geógrafos han trabajado la representación subjetiva del espacio, aunque podemos mencionar que los primeros pasos en el tratamiento didáctico de este enfoque subjetivo se dieron en la década de 1980 con el equipo de la Reforma de Enseñanzas Medias en el País Valenciano. Los docentes de ese colectivo defendieron una concepción constructivista del aprendizaje para reconstruir el pensamiento geográfico del alumnado y enfrentarlo a la realidad geográfica siguiendo unas pautas generales adaptadas del método científico.

Ese esquema fue aplicado a las unidades didácticas que se realizaron en el marco del proyecto de renovación pedagógica Gea-Clío durante la década de 1990. Si tomamos como ejemplo la unidad que aborda el medio rural en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, comprobaremos que sus autores han seguido una estrategia metodológica que han estructurado en tres fases³⁶. Primero, han comenzado estudiando las preconcepciones y las percepciones del alumnado acerca de los conceptos centrales de esa unidad didáctica. En particular les ha interesado que afloren las concepciones espontáneas sobre la agricultura, la producción agraria en diferentes países del mundo, el origen de los alimentos y la dialéctica entre

³⁵ La influencia del cognitivismo en la comprensión del espacio geográfico fue advertida por Constancio de Castro que ha impulsado investigaciones con mapas cognitivos. En su trayectoria académica se ha interesado por conocer la vertiente subjetiva del conocimiento espacial por el convencimiento de que las imágenes mentales tienen un componente particular que no se encuentra ni en la cultura canónica ni en los Sistemas de Información Geográfica (De Castro, 2004).

³⁶ La unidad didáctica “Transformaciones en el medio rural: la actividad agraria” se estructura en cinco actividades en el libro de 3º ESO del proyecto Gea-Clío (Blay et al., 2004).

desarrollo y subdesarrollo. Con el debate entre esas ideas se crea el “conflicto cognitivo” y se delimitan problemas que se formulan a partir de una serie de interrogantes que permiten ahondar en temas como: la importancia de la actividad agraria para la economía de un país; el trabajo de los campesinos; el condicionamiento bidireccional entre los factores ecológicos y la acción antrópica en la actividad agraria, las relaciones entre agricultura y territorio; y las consecuencias de las actividades agrarias en la transformación del suelo.

La segunda parte de la estrategia metodológica corresponde a la verificación de hipótesis que el alumnado ha establecido en grupos de trabajo. En el manual escolar se aporta información a base de textos, gráficos, mapas e imágenes para profundizar sobre los diferentes aspectos de la actividad agraria que hemos señalado en el párrafo anterior. El docente establece unas estrategias de trabajo que conducen al análisis de los resultados por parte del alumnado. Así se inicia la tercera fase en la que se elaboran las conclusiones que se sintetizan en informes donde se recogen conceptos y habilidades que se han ido trabajando a lo largo de la unidad didáctica. Como ejemplo, el alumnado elabora individualmente un informe sobre una propuesta de futuro para la agricultura familiar en el contexto de la Comunidad Valenciana. Con ese informe se posibilita la realización de debates en los que el alumnado asume roles diferentes (jornalero, propietario, empresario, gerente de una cooperativa, coordinador de un sindicato...) que les acerca a las problemáticas reales que experimentan las personas que se dedican a las actividades agropecuarias.

En el libro de Geografía de segundo curso de Bachillerato de este mismo proyecto, el tratamiento didáctico del medio rural es más sucinto que en el curso anterior. Los contenidos que se presentan para esta temática están englobados en el bloque dedicado a los paisajes y los problemas medioambientales (Matarredona et al., 2006). En esta parte final del libro de texto se aborda el concepto de paisaje, los factores físicos y sociales que intervienen en sus modificaciones y los riesgos ambientales. De manera más concreta, los usos del agua son la problemática más incidente sobre el paisaje rural, al que se le dedican cuatro páginas de la unidad D en la que se encuadran estos

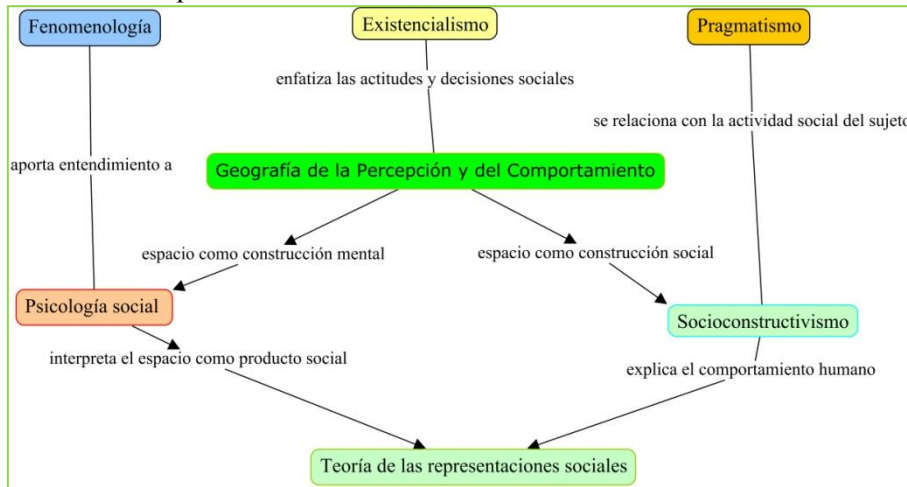
contenidos. A partir de la diferenciación y localización de los cultivos de secano y regadío en España se introduce al alumnado en las diferencias de ocupación en el sector agrícola y el consumo de agua según zonas y tipologías de cultivo. La diferencia con otros libros de texto estriba en que al alumnado se le pide que realice cálculos sobre la rentabilidad en función de los cultivos y valore la incidencia de la PAC según las zonas geográficas de nuestro país. Además, se realizan actividades sobre interpretación de paisajes agrarios y se evalúa el razonamiento del alumnado acerca de la gestión hídrica de los recursos para el regadío.

La información de los manuales escolares y de otras fuentes complementarias es un factor esencial para elaborar la imagen percibida de un espacio, ya que dicha imagen influye en la toma de decisiones que a su vez determina un comportamiento en ese espacio. La difluencia entre la imagen que percibimos y el espacio real plantea problemas de aprendizaje que pueden ser analizados a partir de la confluencia entre la geografía de la percepción y del comportamiento junto con la sociología de la educación. Con ambos enfoques se analiza la intervención del contexto escolar y ciudadano en el aprendizaje, un aspecto que nos conduce a entender las representaciones sociales que determinan las maneras de educar en los problemas sociales desde la geografía escolar (Souto y García-Montegudo, 2018).

Las representaciones sociales reflejan las relaciones entre los sujetos y el contexto social, pues aunque el aprendizaje es un proceso individual se realiza en el seno de una comunidad social y cultural. Por ello, el constructivismo social refuerza el enfoque didáctico en el que confluyen la escuela de la percepción y del comportamiento y la teoría de las representaciones sociales. De hecho, el conocimiento que se genera socialmente permite conocer el comportamiento humano a partir de las representaciones sociales, ya que el estímulo que genera un objeto de una representación social (en este caso el medio rural) justifica una determinada respuesta de acuerdo a una representación social que describe ese objeto de manera inteligible para cada persona, lo que produce una actividad que se acaba proyectando en el espacio (Sammut, Andreouli, Gaskell & Valsiner, 2015). Así, entendemos que estos nuevos marcos teóricos posmodernistas (fenomenología,

existencialismo y pragmatismo) dotan de mayor protagonismo a la percepción al relacionarla con las representaciones sociales, contribuyéndose a entender el espacio como una realidad puramente subjetiva, tal y como mostramos en la siguiente figura (Figura 3.2.).

Figura 3.2.-Marco científico de la relación entre espacio subjetivo y la teoría de las representaciones sociales



Fuente: elaboración propia.

A diferencia de la percepción, las representaciones sociales aúnan elementos diversos (creencias, actitudes, valores, opiniones, imágenes...) que pueden ser estudiados de forma conjunta porque están organizados como un saber que ofrece información sobre la realidad. Ese conocimiento de “sentido común” que actúa como un sistema con significado explica la acción del ser humano en un determinado contexto. El sociólogo Durkheim identificó las representaciones sociales como producciones mentales sociales, aproximándose a la psicología social ante la preocupación por los vínculos entre la conciencia grupal y las producciones culturales colectivas, tales como los mitos, la religión y las creencias, entre otras (Mora, 2002). Nuestro interés estriba en conocer la organización y el significado del sentido común para saber qué ideas tiene el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato acerca de los espacios rurales en el contexto social y escolar en el que se desenvuelve su vida cotidiana.

Los planteamientos anteriores fueron retomados por Serge Moscovici que en 1978 dio a conocer la teoría de las representaciones sociales. Este autor prescinde de la vertiente objetiva que está implícita en el concepto de representaciones colectivas de Durkheim. Moscovici defiende que no existe separación entre el universo exterior y el universo interior del individuo, lo que significa que el objeto representado es parte integrante de un contexto activo y conocido parcialmente por el individuo o el grupo (Jodelet, 2001). El estímulo que activa la percepción se forma a la par que la respuesta generada en forma de conducta por el sujeto que construye una representación en un contexto social concreto. Más recientemente el mismo autor ha afirmado que en todo conocimiento científico existe representación social (Moscovici, 2019), por lo que la geografía académica también está impregnada de algunas ideas que se reproducen sobre su metodología y utilidad para la sociedad.

La principal aportación de Serge Moscovici fue afirmar que toda representación social es la representación social de un objeto, esto es, una producción mental y simbólica realizada por un sujeto (individual o colectivo) a partir de un sistema de creencias, valores e informaciones que comparte y construye en la comunidad social a la que pertenece (Silva y Viveiros, 2017). Para nuestro objeto de estudio, esto supone admitir que el espacio rural no existe en sí mismo, sino que tan solo es una representación para un individuo o un grupo (“core” social), por ejemplo, el alumnado de tercer curso de Educación Secundaria del instituto de Villar del Arzobispo. Por tanto, esa representación social aglutina preconcepciones, imágenes y valores que pueden ser estudiados mediante la trilogía de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y poseen un significado cultural propio que se superpone a las experiencias individuales del alumnado. Esos conocimientos sobre el espacio rural (espacio deshabitado, abierto, montañoso...) son impuestos sin el consentimiento de cada estudiante, ya sea de manera consciente o inconsciente. Es aquí donde radica la importancia de conocer cómo el alumnado construye y comparte sus representaciones sociales sobre el espacio rural (objeto simbólico) para ofrecer un diagnóstico de los obstáculos que explican las deformaciones de esas cosmovisiones escolares.

Con posterioridad a la formulación teórica de Serge Moscovici, otros autores han seguido investigando para clarificar y distinguir el concepto de representaciones sociales de otros de corte cognitivo similar con los que suelen confundirse o utilizarse de forma imprecisa. Robert Farr (1983) ha establecido que las representaciones sociales surgen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por parte del poder hegemónico. Con nuestro objeto de estudio podemos decir que las representaciones sociales emanan de las conversaciones entre habitantes de los espacios rurales, cuyas preocupaciones pueden ser distintas a las del alumnado cuando se informa sobre las características de estos espacios a partir de la información publicitaria que presenta la ruralidad como un ámbito natural y tranquilo. Ese doble origen de las visiones sobre los espacios rurales forma parte del contexto social en el que se construyen las representaciones escolares acerca de la ruralidad.

Farr ofrece una definición amplia y completa de las representaciones sociales, especialmente de sus características y funciones que advierten de las operaciones cognitivas y funcionalidad que Denise Jodelet señaló en 1985 (siguiendo a Farr, 1983):

Sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de”, o “actitudes hacia”, sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1983, p. 655).

Estas características indican que las representaciones sociales se organizan de manera específica y se rigen por unas normas de funcionamiento. La comprensión de esas reglas nos permite descubrir la estructura interna o núcleo central de la representación (Abric, 1994), en el que interviene la dualidad del contexto. Por un lado, el

contexto discursivo o la naturaleza de las condiciones en las que se producen los discursos, en las que intervienen las relaciones entre los sujetos que se suceden en el tiempo de interacción. Por ejemplo, las relaciones educativas entre el profesorado sobre la enseñanza del espacio rural: un conocimiento disciplinar y pedagógico para fomentar el aprendizaje de estos espacios en Educación Secundaria y Bachillerato. Por otro, el contexto social en el que se activan o desactivan las representaciones sociales y se generan contradicciones aparentes derivadas de una dualidad entre la lógica cognitiva y la lógica social. Aquí estaríamos ante la justificación docente de enseñar el espacio rural a partir de los contenidos de los libros de texto, ya que creen que no es necesario comprender las problemáticas reales porque la mayor parte del alumnado no frecuenta regularmente estos espacios. Por tanto, es posible descubrir el principio que organiza una representación aunque sea ocultado en un contexto particular, ya que ese núcleo central es el elemento que resistirá a los cambios sociales (la imagen que el profesorado ofrece de los espacios rurales a su alumnado), que se generan mutuamente con la representación social y el discurso que emana de esa doble modalidad del contexto.

Las representaciones sociales tienen una lógica propia diferente aunque no inferior a la lógica científica que encuentra su expresión en el lenguaje cotidiano de cada grupo social (Banchs, 1982). Estas producciones simbólicas poseen una doble función que se relaciona con la manera de operar señalada por los geógrafos de la percepción y del comportamiento. Por un lado, son un modo de conocimiento o actividad de reproducción de las características de un objeto: el espacio rural es natural, puro, tranquilo, abierto... Por otro, son una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo. Sobre este aspecto podemos ejemplificar con las expresiones que el alumnado ha utilizado en sus intervenciones en las entrevistas y grupos de discusión, así como el comportamiento que adoptan cuando se desplazan a un espacio rural.

En consecuencia, la posición social del sujeto es un aspecto relevante en la construcción de la representación social. Este proceso es de mayor complejidad cognitiva que la mera clasificación y ordenación de los objetos sociales. En este sentido el aprendizaje de los contenidos representacionales compartidos por el alumnado de

Educación Secundaria y Bachillerato acerca de los espacios rurales y el conocimiento de algunos datos estadísticos que nos informan de su status social, nos permite comprender los referentes culturales (el papel desempeñado por la familia, la economía del barrio de residencia...) que los orientan en el momento de calificar el espacio rural como objeto de representación. En los centros de Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor, el acceso directo a los servicios (sanidad, educación, ocio...) prevalece sobre la existencia de paisajes agrarios al preguntar al alumnado sobre la definición de medio rural desde su espacio vivido. Por parte del profesorado, la interrelación del análisis psicológico de Moscovici con el sociológico de P. Bourdieu expuesto por Moisés Domingos (2000), explica el *habitus* docente en la forma de presentar los contenidos geográficos. En este caso, influyen las características sociales y familiares del profesorado, lo que condiciona su concepción del sistema escolar y su formación docente, que actualiza la investigación y la innovación sobre los contenidos necesarios para ejercer la función docente.

Por todo ello, las representaciones sociales permiten explicar los elementos que definen la percepción y el comportamiento del alumnado, así como la personalidad de los docentes a la hora de planificar la secuencia de contenidos. El uso de la memoria semántica para explicar conceptos geográficos (paisaje, hábitat, agricultura...) que han aprendido se encuentran mediatizados por el uso de la memoria episódica, que hace detenerse más en la explicación de unos términos que en otros, o bien, recurrir a la explicación de anécdotas o experiencias vividas en los espacios rurales. Esto se ejemplifica cuando el alumnado no recuerda la definición de paisaje o poblamiento rural y desvía su explicación con el recuerdo de imágenes de paisajes que ha experimentado en una visita al pueblo de sus familiares o las escenas que ha contemplado en un viaje por el interior de España.

Una parte considerable de las representaciones sociales que se han generado fuera del sistema escolar intervienen en las prácticas educativas y son responsables de la formación de conocimientos escolares porque afectan a la enseñanza y al aprendizaje de los espacios rurales. Estos productos culturales que se generan en torno al

espacio rural y la propia geografía escolar, acaban condicionando la actividad escolar del contexto social y cultural del alumnado, por lo que existe un espacio rural y una Geografía que se aprende en la escuela y, otro proceso de aprendizaje que se construye fuera del sistema escolar. Bajo estos preceptos tenemos que incluir las informaciones que llegan de fuentes como la literatura, el arte, el cine, los medios de comunicación y redes sociales, junto con otras que han ido calando en la representación social del medio rural e intervienen en la actividad escolar. Esto es lo que vamos a exponer en el siguiente apartado como antesala a la representación social del espacio rural desde el ámbito local o de los municipios rurales con los que hemos trabajado en esta investigación.

3.2.-El espacio rural como representación socio-disciplinar: compendio de narrativas interrelacionadas

La heterogeneidad de informaciones que forman las representaciones sociales de un objeto de estudio nos hace reflexionar sobre los diversos campos que han contribuido a la producción cultural y simbólica del espacio rural. En el ámbito científico el espacio rural ha sido un tema de investigación por parte de otras ciencias sociales, especialmente la Sociología y la Historia e Historia del arte. Desde el romanticismo, el método geográfico de conocimiento del paisaje ha combinado la descripción de formas con la génesis de esas transformaciones. El carácter cultural del paisaje se ha visto reforzado por su significación histórica que se entiende como un signo visible de identidad. La caracterización del paisaje a partir de ese método descriptivo representado por Humboldt, se nutre de la confluencia de la ciencia, la literatura y el arte (Gómez-Mendoza, 2008). En el caso del medio rural, el discurso literario y artístico ha cobrado casi tanta importancia como las narrativas de los libros de texto, además de otras fuentes más recientes como el cine, los medios de comunicación y las redes sociales, que recuperan determinadas representaciones para conseguir fines particulares.

El proceso de industrialización europeo del siglo XIX fue un acicate para que a principios del siglo XX, las consecuencias sociales y económicas de ese proceso que afectaban a los habitantes rurales

fuesen objeto de estudio compartido por la Sociología y la Geografía. Los investigadores/as comenzaron a elaborar modelos interpretativos que relacionaban el agrarismo y la ruralidad, dos conceptos inseparables en el contexto de esa época y que contribuyeron a afianzar la diferenciación cualitativa entre las categorías rural y urbano, como hemos expuesto en el capítulo dedicado al planteamiento del problema de investigación. Los dos modelos sociológicos que vamos a presentar tuvieron una explicación espacial desde la geografía académica que acaban reforzando la existencia de una representación idealizada del espacio rural, tal y como queremos probar en esta investigación.

Durante buena parte del siglo XIX, la teoría del *continuum rural-urbano*, mantenía que el cambio social era entendido como una progresión creciente desde los espacios rurales a los centros urbanos, tomándose estos últimos como patrón o modelo de esa gradación. Las variables de este modelo engrosaban el contraste entre ambos polos al considerar elementos como el tamaño de la comunidad, la densidad de población, el medio ambiente, la heterogeneidad y homogeneidad de la población, la diferenciación y estratificación social, la movilidad social y las diferencias en los sistemas de interacción. A comienzos del siglo XX, Wirth (1938, en Larrubia, 1998) definió el tamaño de población pequeño, la baja densidad y la homogeneidad como características propias de los espacios rurales, rasgos que generaban pautas de comportamiento diferentes entre estas zonas y las ciudades, donde predominaba la heterogeneidad de las relaciones sociales. La aplicación de esta teoría al espacio europeo, por Frankenberg, quien matiza que las relaciones sociales son personales para los espacios rurales y están más caracterizadas por la anomia y la alineación en los centros urbanos. Estos presupuestos fueron defendidos por los sociólogos/as y tuvieron vigencia hasta la década de 1970.

La *teoría aeroespacial* fue desarrollada por Max Webber, que conceptualiza el espacio rural en una escala social creciente enmarcado en un proceso con tendencia a la modernización. Los estilos de vida no dependen del marco territorial, sino de las comunidades de intereses que son definidas por la información que vincula a unos individuos con otros, a pesar de estar distanciados. La tecnología es el elemento de unión que favorece la comunicación

social y garantiza los cambios en los estilos de vida de la población. Este segundo modelo encuentra su explicación geográfica en la ciudad regional, cuyos investigadores/as defienden la difusión e imbricación de los hábitats urbano y rural, a partir de los procesos de rururbanización o periurbanización. Las áreas metropolitanas están capitalizadas por una ciudad central que ejerce su influencia a otras localidades menos urbanizadas o rurales, introduciéndose transformaciones en el mercado del suelo y en el desarrollo económico que atañen nuevas funciones que dejan de ser exclusivas del centro regional.

Con mayor ligazón con la didáctica del espacio geográfico, la Sociología rural fue fundamentando sus modelos y teorías anteriores por la influencia de la Sociología del desarrollo. Los enfoques positivistas han condicionado los estudios de la Sociología rural en el análisis de la dependencia de la sociedad y la economía rural respecto de los centros urbanos (Paniagua y Hoggart, 2002). Los especialistas en sociología rural han interpretado la dicotomía urbano-rural en analogía a como la Geografía regionalista ha establecido la diferenciación entre paisaje urbano y paisaje rural. Los elementos sociales atribuidos a los paisajes rurales (costumbres, folclore, tradiciones, comunidades familiares...) fueron estudiados por la sociología rural para explicar la organización social de los pobladores del campo, en consonancia con lo que se venía desarrollando por la Geografía cultural.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de las teorías y modelos anteriores quedaron obsoletos. La irrupción de las corrientes neopositivistas demostró que la concepción de oposición entre el espacio rural y la ciudad había llegado a su fin para dar paso a una realidad interdependiente entre ambos. La sociedad rural participaba de cambios sociales que ya no eran dependientes de uno u otro espacio, sino que eran propios de las sociedades postindustriales. La transición de una sociedad industrial a una sociedad postindustrial, sin embargo, no fue concebida por la Sociología, por lo que sus investigadores (Newby, 1982) apuntaron hacia la conveniencia que esta ciencia se interesase por las teorías macrosociológicas que explicasen el surgimiento de nuevas formas rurales, tanto sociales como espaciales. Para la Sociología los procesos que conforman la

sociedad rural contemporánea tienen que explicarse mediante la consideración de factores externos que han posibilitado la llegada de nuevos vecinos (neorrurales) y la aparición de conflictos acerca del futuro de estos espacios multifuncionales. Como este es un proceso reciente, la Sociología rural ha seguido prestando más atención a la movilidad social de la población rural, cuyo concepto se ha ido perfilando en función de la evolución de la propia sociedad rural. En definitiva, la relación entre los contenidos sociológicos y geográficos la hemos sintetizado en la Tabla 3.1., en la que establecemos una comparativa temática a partir de tres corrientes filosóficas.

Tabla 3.1.-Síntesis de las posiciones filosóficas del medio rural desde la Geografía y la Sociología

Posición filosófica	Geografía	Sociología
Posibilismo. (<i>Descripción</i>).	Historicismo: relación entre recursos naturales locales y desarrollo social.	Contrastes rurales-urbanos. División espacial del trabajo (agricultura-industria).
Hermenéutica. (<i>Interpretación</i>).	Propiedad de la tierra y comercialización de productos agropecuarios.	Cultura agraria. Estructura y organización social rural.
Sociocrítica. (<i>Explicación</i>).	Multifuncionalidad de los espacios rurales. Dualidad de los espacios rurales.	Movilidad social de la población rural. Conflictos sociales (<i>neorruralismo</i>).

Fuente: García-Monteagudo (2017).

El segundo enfoque que afecta a la didáctica del espacio rural proviene de la didáctica de la Historia. La historiografía económica española, que ha estudiado los cambios económicos e institucionales ligados a la reforma liberal y a la articulación del mercado nacional, ha demostrado que el proceso de implantación del capitalismo en los territorios rurales ha ido homogeneizando paulatinamente las condiciones mercantiles e institucionales en las que actuaban los poderes de decisión del ámbito rural. Los precios de los productos agrarios confluían a la par que se desarrollaban unas relaciones comerciales más intensas entre la economía española y su relación con otras economías del exterior (Gallego, 1998).

Sin embargo, la existencia de territorios y economías rurales heterogéneas se explica por el diferente grado de articulación en los modelos de organización de las actividades productivas y su coordinación a partir de mercados locales de productos agrícolas. Esta heterogeneidad de los territorios rurales españoles se había conformado un siglo antes en Europa occidental. La Revolución Industrial y la consiguiente urbanización proporcionaron ventajas a las zonas rurales. En particular, la reducción de la presión sobre la tierra en relación con la oferta de empleo en otras actividades y ámbitos, el crecimiento de la productividad como resultado de las innovaciones técnicas, y la mayor capitalización de las explotaciones agrarias. Pero estos cambios generaron un acusado dualismo en el medio rural, por lo que es posible diferenciar estos espacios de acuerdo a sus ventajas competitivas. Frente a las zonas rurales con mayores ventajas competitivas, las características naturales y el mayor grado de aislamiento respecto de los centros urbanos, concretaron la otra vertiente de áreas menos aventajadas a nivel de competitividad (Rubio-Terrado, 1997).

En la Historia del arte, la percepción del medio rural se ha escenificado por medio del paisaje. Este concepto fue introducido en España en el siglo XVIII por la adaptación de los términos franceses *paysage* y *pays*, procedentes del latín *pago* que denota una demarcación rural o cualquier aspecto que esté relacionado con el campo. En nuestro país, *pago* está estrechamente vinculado con los tributos e impuestos que el campesinado pagaba en la época feudal, por lo que adquiere un sentido utilitario en la economía agraria de la cuasi totalidad de la Edad Media. Fue a partir del Renacimiento cuando se comenzó a difundir una nueva concepción de paisaje en el mundo occidental por parte de literatos, artistas e intelectuales que expresaban la añoranza por el medio rural de la clase burguesa y comercial que recorría los centros urbanos (Tesser, 2000). En las representaciones de los paisajes se exaltaba el sentido estético y las características estructurales, a diferencia de etapas anteriores en que los paisajes eran un elemento secundario y los personajes eran el

motivo principal de cualquier composición de carácter mitológico o religioso (Iranzo, 2009³⁷).

En el transcurso del Renacimiento las representaciones del paisaje lograron mayor autonomía y las escenas naturales eran reproducidas por los artistas con mayor fidelidad. El entorno natural fue más valorado que en épocas anteriores y fue plasmado en obras pictóricas para remarcar la independencia del valor estético del *país* o de las características físicas, sociales y culturales que identifican un territorio. La percepción humana es el filtro que condiciona la formación del paisaje a partir de la contemplación de la naturaleza, ya que el paisaje no es lo que está delante sino *lo que se ve* (Maderuelo, 1996). Sin embargo, el espacio geográfico ya era considerado como subjetivo con anterioridad a la contemplación del viajero o del artista; luego la dimensión estética del paisaje que le proporciona la percepción humana es tan subjetiva como la propia representación de ese espacio.

El paisaje se convirtió en un género pictórico en Europa durante el Barroco. Los pintores holandeses comenzaron a pintar paisajes más realistas que adquirieron pleno significado en el contexto de la reforma protestante en el que la burguesía emerge frente a un poder religioso que había mostrado mayor preferencia por temas clásicos o religiosos. En lo que concierne al medio rural, la contemplación de la naturaleza por los artistas holandeses que utilizaban el color y la luz solar como técnicas heredadas de los artistas renacentistas italianos, les condujo a pintar paisajes con campesinos y pastores. Un ejemplo de estas características lo observamos en la figura 3.3.

³⁷ Esta cita corresponde a la tesis doctoral del profesor Dr. Emilio Iranzo García, que en el capítulo cuarto sintetiza la evolución del concepto paisaje como antesala a su propuesta de análisis patrimonial de los paisajes valencianos.

Figura 3.3.-*Paisaje de ríos con jinetes y campesinos.* Aelbert Cuyp, 1660.



Fuente: Mazzino (2010).

En el sur de Europa, la representación pictórica de los paisajes seguía tomando motivos religiosos, mitológicos o históricos, proporcionando una visión idílica mediante el simbolismo de elementos naturales (árboles, ríos, montañas...) que encarnaba figuras religiosas (Marco, 2012). Tanto en el norte como en el sur de Europa, la transmisión de sensaciones de tranquilidad, como la idealización de los elementos naturales del paisaje son aspectos que han influido en las representaciones o esquemas mentales del alumnado de Educación Secundaria que reside en áreas periurbanas y urbanas (García-Montegudo, 2018).

Con el Romanticismo los artistas reflejaron escenas naturales como manifestación o deseo de abandonar la realidad fatídica que pretendían denunciar ante el desarrollo de una nueva sociedad en la que no acababan de encajar. Los paisajes adquirirían un tono trágico con efectos contrapuestos de luz y sombra que acentuaban el contraste entre áreas montañosas y boscosas más densas que los cielos y ríos de tonos más suaves. Las obras exaltan los sentimientos de rebeldía, de libertad artística y política, y se siguen detalladamente los procesos de independencia de Grecia. La preferencia por lo distinto y lo exótico, desembocan en el desarrollo del orientalismo, el costumbrismo, el interés por la Edad Media y los paisajes pintorescos. En relación al mundo rural, la pintura romántica se acercó al concepto de paisaje. Los cambios generados por la Revolución Industrial llevaron a

algunos pintores a representar el medio rural. Un buen ejemplo de ello fue John Constable (1776-1837) cuyas escenas se han interpretado como un canto a la vida en el campo, que influyeron en la formación de un sentimiento nacional inglés caracterizado por el amor al campo y a la vida rural. Sus obras son paisajes con escenas domésticas de trabajo agrícola, a las que concede gran importancia a los cielos y los cambios atmosféricos, como puede verse en la siguiente figura 3.4.

Figura 3.4.-*El campo de la cosecha*. John Constable, 1826.



Fuente: Magdaleno (2018).

La subjetividad en la representación del paisaje llegó a su cenit con el final de la Revolución Francesa y el desarrollo del Realismo. Aunque los pintores realistas seguían idealizando el paisaje, sus obras mostraban los aspectos naturales, especialmente las actividades agrarias. Por eso este estilo se inició en la aldea de Barbizon, donde quedó constituida la Escuela de Barbizon, creada por Théodore Rousseau (1812-1867). Hasta esa escuela llegaron artistas como Jules Dupré (1811-1889) y Narcisse-Virgile Díaz de la Peña (1808-1876), quienes se inspiraron en los parajes del bosque de Fontainebleau, en la aldea mencionada. Muy próximo a estos pintores, François Millet (1814-1875) reflejó en sus obras el trabajo de los campesinos, como ocurre en la obra “Las espigadoras” de 1857, en la que se aúnan características de la pintura de los siglos XVIII y XIX, y un anticipo de lo que fue el Impresionismo (Figura 3.5.). Este puente de estilos fue debido a Constable aunque con el desarrollo del estilo realista,

Charles François Daubigny (1817-1878) se convirtió en uno de los artistas más influyentes en el Impresionismo.

Figura 3.5.-*El aventador*, Jean-François Millet, 1847-1848.



Fuente: Magdaleno (2018).

Los aspectos lumínicos del Realismo fueron un factor esencial en el desarrollo de la pintura impresionista. El color fue otro elemento más propio de este estilo que encontró su máxima representación en Monet y Pissarro. El motivo de las pinturas impresionistas son escenas cotidianas de la vida urbana que transcurría en parajes naturales (orillas de los ríos, en las costas, jardines...) y al aire libre, que estaban alejados de los centros urbanos principales de la época como París, cuna de este movimiento artístico. En el caso de la representación del medio rural estos artistas representaron escenas rurales (Figura 3.6.), aunque nos interesa destacar el “movimiento hortícola” por el que los pintores impresionistas plasmaban jardines en los que se mezclaban funciones de ocio y embellecimiento de las ciudades con la producción de alimentos (hortalizas, frutas, verduras...). Esto se explica en un contexto de remodelación urbana de algunas ciudades europeas, por ejemplo en 1860 en Francia, en las que se estaban construyendo los ensanches y se destinaban grandes superficies para la construcción de jardines donde acercar a la población a unas formas de vida más naturales. Con este pretexto, los

jardines ofrecían un compendio de imágenes para la pintura, incluso con anterioridad a que el paisaje haya adquirido un valor estético. Por ello, las primeras manifestaciones pictóricas que recrearon paisajes independientes en la cultura occidental no surgieron en el siglo XIX, sino en el Renacimiento. Se trata de jardines imaginados aunque inspirados en espacios vegetales reales y exteriores a los lugares en los que se representaban: *El jardín de las delicias* de El Bosco (1503) o *La edad de oro* (1530), de Lucas Cranach (Marco, 2012).

Figura 3.6.-*Campo de amapolas*, Claude Monet, 1873.



Fuente: Magdaleno (2018).

La idealización del paisaje que existe actualmente es deudora de las obras de poetas y artistas que han reinterpretado este concepto con anterioridad al Renacimiento. En ese contexto la novela se estaba fraguando al mismo tiempo que la pintura y tanto los tópicos literarios como las innovaciones técnicas (perspectiva, profundidad, luz, color...) caracterizaron los espacios naturales renacentistas. El ejemplo de esta reinterpretación del significado se muestra en la obra "La decadencia de la mentira" (1963), de Oscar Wilde, en el que la niebla que envuelve Londres ha pasado de ser un fenómeno meteorológico a convertirse en un estímulo digno de ser representado en la pintura. En el caso español, los literatos de la generación del 98 que se recrearon en glosar la meseta castellana han influido

decisivamente en que ese paisaje sea digno de representación pictórica y de admiración por un público que mira esos paisajes a través de la pintura. En el contexto valenciano existe una línea paisajista en cuyas obras se ha mostrado el lago de la Albufera y la huerta, dos espacios que aumentaron su valoración por la burguesía decimonónica, tras ser representados por pintores como Joaquín Sorolla (López-Albert, 2018).

Con lo que acabamos de mencionar para el resto de España, algunas obras literarias han denunciado las desigualdades entre el campo y la ciudad, en el mismo contexto en el que el paisaje era objeto pictórico de la pintura renacentista. Antonio de Guevara publicó en 1539, “Menosprecio de corte y alabanza de aldea”, antesala del ensayo español en el que el autor trata el tópico del *Beatus Ille*³⁸, elogiándose la sencillez, naturalidad y pragmatismo de la vida rural que deben calar en la moral de la corte. Este tópico se fue difundiendo en la literatura con las odas de soledad y el retiro a la naturaleza de Fray Luis de León, cuyos presupuestos literarios han sido una fuente para la poesía lírica de Garcilaso de la Vega y Lucas Fernández. En las églogas renacentistas (Juan del Encina, Diego Sánchez de Badajoz...) surge la figura del pastor lobo en la que el habitante del medio rural adquiere una función cómica y es objeto de constantes burlas.

En el siglo XVII se dio un giro parcial al tópico del *Beatus Ille* con los dramas de la honra villana. Se plantea el conflicto entre villanos y nobles, iniciándose un escenario de drama o tragedia en el que los villanos reclamaban para sí el honor y la honra, propios de la clase aristocrática. Esta barrera no había sido superada en obras como “Fuenteovejuna” (1619), “La dama del olivar” o “El alcalde de Zalamea” (1636), pero sí se produjo en “Peribáñez y el Comendador de Ocaña” (1614), donde el rey deja libre a Peribáñez a pesar de los asesinatos cometidos como consecuencia de la infidelidad del comendador con su esposa. Esta obra junto con el “Lazarillo de Tormes” son leídas por el alumnado de Educación Secundaria y

³⁸ El tópico se completa *Beatus ille qui procul negotiis*, que significa “feliz es el hombre lejos de los asuntos de negocios”, lo que ratifica la imagen de una vida más fácil y con menos preocupaciones en el campo que en la ciudad.

muestran como la sociedad campesina ha sido un objeto de representación relevante en el teatro español, en el que la variedad de personajes (campesinos, pastores, carboneros, capataces...) divertían a un público residente en áreas urbanas, que dos siglos más tarde daría lugar al *drama rural* (Pedraza, 2011).

La mayoría de referencias literarias, artísticas y musicales que se aunaron en el Romanticismo explican el triunfo de esta corriente cultural en paralelo al asentamiento de la sociedad burguesa y el auge de los nacionalismos. La apología rural fue uno de los factores que impulsaron la formación de la identidad nacionalista vasca como reacción al proceso de industrialización, a finales del siglo XIX, que acabaría formando el Partido Nacionalista Vasco (PNV) por Sabino Arana. Otro caso de apología rural tuvo lugar en Galicia a partir del provincialismo. Este movimiento nacionalista manifestado por jóvenes estudiantes universitarios y profesionales liberales a partir de diferentes medios como la prensa y la Academia Literaria de Santiago de Compostela, denunciaba la situación de atraso económico de Galicia como resultado del escaso impacto que tuvieron en el campesinado las transformaciones en el sistema de propiedad de la tierra a través de los foros³⁹.

Las narrativas literarias que han sustentado las apologías por el medio rural han otorgado una creciente difusión al mito de la civilización frente a la barbarie, representados por carlistas y regionalistas frente a liberales y progresistas, respectivamente (Fusi, 1992). En ese contexto de finales del siglo XIX, el medio rural fue un escenario común tanto para la literatura costumbrista como para el teatro en verso y el lírico. De hecho, la corriente naturalista y el costumbrismo regionalista de la literatura calaron en el drama rural, un género cultural emparentado con la zarzuela regional, que se inició en España con la representación de la obra “Cavalleria rusticana” en el Teatro Real de Madrid en 1890 (Espín, Vega y Lagos, 2016). El escenario primitivo y simbolizado por el campo es un rasgo esencial

³⁹ El foro era un contrato agrario de larga duración que se mantuvo durante buena parte del siglo XIX y daba lugar a un convenio de copropiedad del bien cedido, estableciéndose un dominio directo para quien percibe la renta y un dominio útil para quien la paga (Villares, 1982a).

en la literatura enmarcada dentro del drama rural y apreciable en “Bodas de Sangre” de Federico García Lorca, que el mismo autor completó con “Yerma” y “La casa de Bernarda Alba” hasta alcanzar la trilogía rural. Con el paso del tiempo, algunas escenas de estas obras han magnificado el medio rural como un espacio salvaje en “El Lute: camina o revienta” y “El Crimen de Cuenca”, en el que la violencia se asocia a lugares aislados como ocurre en la novela “Réquiem por un campesino español” de la década de 1960. En el caso valenciano es digno destacar la obra del botánico y naturalista A.J. Cavanilles, especialmente por su interés en conocer y reconocer la importancia de la agricultura en el País Valenciano a finales del siglo XVIII. A principios del siglo XX, la literatura naturalista de Vicente Blasco Ibáñez supuso la aportación de un retrato fiel a la vida y ambiente de la Valencia rural, concretamente con la publicación de su obra “Cañas y barro” (1902). Con esos mimbres se han proyectado series de televisión como “La Alquería Blanca”⁴⁰, que han dado a conocer otros escenarios rurales de la provincia de Valencia durante la década de 1960.

La tesis que defiende Sergio del Molino (2016) en su ensayo sobre la formación de la imagen de la España vacía o rural a partir de mitos que actúan como arquetipos en la representación social de estos espacios nos parece acertada cuando se centra en Las Hurdes⁴¹. Para este autor, el documental grabado en algunas de estas localidades durante la primavera de 1932 recupera el mito de la civilización frente a la barbarie, aunque reprobándose totalmente la definición que esta región posee en el diccionario de Pascual Madoz de 1846 para el que sus habitantes son “una raza degenerada e indolente”, “salvajes” e “inmorales”. Leandro de Vega publicó “Las Hurdes, leyenda y

⁴⁰ Esta serie de televisión fue emitida por *Canal Nou* entre 2007 y 2013. En la nueva televisión valenciana *A Punt* pueden verse algunos capítulos. <https://apuntmedia.es/va/a-la-carta/series/l'alqueria-blanca> (Última consulta 9/8/2019).

⁴¹ Se trata de una mancomunidad del norte de la provincia de Cáceres formada en 1996 y que aglutina seis municipios (Caminomorisco, Casas del Palomero, Casares de las Hurdes, Ladrillar, Nuñomoral y Pinofranqueado) con una población total que ronda los 6.000 habitantes y una densidad media de 12.5 habitantes por kilómetro cuadrado.

verdad” en 1964, coincidiendo con la celebración de los veinticinco años de paz desde el final de la Guerra Civil.

Lo que acabamos de apuntar para Las Hurdes se puede generalizar al resto de España, ya que hasta la primera mitad del siglo XX la literatura rural reflejaba un cierto idealismo sobre la realidad de Castilla. No fue hasta la publicación de la obra “El Camino” (1950) de Miguel Delibes, cuando se comenzaron a tratar los problemas reales del campo, llegándose a desmitificar la tradicional imagen de inferioridad de los campesinos castellanos en época de postguerra. El medio rural narrado por Miguel Delibes expresa la desigualdad social y el retraso de unos habitantes alejados de las formas modélicas del espacio urbano (Dos Santos, 2014). Entre esta obra y “El disputado voto del señor Cayo” (1978), también de Miguel Delibes, el proceso de emigración de los pueblos a las ciudades alcanzó la categoría de éxodo rural. Progresivamente se experimentó una variación del mito de Babel: de la pureza, la verdad y la virtuosidad de la vida humana en el campo frente a la falsedad y la mentira de las ciudades, se acabó atribuyendo al campo la visión de espacio salvaje y desierto.

Esta percepción del medio rural fue denunciada al inicio de las migraciones campo-ciudad en “Surcos”, un drama que en 1951 mostraba la pobreza y el desamparo de una parte de España que había proporcionado sostén moral al dictador Franco, pero no había conseguido el apoyo del régimen para aliviar sus problemas sociales y económicos. Posteriormente se filmaron películas con unos presupuestos más idealizados que ideológicos sobre el medio rural, que hemos sintetizado en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2.-Enfoques temáticos del medio rural en el cine español de la década de 1950

Idea o tema principal	Año	Título
Protagonismo de la vida rural	1953	<i>Carne de Horca</i>
	1954	<i>Zalacaín, el aventurero</i>
Medio rural como espacio obsoleto y trasnochado	1951	<i>Sangre en Castilla</i>
	1953	<i>El alcalde de Zalamea</i>
Idealización cultural del medio rural	1951	<i>Historia en dos aldeas</i>
	1951	<i>La niña de la Venta</i>

Fuente: elaboración propia a partir de González-Requena (1988).

La tendencia cinematográfica del cuadro anterior marca la transición hacia unas producciones que entre 1960 y 1970 adquirieron un tono más costumbrista y desenfadado, como ha ocurrido con las películas de Pedro Lazaga (“El turismo es un gran invento” o “La ciudad no es para mí”). Desde 1970 en adelante, Crespo y Quirosa (2014, p.288) establecen una serie de películas en las que se muestra una visión negativa del medio rural:

(...) Será a partir de la segunda mitad de los años 1970 y sobre todo en la década de 1980 cuando la comedia deje paso a temas de mayor calado, la filmografía de Luis García Berlanga es un claro referente (...). Junto a esta visión, otros directores nos mostrarán la crueldad del medio rural; valgan los ejemplos de “La caza” de Carlos Saura, “Furtivos” de José Luis Borau, la adaptación cinematográfica de la novela de Miguel Delibes, “Los Santos Inocentes” filmada por el director Mario Camus; “Pascual Duarte” adaptación de Ricardo Franco de la célebre novela de Camilo José Cela “La familia de Pascual Duarte”; o la descarnada visión de la realizadora Pilar Miró en “El crimen de Cuenca”. Aquí los personajes del mundo rural son víctimas de una vida que no han elegido y de su pertenencia a un status social más que bajo. La ley del más fuerte y la del Talión se convierten en el credo de lo cotidiano.

Esa evolución temática que establecen los autores anteriores también se ha dado en la literatura. Un factor importante es que la narración de las novelas ha pasado de la tercera a la primera persona, mostrándose un ambiente propio y personal que no prescinde de cierta idealización pero embellece la situación de los espacios rurales. Estas

recreaciones literarias y cinematográficas más recientes están escritas por autores que han tenido vínculos familiares con aldeas, caseríos o pueblos de la España rural. Como ejemplo tenemos “El bosque animado”, “La lluvia amarilla”, “Camí de Sirga”, “Historia de la Alcarama”, “Amanece que no es poco” “La Felicidad de la Tierra”, “El jinete polaco”, “El cielo gira”, “Entrelobos”, “Intemperie” y “Lobison”, que han dado paso a ensayos como el citado por Sergio del Molino (2016) y movimientos sociales para reivindicar los problemas de competitividad del sector agropecuario y la despoblación en algunas áreas como la Serranía Celtibérica⁴² (Figura 3.7.). Los investigadores e investigadoras (Francisco y Pilar Burillo, José Luis Ansorena, Ángel de Pablo...) del Proyecto de la Serranía Celtibérica de esta zona del interior peninsular reivindican que este territorio sea catalogado como Región Escasamente Poblada, Región Montañosa y Zona Rural Remota, una serie de figuras legales que emanan del marco europeo y que encaminaría a sus gentes a conseguir la igualdad de condiciones económicas y sociales que vienen experimentando regiones insulares y ultraperiféricas como las islas Canarias.

⁴² Este concepto designa un territorio de 63.098 km² y 475.149 habitantes con una densidad de 7.09 habitantes/ km² perteneciente a cinco comunidades autónomas españolas (La Rioja, Castilla y León, Castilla la Mancha, Aragón y la Comunidad Valenciana). Ha sido catalogada como un desierto demográfico y es conocida como la Laponia del Sur por los valores de densidad demográfica.

Figura 3.7.-Delimitación de la Serranía Celtibérica en España



Fuente: www.celtiberica.es

La mayoría de obras anteriores reflejan el sentimiento de identidad de los ciudadanos y ciudadanas españoles que con perspectiva histórica ha advertido que mientras una parte del país se modernizaba existía otra que permanecía con escasos cambios sociales y económicos. Esta representación social no ha sido fielmente plasmada en los libros de texto de ciencias sociales. En otra publicación hemos analizado hasta treinta libros de texto españoles de Educación Secundaria y hemos dado cuenta que tan solo dos⁴³ muestran una visión *problematizadora* del medio rural en la que los trabajadores y trabajadoras del campo reivindican mejoras en sus condiciones laborales y de mercado (García-Monteagudo, Fuster y Souto, 2017). Sobre el tratamiento didáctico de la despoblación en la Serranía Celtibérica, un grupo de alumnos y alumnas del grado de Magisterio en Educación Primaria ha llevado a cabo un proyecto

⁴³ Ambos libros de texto fueron publicados a finales de la década de 1980. Uno de ellos fue elaborado por el Grup Garbí en 1984 para el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (“Geografía humana y económica”) y el otro es específico de Geografía y fue editado por Anaya en 1987 para el segundo curso de Bachillerato.

inédito en el que se recuperan las tradiciones y costumbres de algunas localidades cercanas a Mora de Rubielos (Arévalo, Clemente, Salinas y Talaya, 2014).

En la actualidad, la imagen de dependencia económica y cultural de los habitantes rurales respecto de las grandes urbes está siendo analizada desde los medios de comunicación. La publicidad comercial deforma la tradición cultural en función de intereses económicos y acaba generando una imagen distorsionada y estereotipada que atrae al consumidor. Estas imágenes no suelen ser coincidentes con las de la población autóctona como ha mostrado Arranz (2014). La vestimenta de los personajes que aparecen en los anuncios publicitarios suele ser rústica o folclórica y atribuye estereotipos según género (la boina y el chaleco para los varones y los pañuelos en el pelo y las faldas para las mujeres). El habla tiene un acento o entonación especial y los diálogos contienen refranes o expresiones vulgares que han caído en desuso entre la población local. Las relaciones entre urbanos y rurales suelen ser de dominación, aprovechamiento o conflicto de los primeros hacia los segundos. Los valores más reproducidos asocian la naturalidad, seguridad, tranquilidad, confianza y aislamiento a los espacios rurales representados, aspectos que influyen en una percepción simbólica de los espacios rurales entre la población joven (Pérez-Rubio y Sánchez, 2007). Estas características son importantes en el análisis de las representaciones pictóricas de esta tesis doctoral.

En último lugar, las múltiples imágenes y representaciones del medio rural que hemos ofrecido nos tienen que conducir a pensar en estas áreas como espacios sociales con unas formas de vida concretas y unas relaciones con los sistemas naturales que son necesarias para la supervivencia de la biosfera y de la especie humana (Del Romero, 2018). En este contexto donde se entiende que existen otros espacios sociales donde se manifiesta la ruralidad, por lo que la sociedad rural y el espacio rural son dos categorías que aunque estén unidas, no solo se circunscriben a este ámbito (Armas y Macía, 2017). Ante la desaparición de las comunidades rurales en distintos territorios de España, la educación tiene que enseñar a valorizar las manifestaciones culturales y conocimientos para proteger el medio rural. Aquí reside el interés de esta tesis doctoral por diagnosticar las ideas que explican

los espacios rurales desde las representaciones sociales del alumnado de Educación Secundaria.

3.3-La representación social del espacio rural desde la escala local: Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor

La concepción que se tiene de un territorio desde los organismos políticos y que se plasma en una planificación determinada que expresa el poder de sus gobernantes constituye el paisaje político. Este concepto se diferencia del paisaje vernacular que corresponde a la imagen que se forja desde el espacio vivido y que incorpora las vivencias de la comunidad o de las personas que forman parte de una unidad territorial (Gómez-Mendoza, 2013). Esta diferenciación nos acerca a la explicación del espacio rural por parte del alumnado en cuyo análisis se combinan los espacios subjetivos y los espacios absolutos. De ambas tipologías resulta un espacio complejo que articula las vivencias personales con los datos estadísticos y verbales extraídos de fuentes de información objetiva (informes de urbanización, publicaciones de los centros de estudios locales, folletos turísticos...). Estas imágenes que se crean dentro de las comunidades locales son representaciones sociales que incluyen la influencia del medio cultural y nos ofrecen información para ser tratada de manera didáctica en los centros escolares.

Tal como se ha apuntado, la imagen rural y el tratamiento didáctico del medio local han influido en la idealización del medio rural por lo que es conveniente presentar la información local de los municipios rurales de Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor. Un aspecto común es la representación social del sector primario en el contexto en el que estamos trabajando. El incremento de los costes de producción y la caída de los precios de producción explican el deterioro de la agricultura tradicional en las localidades del ámbito mediterráneo. Vanessa Campos (2011) ha efectuado un diagnóstico de las causas económicas y financieras que explican la situación de crisis de esta tipología agraria, además de proponer medidas de tipo económico (concentración de la oferta, obtención de economías de escala y diversificación de la oferta

productiva) para mejorar la situación agraria actual con la potenciación del cooperativismo agrario y de crédito, tan importante en algunas comarcas del País Valenciano (Piqueras, 2012) como la Meseta de Requena o la Ribera del Júcar, con las que estamos trabajando en esta investigación.

La interrelación de escalas es un hecho que afecta al marco político que regula la actividad agraria en España. Las rentas agrarias han estado condicionadas y desacopladas a las ayudas de la Política Agraria Común. En el caso de la Comunidad Valenciana se han librado debates sobre la promoción de los productos mediterráneos (frutas frescas, arroz, vinos...) frente a los continentales (trigo, cebada, remolacha...). Las estimaciones de la renta agraria entre 1990 y 2017⁴⁴ que publica el Ministerio de Agricultura, Medio Rural y Marino otorgan un valor medio de 21.476 millones de euros anuales, de los que 3.177 proceden de las subvenciones de la PAC, si bien es cierto que en la última década se ha alcanzado casi el 30% por esas ayudas comunitarias⁴⁵. Sin embargo, las rentas agrarias y las Unidades de Trabajo al Año, que se calculan en euros constantes, siguen siendo similares a las de hace dos décadas.

Las soluciones propuestas establecen cambios en el procedimiento de asignación de ayudas, el control de los precios internacionales y la apuesta por medidas ecológicas, tres elementos que concuerdan con las funciones del medio rural que definimos en el segundo capítulo y que ahora analizaremos para las localidades rurales cuyos centros participan en esta investigación. Hasta el momento existen dos pilares de la PAC: el primero corresponde a las ayudas directas y la gestión de los mercados, mientras que el segundo,

⁴⁴ Los cálculos se han realizado a partir de los resultados nacionales (series históricas) disponibles en la web del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Fuente: <http://www.mapama.gob.es/es/estadistica/temas/estadisticas-agrarias/economia/cuentas-economicas-agricultura/> (Última consulta: 21/6/2018).

⁴⁵ Es una cantidad que no reciben otros sectores económicos anualmente, excepto las energías renovables o el sector de la banca incluyendo las cajas de ahorros, según ha señalado Jaime Lamo de Espinosa en el Foro PAC Horizonte 2020 (Fuente: <https://www.foropac.es/content/la-agricultura-espaa%3%B1ola-en-la-nueva-pac-post-2013>) (Última consulta: 21/6/2018).

engloba el desarrollo rural. Como las rentas agrarias y la gestión de los mercados son dos elementos cruciales en la sostenibilidad social, económica y cultural de los espacios rurales, se reclama que exista un equilibrio entre ambos pilares y que ocasionalmente se transfieran cuantías económicas del segundo al primero. Los mercados deben gestionarse para corregir la alta volatilidad que afecta directamente al incremento de las tasas de inflación que, por otra parte, no son compensadas con precios a la baja que ayudarían a empresas y pequeños trabajadores y trabajadoras del sector agropecuario. El reto de la sostenibilidad de este sector es posible con medidas que incentiven el aumento de la superficie forestal, lo que contribuye a absorber el dióxido de carbono y tiene consecuencias en la esfera global. Pero no es aconsejable que la financiación proceda de los presupuestos de la PAC, sino que sea obtenido de tasas que abonen personas y empresas que contaminen en sus actuaciones diarias para concienciar de la importancia de mantener un espacio rural sostenible.

Las propuestas que se llevan a cabo desde las instituciones locales son importantes para gestionar cualitativamente los recursos paisajísticos y patrimoniales municipales. Por este motivo hemos recurrido a la difusión de información que las instituciones de Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor ofrecen a partir de webs y de las redes sociales. Aunque no hemos tenido acceso a los datos económicos, se advierte de manera indirecta que la inversión en infraestructuras y servicios básicos (calles, caminos, carreteras, alcantarillados, vías verdes, rehabilitación de viviendas, museos...) está mejorando la accesibilidad y la calidad de vida de la ciudadanía que reside habitualmente o visita estas localidades por diversas razones. En los dos municipios del interior occidental de la provincia de Valencia (Villar del Arzobispo y Requena) hemos constatado una connivencia entre la investigación local por medio de centros de estudios locales y el apoyo de los poderes gubernamentales que se interesan en la difusión de materiales y jornadas para dar a conocer el espacio rural. En menor medida, Càrcer y Villalonga cuentan con una difusión de sus recursos culturales a partir de publicaciones y por redes sociales, aunque el apoyo institucional no es tan claro como en los municipios anteriores, un aspecto que desempeña un papel relevante en el acercamiento de la cultura rural a los centros escolares.

Villar del Arzobispo o El Villar

En esta localidad de La Serranía existe una concienciación por la conservación de sus recursos naturales y paisajísticos que ha estado patente en el desarrollo de investigaciones a escala local desde hace varias décadas. El inicio de difusión cultural se debe al maestro don Vicente Llatas Burgos⁴⁶ (1899-1980), natural de esta localidad y docente en la escuela pública de El Villar entre 1933 y 1970. Desde 1978 el ayuntamiento gestiona su archivo en cuyo catálogo se encuentran referencias a investigaciones acerca de yacimientos prehistóricos, la organización administrativa municipal y comarcal en clave histórica, el habla comarcana y un repertorio bibliográfico que fue reuniendo hasta publicar un estudio histórico titulado “Historia del Villar del Arzobispo” en 1997, que contiene el prólogo de una obra anterior del mismo autor editada de 1951. Así se han editado otros libros sobre el origen de Villar del Arzobispo, los conflictos bélicos (guerras carlistas y Guerra Civil), las tradiciones, el folclore y la particularidad del habla, por ser una zona en la que se entremezclan rasgos castellanos con los propios de la lengua valenciana⁴⁷.

Un segundo archivo de contenido más reducido que el anterior corresponde a la donación de don Vicente Belenguer Estevan (1903-1995), sacerdote en varias localidades españolas y capellán del Convento de Carmelitas Descalzas de Villar del Arzobispo, donde nació y ejerció como tal hasta 1987. En su archivo se conservan homilías, documentos sobre la evangelización y la espiritualidad, el derecho y la moral cristiana, otros más técnicos que han permitido reconstruir la historia de la iglesia, además de una autobiografía en la que se descubre como proyector de cine. Estos asuntos religiosos son elementos que han definido las relaciones sociales en los espacios rurales desde época histórica, así como el cine ha sido el medio que ha acercado la cultura a estas sociedades.

⁴⁶ Este maestro ocupó otros cargos fuera de su localidad en el Centro de Cultura Valenciana, en el Servicio de Investigación Prehistórica y en el Instituto de Literatura y Estudios Filológicos de Valencia.

⁴⁷ Los títulos de estas publicaciones se encuentran en la web del ayuntamiento de Villar del Arzobispo: <http://www.villardelarzobispo.es/es/archive/page/editorial> (Última consulta: 24/6/2018).

En la actualidad la labor de investigación y difusión cultural sigue siendo supervisada por don César Salvo García, cronista de esta localidad desde 2010. Este filólogo y aficionado al teatro ya escribió algunas obras con el anterior maestro (“Efemérides de las guerras carlistas en Villar del Arzobispo”,1993), se encargó de algunas ediciones (“Folklore villareense”, 2013), además de llevar a cabo publicaciones propias (“Linajes valencianos en el Villar (1324-1994)” y “Crónica de la Guerra Civil en El Villar”) que se fueron desarrollando a través de la revista “Cuadernos del Ateneo”. Se trata de una publicación editada entre los meses de noviembre de 1992 y 2002 por la Asociación Ateneo de El Villar que fue pensada para fomentar actividades culturales y dar a conocer la realidad de esa localidad y del conjunto comarcal. Todos los números están conservados en el archivo histórico municipal y en su lectura hemos encontrado algunos números referentes al mundo rural como la denuncia de los problemas de la minería, el envejecimiento de la población y la desaparición de la huerta por el avance de la urbanización.

Con estas investigaciones locales se ha ido creando un cuerpo de contenidos históricos de utilidad en la conservación y rehabilitación del patrimonio cultural de los municipios de la Serranía. En el caso concreto de Villar del Arzobispo, las instituciones locales promocionan una ruta en la que se visitan los monumentos más característicos (ermita de San Vicente Ferrer, el palacio arzobispal, la iglesia arzobispal de Nuestra Señora de la Paz, el Museo Etnográfico Casa de los Cinteros, el Asilo-Hospital de Nuestra Señora de la Paz y las Escuelas Municipales). Por las calles de esta localidad se puede ir siguiendo la ruta con paneles visibles como el que se muestra en la Figura 3.8. Algunas de estas rutas han sido presentadas al alumnado del instituto de Villar del Arzobispo mediante un itinerario matemático en el que además de aprender contenidos históricos se fomentaba la competencia matemática y lingüística porque intervenían ambos departamentos didácticos con actividades sobre cálculos de áreas y otras medidas de capacidad (fanega) conocidas en la comarca.

Figura 3.8.-Panel informativo sobre el Museo Etnográfico Casa de los Cinteros



Fuente: fotografía propia tomada en febrero de 2018.

En otro plano distinto al político-institucional, algunos de estos autores y autoras de publicaciones se han organizado en el Centro de Estudios La Serranía (CELS) con la finalidad de reforzar la identidad y la cultura de estas localidades. Sus miembros han elaborado manifiestos para denunciar problemas ambientales y sociales que han dado paso a congresos y reuniones científicas anunciadas en la revista “El Rolde” que se comenzó a publicar en 1984 hasta 1995. Entre los temas relacionados con el medio rural vuelven a aparecer críticas a la contaminación minera y las dificultades para recuperar el paisaje en jornadas de colaboración con la Asociación Serranía Celtibérica, el problema de la despoblación y el envejecimiento demográfico para lo que se aconseja la llegada de inmigrantes, la recuperación del patrimonio (El cerro Castellar y la rambla de Villar) y la amenaza de hitos puntuales por parte de algunos grupos juveniles.

En los últimos años la dirección del CELS ha abierto sus archivos a la publicación de obras sobre aspectos geográficos de la mano de especialistas que aunque no son residentes en algunas de estas localidades, se han interesado en realizar publicaciones de

carácter divulgativo que han trascendido el ámbito puramente municipal. La primera es un libro de 400 páginas escrito por Carles Rodrigo (2000) y está dividida en ocho capítulos, uno de los cuales concierne exclusivamente a la agricultura, la ganadería y el sector forestal. Esta obra ha sido comparada a estudios clásicos de Cavanilles, Simón de Rojas y Pascual Madoz, pues en cierta medida sigue el guion teórico y metodológico de la Geografía regional en la que se explica el medio físico como antesala del desarrollo de la actividad económica. La otra publicación se centra en la arquitectura popular de la Serranía con una relación completa de las variantes de estas construcciones (lavaderos, hornos, molinos...) con una cronología que arranca con los musulmanes (Ruiz, Albaladejo, Cebrián y Sanz, 2002). En el interior del libro hay fotografías, planos, dibujos y esquemas que recrean la construcción del paisaje rural y urbano de cada una de las localidades que forman parte de esta comarca.

Pese al envejecimiento de la población, la comisión coordinadora del CELS tiene entre sus componentes a jóvenes interesados en el paisaje y el patrimonio cultural con una vocación didáctica directa. Algunos han desarrollado trabajos de investigación didáctica en los posgrados de la Universitat de València. Uno de ellos ha relacionado el arte con la enseñanza del espacio geográfico tomando como pretexto el cierre de instalaciones culturales en Villar del Arzobispo y la ausencia de obras artísticas en el centro escolar (Tarazón, 2018). Se trata de un Trabajo Final del Máster Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria en el que este futuro docente ha aprovechado el contexto rural y escolar para acercar al alumnado al conocimiento del paisaje a partir las imágenes artísticas, especialmente la pintura. Por otra parte, Sandra Mínguez (2017) ha plasmado su inquietud por el patrimonio cultural, tanto histórico como lingüístico. En el primer caso ha desarrollado un Trabajo Final del Máster Oficial de Gestión Cultural en el que realiza una propuesta de reactivación del ya mencionado Museo Etnológico Casa de los Cinteros, mientras que en otra publicación se ha centrado en la defensa del churro como habla propia de la Serranía con objeto de fundamentar sus rasgos más importantes y conseguir su patrimonialización. Esta misma persona ha disfrutado de algunas ayudas económicas de formación y ha dedicado parte de su trabajo a

la difusión del patrimonio arqueológico como mostramos en la siguiente imagen (Figura 3.9.), correspondiente a la ruta guiada al Puntal de Cambra.

Figura 3.9.-Ruta al Puntal de Cambra en Villar del Arzobispo en 2018



Fuente: fotografía cedida por Sandra Mínguez.

Requena

El municipio de Requena y su comarca también cuenta con la difusión de imágenes acerca de su paisaje y su patrimonio cultural. Las primeras investigaciones fueron desarrolladas por don Enrique Herrero y Moral, cuya obra más conocida ha sido “Historia de la tres veces muy leal, dos veces muy noble y fidelísima ciudad de Requena”, publicada en 1890 y reeditada en 1990 por el centro de Estudios Requenenses. Después vino el profesor don Rafael Bernabéu López, que publicó “Historia crítica y documentada de la ciudad de Requena” en 1945. En ambos libros, que obedecen a una historia erudita y enciclopédica, no se presta demasiada atención a las aldeas de Requena, un aspecto que fue estudiado más tarde por el maestro Feliciano Antonio Yeves y otros que se fueron preocupando por la cultura comarcal (Fermín Pardo, Juan Piqueras Haba, José Luis Hortelano...) hasta culminar sus inquietudes en la formación del

Centro de Estudios Requenenses (CER) en 1982, que desde inicios del año 2018 se ha integrado en la Federación de Institutos de Estudios Comarcales⁴⁸. Sobre esa dualidad entre Requena y sus aldeas justificaremos nuestra propuesta de agrocuidad en el cuarto capítulo dedicado al método de investigación.

En el seno de este grupo de investigadores locales y demás vecinos comarcanos que decidieron formar parte de este colectivo, se ha ido desarrollando una extensa obra, básicamente de carácter geográfico e histórico, comparable a la de ciudades valencianas de mayor envergadura como Xàtiva, Gandía y Sagunto. Las publicaciones son monografías, ensayos y artículos científicos que se han ido divulgando con el sello del propio centro y bajo el patrocinio del ayuntamiento de Requena desde 1985, fecha en la que comenzó a editarse la revista *Oleana*, registrada en el portal Dialnet. La mayoría de libros abordan contenidos históricos desde el origen de la villa de Requena, el paso del Cid por la comarca, los fueros y el alfoz requenense, la Carta Puebla, las desamortizaciones, el Catastro del Marqués de la Ensenada y el habla popular⁴⁹. Otro grupo de publicaciones trata el patrimonio cultural y festivo con investigaciones acerca de las cofradías religiosas, las parroquias de Requena y sus aldeas, los templos y ermitas, los ornamentos religiosos de dichos edificios religiosos y la Semana Santa. Todos estos elementos son relevantes en la formación de la identidad municipal y comarcal en la que conviven rasgos culturales castellanos y valencianos, por ser un espacio fronterizo entre el interior y el levante español.

De todas las publicaciones en formato de libro, podemos mencionar las que hacen mención específica a aspectos rurales del municipio y de la propia comarca. El primero es “La Meseta de Requena-Utiel”, publicación del catedrático Juan Piqueras Haba que

⁴⁸ Este organismo aglutina a centros de estudios comarcales y/o locales de diferentes áreas de la Comunidad Valenciana. Mantiene un convenio de colaboración con la Universitat de Valencia desde 2011 y celebran encuentros con la finalidad de desarrollar actuaciones conjuntas en el territorio valenciano acerca del patrimonio cultural, la ciudadanía, el medio ambiente y la sostenibilidad. El último encuentro ha sido el 15 de febrero de 2019 en la Facultat de Geografia e Historia de Valencia.

⁴⁹ Sobre este tema se puede consultar “Diccionario del lenguaje histórico y del habla popular y vulgar de la comarca Requena-Utiel” (Yeves, 2008).

en 1997 ofreció una obra con una actualización geohistórica y una explicación exhaustiva del espacio comarcal en base a la delimitación en unidades geográficas que incluía la historia de las aldeas de Requena y Utiel. La segunda obra es “Aspectos geológicos de la comarca de Requena-Utiel (...)” (2000), de Antonio Yeves Ochando. La explicación del roquedo y los suelos es importante para entender la fertilidad de los suelos y la adaptación de los cultivos en función de sus características naturales. El tercero es “Propiedad y territorio. Las desamortizaciones del siglo XIX en Requena” (2015), de Alfonso García Rodríguez. Este autor analiza la formación del paisaje agrícola a partir de las desamortizaciones y los procesos de compra de parcelas, que dieron lugar a un cambio importante de cultivos con el consiguiente aumento de la población en caseríos y aldeas de la periferia de la ciudad de Requena. Los aspectos económicos de la viticultura han sido compilados por Juan Piqueras (2011) en, “La Estación de Viticultura y Enología de Requena 1911-2011”, en el que recopila la historia de este centro de formación y la difusión de innovaciones en el sector vitivinícola (plantaciones, variedades, regadío...) siendo el cooperativismo uno de los principales temas cuyas informaciones trascienden el marco puramente comarcal.

Con mayor importancia para comprender el contexto educativo en Requena, el mismo Alfonso García Rodríguez escribió “La educación en Requena 1539-2003” en 2012. Esta monografía es una reconstrucción de la historia escolar del municipio de Requena y recopila los cambios legislativos y su afeción al marco educativo local. En lo que respecta al ámbito rural se fijan las fechas de creación de escuelas en las aldeas y se relatan las características más importantes del magisterio de los docentes que ejercieron desde el siglo XIX en adelante. Un caso concreto que podemos ejemplificar con la presencia de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República que llegaron a las pedanías tanto de Requena como de Utiel, así como de otros municipios comarcales (Venta del Moro, Jaraguas, Camporrobles...) de la mano de Matilde Moliner. La labor de esta profesora ha sido glosada en varias publicaciones mediante la recuperación de archivos del IES N°1 de Requena donde ejerció como profesora de ciencias naturales. En el primer volumen de “La historia en píldoras” (...) del archivero Ignacio Latorre (2015), se recoge una síntesis completa de su paso por la comarca y de su tarea docente. En

los últimos años se ha abierto una sección dedicada a las hermanas Moliner en la biblioteca municipal y se han organizado jornadas de investigación con sus premios correspondientes entre los centros de Educación Secundaria y el ayuntamiento de Requena, tomando como recurso la copiosa documentación del archivo municipal (Figura 3.10.).

Figura 3.10.-Alumnado de un instituto de Requena en el I Curso Estival de Investigación “María Moliner” en 2017



Fuente: fotografía cedida por Ignacio Latorre.

Algunas de las temáticas seleccionadas por el alumnado de Educación Secundaria han sido planteadas a modo de artículos de investigación en la revista Oleana. En la actualidad se han publicado treinta y dos números, ya que unos corresponden a los congresos históricos comarcales bianuales (Figura 3.11.) que se celebran desde 1990, y el resto son las misceláneas que se publican en los años impares para no coincidir con las actas de estas reuniones científicas. Entre las temáticas que se han desarrollado podemos mencionar artículos que tratan específicamente la formación del paisaje, los sistemas de regadío, la delimitación municipal y comarcal, las festividades, el ocio y el turismo. Los problemas de despoblación serán abordados en el próximo congreso de noviembre de 2019 por constituir una amenaza al desarrollo económico, social y cultural de la comarca, cuyas consecuencias afectan a la mayor parte de temáticas abordadas en números anteriores.

Figura 3.11.-Apertura del VII Congreso de Historia Comarcal dedicado a las infraestructuras y el patrimonio en noviembre de 2015



Fuente: fotografía cedida por Ignacio Latorre.

En esos eventos científicos se ha ido contando con la participación activa de las institucionales gubernamentales hasta tal punto que algunas concejalías han participado con comunicaciones propias. El interés por las aldeas de Requena ha sido rescatado por el actual gobierno socialista que unos meses más tarde de tomar posesión se puso en contacto con los alcaldes pedáneos para recopilar información sobre las mismas y publicarla en la página web del ayuntamiento⁵⁰. Como ahora expondremos, las aldeas de San Antonio, Campo Arcís y Casas de Eufemia son las que contienen una información más exhaustiva por haberse publicado libros sobre su historia y geografía en los últimos años. Una de las fuentes documentales que no ha olvidado las aldeas ha sido el “Archivo Sonoro de Música y Literatura Popular Fermín Pardo”⁵¹ que con más de 11.700 cortes de música y literatura popular se extiende a más de 300 poblaciones interiores y exteriores al ámbito comarcal. Es un recurso que nos aproxima a la cultura popular y al paisanaje de los habitantes rurales y proporciona información sobre la identidad local.

⁵⁰ Se puede consultar la información en: <http://www.requena.es/es/content/aldeas> (Última consulta: 23/6/2018).

⁵¹ El archivo ha sido digitalizado y depositado en el Archivo Municipal de Requena y desde mayo de 2018 se encuentra en acceso libre en wikipedia.

Una parte considerable de información que se publica en la web del ayuntamiento sobre las pedanías requenenses proviene de los monográficos dedicados a las aldeas. Es importante destacar el impulso del catedrático Juan Piqueras en la creación de una colección en la que participamos jóvenes geógrafos e historiadores para construir la historia de nuestras aldeas y de sus familias bajo el sello de la editorial Arcís. El mismo coordinador comenzó con dos libros dedicados a Campo Arcís (Piqueras, 2009; 2013), luego continuó con otro en San Antonio (2014), Los Pedrones (2018), San Juan (2019) y yo mismo he publicado otro sobre Casas de Eufemia (García-Monteaugado, 2015). Son libros que siguen el esquema de la Geografía regional e incorporan datos económicos sobre el cooperativismo y la vida social y cultural de las aldeas, además de la genealogía de las principales familias cuyos miembros son ilustrados en esquemas y fotografías en diversas épocas. Estas obras están ampliando las perspectivas de otras publicaciones más antiguas que intentaron dar cuenta de la historia más reciente de algunas pedanías con un formato más poético que científico⁵².

Cuando se rememoran aspectos geográficos e históricos locales se incentiva el trabajo didáctico que alcanza el formato de investigaciones finales de máster. Esto que hemos apuntado para Villar del Arzobispo también se ha está llevando a cabo en Requena. El Trabajo Final de Máster que podemos considerar la antesala de la presente tesis doctoral tomó el municipio de Requena como contexto geográfico y escolar en el que desarrollar la recogida de datos para conocer la representación social del medio rural mediante una comparativa con otros centros de Educación Secundaria y Bachillerato de Torrent y de la ciudad de Valencia. Un año después, el Trabajo Final de Máster de Profesor de Educación Secundaria de Diego Lagunas (2015), oriundo de Requena, sintetizó el potencial didáctico del entorno más próximo de esta villa para enseñar contenidos geográficos. El concepto de paisaje fue el elemento vertebrador de esta propuesta en la que se utilizaron las salidas de campo como

⁵² Como ejemplo el libro “Sonetos desde mi aldea. Estampas rurales de un maestro de aldea” (1984) de Ricardo García Soldevila, maestro de la escuela de Casas de Eufemia entre 1964 y 1984, donde relata la vida social y cultural durante su magisterio en esta aldea.

técnica de trabajo complementaria al uso de fuentes geográficas e históricas. Aunque no se han tratado en esta investigación, las bodegas son un recurso para conocer los procesos actuales de elaboración de vinos y cavas, que pueden ponerse en contraste con los llevados a cabo en épocas pretéritas mediante visitas a los museos del Palacio del Cid-Museo del Vino de Requena y el Museo del Vino y la Vida Rural, este último ubicado en el antiguo caserío de Sisternas. Las piezas de estas exposiciones son reliquias que permiten conocer las formas de trabajo del cereal y la vid desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

La ingente información geográfica e histórica que se ha publicado está encontrando un canal de divulgación a partir de la agenda educativa⁵³ puesta en marcha por el ayuntamiento de Requena en 2015. Se trata de un colectivo de docentes de diferentes centros y niveles educativos (escuelas de infantil, colegios, institutos, escuelas de música...) tanto de Requena como de Utiel que tienen la intención de coordinar las actuaciones educativas que se desarrollan en la mayoría de centros comarcales. Las actividades más destacadas se han centrado en la protección del medio ambiente y la violencia de género, e incluyen cursos de formación del profesorado en temas similares. Algunos docentes del IES N°1 de Requena aprovechan el impulso de esta organización para presentar sus proyectos de innovación en Educación Secundaria, mientras que otros desarrollan su labor divulgativa a partir de páginas webs como “Crónicas Históricas de Requena”⁵⁴, coordinada por el profesor Víctor Manuel Galán. Una de las últimas crónicas publicadas versa sobre la despoblación en la comarca aunque enmarca los procesos demográficos a escala nacional. La mayoría de contenidos son de carácter histórico pero existe un apartado dedicado al patrimonio y la recién creada revista

⁵³ Las características de esta organización y el listado de actividades se puede consultar en este enlace: <http://www.requena.es/es/content/agenda-educativa> (Última consulta: 23/6/2018).

⁵⁴ Esta página web reúne trabajos de investigación presentados a modo de pequeñas crónicas sobre temas históricos y geográficos de trascendencia en la Meseta de Requena-Utiel. Recoge síntesis de trabajos de investigación del alumnado actual y de otros especialistas que colaboran desinteresadamente en difundir sus conocimientos de modo divulgativo. El enlace: <https://cronicas-historicas-de-requena.webnode.es/> (Última consulta: 23/6/2018).

“Crónicas”, cuyo primer número rememora un asunto de la economía rural como es el pósito de Requena.

En síntesis, el municipio de Requena cuenta con un gran abanico de recursos de investigación disponibles que todavía no han tenido un tratamiento didáctico que les proporcione un uso educativo en los centros escolares. Algunos de los más recientes son libros que recuperan la información archivística de acuerdos municipales (Latorre, 2016) y otros presentan acontecimientos históricos que se presentan de manera amena a un lector generalizado (Latorre, 2018) que comprende mejor determinados episodios en un tono más desenfadado y abierto a un público no especializado. Las acciones individuales de algunos miembros de la agenda educativa y de otros docentes constituyen un paso importante para que el alumnado conozca el paisaje y el patrimonio local, siendo partícipe en la construcción y difusión de los contenidos de maneras diversas. Pero es necesario que se aúnen esfuerzos para impulsar el desarrollo didáctico desde las instituciones locales y los centros educativos para crear materiales curriculares que otorguen sentido a los recursos de investigación disponibles.

Càrcer

En el caso de la localidad de Càrcer, ubicada en la comarca de la Ribera Alta, las referencias más usuales hacen mención a contenidos históricos que siguen una cronología bastante similar a la anunciada por las obras clásicas apuntadas al inicio para el municipio de Requena. El topónimo Càrcer, en árabe “Carzre”, ilustra un espacio tranquilo que, sin embargo, fue objeto de numerosas muertes tras la introducción del cultivo del arroz y las epidemias recurrentes de paludismo. Las publicaciones locales, aunque no siempre se hayan realizado por vecinos o vecinas de la localidad, recopilan las citas históricas de autores como Martín de Viciana, Pascual Madoz, Sanchis Sivera y el botánico Cavanilles. Los ejes temáticos trabajados se integran en una línea que comienza con los moros y moriscos, la industria cerámica medieval, el desarrollo de la agricultura, la organización del poblamiento y las recurrentes inundaciones que han tenido consecuencias sobre el paisaje natural y el patrimonio cultural.

El primero de los autores que ha contribuido al conocimiento del espacio local es don Demetrio Cueves Suñer. Sus publicaciones son de carácter descriptivo y se han recopilado en los libros de fiestas de la localidad entre 1967 y 1975, aunque puntualmente han abarcado todo el espacio comarcal organizado por la Vall de Càrcer. Su obra “Referencias históricas” se estructura en tres partes: primero, trata el paisaje natural y la población desde la ocupación árabe anunciando la fábrica de cerámica del siglo XIV; segundo, cuenta con detalle los orígenes y la evolución del culto cristiano desde la construcción de la mezquita hasta la iglesia actual, documentándose con exhaustividad y ofreciendo datos rigurosos sobre la ubicación, las características y el sistema de financiación de los templos. Tercero, la inundación de 1864 cuya narración pormenorizada (datos sobre caudales, transcurso de la riada...) trasciende el ámbito municipal y se combina con la actuación de agentes locales (alcaldes, sacerdotes, abogados, guardias civiles...) durante el episodio. Sobre este asunto, el catedrático Joan F. Mateu ha ofrecido unas publicaciones completas en las que explica la morfología y los procesos hidrológicos del riu Xúquer y de su llanura de inundación en ambas comarcas (Ribera Alta y Ribera Baja) desde época histórica y cuya bibliografía ha sido utilizada en el libro “Las Riberas del Xúquer: Paisajes y Patrimonio valenciano”, publicado en 2007 en la colección ESTEPA (Estudios del Territorio y Paisaje) dirigida por el catedrático Jorge Hermosilla.

La información acerca de la cerámica medieval de Càrcer fue dada a conocer en 1964 cuando el alcalde de Càrcer le comunicó a Manuel González Martí (director del Museo Nacional de Cerámica) la aparición de tiestos tras estar construyéndose la red de alcantarillado. Este investigador ofreció una publicación completa con las características de esa cerámica (adornos, cenefas, detalles en las hojas...) que completaban lo que ya se sabía sobre la ubicación del horno en el entorno de la actual plaza mayor de esta localidad. Esto puede apreciarse en el siguiente plano (Figura 3.12.), la única información que se entrega a los visitantes que desean conocer Càrcer cuando acceden al ayuntamiento. Además, este autor ha otorgado el valor oportuno a esta industria que competía con otros centros más conocidos como Quart de Poblet y Manises.

grandes series parroquiales (*Quinque libri, Racionales, Visitas pastorales, Visitas de amortización y Libros de Fábrica y Aniversarios*), de las que Càrcer cuenta con archivos en todas ellas. Los habitantes de Càrcer tuvieron parroquia desde el siglo XIII y su señorío pasó de la familia Martínez Eslava en el siglo XIV, a los Cucaló hasta que surgió la baronía de Càrcer. Estos sistemas de control del espacio tienen su importancia en la comprensión histórica de la propiedad de la tierra y la configuración del paisaje rural. Goberna tomó las Visitas de Amortización de 1740, 1744 y 1805, y expuso el proceso de creación de los censos de capital. Este mismo autor investigó acerca de las obras en el puerto de Càrcer durante la construcción de la carretera de Madrid a Valencia, en la variante que pasa por Xàtiva y Almansa, distinta a la que afecta directamente a la Meseta de Requena.

El último bloque de publicaciones está relacionado con los Borja. La proyección americana de esta aventajada familia, en concreto, el mecenazgo de María de Borja, involucró al jesuita y vecino de Càrcer, José Gumilla, quien en 1740-41 escribió para denunciar la expansión colonial de las potencias europeas en la cuenca del Orinoco en la obra “El Orinoco ilustrado”. Más recientemente se han realizado homenajes a miembros de esta familia que han sido publicados en revistas científicas. Un ejemplo es la reseña biográfica a José Borja Carbonell (1901-1993), destacado farmacéutico y botánico de España, cuyos pliegos se custodian en el Jardín Botánico de Valencia (López-González, 1994; Ladero-Álvarez, 2013).

A modo de síntesis, las instituciones locales de Càrcer están ofreciendo información sobre la historia y la geografía del municipio a través de la web del ayuntamiento⁵⁵. Buena parte de las referencias que hemos comentado se encuentran en esta página, en la que además se puede consultar un archivo fotográfico que puede ser de gran ayuda para que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato conozca el paisaje geográfico de esta localidad. La difusión de esta información tiene mayor alcance porque el periódico Levante dedica una sección a este municipio con noticias sobre la propia exposición

⁵⁵ La web es la siguiente: <http://www.carcer.es/> (Última consulta: 27/7/2019).

fotográfica o contenidos medioambientales que pueden ser utilizados en el aula de ciencias sociales.

Villalonga de la Safor

La controversia por el nombre de esta localidad es un asunto sobre el que se ha recopilado información que incumbe a la administración local, tanto por su respaldo como por su rechazo a la publicación de investigaciones que proporcionan conocimiento sobre el pasado. En el primer caso encontramos los artículos de contenido histórico de Salvador Rocher Tarrasó que ha publicado en los libros de fiestas de esta localidad desde 1985 hasta 2000, casi de manera ininterrumpida. Esta labor ha sido retomada por J.J. Cabanilles que se ha centrado en el topónimo con investigaciones que se han publicado en formato de artículos científicos y ensayos. En el otro lado, el libro más reciente sobre historia y geografía local todavía no ha sido publicado desde su edición (Soler, 2013).

El único libro que se conoce en esta localidad (Cabanilles, 1996) se ha centrado en desvelar los orígenes y las interpretaciones del topónimo Villalonga o Vilallonga, según se trate de la lengua valenciana o castellana respectivamente. El autor estructura esta obra en dos partes: primero, aborda la etimología y el origen histórico del topónimo y después, analiza la evolución de grafías y significados a partir de la documentación escrita disponible del siglo XII hasta el siglo XVIII. La toponimia es un aspecto relevante en la comprensión de la identidad de las sociedades y es un tema de estudio en la didáctica de las ciencias sociales.

El autor ofrece información complementaria en cada una de las etapas que aborda en su libro para conocer el contexto geohistórico y, por consiguiente, el paisaje rural de esta localidad, que había sintetizado una década antes en un artículo (Cabanilles, 1983). También ha publicado un ensayo que se ha centrado en la segunda parte de su libro acerca de la evolución del nombre a partir de documentación histórica. Estos documentos son de gran utilidad para comprender los cambios en el paisaje municipal y la influencia de los poderes locales en su configuración histórica. Por ello ha ofrecido una

síntesis de cinco páginas en el libro de fiestas de 2011 donde ya se centra en el topónimo valenciano Villalonga.

El intento del historiador local Abel Soler de ofrecer una síntesis completa de la historia y la geografía de Villalonga coincidiendo con el aniversario de los cuatro siglos de la Carta Puebla de este municipio, sigue paralizado con la custodia de los más de ochocientos ejemplares por parte del alcalde actual.

En cualquier caso concluimos señalando que las cuatro localidades sobre las que hemos ofrecido información son consideradas como rurales. Así lo hacen constar las instituciones europeas mediante su financiación (Figura 3.13.) y lo vamos a contextualizar en el siguiente capítulo dedicado a la metodología, ya que como hemos apuntado varias veces en este capítulo la influencia del medio social y cultural es un agente relevante en la formación de las representaciones sociales sobre el espacio geográfico.

Figura 3.13.-Panel informativo de las inversiones de fondos rurales en Villalonga de la Safor



Fuente: fotografía propia tomada en febrero de 2018.

SEGUNDA PARTE:

**MARCO METODOLÓGICO DE
LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Antecedentes: el proceso seguido en la comprensión de las representaciones sociales

En los capítulos anteriores hemos planteado el problema de investigación a partir de unas conjeturas iniciales y hemos desarrollado el marco teórico que sustenta la explicación de las representaciones sociales del medio rural en el ámbito de la geografía escolar, por ser la temática que concierne a esta investigación. Esto nos ha conducido a abordar el paradigma de comprensión del espacio en torno a las categorías campo y ciudad para mostrar la idealización del medio rural en la hipótesis final de trabajo, en el primer capítulo. En el segundo, hemos presentado la construcción escolar del objeto de estudio desde tres perspectivas interrelacionadas: la geografía académica, las narrativas procedentes de fuentes de información diversas y la didáctica de la geografía. En el tercero, hemos tratado las representaciones sociales como fundamento teórico que se relaciona con la Geografía de la percepción y del comportamiento para llegar a la comprensión del medio rural como espacio subjetivo, incluyéndose aquí la información local de las cuatro localidades rurales con las que estamos trabajando en esta tesis doctoral. En este capítulo vamos a afrontar el marco metodológico que sustenta las bases teóricas de esta investigación.

Todo lo que hemos anunciado integra la fundamentación de la presente tesis doctoral. Aunque la metodología se inicia con una reflexión epistemológica que hemos plasmado en el marco teórico, hemos tomado la decisión de presentar ambas partes por separado debido a la relevancia que adquiere la metodología en esta investigación sobre representaciones sociales. El marco metodológico es el aspecto que encauza el camino seguido desde que hemos definido el problema de investigación, la construcción de los instrumentos de recogida de datos y su interpretación, así como los resultados que se derivan de las hipótesis que se han planteado. Por ello entendemos que la metodología no se reduce a las operaciones

técnicas de procesamiento de la información recogida en los diez centros de Educación Secundaria, sino que incluye el procedimiento seguido para desarrollar este estudio para acabar refutando o validando las conjeturas, hipótesis y afirmaciones que mantenemos en todo este camino. En consecuencia, el marco teórico y metodológico son parte de un sistema similar a la manera en la que entendemos la estructura y funcionamiento de las representaciones sociales, que están en la base de esta investigación.

El tratamiento de la metodología es un asunto complejo porque el proceso de investigación de un tema educativo, como es la comprensión del medio rural, está condicionado por las características propias de la explicación intencional (Pagés, 1997; Prats, 1997; Pérez-Garzón, 2008; Martínez-Valcárcel, 2014; Souto, García-Monteagudo y Fuster, 2018). La delimitación de las relaciones causa-hecho-consecuencias son difíciles de definir, tanto porque el alumnado oculta sus intereses y emociones en el momento de responder al cuestionario y participar en las entrevistas, como por el propio hecho que supone acercarnos a delimitar lo que entienden por medio rural en una situación temporal y espacial concreta de su vida escolar y personal.

En este capítulo cuarto vamos a exponer el marco metodológico a partir de una estructura secuenciada: primero, comenzaremos con la explicación de la opción metodológica escogida; segundo, presentaremos las fases de la investigación; tercero, desarrollaremos las características más relevantes del contexto geográfico y escolar en el que se enmarca la muestra; cuarto, la presentación de las características de los instrumentos de recogida de datos y su triangulación; y finalmente, la categorización y codificación de los datos, como antesala a la presentación de resultados que desarrollaremos en el siguiente bloque.

4.1.-Opción metodológica de investigación: enfoque y diseño

Al situarnos en un campo de conocimiento social como es la didáctica del espacio geográfico, el objetivo de cualquier investigación debe tener en cuenta la comprensión, el análisis y la reflexión sobre la realidad. En nuestro caso en que el espacio rural es una realidad subjetiva, el conocimiento de las percepciones espaciales no nos debe conducir a la confusión entre método y técnicas. Por eso establecemos una variedad de instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, guion de entrevistas y grupos de discusión para el alumnado y el profesorado) y de recursos metodológicos (análisis de esquemas mentales del alumnado y del contenido de manuales escolares), que nos permitirán conocer y explicar la cosmovisión que tiene el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato acerca del medio rural. De este modo, vamos a detenernos en la tipología y los métodos empleados en esta investigación.

De acuerdo con las modalidades de investigación didáctica resultantes de la realidad educativa, la metodología que desarrollamos responde a cuatro criterios sistemáticos: el grado de intervención, la finalidad de la investigación, la naturaleza de los datos y el espacio de desarrollo de la investigación (Bisquerra, 2009). En el primer caso, el grado de intervención en diez centros de Educación Secundaria nos permitirá optar por unos métodos *ex postfacto* con la finalidad de garantizar nuestra explicación sobre las representaciones sociales del medio rural a partir de un cuestionario, las entrevistas y grupos de discusión, y el análisis de manuales escolares. Aunque se trata de una investigación no experimental que debe realizarse *post hoc* y no se controlan las variables independientes, que en nuestro caso serían las representaciones sociales que el alumnado posee acerca del medio rural, necesitamos analizar en profundidad la variable dependiente. En nuestro caso, esta última variable corresponde al análisis de contenido de los libros de texto como recurso que refleja los contenidos del currículo legal, las respuestas del alumnado procedentes de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, así como las explicaciones que el profesorado realiza de su práctica docente. En su análisis se han incluido los cuatro lenguajes propios de la geografía (Souto, 1999), lo que facilita la orientación comprensiva y se relaciona con la perspectiva holística que nos guiará hacia el

conocimiento de las representaciones sociales del medio rural, la finalidad principal de nuestra investigación.

En consecuencia, estas referencias a las técnicas de recogida de datos nos conducen hacia el tercer criterio. La datación o naturaleza de los datos nos ha posibilitado la combinación de las orientaciones cuantitativas y cualitativas, ya que no es posible su separación puesto que la explicación de la cantidad se hace mediante vocablos cualitativos y viceversa. Esta mixtura de enfoques denominada investigación integradora o investigación total por la jerga científica, nos facilita la búsqueda de compatibilidades y complementariedades entre las dos orientaciones y su posterior explotación de los datos mediante una completa triangulación. Pero como nuestro propósito es explicar la cosmovisión escolar de los espacios rurales y obtener un conocimiento profundo sobre ese fenómeno a través de la obtención de datos narrativos de las diferentes técnicas de recogida de datos, nos inclinaremos más por el enfoque cualitativo. Esto se explica porque nos interesa conocer el comportamiento del alumnado en el contexto de sus vidas y de la enseñanza de la geografía escolar, por lo que es razonable evitar explicaciones de tipo causal acerca del comportamiento (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1992).

La función primordial de la orientación cuantitativa radica en ser una herramienta útil que proporciona información objetiva estadísticamente confiable (uso del test de correlación de Pearson⁵⁶) sobre las diferencias entre la proporción de ocupación de los subgrupos de la muestra respecto de los valores proporcionados por las administraciones públicas municipales. En particular, los métodos cuantitativos se han basado en la tabulación de la totalidad de las respuestas del cuestionario de una muestra de 581 estudiantes, además del establecimiento de la frecuencia y rango de las palabras clave, la representación gráfica y sintética posterior de las preguntas que

⁵⁶ Este test nos permite determinar el grado de variación de la variable ocupación por sectores económicos (agricultura, construcción, industria, servicios, desempleo) entre la información proporcionada por el alumnado en el cuestionario y los datos presentados por las administraciones públicas municipales, o de los barrios de la ciudad de Valencia.

componen dicho cuestionario y la aplicación del test chi-cuadrado⁵⁷ al análisis de las fotografías de los libros de texto y las representaciones pictóricas del alumnado mediante el programa IBM SPSS Statistics 22⁵⁸. Por su parte, los métodos cualitativos incluyen el análisis y la interpretación de las representaciones pictóricas y sus textos correspondientes, con la clasificación de los principales resultados en categorías de análisis, así como los resultados propios de las entrevistas semiestructuradas al alumnado y profesorado, y los grupos de discusión exclusivamente al alumnado.

El último criterio alude a la relación entre el investigador con la muestra elegida para alcanzar el objeto de investigación. En este caso hemos optado por una relación colaborativa, que se ha iniciado con una primera toma de contacto entre el investigador y los docentes, a quienes hemos informado previamente del propósito de la investigación y de los instrumentos de recogida de datos, especialmente el cuestionario que han respondido los alumnos y alumnas. Durante el desarrollo del cuestionario, el investigador (quien esto suscribe) ha estado presente en los centros educativos y ha colaborado con los/las estudiantes en la explicación de las preguntas de los distintos instrumentos de recogida de datos, la resolución de dudas y la información sobre los fines de la investigación, cuyos resultados serán consultados tanto por los docentes como por el alumnado al finalizar la tesis doctoral. Con estas prácticas hemos hecho visibles las representaciones sociales del alumnado en base a las notas del cuaderno de campo y las conversaciones posteriores que hemos mantenido con el alumnado y el profesorado, con lo que hemos dado sentido e interpretado los fenómenos que intervienen en la

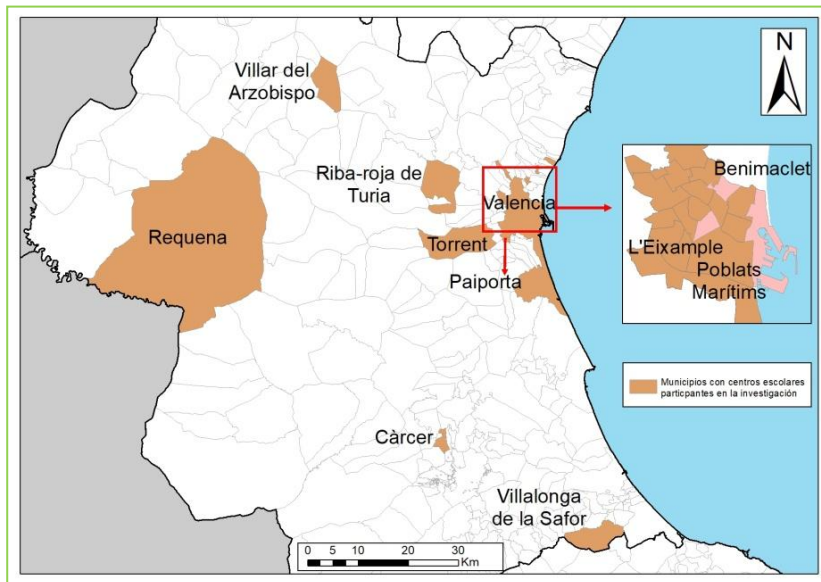
⁵⁷ La prueba chi-cuadrado o ji cuadrado es una estadística descriptiva que se aplica para comprobar la asociación o correlación entre dos variables nominales o cualitativas. En nuestro caso la hemos aplicado en el capítulo noveno para medir la asociación entre el porcentaje de fotografías con presencia de la figura humana en los libros de texto acerca de la temática rural en ambos cursos (3º ESO y 2º Bachillerato) y en un caso similar para las representaciones pictóricas del alumnado.

⁵⁸ Es un software que pertenece a un conjunto de programas más complejos pertenecientes a la compañía IBM (*International Business Machine*), que se utiliza en investigaciones básicas y operaciones empresariales con fines variados como la consulta de datos, la formulación de hipótesis, la relación de variables y la identificación de tendencias, entre otras.

cosmovisión del medio rural, de acuerdo a la posición que debe mantener el investigador cuando desarrolla investigaciones cualitativas (Denzin & Lincoln, 2005).

El método de investigación es de carácter comparativo, y tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y diferenciaciones en la representación social escolar del alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato de los diez centros escolares enmarcados en la provincia de Valencia (Figura 4.1.). El interés por las variables contexto espacial y contexto escolar se justifican a partir de los enfoques de la nueva ruralidad que se han publicado recientemente a partir del análisis de los coloquios de Geografía rural (Ruiz, Tulla y Molinero, 2017). El contexto nos interesa para indagar el significado que el alumnado atribuye a las características, funciones y problemas del medio rural, por lo que cada uno de los municipios son escenarios sensibles para los grupos escolares, que en su conjunto nos permiten conocer la cosmovisión de estos espacios siguiendo enfoques emergentes de investigación (Creswell, 2007).

Figura 4.1.-Localización de los diez municipios enmarcados en la provincia de Valencia



Fuente: elaboración propia.

Los diez centros escolares representan tres modelos espaciales diferentes (rural, periurbano y urbano), por lo que aunque no podemos tratar cada uno por separado podemos decir que estamos ante un estudio de casos, pues esta tipología también se extiende a instituciones u organizaciones (Salkind, 1999). Para ello el estudio de casos, se ha seleccionado sobre una conjetura inicial que nos indicaba que el espacio vivido influía en el espacio concebido, lo que nos ha permitido aprovechar un potencial clave de este método de investigación: el reflejo de las características de un fenómeno social de carácter global en la esfera local permite conocer la manera por la que cualquier proceso de una unidad de vida se describe en sus diversas interrelaciones con su contexto. Esto nos conduce a averiguar cómo las vivencias y experiencias directas del alumnado en el medio rural en los distintos municipios de la provincia de Valencia son parte de una representación social que influye en el comportamiento desarrollado en estos espacios. De ahí que de acuerdo a la literatura científica, hayamos optado por un estudio de casos colectivo (Stake, 1999) que nos permite estudiar la representación social del medio rural de manera intensiva entre la muestra de alumnado seleccionado, pues es un método de investigación esencial en el campo de la educación que nos ayuda a conocer el comportamiento de los sujetos participantes (Yin, 1989).

Todo lo anterior que hemos señalado se encuadra en un paradigma sociocrítico en el que hemos asumido una visión sistémica y centrada en los contextos particulares de las localidades y los centros escolares para pasar de la visión concreta a un enfoque holístico y más coherente con el procedimiento metodológico de las representaciones sociales. La profundidad en el análisis de los datos se impone frente a la extensión respecto de la muestra que vamos a estudiar, con lo que podemos afirmar que estamos ante un estudio intensivo de pequeña escala. La tarea del investigador, como principal “instrumento de medida” que filtra la realidad y le otorga un sentido a las concepciones del espacio rural, no prescinde de la naturaleza interpretativa del estudio. Esto significa que tenemos que atribuir significado a la situación que estamos estudiando y descubrir el significado de aquellos elementos que explican la visión escolar del medio rural por parte del alumnado. En esta línea no es posible discernir la recogida de información del proceso de análisis

conducente a la estructuración de los datos porque el método seguido incluye las distorsiones de las observaciones e integra en un modelo final coherente y lógico, la teoría que se acaba generando (Martínez, 2006). En nuestro caso los resultados elaborados son plenamente coherentes con la teoría de las representaciones sociales, ya que los estudios de caso son una metodología de investigación vinculada a la sociología, con un método supeditado a un cuerpo teórico que permite conocer las particularidades y la complejidad en un contexto determinado (Álvarez y San Fabián, 2012).

Mediante esta relación con las representaciones sociales, la base narrativa de los estudios de casos permiten crear un relato global construido a partir de relatos parciales, en el que tenemos que buscar el orden de esos relatos parciales para descifrarlos y determinar cuales tienen una función de guía sobre el resto (Moen, 2006). Así es como alcanzaremos a descomponer la representación social del medio rural entre la muestra de alumnado seleccionado en varios elementos que nos conducirán a diagnosticar los aspectos que intervienen en la cosmovisión de nuestro objeto de estudio.

En el proceso metodológico es necesario considerar la validez y confiabilidad como estándares independientes de los paradigmas de investigación, pues le otorgan mayor valor científico y permiten encontrar resultados creíbles y plausibles. Además permiten identificar los obstáculos o amenazas que surjan contra la propia validez y confiabilidad del estudio. Si no ofrecemos un resultado válido sobre el diagnóstico de las ideas que explican la cosmovisión idealizada del medio rural por parte de la población escolar, el profesorado no podrá planificar con éxito sus programaciones didácticas acerca de esta temática. La validez es un criterio que establece un límite con la confiabilidad o aceptación de los resultados de la investigación. De acuerdo a las representaciones sociales, defendemos la acepción de validez como una construcción social del conocimiento acerca de las ideas que el alumnado proporciona acerca del medio rural, lo cual permite interpretar los resultados mediante la investigación empírica. En lo que concierne a la Geografía de la percepción y del comportamiento, coincidimos con Maxwell (1998) cuando señala que la *comprensión* es más importante que la validez (Sandín, 2000). Por ello establece cinco tipologías de validez que

relaciona con las formas de comprensión que son inherentes al enfoque de investigación cualitativo.

La primera tipología es la *validez descriptiva* que expresa la precisión con la que la información es recogida por el investigador principal en las técnicas utilizadas. Hemos realizado las transcripciones de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión siguiendo protocolos que consideran el lenguaje verbal y no verbal (emociones, pausas, entonaciones...). La segunda es la *validez interpretativa* o la comprensión del significado que hemos establecido a partir de niveles de categorías conceptuales: a nivel macro para definir tres grados de idealización y la consiguiente formación de la cosmovisión del medio rural; a nivel micro, para concretar lo anterior en cada uno de los instrumentos de recogida de datos. La tercera es la *validez teórica* o la construcción de un marco que permita explicar el fenómeno de estudio que hemos fundamentado en la teoría de las representaciones sociales y su relación con la geografía de la percepción y del comportamiento para defender la construcción subjetiva del espacio rural. La cuarta se vincula con la *generalización* que se explicita a dos niveles. Por un lado, a nivel interno o dentro de la comunidad científica más próxima a la observación del investigador, que para nosotros serían las reuniones del programa de doctorado en nuestra universidad y con otros/as investigadores/as de la Red 14⁵⁹ a la que estamos adscritos. Por otro, a nivel externo o la propia transferencia de resultados parciales que hemos presentado en congresos y simposios nacionales e internacionales a lo largo del proceso de investigación. En último lugar, la *validez evaluativa* por la que hemos dado a conocer (“evaluar”) las transcripciones documentales a los sujetos (alumnado y profesorado) participantes. Todo ello se sintetiza en la siguiente tabla (Tabla 4.1.) para comprender las tipologías y las fuentes que se han utilizado para cada una de ellas.

⁵⁹ Es una asociación de grupos de investigación de didáctica de las ciencias sociales que aglutina a más de un centenar de miembros, entre docentes e investigadores/as de universidades españolas. En concreto, podemos mencionar el intercambio de ideas y posturas acerca de la tesis doctorales que se produjo en el *III Seminario de Formación en Metodología de la Investigación*, el 16 de junio de 2017 en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 4.1.-Síntesis de los criterios de validez con las tareas y fuentes asociadas

Criterios	Tarea	Fuentes
Validez descriptiva	Transcripción de entrevistas y grupos de discusión con técnicas que recogen lenguaje verbal y no verbal.	Guion semiestructurado de preguntas. Archivos de audio.
Validez interpretativa	Establecimiento de categorías macro (generales) y micro (en cada instrumento de recogida de datos).	Juicio de expertos que ha evaluado el cuestionario y las categorías macro.
Validez teórica	Elaboración de un marco interpretativo de las representaciones sociales y el espacio subjetivo.	Bibliografía sobre la teoría de las representaciones sociales y epistemología geográfica.
Generalización interna y externa	Transferencia de conocimiento en seminarios de doctorado internos (Universitat de València) y externos (Red 14).	Publicación de resultados parciales en actas de congresos y simposios nacionales e internacionales.
Validez evaluativa	Conocimiento de las transcripciones de entrevistas y grupos de discusión al alumnado y al profesorado.	Protocolo de entrevista y grupos de discusión posteriores.

Fuente: elaboración propia a partir de la adaptación de Souto, García-Monteagudo y Fuster (2018).

Como se ha podido comprobar, la validez está estrechamente relacionada con los textos y no tanto con los propios datos o los métodos de investigación. Cuando se trabaja con representaciones sociales tenemos que hacer preguntas a esos datos para que nos guíen hacia la comprensión de la estructura y el significado de los elementos que forman las representaciones. A modo de ejemplo, nos interesa conocer el significado de la palabra campo y cómo el alumnado lo representa en sus esquemas mentales para saber qué influencia ejerce

la cultura canónica manifiesta en los manuales escolares en esa determinada cosmovisión. Con ello se hace patente una posición relativa a los propósitos y circunstancias de la investigación, en cuyo proceso tenemos que atender a tres criterios que convierten la información en resultados científicos: la *credibilidad*, la *confirmabilidad* y la *transferibilidad*.

La *credibilidad* establece que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de la realidad, en nuestro caso, de la representación social del medio rural en la provincia de Valencia. Por tanto, esos datos que hemos obtenido tienen que ser verdaderos para el alumnado con el que hemos trabajado, es decir, que se aproximen de manera exhaustiva a su representación del medio rural. Este criterio lo hemos alcanzado con la comprobación de las percepciones de los cuestionarios en el desarrollo de entrevistas y grupos de discusión, ya que tras pasar entre una o tres semanas desde la realización del cuestionario a todo el grupo, volvimos a los centros para realizar entrevistas o grupos de discusión al 10% del alumnado que había respondido por escrito al primer instrumento. Esto permite al alumnado matizar las respuestas que dieron en el cuestionario inicial para que el investigador tenga mayor claridad a la hora de interpretar los resultados. Posteriormente el alumnado que ha participado en las entrevistas o grupos de discusión ha tenido acceso a la transcripción completa, con lo que ha podido afirmar o revocar parcialmente sus respuestas a las preguntas planteadas. El investigador ha tenido en cuenta las notas de campo que desarrollaba mientras el alumnado respondía a los cuestionarios y participaba en los debates de entrevistas o grupos de discusión.

La *confirmabilidad* es una estrategia que el investigador desarrolla para conocer la manera que otros/as investigadores/as han efectuado para abordar una temática similar con una perspectiva análoga. El procedimiento requiere un registro de los pasos más importantes que los otros investigadores/as han dado para llegar a conclusiones semejantes. En nuestro caso, no son abundantes los estudios sobre representaciones sociales del medio rural con estudiantes, por lo que este criterio científico lo hemos centrado en la descripción geográfica y escolar de las localidades y los centros de estudio con los que hemos trabajado. En el plano más técnico, otras

investigaciones de carácter cualitativo nos han proporcionado las claves para transcribir las entrevistas y los grupos de discusión, y en el diseño del cuestionario hemos recopilado información estadística sobre el perfil sociológico de la muestra.

Con estas características del contexto se posibilita que los resultados obtenidos se ajusten a otros territorios. Por eso hemos realizado una descripción completa de la muestra y de su marco socioeconómico local con la finalidad de que otros investigadores/as transfieran esas características a otros espacios similares. De eso trata la *transferibilidad* o *aplicabilidad*, el tercer criterio que permite que otros/as investigadores/as sean capaces de alcanzar explicaciones similares del objeto de estudio en estos mismos centros o en situaciones parecidas a las del presente trabajo. En este sentido hemos recopilado datos socioeconómicos en los cuestionarios para comprobar que la muestra escogida es representativa del municipio en el que hemos desarrollado la investigación. Aunque el control de las variables sociales no sea una tarea verosímil, existen diversas maneras para alcanzar un grado fiable de transferibilidad de los resultados. En nuestro caso, la información estadística se ha considerado en su totalidad para garantizar la representatividad de los datos y hemos considerado aspectos comunes (ocupación, nivel de renta...) que pueden contrastarse con la información proporcionada por las administraciones locales. Además en el campo de la didáctica, la transferibilidad aparece en el momento en el que los sujetos de otros centros docentes se ven identificados con en el estudio de caso, por lo que entendemos que más que una generalización de los resultados, lo más importante es conseguir que nuestros resultados puedan ser transferidos a otros casos (Maxwell, 1998).

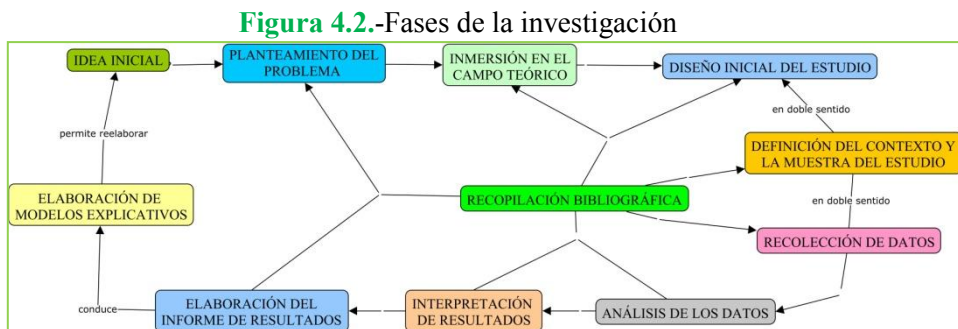
La diversidad de instrumentos de recogida de datos tiene en común que en el procesamiento de la información nos hemos valido del análisis de contenido. Su uso lo hemos concretado en tres fuentes de información: el cuestionario, las entrevistas y/o grupos de discusión y los libros de texto. El análisis del cuestionario se centra en tres aspectos: primero, la comprensión del significado de las palabras asociadas a medio rural; segundo, la explicación de los elementos que aparecen en las representaciones pictóricas y su significado global; tercero, el análisis de las respuestas procedentes de las preguntas de la

segunda parte del cuestionario, que siguen la trilogía espacial (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) establecida por Soja (2008). En el caso de las entrevistas al alumnado y profesorado y los grupos de discusión al alumnado, sus respuestas se prestan a este tipo de análisis. De manera más concreta, nos hemos centrado en el análisis del contenido de los libros de texto de ciencias sociales de 3º ESO y 2º de Bachillerato desde finales de la década de 1950 hasta 2016. Con ello pretendemos averiguar las rutinas que se acumulan más allá de las innovaciones superficiales relacionadas con los grafismos, las maquetaciones o el uso descontextualizado de las tecnologías.

En consecuencia, el análisis de contenido lo hemos entendido como la comprensión y reducción de los datos proporcionados por las fuentes de información, que salvo en el caso de los libros de texto, proceden de instrumentos de recogida de datos que hemos creado expresamente para responder a los objetivos y finalidades de esta investigación. Entre estos fines podemos mencionar la exploración del contenido manifiesto y del contenido latente de los datos analizados, reestructurar la información proporcionada por los sujetos participantes en categorías hasta ofrecer una conceptualización o establecimiento de relaciones entre los temas que analizamos y la teoría previa. En particular nos interesa conocer la definición de medio rural, qué actividades realiza el alumnado cuando frecuenta esos espacios, cómo han aprendido contenidos relacionados con esta temática y qué fuentes de información utilizan para formar una representación social de dichos espacios, entre las cuestiones más relevantes del cuestionario. Algunas de estas preguntas se matizan en las entrevistas o grupos de discusión y buena parte de esa información se contrasta con la influencia que ejerce la cultura canónica de los libros de texto en el aprendizaje escolar del medio rural. Como el análisis de contenido obliga establecer pasos diferentes, nos vamos a ocupar de estos asuntos en las siguientes páginas de este capítulo: la descripción de los diseños experimentales, las características del modelo conceptual y su plasmación en el proceso de categorización para, finalmente, describir las reglas de codificación.

4.2.-Fases de la investigación

Tras exponer las claves de la opción metodológica vamos a definir las fases o etapas desarrolladas para llevar a cabo el procedimiento científico de esta investigación. El procedimiento implica un método o camino para abordar el problema, conocer y acercarnos a la realidad del objeto de estudio, con el requerimiento esencial de principios y estrategias para construir conocimiento científico. En este proceso se cumplen algunas características relevantes como el reconocimiento de antecedentes teóricos y metodológicos que nos han ayudado a plantear conjeturas, interrogantes y preguntas para acotar el problema de estudio. Es un proceso dinámico en el que nos hemos movido bidireccionalmente desde lo abstracto a lo concreto mediante una serie de pasos que sintetizamos en el siguiente esquema (Figura 4.2.). Pero no podemos concebir las secuencias como mecánicas, sino que existen interconexiones más complejas que no se pueden mostrar gráficamente. Las líneas que terminan con puntas de flecha marcan la relación directa entre etapas, mientras que los vínculos indirectos se han mostrado con líneas simples. En algunos casos, la relación entre fases es bidireccional, como corresponde a los diseños, la definición del contexto y la muestra, y la recolección de los datos.



Fuente: Adaptación de Fuster (2016).

El esquema anterior tiene su desarrollo específico en cinco etapas que se corresponden con las fases del proceso de cualquier investigación social que hemos sintetizado en formato de cuadro-resumen (Tabla 4.2.). En todo el proceso se ha tratado de abordar la relación entre teoría e investigación, precisar en la búsqueda e

interpretación de la literatura científica para desbrozar los conceptos más relevantes, sin perder el marco de referencia espacial y la necesaria relación del investigador con el objeto de estudio.

Tabla 4.2.-Síntesis de las etapas seguidas en el proceso de investigación

1ª ETAPA: IDEA. (octubre 2015-julio 2016)
<p>La primera fase corresponde a la etapa de formación con la realización del Trabajo Final de Máster en Investigación en Didácticas Específicas, “La representación social del medio rural en la geografía escolar”, dirigido por el profesor Dr. Xosé M. Souto González. En este trabajo, que constituye la antesala a la presente tesis doctoral, recopilamos y ampliamos el planteamiento teórico de las representaciones sociales que habíamos realizado en un informe de la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía y la Historia” del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, cuyos resultados principales fueron presentados al XXIV Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles en octubre de 2015. De ese primer estudio nuclear definimos el modelo de cuestionario, mantuvimos las representaciones pictóricas y elaboramos un guion semiestructurado para entrevistar a docentes de ciencias sociales de Educación Secundaria. Del Trabajo Final de Máster hemos seguido con el análisis de libros de texto, aunque ahora con un guion más exhaustivo.</p>
2ª ETAPA: DEFINICIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN (octubre 2016-abril 2017)
<p>Entre la lectura del Trabajo Final de Máster y el ingreso en el programa de doctorado decidimos contar con el doctor Antonio J. Morales (codirector de la tesis doctoral) y con el doctor Juan Carlos Colomer (tutor de la tesis doctoral). La síntesis de los principales resultados de dicho trabajo en dos publicaciones científicas nos permitió valorar el alcance que tenían las representaciones sociales del medio rural en la comprensión de estos espacios. La idealización del medio rural por parte de la población escolar nos incitó a continuar con esa hipótesis de trabajo. Las recomendaciones del tribunal del TFM de analizar otras fuentes externas (literatura, cine, arte, publicidad...) y considerar la información local de los municipios rurales, las hemos tenido en cuenta en la definición del proyecto de investigación de la tesis doctoral. Además hemos consultado a expertos internacionales que nos han facilitado bibliografía específica sobre representaciones sociales y estudios de aplicación directa a temas sociológicos.</p> <p style="text-align: center;"><u>(sigue en la página siguiente)</u></p>

3ª ETAPA: RECOLECCIÓN DE DATOS, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

(octubre 2017-diciembre 2018)

Con anterioridad a la recogida de los datos con los que estamos trabajando, elaboramos un primer cuestionario que fue validado por un comité de expertos, cuyas recomendaciones mostraron la necesidad de incidir más en cuestiones didácticas que geográficas. Los contactos internacionales nos han proporcionado un modelo de test de asociación de palabras y el software Evocation 2005 para comprender la estructura de las representaciones sociales (núcleo duro identificado por Abric y los elementos periféricos), además de un método de codificación para analizar las respuestas del cuestionario final. El cuestionario se ha complementado con un guion semiestructurado de preguntas para realizar entrevistas al 10% del alumnado encuestado en cada uno de los centros. También hemos entrevistado al profesorado de ciencias sociales que imparte clase en 3º ESO o 2º de Bachillerato, quienes nos han proporcionado los libros de texto para su posterior análisis de contenido. Durante la estancia en la Universidad Federal de Alagoas (Brasil), pasamos el cuestionario en dos centros de Educación Secundaria para conseguir un contraste con los resultados de la tesis doctoral. Con todos los datos procedimos a realizar un primer análisis de las palabras asociadas a medio rural y de los modelos de representaciones pictóricas que nos ha servido para comprender las respuestas al resto de preguntas del cuestionario.

4ª ETAPA: ELABORACIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

(abril 2018-julio 2019)

Tras haber planteado el problema de investigación, los objetivos e hipótesis y teniendo resultados provisionales de la prueba piloto, comenzamos a redactar el marco teórico, metodológico y el informe final de resultados. Esta fase se ha complementado con las correcciones de los directores de la tesis doctoral, por lo que hemos ido modificando aspectos puntuales a lo largo de este proceso.

5ª ETAPA: DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Aunque se trata de la etapa final, a lo largo de la realización de la tesis doctoral hemos seguido elaborando artículos científicos y participando en congresos, simposios y reuniones científicas nacionales e internacionales, en las que con la dirección del profesor Xosé M. Souto, hemos presentado trabajos sobre las representaciones sociales de la geografía, dedicando una parte de los mismos a la ejemplificación del medio rural y su construcción escolar. Esas producciones nos han reafirmado sobre la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la geografía de la percepción para comprender las concepciones escolares de los espacios subjetivos, tanto si se trata del medio rural como de los espacios urbanos.

Fuente: elaboración propia a partir de la adaptación de Fuster (2016).

4.3.-La muestra de la investigación: características técnicas y contexto socio-espacial

Al finalizar el Trabajo Final de Máster mencionado en la tabla anterior, antesala de esta investigación doctoral, éramos conscientes de la necesidad de ampliar la muestra de estudio en el marco de la provincia de Valencia para buscar otros modelos espaciales diferentes. Esto tiene una doble implicación, tanto por la inclusión de otras zonas rurales diferentes a la Meseta de Requena, como por otras áreas urbanas y periurbanas que presentasen características sociales y económicas distintas a las localidades rurales del marco espacial valenciano. Al mismo tiempo no podíamos descuidar la significación y representatividad de la muestra del objeto de estudio, pues esto no es contradictorio con el predominio de un enfoque cualitativo en el análisis de los datos. De esta manera, el criterio geográfico ha estado presente en la selección intencional de la muestra y del contexto de estudio como vamos a explicar en adelante.

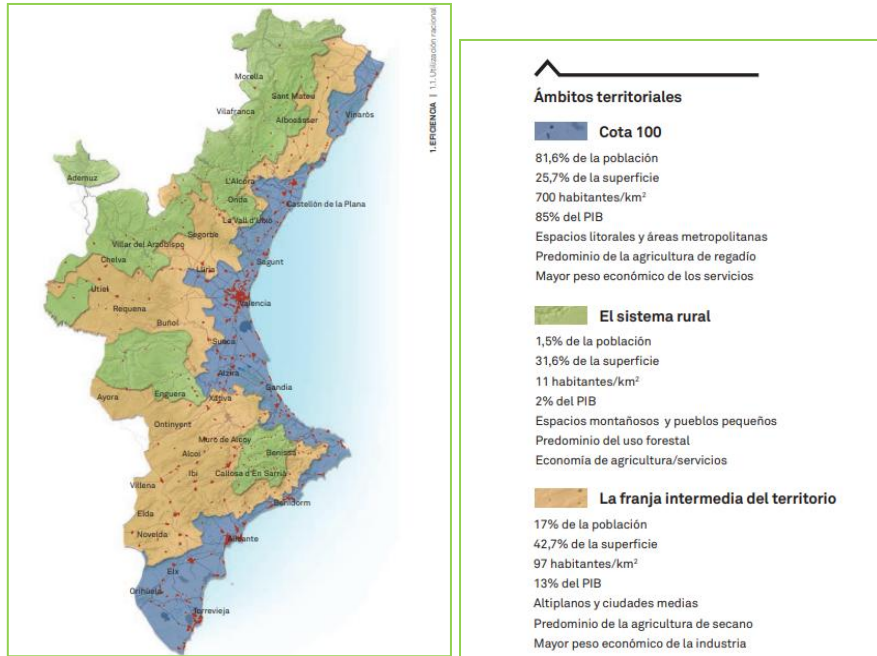
Tras la lectura de bibliografía específica sobre geografía del País Valenciano (Roselló, 1990; Piqueras, 1999, 2012; Romero y Alberola, 2005) y la propia Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030⁶⁰, decidimos optar por tres municipios rurales: Villar del Arzobispo, Càrcer y Villalonga de la Safor. El municipio de Requena seguía presente, pero su inclusión como agrocuidad le confiere características mixtas de los espacios rurales y de los espacios periurbanos, como más tarde detallaremos. Las localidades periurbanas eran Riba-roja de Túria, Paiporta, Torrent, mientras que las características urbanas de la muestra las circunscribimos a la ciudad de Valencia, incluyéndose Benimaclet, con tres centros ubicados en barrios distintos desde el punto de vista social, económico y demográfico. En algunos de estos centros nos hemos valido de una

⁶⁰ Es una propuesta del modelo territorial de la Comunidad Valenciana hasta el año 2030, en el que se presentan las características geográficas de este espacio y de su sistema productivo para visibilizar y atraer el desarrollo social, económico, político y cultural de empresas. En uno de sus capítulos se aborda la clasificación espacial del territorio: el sistema rural, la franja intermedia del territorio y la cota 100, que se corresponden con las áreas rurales, periurbanas y urbanas, respectivamente, de cuyos municipios hemos seleccionado la muestra de alumnado y profesorado para esta investigación.

muestra experimental para recopilar información de la prueba piloto, de la que tras las correcciones pertinentes de los expertos, modificamos algunas cuestiones y planteamientos iniciales para ser más coherentes con los fines y objetivos de la investigación.

De la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030, hemos seleccionado la información que concierne a los usos del suelo. El 44% del territorio corresponde a zonas agrícolas, aunque después se establece una relación más específica por la que se divide el territorio en tres ámbitos territoriales: el sistema rural, la franja intermedia del territorio y la cota 100. En el primer caso, tenemos el municipio de Villar del Arzobispo, por ser un espacio montañoso en el que se localizan pueblos pequeños (Llosa del Obispo, Bodegas de Vanacloig, Calles...) y una densidad demográfica inferior a 11 habitantes por kilómetro cuadrado. La economía agraria combinada con los servicios son otro aspecto del sistema rural valenciano, que hemos atribuido también a los municipios de Càrcer y Villalonga de la Safor, ya que aunque en esta clasificación han quedado englobados bajo la cota 100, por incluirse en este gran área de influencia de la franja costera, sus características sociales y económicas a escala local se corresponden más con el sistema rural. Los municipios de Requena y Riba-roja de Túria se encuadran dentro de la franja intermedia del territorio o lo que podemos denominar zonas periurbanas, ya que bordean la franja de cota 100. A pesar que el peso porcentual de la viticultura sobre la economía municipal es importante en Requena, su posición de ciudad media y su ubicación en la meseta hacen que tenga un encaje coherente en esta categoría. Riba-roja de Túria cuenta con mayor peso industrial en su tejido económico, aunque tampoco llega a alcanzar la densidad de población tan elevada, próxima a los 100 habitantes por kilómetro cuadrado. La ciudad de Valencia, con los centros que hemos seleccionado, es la capital de la franja o cota 100 y del área metropolitana que, a su vez, ejerce una fuerte influencia sobre Paiporta y Torrent, cuyas características estarían a medio camino entre esta clasificación y la de la zona intermedia o periurbana, especialmente en el primer caso, pues Torrent es el segundo núcleo urbano que sigue a la capital del Turia (Figura 4.3.). Sobre las características específicas de cada contexto detallaremos más rigurosamente en los siguientes epígrafes.

Figura 4.3.- Clasificación de los ámbitos territoriales de la Comunidad Valenciana



Fuente: mapa y leyenda tomados del documento original. El mapa original no contiene escala ni norte geográfico.

En cuanto a la relación entre el espacio geográfico y los centros electos podemos apuntar una serie de aspectos que nos han llevado a la selección intencionada de la muestra. Primero, las localidades de Requena y Riba-roja de Túria poseen una población similar que ronda los 21.000 habitantes. Son ciudades de tamaño medio que ejercen una gran influencia sobre su municipio, incluso a escala comarcal y supracomarcal, por la extensión de sus servicios a otras áreas circundantes. La diferencia estriba en el modelo socioeconómico: en el caso de Requena estamos ante una agrociedad que se sustenta de una economía vinícola cuyos vecinos se agrupan en veinticinco pedanías y demandan servicios de educación, sanidad, consumo y ocio en la cabecera municipal. En Riba-roja de Túria, las doce urbanizaciones y los diseminados también requieren la atención de servicios fundamentales en la capital municipal, aunque el modelo económico está más vinculado con la industria, especialmente con el

desarrollo histórico de la cerámica. La extensión de ambos municipios y su potencial paisajístico y patrimonial son un recurso que se está utilizando por el profesorado para desarrollar salidas de campo a partir de sus cascos históricos y los parques naturales de las Hoces del Cabriel y del Turia, en los que es posible estudiar la pérdida de superficie agraria a favor de otros usos más urbanos.

Un segundo grupo de centros escolares han sido seleccionados por su proximidad a la ciudad de Valencia. El de Paiporta se ubica en una zona de antiguas huertas que han sido reurbanizadas para edificar fundamentalmente viviendas. Al estar cerca de la ciudad de Valencia y encontrarse en un proceso de hibridación económica, entre un paisaje agrícola que se está transformando por la necesidad de urbanización, al mismo tiempo que se amplía el cultivo del naranjo y se intenta reactivar el tejido industrial, que ha experimentado los embates de la crisis económica actual. En una periferia próxima a la capital del Turia hemos escogido dos centros de titularidad concertada y privada. El de Torrent es concertado y el dinamismo económico es similar a lo apuntado en Paiporta, mientras que en Benimaclet (antiguo barrio de la ciudad de Valencia), el centro privado experimenta las consecuencias sociales de luchar en pro de conservar la huerta urbana de Valencia. Entre ambos centros hemos conseguido dos grupos de alumnado diferentes: en Torrent un curso de 3º ESO y en Benimaclet un curso de 2º de Bachillerato.

El espacio urbano de Valencia nos proporciona la elección de dos centros distintos y distantes desde el marco social, económico y cultural. El perfil socioeconómico de las familias de Gran Vía presenta notables diferencias respecto de las mismas características en el barrio de la Malva-rosa. En este último barrio, el centro seleccionado está desarrollando el Proyecto “Horta és futur” en el tercer curso de Educación Secundaria, principal motivo de la elección y contraposición con el otro instituto. Sobre algunas de estas características precisaremos más en los siguientes subapartados de este epígrafe.

Los tres centros restantes están ubicados en áreas rurales, aunque los modelos de economía son diferentes en cada uno de ellos. El aspecto común es que las localidades donde se ubican los institutos

actúan de cabeceras municipales donde se concentran los servicios, un elemento similar a lo que hemos señalado para Requena y Riba-roja de Túria, si bien tenemos que hacer constar que la población media de estas tres localidades oscila entre los 1.900 y 4.300 habitantes, luego no alcanzan el umbral de ciudad establecido por el Instituto Nacional de Estadística en 10.000 habitantes. Otro aspecto parecido es la interdependencia entre la agricultura y la industria, aunque el dinamismo entre ambos sectores sea algo menor en Villar del Arzobispo debido, en parte, al acusado envejecimiento de la población. Càrcer sí presenta una simbiosis más clara entre el cultivo de la naranja y su transformación (envasado, etiquetado y comercialización) en almacenes propios ubicados en dicha localidad y otras limítrofes (Antella, Beneixida, Gavarda). Villalonga de la Safor es el municipio más poblado de los tres (ca. 4.300 habitantes), ya que alberga la función de segunda residencia de habitantes que se han desplazado desde Gandía y localidades afines, al mismo tiempo que mantiene una comunidad de agricultores dedicados al monocultivo de la naranja. De todos los centros educativos, la mayor proporción de familias dedicadas a la agricultura se encuentra en Villalonga de la Safor.

En consecuencia hemos optado por un muestreo intencional o no probabilístico que nos ha permitido seleccionar de manera cuidadosa los grupos de 3º ESO y 2º de Bachillerato en las diez instituciones escolares de la provincia de Valencia con la pretensión de conocer si la idealización del medio rural tiene algún componente espacial que influya directa o indirectamente en la representación social de estos espacios. La selección de este muestreo selectivo o de juicio obedece a la comprensión de los factores que intervienen en la formación de la representación social, por lo que vamos a ofrecer información en profundidad acerca del lugar que ocupa el alumnado en su contexto social con la finalidad de garantizar el rigor en la aproximación de la muestra de 581 estudiantes. Como corresponde a los diseños propositivos, en los que interesa encontrar situaciones que representen casos similares y/o comparar con otros distintos (como ya hemos anunciado en párrafos anteriores), el número total de alumnado se ha ampliado durante la planificación y recolección de los datos (Martínez-Salgado, 2012). En el proyecto inicial planificamos alcanzar una muestra de 250 estudiantes pertenecientes a seis centros

educativos, sin embargo, hemos duplicado este número al considerar centros de titularidad privada y la profundización en el conocimiento teórico de los municipios y las instituciones escolares.

La muestra final del alumnado ha alcanzado un nivel óptimo de saturación que fuimos advirtiendo con el análisis parcial de palabras asociadas a medio rural en cada uno de los centros educativos, lo que por otra parte, nos permitió ir anotando una serie de estereotipos (vida tranquila, población envejecida, sociedad atrasada...) entre la realización de los cuestionarios y las entrevistas o grupos de discusión. Cuando las explicaciones a los elementos centrales de esa representación social se repetían en la mayoría de los centros, concluimos que la muestra estaba saturada, pues siguiendo a diversos autores (Perry, 1998; Eisenhardt, 1989; en Martínez-Carazo, 2006) no existe una guía precisa sobre los casos que deben incluirse. No obstante, la compartimentación de la muestra en la selección de grupos de 3º ESO y 2º de Bachillerato, la selección del alumnado en cada centro, además de la representación del alumnado en tres zonas espaciales (rural, periurbana y urbana) no ponen en entredicho el diseño propositivo de la investigación.

Las diferencias entre ambos cursos se debe a que los grupos de bachillerato son menos numerosos y tan solo hemos accedido al bachillerato de ciencias sociales y humanístico, excepto en el de Paiporta que también han colaborado los alumnos y alumnas del bachillerato científico. En general, dos tercios de la muestra corresponden a 3º ESO y el tercio restante al último curso de bachillerato, habiéndonos sido difícil acceder a estos últimos cursos por la amenaza en la distorsión del tiempo ante la realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Las disimetrías son más significativas entre centros, lo que se relaciona con la menor población en áreas rurales (Villar del Arzobispo y Càrcer). Por este motivo y por no sesgar la muestra hacia la consecución intencional de nuestra hipótesis de trabajo, la cifra de alumnado de los centros de la ciudad de Valencia (excepto Benimaçlet que se ha seleccionado por ser un centro privado) es similar a la de los centros rurales. El criterio de influencia de las localidades principales o cabeceras sobre sus municipios se ha considerado en la elección de una muestra más amplia en los casos de Requena y Riba-roja de Túria, ya que además

no corresponden a un modelo espacial netamente definido como rural o urbano. En cualquier caso, el montante de alumnado es coherente en las tres zonas en las que hemos clasificado la provincia de Valencia: 244 alumnos/as en el área rural⁶¹, 223 en áreas periurbanas y 114 en espacios urbanos, como puede comprobarse en la tabla siguiente (Tabla 4.3.).

Tabla 4.3.-Datos de la muestra de estudio en los diez centros seleccionados

Localidad	3º ESO	2º BACHILLERATO	Total
Torrent	24	-	24
Benimaclet	-	27	27
Villar del Arzobispo	36	14	50
Requena	66	20	86
Valencia (Gran Vía)	24	29	53
Càrcer	15	8	23
Villalonga de la Safor	69	16	85
Riba-roja de Túria	67	12	79
Paiporta	69	21 (CN) y 30 (CCSS)	120
Valencia (Malva-rosa)	23	11	34
Total	393 (67.6%)	188 (32.4%)	581 (100%)

Fuente: elaboración propia.

⁶¹ El alumnado de Requena queda asignado al área rural, aunque lo hemos presentado como espacio periurbano en la provincia de Valencia, pues una parte de este alumnado puede tener una percepción ambivalente de estas dos áreas al estar más vinculado a las aldeas y pueblos de esa comarca, mientras que otros/as poseen una imagen más acorde con la función urbana que ostenta Requena.

4.3.1.-Las áreas rurales

La diversidad y complejidad del medio rural dificulta que efectuemos una definición precisa de los espacios rurales con los que venimos trabajando en esta investigación. Unas líneas atrás hemos señalado la clasificación de los municipios rurales, periurbanos y urbanos de la provincia de Valencia de acuerdo a la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. En este apartado queremos contextualizar los aspectos geográficos más importantes de las cuatro localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor) en el ámbito del mundo rural de la España del Mediterráneo, lo que nos permite comprender más rigurosamente las características que las conectan con los territorios de ese marco global al que se unen por parámetros sociales, culturales y políticos que terminan por condicionar las actividades de las personas que habitan esos espacios. Posteriormente expondremos más rigurosamente los factores físicos y sociales de cada una de esas cuatro localidades rurales, atendiendo también al contexto escolar en cada una de ellas.

En el planteamiento del problema de investigación hemos señalado que algunos criterios clásicos (explotación de recursos naturales, preponderancia de la actividad agraria, relación estrecha entre las personas con el medio natural y entre sus habitantes que residen en núcleos de pequeño tamaño) han quedado obsoletos para definir el concepto de medio rural en las últimas tres décadas, ya que fundamentalmente se han basado en criterios unidimensionales (especialmente de tipo demográfico) cuantificables por las administraciones públicas para asignar recursos económicos. Así es como se han distinguido áreas rurales remotas, áreas rurales centrales y áreas rurales próximas a las centrales con diferente grado de ruralidad que, sin embargo, no pueden extrapolarse fuera de las fronteras nacionales. Por tanto, coincidimos con Armas y Macía (2017) cuando señalan que es más importante medir las diferencias de los distintos grados de ruralidad (como han hecho en Galicia) que definir el concepto espacio rural, aunque en nuestro caso la necesidad se centrará en contextualizar los rasgos más importantes de las localidades rurales que participan con población escolar en esta investigación.

Los cambios en el desarrollo urbano y la extensión de infraestructuras hacia el interior de España han generado desequilibrios en la distribución de la población, estableciéndose notorias diferencias en cuanto a densidad de población entre las zonas interiores y litorales. Esta disimetría es patente a escala de la Comunidad Valenciana, entre comarcas como Los Serranos y la Meseta de Requena, frente a otras más próximas a las primeras coronas metropolitanas que se han beneficiado de la saturación demográfica de la ciudad de Valencia y han mantenido niveles demográficos más estables. Como desde las administraciones públicas se requieren nuevos criterios para gestionar los recursos necesarios para lograr el desarrollo de la sociedad, se reelaboran estudios que tienen en cuenta otros aspectos más acordes con la realidad de los espacios rurales. Entre estos aspectos podemos nombrar algunos que se corresponden con dos grandes categorías: aquellos relacionados con el asentamiento de la población y los que analizan la cohesión territorial. Los primeros se plasman en elementos como el contingente de población, la cobertura de usos del suelo y la accesibilidad, mientras que los segundos analizan las interacciones sociales, el desarrollo de las comunicaciones viarias y virtuales (con las TIC), la complejidad de los flujos migratorios y las nuevas demandas de usos del suelo para otras actividades económicas ajenas al sector agrario, entre las más destacadas. La plasmación de estos criterios se recoge en informes que financian algunas fundaciones como Foessa, La Caixa, BBVA y Encuentro, en parte, a partir de clasificaciones previas de oficinas estadísticas como Eurostat⁶².

En consecuencia, los territorios rurales se han clasificado en tres grandes zonas a las que podemos adscribir las localidades rurales que hemos escogido en nuestra investigación. Los municipios de Villar del Arzobispo y Requena se clasificarían dentro de las áreas de interior más alejadas de los centros urbanos regionales, como sería el caso de la ciudad de Valencia. En sus ámbitos jurisdiccionales existen déficits

⁶² El desglose y especificidad de los criterios empleados para definir las áreas rurales puede consultarse en el Informe “El medio rural y su vertebración social y territorial”, publicado en enero de 2018 por el Consejo Económico y Social del Gobierno de España.

Fuente: <http://www.ces.es/documents/10180/5461461/Inf0118.pdf> (Última consulta: 17 octubre 2018).

estructurales relevantes, niveles de población bajos (por debajo de 20.000 habitantes), con equipamientos escasos y un desarrollo industrial agroalimentario poco dinámico. Este último elemento es inexistente en ambos municipios, excepto si consideramos las cooperativas de transformación de vino y aceite. Los municipios de Càrcer y Villalonga de la Safor se clasificarían entre este extremo mencionado y el de las áreas con mayor nivel de desarrollo basado fundamentalmente en la agricultura. A escala local, no son lugares densamente poblados pero han desarrollado una industria agroalimentaria más moderna y competitiva, lo que ha redundado en que los problemas de despoblamiento y abandono sean de menor relevancia que en los municipios situados más al interior. Además se encuentran a medio camino entre nodos de desarrollo económico y social, como Xàtiva respecto de Càrcer y Gandía respecto de Villalonga de la Safor, con los que mantienen estrechas comunicaciones a una distancia inferior respecto de la ciudad de Valencia.

En el marco espacial español, los municipios de Càrcer y Villalonga de la Safor vienen participando del desarrollo económico de una agricultura o citricultura de exportación que se ha expandido a costa de relegar la actividad turística en los centros regionales antes mencionados (Xàtiva y Gandía). Esto les ha producido un ligero mantenimiento de la población que no han conocido las comarcas del interior de la provincia de Valencia. En los casos de Villar del Arzobispo y Requena, la transformación agraria no ha revertido la emigración de la población hacia otras localidades del área metropolitana de Valencia. El panorama demográfico es de despoblación y envejecimiento de la población que por su modelo de ocupación histórica en aldeas, pueblos y diseminados, está polarizando la concentración de población en las cabeceras comarcales. Esta situación dual de abandono de la población en localidades de menor entidad y concentración demográfica y de servicios en los nodos comarcales, puede acabar dificultando el mantenimiento del paisaje y del patrimonio cultural (material e inmaterial) tanto a escala regional como nacional.

En síntesis, las cuatro localidades rurales presentan en común una serie de aspectos ya presentados como la baja densidad de

población (menos de 100 habitantes por kilómetro cuadrado⁶³), especialmente relevante en los pueblos de los municipios del interior occidental de la provincia de Valencia (Calles, Gestalgar, Higuieruelas y las aldeas de Requena), el envejecimiento de la población y la disminución de la superficie agrícola por falta de jóvenes al cargo de las explotaciones. Esto explica que la ocupación en el sector servicios supere el 60%, excepto en el municipio de Requena, dado que se están desarrollando proyectos de revitalización del paisaje y del patrimonio cultural que proporcionan empleo, además de que las cuatro localidades actúan como cabeceras municipales que concentran los principales servicios públicos (sanidad, educación, servicios judiciales, alimentación, ocio...), lo que obliga a los habitantes de las aldeas y pueblos de menor entidad a desplazarse para ser atendidos. Con estas características cualquiera de estos municipios podría encuadrarse bajo la categoría de agrocuidad, sin embargo, como la media de población de la mayoría de las localidades no supera los 4.000 habitantes los hemos clasificado en zonas rurales en consonancia con lo que ya hemos mencionado en la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030 y poco pobladas según el grado de urbanización estipulado por Eurostat.

Villar del Arzobispo

Este municipio se localiza en la comarca de Los Serranos, en concreto, en una unidad geográfica denominada el Plà de Villar, más propia de la meseta castellana que de la serranía ibérica que le da nombre. En ese territorio se incluyen la mayor parte de las localidades que están adscritas al centro escolar que hemos seleccionado: Llosa del Obispo, Chulilla, Higuieruelas, Andilla, Alcublas, Titaguas y Tuéjar, y otros como Bugarra, Gestalgar y Pedralba que fueron agregados a esta comarca, pese a que habían estado tradicionalmente vinculados a Llíria. De estas localidades hemos seleccionado a 50 estudiantes (36 de 3º ESO y 14 de 2º de Bachillerato), de un total de 520 que mayoritariamente residen en Villar del Arzobispo. De esos

⁶³ En este criterio cuantitativo presenta consenso en tres niveles administrativos como son Eurostat, la Ley de Desarrollo Sostenible del Medio Rural (Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural) y la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030.

cincuenta, hemos entrevistado a tres alumnos/as de 3º ESO y cuatro alumnas de 2º de Bachillerato, como puede comprobarse en la siguiente tabla (Tabla 4.4.).

Tabla 4.4.-Procedencia del alumnado encuestado en la comarca de Los Serranos

Localidad	Frecuencia del alumnado (unidades)	Población municipal (2017)
Villar del Arzobispo	38	3.542
Chulilla	2	628
Llosa del Obispo	2	510
Bugarra	2	711
Alcublas	1	678
Calles	1	345
Gestalgar	1	596
Higueruelas	1	503
Titaguas	1	450
Tuéjar	1	1.147
Total	50	9.110

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y del Instituto Nacional de Estadística.

La población total de los municipios que aportan alumnado al centro escolar es de 9.110 habitantes, un valor cien unidades inferior al de 1960. La despoblación ha sido más lenta en Villar del Arzobispo, Higueruelas y, en menor medida, Llosa del Obispo por el dinamismo de la agricultura de secano a regadío y un proceso de industrialización que se ha sustentado en la industria del mueble (Boira, Sales y Hermosilla, 1995) y no eliminan el carácter rural a escala comarcal. Sin embargo, la industria minera ha tenido menor impacto sobre la ocupación local, ya que los principales empresarios son de la provincia de Castellón y cuentan con su propia plantilla para la extracción del mineral. La concentración de servicios sanitarios, educativos y otros vinculados con el desarrollo rural ha actuado como un freno a la emigración de familias de Villar del Arzobispo hacia localidades cercanas como Lliria o la ciudad de Valencia. El cultivo de la vid sigue siendo el más extenso en superficie y se mantienen diversas bodegas que embotellan y comercializan buena parte de la cosecha, siendo la Cooperativa Agrícola del Villar del Arzobispo la

que elabora marcas propias de vino y pone a la venta aceite de oliva. El segundo foco de población, en el otro extremo de la comarca, es Tuéjar. Su población es inferior a la mitad respecto de El Villar y la actividad industrial también es más reducida, apenas cuenta con algún taller mecánico y muebles, junto con las empresas de extracción de caolín que progresivamente han sido vendidas a empresas foráneas, pero cuyo impacto en el paisaje es visible desde Villar del Arzobispo (Figura 4.4.). El resto de localidades tiene una media de 500 habitantes que se dedican mayoritariamente a la agricultura y la construcción, a diferencia de las dos localidades de mayor entidad ya señaladas en las que la concentración de servicios reduce el empleo en el sector agropecuario.

Figura 4.4.-Vista del impacto visual de la extracción minera en Villar del Arzobispo



Fuente: Fotografía propia (1/2/2018).

En las últimas dos décadas, la terciarización de la economía ha afectado a los espacios rurales. En el caso de los municipios de la Serranía, la ocupación en el sector servicios, especialmente en la localidad de Villar del Arzobispo supera ligeramente el 60%. Los habitantes que se ocupan en la industria y la construcción, pues en

este caso son sectores afines con empresas que mantienen relación en su tejido productivo, suponen en torno al 24%. En particular, el alumnado ha especificado empleos puntuales de sus familiares como mineros, trabajadores de la empresa COBATUR (Cooperativa Valenciana Agrícola del Bajo Turia) y carpinteros, tanto metálicos como de la madera. El ejemplo de la citada cooperativa refleja la concentración de pequeños y medianos propietarios en la transformación y comercialización de productos agrarios. Por tanto, la escasa ocupación en el sector agrario esconde una serie de innovaciones en la agricultura que se han dejado sentir en el paisaje. Uno de los casos más significativos ha sido la transformación a regadío de 2.000 hectáreas en la zona sur de Villar del Arzobispo, hacia las Bodegas de Vanacloig y el enlace con las localidades de Chera y Sot de Chera. Además del cultivo del viñedo, la morfología de hoya ha propiciado el mantenimiento de una temperatura óptima para la plantación de naranjos a 400 metros de altitud y 50 kilómetros de distancia al mar Mediterráneo. Aunque presentan algunos problemas para proporcionar cosechas copiosas, no ocurre lo mismo con otros árboles frutales; alcachofas y maíz. La mayoría de estos productos son transformados y elaborados para su venta en cooperativas que propician una comercialización conjunta y más beneficiosa para los propietarios y socios de estas empresas que cuentan con fuerte arraigo en comarcas del interior del País Valenciano. En conjunto los datos oficiales provenientes de estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y la información proporcionada por el alumnado encuestado nos arroja una correlación del 99.7 % (Tabla 4.5.). La importancia del sector servicios se plasma en el comportamiento de la sociedad por las principales calles donde se concentran las tiendas, como ocurre en la calle de las Cruces en Villar del Arzobispo (Figura 4.5.).

Tabla 4.5.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Villar del Arzobispo

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	6.8	7.7
Construcción	16.3	13.2
Industria	8.3	9.4
Servicios	61.7	62.0
Desempleo	6.9	7.7
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

Figura 4.5.-Vista de la calle de las Cruces en Villar del Arzobispo



Fuente: fotografía propia (1/2/2018)

Requena

Al sur de la comarca de la Serranía y en la parte occidental de la provincia de Valencia se sitúa la Meseta de Requena, de la que el municipio de Requena es el más extenso (814 km²). El territorio es predominantemente llano, aunque en su interior emergen algunos cerros, lomas y cejas que persisten por la erosión diferencial de sus

estratos terciarios más duros que los suelos cuaternarios que han sido ocupados por el cultivo de la vid, especialmente la variedad autóctona bobal, desde la segunda mitad del siglo XIX. En el exterior de la meseta, las sierras de El Tejo y Juan Navarro, cierran el relieve por la parte norte que enlaza a través de la fosa tectónica del Chera hacia la Serranía. Pese al desarrollo de las comunicaciones con Valencia, a partir de la autovía A-3 y la línea del tren de Alta Velocidad (AVE), el menor espíritu emprendedor de los habitantes no ha diversificado la economía hacia el sector industrial. Con ello la población se ha estancado en los 20.000 habitantes, concentrados fundamentalmente en la ciudad de Requena que funciona como centro principal de servicios para el municipio y la comarca. La selección de una muestra de 86 estudiantes (66 de 3º ESO y 20 de 2º de Bachillerato), refleja la situación de polaridad que ejerce Requena sobre su periferia, compuesta por veinticinco aldeas, de las que tan solo tenemos alumnado de cuatro de ellas. Excepcionalmente un alumno procede del municipio de Siete Aguas, independiente de la Meseta de Requena, como se indica en la siguiente tabla (Tabla 4.6.).

Tabla 4.6.-Procedencia del alumnado encuestado en un instituto de Requena

Localidad	Frecuencia del alumnado (unidades)	Población municipal (2017)
Requena (<i>ciudad</i>)	81	16.054*
San Antonio (aldea)	1	1.808
El Rebollar (aldea)	1	128
El Pontón (aldea)	1	391
Roma (aldea)	1	85
Siete Aguas (municipio)	1	1.196
Total	86	---

*La población del municipio de Requena en 2017 es de 20.320 habitantes, incluyéndose las aldeas que mencionamos en la tabla y otras cuyo alumnado cursa estudios en el otro centro de Educación Secundaria.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y del Instituto Nacional de Estadística.

A escala municipal Requena puede ser considerada como una agrociedad (López-Ontiveros, 1994; Camarero, 2009) de acuerdo a dos características fundamentales que explican la combinación de una economía basada en la viticultura cuyos habitantes requieren una serie de servicios que encuentran en dicho centro urbano. Primero, porque en el casco urbano de Requena se concentra casi el 80% de la

población del municipio: 16.054 habitantes en 2017 frente a los 20.320 de todo el municipio. Segundo, porque la ciudad de Requena alberga los servicios tributarios (Subdelegación de Hacienda), judiciales (Juzgado de Primera Instancia e Instrucción) y médicos (Hospital General inaugurado en 1992) que extienden su jurisdicción a los municipios de la propia comarca (Utiel, Venta del Moro, Fuenterrobles, Camporrobles, Villargordo del Cabriel), a municipios colindantes de Sinarcas, Chera y Siete Aguas, y a las comarcas de la Hoya de Buñol y el valle de Ayora. Como servicio más circunscrito a escala comarcal, se ha instalado en Requena la Delegación de la Consellería de Agricultura y Medio Ambiente (edificio PROP). Por todo ello, su función administrativa se ha proyectado por un territorio de 3.600 km² o un tercio de la provincia de Valencia, aunque la población es de poco más de 80.000 habitantes y la densidad es inferior a 100 habitantes por kilómetro cuadrado. De esta manera Requena es reconocida como capital regional de un territorio que supera ampliamente los límites de su propia comarca (Piqueras, 1997).

Junto con el desarrollo de la viticultura, el sector servicios se está especializando en la oferta turística de rutas y visitas a bodegas, algunas de las cuales organizan rutas por parajes naturales como el parque de las Hoces del Cabriel. De estos proyectos turísticos, la ciudad de Requena encabeza el actual Plan de Dinamización Turística que se extiende al turismo patrimonial, visible en el casco histórico medieval de la Villa de esta ciudad. Además de las iglesias y templos, las cuevas y museos de la seda y del vino son hitos que forman parte de este patrimonio histórico-artístico que está consolidando un turismo rural diversificado. No obstante, la posición económica y social de las familias de pequeños y medianos propietarios no es tan positiva por el decrecimiento continuado de las rentas agrarias desde 2005 y que progresivamente están experimentando un leve aumento con la plantación de la variedad macabeo y la elaboración de cavas, puesto que Requena es el único municipio de la provincia de Valencia autorizado para tal fin.

El alumnado que estudia en el centro escolar que hemos seleccionado procede fundamentalmente de la ciudad de Requena, salvo aquellos/as que hayan decidido desplazarse por cuenta propia

desde alguna de las aldeas municipales⁶⁴. La docencia se concentra en horario de mañana en Educación Secundaria (21 grupos) y Bachillerato (4 grupos), además de los ciclos formativos de grado medio y superior de Educación Infantil, Atención Sociosanitaria, Administración y Administración y Finanzas. Entre nuestra muestra de 86 estudiantes hemos seleccionado a ocho estudiantes (cinco de 3º ESO y tres de 2º de Bachillerato) para realizar un grupo de discusión. Los datos socioeconómicos de la totalidad del alumnado encuestado concuerdan en un 95% con la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). La menor proporción de familiares dedicados al sector agrícola en la muestra seleccionada obedece al origen del alumnado en la ciudad de Requena, pues la mayoría de los padres y madres ya no se ocupan en la agricultura. Eso explica el mayor peso de familiares dedicados al sector servicios respecto de la media municipal que se sitúa en torno al 50%, el valor más bajo de todos los municipios rurales que participan en esta investigación. El desempleo también es inferior entre las familias del alumnado encuestado porque no se ven afectados por la temporalidad del trabajo agrícola. El empleo industrial pertenece a empresas de la madera, metal y auxiliares del sector vinícola. Todo esto se ha recogido en la siguiente tabla (Tabla 4.7.), que se acompaña de una fotografía en la que se muestra el paisaje de cultivo de la vid en invierno en una de las aldeas municipales (Figura 4.6.), por ser el predominante a las afueras de la ciudad de Requena.

⁶⁴ El porcentaje de alumnado que acude de las aldeas de Requena a este instituto es inferior al 1% y no presentan diferencias notorias referentes al contexto cultural. Si es pertinente señalar que experimentan las consecuencias de la despoblación y la falta de servicios pero sus prácticas sociales y culturales se desarrollan conforme a sus compañeros/as de la capital municipal.

Tabla 4.7.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Requena

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	8.0	19.4
Construcción	12.5	19.7
Industria	9.3	7.0
Servicios	68.6	50.5
Desempleo	1.6	3.4
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

Figura 4.6.-Paisaje del monocultivo de la vid en invierno en la partida de la Esteruela (Casas de Eufemia, Requena)



Fuente: Fotografía propia (14/4/2011).

Càrcer

El marco geográfico de esta localidad nos obliga a abordar una contextualización a escala comarcal, ya que al centro escolar que hemos seleccionado acuden alumnos y alumnas de otras localidades próximas como la cercana Alcàntera de Xúquer y otras del entorno como Sumacàrcer, Gavarda, Sellent, Beneixida y Antella (Tabla 4.8.). Estas localidades se encuadran en la Vall de Càrcer o Vallfarta, cuyos municipios incluyen los mismos que hemos señalado más Cotes, del que no hemos encuestado a ningún alumno/a en esta investigación.

Tabla 4.8.-Procedencia del alumnado encuestado en un centro escolar de Càrcer

Localidad	Frecuencia del alumnado (unidades)	Población municipal (2017)
Alcàntera de Xúquer	6	1.318
Càrcer	4	1.923
Sumacàrcer	4	1.141
Gavarda	3	1.073
Sellent	3	376
Beneixida	2	648
Antella	1	1.233
Total	23	7.712

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y del Instituto Nacional de Estadística.

La población total de estos pueblos es de 8.048 habitantes (incluyendo 336 de Cotes) y se distribuye por una superficie de 79.5 km² lo que arroja una densidad de 101.2 habitantes por kilómetro cuadrado, un valor que sigue estando por debajo del resto de la comarca de la Ribera, como ocurría hace dos décadas (Piqueras y Hermosilla, 1995), aunque supera ligeramente la media de los territorios rurales españoles. Desde el punto de vista geomorfológico, el desarrollo de la agricultura ha sido posible porque esta zona forma parte de la llanura aluvial del río Júcar, lo que ha favorecido el desarrollo de sistemas de riego a partir de grandes acequias del propio Júcar, Escalona y la Comuna, y otros de menor tamaño como la de Càrcer-Sellent. En paralelo a las mejoras en los sistemas de riego se

ha producido una reconversión de los cultivos desde el arroz, principal cultivo hasta mitad del siglo XX, hasta las hortalizas (cebollas, alcachofas, apios...) que progresivamente han sido sustituidos por los cítricos (naranjos y mandarineros), como se aprecia en las dos fotografías siguientes (Figura 4.7.).

Figura 4.7.-Campos de naranjos en la partida de *El Palmeral* y parcelas de caquis en las orillas del riu Sellent, a las afueras de Càrcer



Fuente: Fotografías propias (5/2/2018).

La mano de obra ha sido fundamentalmente local tanto en la recolección, transformación y comercialización, que corren a cargo de vecinos que han montado empresas que controlan todo el proceso. Pero a medida que el sector de la naranja ha experimentado cambios en la trama comercial y en los medios de transporte desde la segunda mitad de la década de 1990, la mayoría de los almacenes familiares han sido absorbidos por grandes empresas y firmas como Antonio Muñoz S.A., que, por otra parte, han obligado a otro grupo de familias a organizarse en cooperativas de segundo grado para asegurarse la venta de sus productos. En las últimas dos décadas, la abundante oferta de los cítricos ha provocado que se haya iniciado un proceso de sustitución hacia el caqui, con lo que las empresas que siguen en el sector (Frutas del Júcar, S.I., *Amc Spain Fresh and Natural Foods*, S.L. y otras) se dedican al procesamiento y envasado de otras frutas, además de la propia naranja.

Las características anteriores son un reflejo en la vida escolar en el centro seleccionado. La población de Càrcer y Alcàntera de Xúquer, las dos localidades con mayor población, reclamaron la construcción del centro escolar en sus localidades. La dependencia de la economía citrícola tanto en el cultivo directo como el

procesamiento y comercialización posterior, afecta la dinámica escolar, especialmente a la población inmigrante en los períodos más álgidos con anterioridad a la crisis económica actual. El nivel cultural de las familias, según los datos recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), es de tipo medio-bajo: el 60% de los padres y madres solamente han alcanzado estudios primarios; el 31%, estudios de grado medio; y el 9%, estudios universitarios. Con este perfil cultural, el centro asume la función de principal agente de difusión cultural, especialmente en lo que concierne a la música, el deporte y la lengua valenciana. En conjunto, el alumnado de este instituto suma 322 en el curso 2017-2018 en el que hemos pasado los cuestionarios. De ese montante, hemos encuestado a 23 alumnos/as: 15 de un grupo de 3º ESO y 8 de 2º de Bachillerato de ciencias sociales y humanidades. De ellos/as, hemos seleccionado a cinco alumnos/as a los que hemos entrevistado grupalmente (tres de 3º ESO y dos de 2º de Bachillerato) según su curso. En la tabla siguiente (Tabla 4.9.) establecemos una relación entre la ocupación general de las familias en el municipio de Càrcer y la información estadística que hemos obtenido de los cuestionarios. La correlación entre ambas columnas es del 94.1%, según el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 4.9.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Càrcer

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	4.4	16.9
Construcción	11.1	3.4
Industria	8.8	10.1
Servicios	60.2	58.4
Desempleo	15.5	11.2
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

Con los datos de la tabla anterior podemos establecer paralelismos entre la muestra del alumnado y los datos referidos al municipio de Càrcer, por ser el que mejor representa la dinámica de ocupación en la Vall de Càrcer. En la actualidad, el envejecimiento de la población ha provocado una caída en la ocupación en el sector

agrario, principalmente citrícola en estas localidades. Junto a la mecanización de las tareas agrícolas y la creciente expansión de empresas que controlan desde la producción hasta la comercialización de los productos citrícolas y otros nuevos como el caqui, las familias que se ocupan en los almacenes (especialmente las mujeres) se han quedado sin empleo, lo que explica las mayores cifras de desempleo entre las familias de los alumnos y alumnas encuestados/as, así como el menor nivel de ocupación en la industria. Con el repunte parcial del sector de la construcción tras la crisis económica actual, se han retomado algunos empleos en este sector por la construcción de viviendas unifamiliares a las afueras de Càrcer y algunas otras localidades comarcales. El sector servicios es el que más empleo proporciona en las localidades de mayor tamaño demográfico, observándose la concentración de los principales establecimientos (panaderías, bancos, supermercado, servicios eléctricos e informáticos...) en las calles más transitadas, incluyéndose el empleo público ofertado por los servicios municipales (ayuntamiento, comisaría de policía...), como se aprecia en la siguiente fotografía (Figura 4.8.).

Figura 4.8.-Vista de Càrcer desde la Plaza de la Solidaridad hacia la calle Blasco Ibáñez, donde se concentran los servicios en las plantas bajas de los edificios



Fuente: Fotografía propia (8/2/2018).

Villalonga de la Safor

En la comarca de La Safor, la población de Villalonga ejerce una influencia más directa sobre las localidades que quedan bajo la jurisdicción de la Vall de la Safor. Esta comarca aglutina a diez municipios cuya población total es de 13.299 habitantes, si incluimos los de Castellonet de la Conquesta, a pesar de no contar con alumnado encuestado de esa localidad en el centro escolar que hemos seleccionado. La densidad de población media es de 127.75 habitantes por kilómetro cuadrado, un valor ligeramente inferior al conjunto de la Safor, capitalizada por la ciudad de Gandía, principal centro urbano que engrosa esta redistribución de la población. En cualquier caso, la dimensión municipal es bastante disimétrica: los diez municipios de la tabla 4.10. arrojan una superficie intermedia de 10.4 kilómetros cuadrados, con una variación relevante entre los 0.6 kilómetros cuadrados de Beniflà a los 43.3 de Villalonga. La muestra del alumnado seleccionado guarda una estrecha relación con la población en cada uno de los municipios que se vinculan a partir de la dinámica del río Vernissa y la estructuración del relieve resultante. Así, las localidades más pobladas (Villalonga y Beniarjó) se ubican en la margen derecha de este río, junto con Potries y Beniflà. Después, un segundo foco de población se concentra en el margen izquierdo del río Serpis como son Palma de Gandía y Ador. El resto de poblaciones (Ròtova, Llocnou de Sant Jeroni, Almiserà y Benicolet) se localizan en el interior y cuentan con unos contingentes demográficos menores y más irregulares.

Tabla 4.10.-Procedencia del alumnado encuestado en centro escolar de Villalonga de la Safor

Localidad	Frecuencia del alumnado (unidades)	Población municipal (2017)
Villalonga de la Safor	17	4.371
Ador	16	1.400
Rótova	12	1.259
Palma de Gandía	11	1.511
Beniarjó	10	1.759
Potries	8	1.013
Llocnou de Sant Jeroni	6	544
Beniflà	3	458
Almiserà	1	261
Benicolet	1	585
Total	85	13.161

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y del Instituto Nacional de Estadística.

La situación del centro escolar es ilustrativa del espacio local en forma de valle. En el entorno de estos municipios, los campos de naranjos han ido formando un paisaje homogéneo desde que sus habitantes comenzaron a plantar los primeros a finales del siglo XIX⁶⁵. Al principio se cultivaban cuatro variedades (Blanca, Navels, Sanguina y Perets) y la ampliación hacia otras nuevas ha posibilitado que la campaña citrícola se extienda ininterrumpidamente de septiembre a mayo, reduciéndose la temporalidad en el trabajado asociado a este sector. De modo similar a lo que hemos apuntado en el caso de la Vall de Càrcer, los agricultores se han ido integrando en cooperativas y almacenes, de manera que las empresas que se dedican al procesado y comercialización directa de la naranja han acaparado mayor protagonismo en las últimas décadas. Entre estas empresas podemos citar a Clement Agrícola, S.L., Campanar Agrícola y otras que conservan el nombre familiar de origen aunque su ámbito trasciende la producción de dichas familias. El crecimiento del polígono industrial que ya cuenta con más de 203.000 metros cuadrados (203.271 m² en 2017), se ha producido a la par que se han

⁶⁵ La variedad *Nova* o *Clemenvilla* renombra el municipio de Villalonga de la Safor desde que fue introducida como un híbrido procedente de Estados Unidos.

ido obteniendo beneficios del sector citrícola y alberga otras empresas de madera (producción de cajas, cajones...), artes gráficas (rotulaciones, papel, pegatinas...), la industria química y los transportes.

El centro escolar es de carácter público. El número de alumnos/as en el curso 2017/2018 fue de 494, de los que 74 pertenecían a cursos de bachillerato. En 3º ESO el número de alumnos/as era de 71 y 21 en el segundo curso de bachillerato de ciencias sociales, por lo que tan solo siete alumnos/as en ambos cursos no han sido encuestados. De los 85 alumnos encuestados (69 en 3º ESO y 16 en 2º de Bachillerato), ocho han participado en un grupo de discusión conjunto: seis alumnos/as de 3º ESO y dos de 2º de Bachillerato. La relación de los miembros del centro con la comunidad local es patente por la cesión de instalaciones deportivas y culturales para los vecinos/as y la población escolar en ambos sentidos.

Las características sociales y económicas de la muestra de alumnado escogido respecto de la población municipal presentan una correlación del 94.34%. Como rasgo diferenciador del resto de municipios con lo que venimos trabajando, la proporción de familias en la que uno de sus miembros se dedica a la agricultura es superior en este centro respecto de los otros nueve que forman parte de esta investigación. A su vez, este dato del 10.3% es ligeramente superior a la media municipal que no alcanza el 5%. Esto es debido a la presencia del 11% por término medio de inmigración municipal en Villalonga, por lo que algunos padres del alumnado son mano de obra en los campos de naranjos. Esta proporción es la base de la población activa que se ocupa en el sector industrial con una clara diferencia entre varones y mujeres: los varones trabajan en empresas alimentarias como Dulcesol y las mujeres lo hacen en los almacenes de naranja, con carácter más temporal en el segundo caso. Con ello el nivel de desempleo no alcanza el 2% y como ocurre en el resto de municipios, la ocupación en el sector servicios es del 58% por término medio, entre la información proporcionada por el alumnado y los datos generales para todo el municipio de Villalonga, cuyos valores son bastante similares en el resto de municipios colindantes. Todos estos datos se han sintetizado en la tabla siguiente (Tabla 4.11.):

Tabla 4.11.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Villalonga de la Safor

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	10.3	4.3
Construcción	16.3	19.1
Industria	21.9	7.7
Servicios	49.6	67.4
Desempleo	1.9	1.5
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

La información de la ocupación en la agricultura y en el sector servicios se plasma en la trama urbana de Villalonga de la Safor. Los edificios que presiden la calle Levante pertenecen a la Cooperativa Agrícola y Caja Rural Nuestra Señora de la Fuente, creada en 1962. La sede de la cooperativa es un edificio de pequeño tamaño pero la oficina de crédito es uno de los edificios de mayor altura de dicha calle. En esa misma arteria urbana se localizan los principales servicios (panaderías, supermercados, bares...) y hacia el cruce con las calles Serrería y Ángel Custodio se conecta con las otras localidades de esta comarca (Figura 4.9.). En esa misma dirección se da acceso a los espacios naturales (Serra de la Safor y Majones, Serpis, Racó y Reprimala, L'Ermita y la Llacuna, y Les Fonts), a las que el centro escolar realiza visitas anualmente.

Figura 4.9.-Sede de la Cooperativa Agrícola y Caja Rural Nuestra Señora de la Fuente en Villalonga de la Safor



Fuente: Fotografía propia (14/2/2018).

4.3.2.-Las áreas periurbanas

Los tres municipios clasificados en áreas periurbanas están presididos por centros urbanos de más de 20.000 habitantes, incluso superan los 80.000 habitantes como ocurre en Torrent, segundo núcleo urbano tras la capital del Turia. La distancia media⁶⁶ a la capital provincial es de 10 kilómetros, siendo Riba-roja de Túria el más alejado con 20 kilómetros de diferencia, lo que le confiere un término municipal más amplio en el que se han localizado actividades industriales que no se encuentran en los otros dos municipios. Torrent dista 9.1 kilómetros y Paiporta 5.5 kilómetros de la ciudad de Valencia, pero las tres se comunican por transporte metropolitano (autobuses y metro) con líneas que penetran en el mismo centro de la capital provincial.

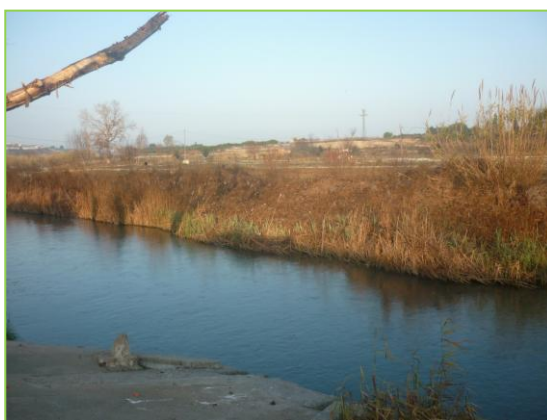
Riba-roja de Túria

El municipio de Riba-roja de Túria está enmarcado en la unidad denominada *Hortes del Túria*, perteneciente a la comarca del Camp de Turia o de Lliria. A diferencia de las localidades de la Serranía con las que limita y con las que comparte el lecho del río Turia (Figura 4.10.), el mayor aprovechamiento de las aguas tras la derivación de acequias como la de Vilamarxant, Benaguasil y Lorca, han permitido el riego de en torno a 3.500 hectáreas en la mayor parte de los municipios de Riba-roja, la Pobla y La Eliana, de donde procede el alumnado adscrito al centro escolar seleccionado. Estas tres localidades, además, han desarrollado el sector industrial y la función residencial que los convierte en áreas más dinámicas, cuyo incremento paulatino de la población les confiere ser unas de las zonas más pobladas de la periferia de la ciudad de Valencia. Riba-roja consta de 21.626 habitantes, La Eliana de 17.760 y Benaguasil de 10.960 en 2017. La terciarización económica de Riba-roja de Túria del último medio siglo depende fundamentalmente del sector industrial, cuyo crecimiento se

⁶⁶ A parte del cálculo medio en distancia (kilómetros) se puede consultar el mapa de isócronas referente al área de influencia de los hipermercados del área metropolitana de Valencia (Hermosilla, 1994). Riba-roja de Túria se sitúa ligeramente por encima del límite de la isócrona 15 minutos; Torrent y Paiporta a menos de 15 minutos de la ciudad de Valencia.

ha producido especialmente en la parte sur del término municipal. Esto le confiere casi la cuarta parte del número de empresas respecto del total comarcal con un dato del 22.48% de afiliados a la Seguridad Social en la industria, que supera la media comarcal (20.98%) y de los marcos de la provincia de Valencia (14.55%), así como el de la propia Comunidad Valenciana (15%) en el año 2017(Hermosilla, Morales, González y Mayordomo, 2018).

Figura 4.10.-Paso del río Turia por Riba-roja en los límites del Parque Natural



Fuente: fotografía propia (21/1/2016).

El alumnado que ha participado en la presente investigación cursa sus estudios en un centro escolar de Riba-roja de Túria. En el curso 2017/2018 el número total de alumnos y alumnas era de 566, de los que tan solo cinco eran de los municipios de la Poble de Vallbona (dos alumnos), La Eliana, Manises, Lliria y Paterna, estos cuatro últimos aportan individualmente un alumno/a al centro. Hemos seleccionado 79 estudiantes: 67 de 3º ESO y 19 de 2º de Bachillerato. De todos estos, seis alumnas (cuatro de 3º ESO y dos de 2º de Bachillerato) han participado en un grupo de discusión. La información proporcionada por el alumnado en los cuestionarios y los datos socioeconómicos que disponemos a escala municipal arrojan una correspondencia del 99.5% (Tabla 4.12.).

Tabla 4.12.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Riba-roja de Túria

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	2	2.2
Construcción	11.3	12.2
Industria	12.8	7.6
Servicios	68.5	71.8
Desempleo	5.4	6.2
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

Como corresponde a una ciudad como Riba-roja de Túria, la mayor parte de la población activa se ocupa en el sector servicios, con unas proporciones que rondan el 70%. La construcción es un sector en auge por la diseminación de la población en doce urbanizaciones repartidas entre la zona norte (Montealcedo, Santa Mónica...) y la zona sur (Masía de Traver, La Llobatera...). La industria presenta un cierto declive en la ocupación ya que se ha pasado de dar empleo al 37% de la población activa al 12%. No obstante, la cerámica es uno de los sectores principales que se beneficia de la proximidad de Manises, principal foco de la industria cerámica en la provincia de Valencia. Además existen otros sectores como la industria cementera, los materiales de construcción y el tratamiento del mármol, junto con otras (material sanitario y material artístico) que se localizan en algunos polígonos como Entrevies, Sector 12 y 13, Poyo de Reva, el Oliveral y Casanova.

Paiporta

El término municipal de Paiporta (3.93 km²) es el más reducido comparado con la extensión de Riba-roja (57.49 km²) y Torrent (69.32 km²). La población es de 25.241 habitantes en 2017 y se distribuye por un territorio plano y atravesado por el barranco de Torrent y otras acequias dependientes de la de Faitanar. El municipio limita con las localidades conurbadas de la pista de Silla (Catarroja, Massanasa,

Sedaví, Benetússer...) pero su comunicación directa con la ciudad de Valencia a partir de la V-30 o marginal del Turia, aproximan a su población a la zona sur de la capital (San Marcelino, Malilla, Cruz Cubierta...) en la que se encuentra el nuevo hospital La Fe. La superficie municipal es predominantemente residencial (64.3%) y la parte cultivada está dedicada fundamentalmente a los cítricos (45.9%), hortalizas (16.4%) y tubérculos (11.5%).

La población escolar del centro educativo que hemos seleccionado tenía matriculados a 707 alumnos/as en el curso 2017/2018 (583 en Educación Secundaria y 124 en Bachillerato). Nuestra muestra ha sido de 120 alumnos/as: 69 de 3º ESO y 51 de 2º de Bachillerato. Es el centro del que se nos ha facilitado la mayor muestra dado que el número total de alumnos y alumnas es el más elevado respecto de los otros nueve centros participantes en esta investigación. Como ese alumnado procede de cinco grupos diferentes, realizamos el mismo número de entrevistas grupales a un total de diez alumnos/as, por parejas. La información proporcionada por el alumnado en los cuestionarios se corresponde en un 97.4% con los datos referidos a escala municipal (Tabla 4.13.).

Tabla 4.13.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Paiporta

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	1.05	2.1
Construcción	4.1	16.9
Industria	13.95	8.8
Servicios	77.2	66.6
Desempleo	3.7	5.6
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

De un modo similar a lo que hemos apuntado para otras localidades, Paiporta cuenta con una economía terciarizada. La industria ha experimentado un cierto declive en la última década pero todavía mantiene los niveles de ocupación en el 10% por término medio, entre la información municipal y la que ha proporcionado el

alumnado. Esto es debido a la tradición manufacturera que se ha concentrado en los sectores de la madera, la alimentación, el calzado, el vestido y la fabricación de productos metálicos, y que ahora se extiende a los juguetes. El auge de la construcción se ha producido en paralelo al declive de la agricultura, cuya superficie ha ido disminuyendo a costa de aumentar la superficie urbana por la descongestión de la ciudad de Valencia, y otras fábricas que se han ido relocalizando a las afueras del municipio. Un ejemplo de nueva urbanización es la zona oriental más próxima a un centro escolar (Figura 4.11.), pues las antiguas huertas regadas del entorno del camino viejo de Picassent han sido urbanizadas con nuevas construcciones. Pese a todo, el sector agrícola sigue su especialización en el naranjo, que adquiere carácter de monocultivo y aumenta la superficie irrigada a costa de las antiguas huertas, progresivamente desmanteladas. Aunque es un subsector más reducido, todavía se mantienen algunas granjas avícolas y de ganado vacuno, si bien es cierto que el predominio de una economía terciarizada ya no le confiere el carácter rural con el que cuentan las cuatro localidades mencionadas en el apartado anterior.

Figura 4.11.-Edificaciones recientes en Paiporta



Fuente: fotografía propia (11/2/2018).

Torrent

A pesar que al inicio de este subapartado sobre las áreas periurbanas hemos generalizado con información referente al municipio de Torrent, conviene ahora matizar algunas características derivadas de la ubicación del centro escolar en Monte Vedat (Figura 4.12.). La población de Monte Vedat, en la que se ubica el centro, es de 12.765 habitantes, lo que supone el 15.8% sobre el total municipal, que asciende a 80.630 habitantes en 2017. El resto de la población se localiza en cuatro diseminados cuya población está próxima a los 4.000 habitantes. Entre los más conocidos y cuyo alumnado está escolarizado en el centro escolar seleccionado, podemos nombrar Cumbres de Calicanto (Chiva) y *Mas del Jutge* (Torrent), aunque la procedencia de estudiantes de otros municipios como Picanya, Catarroja y Chiva no alcanza el 1% sobre el total del centro.

Figura 4.12.-Vista de los chalets de El Vedat de Torrent



Fuente: fotografía propia (23/2/2018).

El centro escolar es de carácter concertado y ofrece docencia desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta cuarto curso de Educación Secundaria desde 1989. Por localizarse en la zona

periférica y montañosa de Monte Vedat, antiguo coto de caza que ha otorgado el nombre a esta urbanización de la zona occidental del municipio de Torrent, las características sociales y económicas distan relativamente de lo que se presupone para el conjunto municipal. Aunque los datos municipales y los que han proporcionado el alumnado en sus cuestionarios arrojan una correlación del 99.46% (Tabla 4.14.). De los 348 estudiantes matriculados en el curso 2017/2018 hemos seleccionado al único grupo de 3º ESO, ya que tan solo tienen un grupo por curso en Educación Secundaria. En este grupo han participado 24 estudiantes que han respondido al cuestionario y dos han colaborado en una entrevista semiestructurada.

Tabla 4.14.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Torrent

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	2.6	3.1
Construcción	12.7	15.5
Industria	14.3	10
Servicios	63.9	64.3
Desempleo	6.5	7.1
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana (www.pegv.gva.es).

Como corresponde al segundo centro urbano en la jerarquía de ciudades de la provincia de Valencia, la mayor parte de la población activa se ocupa fundamentalmente en el sector servicios. La proximidad con la ciudad de Valencia es un factor que ha propiciado la existencia de urbanizaciones como el propio Monte Vedat y otras como *Mas del Jutge* y Cumbres de Calicanto, que han impulsado el sector de la construcción hasta convertirlo en el segundo sector económico en términos de población activa. En consecuencia, la agricultura ha ido perdiendo importancia tanto en superficie como en la ocupación con valores que rondan el 3%, a pesar de que hasta la década de 1990 fueron cultivadas unas 5.600 hectáreas, de las que dos tercios estaban dedicados a los cítricos (Boira, Salas y Hermsilla, 1995). Actualmente la superficie cítrícola supone el 73.5% debido a la desaparición del cereal y de los cultivos forrajeros. La superficie

cultivada de frutales de hueso es del 12.8% y de hortalizas el 4.4%. El sector industrial se ha mantenido de manera más constante con subsectores como la alimentación, el mueble, el calzado y el textil, la metalurgia, los plásticos y el cartón, así como la química y la electrónica en los últimos años.

4.3.3.-El área urbana

Los tres centros educativos que restan se encuentran en la ciudad de Valencia. Entre ellos existen diferencias derivadas de la titularidad: los dos de los barrios de Gran Vía y Malva-rosa son de carácter público y el de Benimaclet es privado. La localización de estos centros obliga a exponer una serie de características sociales y económicas de la misma manera que lo hemos venido haciendo hasta ahora para los otros municipios rurales y periurbanos. De hecho, la selección de estos centros no ha sido casual, sino que existen razones particulares para haber encuestado y entrevistado a una muestra del alumnado en cada uno de ellos. Así que vamos a comenzar por la parte céntrica de la ciudad de Valencia (centro escolar de Gran Vía), después el segundo centro público del barrio de Malva-rosa y finalmente expondremos el contexto específico del colegio ubicado en el barrio de Benimaclet.

El barrio de Gran Vía

Gran Vía es un barrio del primer ensanche de la ciudad de Valencia perteneciente al distrito de L'Eixample que no se caracteriza por la oferta de centros públicos en ningún nivel educativo. El barrio fue construido tras la demolición de las murallas en 1868 y la mayoría de las edificaciones son de estilo modernista. Las clases sociales que han albergado son de perfil medio-alto, como consecuencia del deterioro del centro urbano hasta fecha relativamente reciente. Este perfil familiar ha sido un factor relevante en la construcción de centros de enseñanza privados, excepción hecha del centro escolar que hemos seleccionado, por ser el único de titularidad pública del barrio. En este barrio residen 11.746 personas en 2017 con una estructura demográfica joven que se explica porque el 59.3% de la población tiene entre 16 y 64 años. La población de 15 a 19 años es de 571

personas, de la que hemos tomado 53 alumnos y alumnas: 24 en 3ºESO y 29 en 2º de Bachillerato. En este centro el total de alumnos/as de 3º ESO es de 81 y de 59 en 2º de Bachillerato; de estos últimos 25 cursan la asignatura Geografía de España. Hemos realizado dos entrevistas grupales: dos alumnos en 3º ESO y otros dos en 2º de Bachillerato. La mayoría del alumnado proviene del propio *Eixample* y de *Extramurs*, en la zona que converge hacia la Avenida Pérez Galdós. El mayor desfase entre el alumnado del centro y los datos del barrio recae en la proporción de alumnado inmigrante, puesto que de una media del 6.6% se pasa al 18% en el instituto.

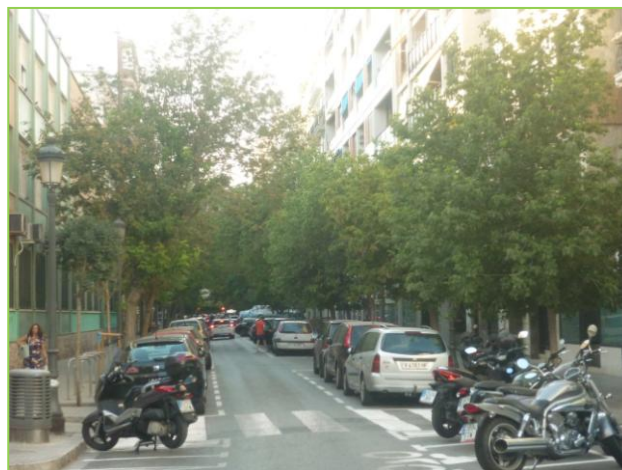
La relación numérica entre la muestra de alumnado y la proporción de jóvenes en el barrio es un aspecto que nos ha devuelto una correlación de 99.99% (Tabla 4.15.), ya que la mayor parte de los estudiantes reside en el barrio de Ruzafa y algunos se desplazan desde el distrito de Quatre Carreres para acudir a este centro (Figura 4.13.). El carácter céntrico del barrio en el marco de la ciudad de Valencia otorga una ocupación que supera el 80% en el sector servicios. Se trata fundamentalmente de servicios cualificados y relacionados con actividades financieras, jurídicas y de seguros, lo que puede entenderse porque el 65% de la población tiene una formación superior al Bachillerato (grados superiores y estudios universitarios). El segundo foco de ocupación es el sector industrial, mayoritariamente industria manufacturera y especializada en el metal. El sector de la construcción se mantiene con una ocupación del 3.5% por término medio, especialmente por la reurbanización de la parte noroccidental del barrio y las remodelaciones de algunos bloques de pisos que han presentado problemas estructurales dada su antigüedad. La agricultura es un sector testimonial que corresponde mayoritariamente a familias inmigrantes que se ocupan temporalmente en estas actividades, concretamente en períodos específicos de recolección de los cítricos y otros frutales en los pueblos de la periferia de la ciudad de Valencia.

Tabla 4.15.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en el barrio de Gran Vía

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	1.6	2.2
Construcción	3.4	3.8
Industria	8.9	9.2
Servicios	82.7	80.9
Desempleo	3.4	3.9
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico del ayuntamiento de Valencia (www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf).

Figura 4.13.-Vista de la calle Almirante Cadarso, en el entorno del centro escolar



Fuente: fotografía propia (24/2/2018).

La Malva-rosa

El barrio costero de Malva-rosa pertenece al distrito de Poblados Marítimos y se localiza en el extremo nororiental de la ciudad de Valencia, a siete kilómetros por término medio del centro urbano. Se ha conocido históricamente por ser un barrio de trabajadores del sector de la pesca pero en la actualidad solo quedan testimonios de ese pasado en algunos edificios próximos al centro escolar seleccionado.

La población del barrio es de 13.137 personas en 2017, de los que el 61.3% proceden de la ciudad de Valencia. La selección intencional de este centro obedece a la desconexión y fragmentación del barrio respecto de la huerta, puesto que las infraestructuras y vías de comunicación han compartimentado la superficie agrícola, aislando el paisaje hortícola de la ciudad. Con ese pretexto se ha iniciado el proyecto didáctico “Horta és futur”⁶⁷ en el centro escolar desde el año 2006, coordinado por la profesora Àngels Martínez Bonafé, que ha mostrado su preocupación por revertir la imagen de anacronismo y obsolescencia del sector agrario que predomina en la opinión pública y que, por ende, puede penetrar entre el alumnado (Ruiz, 2017).

En el desarrollo del proyecto didáctico mencionado el alumnado asume la finalidad de realizar propuestas concretas al ayuntamiento para mejorar el desarrollo territorial. El trabajo del alumnado se ha dividido en tres fases. Al inicio se les pregunta por los recursos de la comarca a partir del contexto físico de llanura aluvial y formación de albuferas por las que se han instalado sistemas de riego con carácter histórico, al mismo tiempo que se les presenta información sobre los problemas reales de los trabajadores de la huerta y el cultivo de la chufa. Tras una primera autoevaluación, el alumnado se distribuye para entrevistar a personas en torno a cinco temáticas: las acequias y el patrimonio hidráulico, el patrimonio histórico (barracas y otros edificios), la economía, agricultura y alimentación; el paisaje y el espacio urbano y su vinculación con la huerta. En tercer lugar, se realizan las propuestas mediante un planteamiento en el que se recrea el espacio de la huerta a cincuenta años. Las tres propuestas se han sintetizado en un manifiesto y se debaten en el aula para elaborar un informe que se eleva al ayuntamiento (primera). La segunda va dirigida a la “Xarxa d’Escoles” y la última se publica en la prensa. Este proyecto se encuadra dentro de la plataforma homónima que agrupa a cuarenta asociaciones vecinales que vienen defendiendo el espacio agrícola ante la construcción de la Zona de Actividades

⁶⁷ Se puede consultar más información sobre este proyecto en el blog: <https://hortaesfutur.wordpress.com/> (Última consulta: 21/7/2018).

Logísticas (ZAL) del puerto de Valencia y promueven actuaciones como la conexión entre el río Turia y la Albufera de Valencia⁶⁸.

En lo que concierne al centro escolar, hemos seleccionado una muestra de 34 alumnos y alumnas: 23 de 3º ESO y 11 de 2º de Bachillerato. Es una cifra ligeramente inferior al otro centro público de la ciudad de Valencia que se justifica por el menor alumnado en este segundo centro. De esta muestra hemos escogido a seis alumnos y alumnas de ambos grupos (4 de 3º ESO y 2 de 2º de Bachillerato) para realizar un grupo de discusión. La información proporcionada por el alumnado se corresponde en un 99.96% con los datos municipales (Tabla 4.16.). El sector servicios ocupa en torno al 70% de la población activa con gran diversidad en su oferta (servicios judiciales, financieros, agencias de seguros) aunque los comercios y la hostelería son más visibles en las calles más próximas a la playa (Figura 4.14.). El alumnado ha señalado específicamente la ocupación de algunas madres en servicios como peluquerías y los padres en el puerto de Valencia. La industria ocupa al 15% de la población activa, sobre todo las manufacturas y las transformadoras de metales. La construcción es el tercer sector en ocupación y la agricultura es un sector marginal que no supera el 2% de la ocupación.

Tabla 4.16.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en el barrio de Malva-rosa

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	1.2	1.8
Construcción	7.1	6.7
Industria	15.8	15.2
Servicios	70.7	72.3
Desempleo	5.2	4.0
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico del ayuntamiento de Valencia (www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf).

⁶⁸ Estos movimientos reivindicativos se han acompañado de la publicación “Viure L’Horta: una proposta didàctica per explicar la sostenibilitat” (Aguilar, Arbiol, Herrero y Martínez, 2005).

Figura 4.14.-Vista de dos calles próximas al centro escolar con el predominio de servicios relacionados con el turismo



Fuente: fotografías propias (26/2/2018).

Benimaçlet

Al anunciar el subtítulo de las áreas urbanas de la ciudad de Valencia hemos considerado Benimaçlet como una entidad propia, por ser barrio y distrito, que dejó de ser pedanía de la capital del Turia en 1972. El topónimo denota un origen agrícola, concretamente una alquería andalusí que fue donada al rey Jaume I en el siglo XIII. La población es de 23.631 habitantes en 2017, mayoritariamente joven, que reside en el barrio por la proximidad a los campus universitarios de Tarongers y Blasco Ibáñez. El centro escolar ha sido seleccionado por dos razones. Primero, porque es de titularidad privada y nos ha permitido trabajar con un grupo de alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato, que hemos complementado con el grupo de 3º ESO del centro escolar de Torrent para acabar alcanzando dos grupos procedentes de centros concertados y/o privados. Segundo, porque el barrio se encuentra enclavado en una zona que tradicionalmente se ha dedicado al cultivo de huerta, pero en la actualidad está disminuyendo la superficie agrícola, lo que constituye un factor relevante para conocer el interés del alumnado y su representación social ante este hecho que forma parte de la cultura de las comarcas de L'Horta.

El alumnado encuestado en el segundo curso de Bachillerato ha sido 27, de los que dos han participado en una entrevista semiestructurada de manera independiente. Entre los datos proporcionados por cada estudiante y la información municipal existe

una correspondencia del 99.24%, a pesar que entre los familiares del alumnado ningún miembro se dedica al sector agrario ni a la construcción (Tabla 4.17.). En el caso de la agricultura, el propio proceso de urbanización y la desaparición de la superficie cultivada dan un valor de ocupación del 2.2% en este sector, cuyos espacios rodean el barrio en su periferia (Figura 4.15.). En el sector de la construcción se ocupa el 6.4% de la población activa, lo que en términos de personas empleadas supone el 8% (990 trabajadores cualificados) respecto de los demás sectores. En cambio, el sector industrial proporciona mayor ocupación entre las familias del alumnado, concentrándose la mayor diferencia respecto de la media municipal, aunque los puestos de trabajo se localicen fundamentalmente fuera de la ciudad de Valencia. La ocupación en los servicios es la más elevada, superándose el 78%, y el alumnado ha proporcionado una gran variedad de ejemplos entre los que podemos mencionar algunos como docentes, enfermeras, psicólogos, médicos y banqueros, entre otros. Esta especialización concuerda con el nivel de estudios de la población, ya que el 67.4% de la población empadronada posee como mínimo el título de graduado escolar. La proporción de personas desempleadas está en torno al 5%.

Tabla 4.17.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en el barrio de Benimaclet

Sectores de actividad	Muestra alumnado (%)	Datos municipales (%)
Agricultura	0	2.2
Construcción	0	6.4
Industria	16.8	11.3
Servicios	78.7	75.0
Desempleo	4.5	5.1
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios y la información del Portal Estadístico del ayuntamiento de Valencia (www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf).

Figura 4.15.-Cultivo de huertos urbanos en Benimaclet



Fuente: fotografía propia (15/2/2018).

En síntesis, las características presentadas para cada uno de los diez centros escolares nos ayudan a comprender el grado de vinculación de la población escolar con el medio rural y otras dinámicas que guardan estrecha relación con su transformación y/o desaparición. Esto entronca con la hipótesis de investigación en la que establecíamos la idealización del espacio rural por el alumnado. Los datos de ocupación nos han mostrado que el sector agrario está perdiendo peso incluso en zonas tradicionalmente rurales, ya sea por el abandono de las explotaciones o por la urbanización de antiguas zonas de huerta. La relación social con estos espacios se establece por otras actividades que ya no son exclusivamente agrarias y sobre las que el alumnado ha hecho constar los motivos en el cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión. A continuación, presentaremos las principales características de cada uno de los instrumentos de recogida de datos y cómo se incardinan en el análisis de las categorías macro a partir de otras categorías específicas en cada uno de ellos.

4.4-Técnicas e instrumentos de recogida de datos: de la definición a la triangulación

La metodología utilizada en esta investigación nos permite emplear diferentes instrumentos de recogida de datos, como venimos nombrando en apartados anteriores. En concreto hemos diseñado un cuestionario para el alumnado, entrevistas semiestructuradas al alumnado y al profesorado, grupos de discusión al alumnado y un guion de análisis de contenido de los libros de texto de ciencias sociales de 3º ESO y 2º de Bachillerato. Esta diversidad de instrumentos y de técnicas para el análisis de datos nos ha posibilitado obtener una gran cantidad de datos coherentes con la representación social que tiene el alumnado acerca del medio rural, en consonancia con las categorías de análisis que tienen en consideración la hipótesis y objetivos de esta investigación. Además, los instrumentos y categorías han sido validados por seis expertos/as especializados/as en didáctica de las ciencias sociales, la mayoría en didáctica de la geografía, de diferentes universidades iberoamericanas. Aunque la diversidad de instrumentos nos inclina más hacia análisis cualitativos, el trabajo de triangulación con los datos de todos los instrumentos garantiza la fiabilidad de las conclusiones que presentaremos en los capítulos restantes. A continuación, vamos a caracterizar los principales rasgos de los instrumentos para comprender la información que proporcionan y el alcance que tienen en la presentación de resultados.

4.4.1.-Cuestionario mixto: asociación de ideas, representaciones pictóricas y preguntas abiertas

El cuestionario es la herramienta de recogida de datos más importante de esta investigación que se ha utilizado desde los inicios en los estudios de percepción geográfica (Lerma, 2013) y su aplicación es posible en el campo de la didáctica (Castro, 1999). Nos hemos inclinado por el término cuestionario, aunque es bastante frecuente que se utilice como sinónimo de encuesta. La encuesta suele confundirse y definirse como sinónimo de cuestionario específico, lo que dificulta la explicación del proceso seguido en la elaboración y recogida de datos que supone la puesta en marcha de un cuestionario.

El cuestionario es un concepto más amplio que se define como instrumento y técnica de recogida de datos, lo que le confiere una entidad superior al de la encuesta (Meneses y Rodríguez, 2011). De esta manera se ha tenido en cuenta la selección de la muestra intencional en su contexto social y espacial, la validación del diseño por un grupo de expertos/as y la presencia vía observación participante del investigador en el momento en el que el alumnado ha respondido el cuestionario.

El uso del cuestionario como instrumento estandarizado entre los métodos cualitativos nos ha facilitado la recogida e interpretación de datos a escala de la provincia de Valencia para extraer información acerca de las representaciones sociales del medio rural de 581 estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato. Al contrario del funcionamiento de los cuestionarios, el investigador principal ha estado presente en el momento en que el alumnado ha respondido las trece preguntas que lo componen, ya que hemos pretendido cumplir con la fiabilidad y validez de nuestras medidas, como ya hemos detallado en páginas anteriores. Durante el primer curso de matrícula en el programa de doctorado, realizamos un primer cuestionario que fue validado por un grupo de seis profesores/as de distintas universidades iberoamericanas (Tabla 4.18.), a los que se les entregó un documento con la explicación de la metodología de investigación: marco teórico, métodos y técnicas, características de la muestra y de los centros escolares, el sistema de categorías macro, el modelo de cuestionario y las preguntas de las entrevistas y grupos de discusión tanto del alumnado como del profesorado.

Tabla 4.18.-Perfil de los expertos/as que han participado en la validación de los instrumentos de recogida de datos

Perfil	Universidad/Centro de estudios
Licenciado y Doctor en Geografía e Historia.	Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón.
Licenciada en Filosofía y Letras. Doctora en Geografía e Historia.	Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universitat d'Alacant.
Diplomado en Profesorado de Educación General Básica, Licenciado y Doctor en Geografía e Historia.	Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia.
Licenciado en Geografía. Doctor Europeo en Geografía.	Departamento de Didácticas Aplicadas. Área de Ciencias Sociales. Universidad de Santiago de Compostela.
Licenciado en Educación. Profesor de Estado en Historia y Geografía. Doctor en Geografía.	Departamento de Ciencias Sociales. Universidad de La Serena (Chile).
Licenciado en Geografía y Letras (Geografía e Historia). Doctor en Filosofía y Letras: Geografía e Historia Contemporánea.	Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universitat d'Alacant.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al cuestionario, incluimos una tabla (Tabla 4.19.) como la siguiente en la que detallamos la información para cada una de las preguntas, especialmente su formulación, los objetivos y expectativas, además de facilitar un espacio para incluir las sugerencias de los expertos/as:

Tabla 4.19.-Ejemplo de ficha de validación del cuestionario proporcionada a los expertos/as

Bloque I: Espacio vivido			
Cuestiones	Objetivos	Expectativas	Observaciones de expertos
1.-¿Conoces alguna zona rural? Escribe su nombre y localízala en el mapa.	Ubicar correctamente una localidad o una franja de espacio rural en el mapa de España.	Localiza un punto o una zona rural en el mapa de España a partir de sus conocimientos escolares o vivenciales.	Incluir está pregunta en el bloque dedicado al espacio concebido (Experto 2). Es recomendable pedir que localicen uno o dos puntos en la Comunidad Valenciana y otros en el resto de España (Experto 4).

Fuente: elaboración propia.

Las recomendaciones de los expertos y expertas que nos han enviado a modo de informe las sintetizamos en cuatro aspectos. Primero, uno de ellos nos sugirió la colocación de un cuadro en la primera página del cuestionario para recopilar información estadística sobre las familias del alumnado. Segundo, y de manera generalizada, la mayoría de profesores y profesoras universitarios nos mostró la necesidad de ahondar más en cuestiones didácticas y no tanto geográficas, que nos acercasen al recuerdo general de los contenidos, materiales y prácticas escolares más relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje del medio rural. Tercero, se nos aconsejó la inclusión de alguna pregunta en la que se presentaran imágenes que facilitasen la explicación de la concepción escolar del medio rural a partir del apoyo icónico, ya que eso nos revelaría de manera directa o indirecta la fuente de información en la que se apoya el alumnado para emitir argumentos sobre su imagen de estos espacios. En cuarto lugar, y siguiendo con los modelos de cuestionarios de antiguos doctorandos de estos mismos expertos y expertas, se nos recomendó optar por

preguntas abiertas que nos permitiesen recopilar la explicación completa de la representación social, lo que nos ha permitido encontrar la valoración de ideas, estereotipos y prejuicios sobre estos espacios.

Con las sugerencias, recomendaciones y consejos de estos expertos anónimos y la presentación del cuestionario y del proyecto investigador en varios seminarios de doctorado⁶⁹ durante el curso 2016/2017, realizamos una prueba piloto con estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria y segundo de Bachillerato en tres centros de la provincia de Valencia y otro de Colombia. El criterio en la elección de los centros fue la ubicación en zonas rurales, periurbanas y urbanas: uno en Villar del Arzobispo, otro en Torrent y un tercero en la periferia de la ciudad de Valencia, frente al Centro Rural Integrado La Calera y la Institución Educativa Nuevo Compartir, ambas del distrito colombiano de Cundinamarca. Los resultados de una muestra total de 130 estudiantes (90 de la provincia de Valencia y 40 en Bogotá) han sido publicados (García-Montegudo, 2018) aunque lo más importante, a efectos de recopilar los datos definitivos para la presente investigación, fue advertir de una serie de limitaciones y problemas que nos condujeron a introducir cambios mínimos en el cuestionario final. A continuación, mencionamos las cinco más relevantes junto con algunas anotaciones que hemos ido cumplimentando en el cuaderno de campo durante la realización de los cuestionarios:

a) Solicitar datos genéricos y aproximados sobre la información familiar: la edad de los familiares se puede expresar en un intervalo de cinco años, la ocupación se puede nombrar con el sector en el que se engloba (agricultura, construcción, industria, servicios, desempleo) y la cantidad económica que se aporta al hogar se expresa en una cantidad inferior, igual o superior a 1.000 euros. No obstante, hemos de hacer constar que aunque el alumnado ha tenido algunas

⁶⁹ Se trata de tres seminarios concretos: el primero con la asistencia del profesor Moisés Domingos Sobrinho a la Facultat de Magisteri (10 de octubre de 2016) y los otros dos como específicos de la modalidad de ciencias sociales el 5 de mayo y el 5 de junio de 2017. Se pueden encontrar documentos informativos y fotografías del desarrollo de estas reuniones de debate en: <http://socialsuv.org/publicaciones/seminarios/> (Última consulta: 24/7/2018).

dificultades para responder sobre estos datos, la mayoría ha proporcionado información precisa sobre la ocupación de sus familiares.

b) Dejar el espacio limitado para colocar las palabras clave asociadas al medio rural en la primera pregunta del cuestionario. Lo mismo en la página siguiente en la que solicitamos la representación pictórica. En este segundo caso, el espacio no es superior a media página y al final deben realizar una breve explicación de lo que han dibujado y marcar las tres emociones que les sugiere el dibujo, entre las once opciones que les hemos proporcionado. Algunos alumnos/as se mostraban reticentes a dibujar y hemos tenido que definir algunas emociones en el momento en el que estaban respondiendo a esta pregunta. Una minoría del alumnado ha pintado el dibujo y ha explicado rigurosamente su representación pictórica.

c) Ejemplificar en el enunciado de la pregunta ocho con materiales utilizados para aprender sobre el medio rural. Mediante un paréntesis se citan ejemplos como: libros de texto, mapas, fichas, salidas de campo etc. A pesar de esta modificación, teníamos que insistir en que explicasen el uso de esos materiales, pues la mayoría del alumnado ha naturalizado el uso del libro de texto como un material para subrayar los contenidos teóricos y responder actividades.

d) Incluir una cuestión que permita nombrar otras fuentes alternativas a los materiales curriculares. Les ejemplificamos nombrando el cine, la literatura, el arte, las redes sociales y los medios de comunicación, de acuerdo a lo que hemos señalado en el marco teórico de esta investigación. Un 10% del alumnado preguntaba si la familia era una fuente de información alternativa a la vida escolar.

e) En la última pregunta referida a los problemas de los espacios rurales, acotamos la enumeración en tres y especificamos la diferencia entre local y global para que pudiesen mencionar propuestas de mejora a cada una de esas problemáticas. Una minoría de estudiantes entendía la relación local/global y ha marcado esa opción al mencionar algunos problemas.

Tras estos cambios, el cuestionario quedó estructurado en dos bloques diferenciados: una primera parte en la que tras explicar la intención de la investigación y recopilar de manera anónima los datos sociológicos, se inicia con la asociación libre de palabras y finaliza con las representaciones pictóricas. La segunda parte o cuestionario general de preguntas es más extensa y se compone de nueve, la mayoría de respuesta abierta. En general, el cuestionario es de carácter explicativo y sigue una estructura coherente con el borrador inicial presentado al grupo de expertos/as. El grado de dificultad de las preguntas avanza hacia el final del cuestionario y su redacción incluye indicaciones que son acordes con el grupo de alumnado a quien va dirigido.

El cuestionario de asociación libre de palabras responde a la Técnica de Asociación Libre de Palabras o expresiones (TALP) (Agüero y Chama, 2009) y consta de tres preguntas interrelacionadas. En la primera, cada alumno/a escribe cinco palabras simples que asocia al concepto medio rural, en el hueco asignado a cada una de ellas. Con los resultados de la prueba piloto hemos diferenciado entre medio rural en esta primera parte del cuestionario y espacio rural en el segundo bloque. Esta decisión se explica porque el alumnado participante en la prueba piloto preguntaba sobre la existencia del concepto espacio rural, pues el término espacio lo asociaban al espacio exterior y la categoría rural no la asociaban a esta palabra. En el momento de responder con sinónimos no podíamos utilizar términos como campo o ciudad para no contaminar la idealización del concepto. Tampoco podíamos emplear conceptos más genéricos como área o zona rural puesto que existía el riesgo que lo asociase a la palabra campo. Tras la revisión de los libros de texto, comprobamos que todavía se utilizaba el concepto medio rural y decidimos colocarlo en la primera parte del cuestionario, a diferencia de espacio rural que aparece a partir de la quinta pregunta y guarda mayor coherencia con la estructura tripartita de la comprensión del espacio geográfico según la geografía de la percepción y del comportamiento, sin que ello haya dificultado las respuestas a las nueve cuestiones restantes.

Tras esta aclaración conceptual y metodológica, la segunda pregunta de la asociación de ideas pedía que el alumnado enumerase en una escala de 1 a 5, la importancia concedida a cada una de esas

palabras. En este caso, señalamos que algunos alumnos y alumnas han colocado el número correspondiente en la parte izquierda de cada palabra en el primer ejercicio mientras que otros/as han vuelto a copiar las cinco palabras en el espacio correspondiente en la segunda pregunta con el número asociado a cada una de ellas. Las dos opciones son correctas a la hora de tabular los resultados y fueron anunciadas por el investigador en el momento en que el alumnado respondía al cuestionario. Tras estas dos preguntas, la asociación de ideas finaliza con la explicación en un espacio determinado de los motivos por los que han otorgado el máximo valor (1) a una de las cinco palabras de la primera pregunta. La mayoría del alumnado ha respondido en dos o tres líneas a esta tercera pregunta y tan solo ocho alumnos de los 581 totales han justificado la valoración que ha otorgado a las cinco palabras, lo que nos da idea de la complejidad de la tarea.

A pesar de que los esquemas mentales forman parte del primer bloque del cuestionario y es un recurso complementario cuyos resultados vamos a presentar conjuntamente en el capítulo quinto, es necesario exponer algunas particularidades desde el punto de vista metodológico. En el enunciado advertimos de nuestra intención con el dibujo, evitando nomenclaturas complejas como mapa, mapa cognitivo o esquema mental que obstaculizaran la creatividad del alumnado. A este respecto cabe recordar que la acepción de mapa mental es más geográfica que la de mapa cognitivo, de corte más didáctico; sin embargo, tanto una como otra podían dificultar el dibujo y su representación, pues ambos conceptos conducirían a representar un mapa o plano, antes que otra manifestación mental más espontánea que formalmente elaborada. Por tanto, la única insistencia recurrente que explicábamos al alumnado, previamente definida en el enunciado de la pregunta, era que no podían consultar ninguna fuente de información en el momento de realizar el dibujo. El espacio asignado estaba acotado en un cuadro, siguiendo las recomendaciones de los tutores y otros expertos participantes en algunos Trabajos Finales de Máster⁷⁰ presentados en años anteriores (Santana, 2014; García-Durà,

⁷⁰ Se trata del Máster Universitario de Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València, que da acceso al programa de doctorado al que pertenece la presente tesis doctoral.

2015; Sánchez, 2016 y Canet, 2017). Tras confeccionar el dibujo, cada estudiante explicaba lo que había plasmado y finalmente marcaba tres emociones de las once (admiración, alegría, asombro, culpabilidad, desprecio, melancolía, miedo, ira, serenidad y tristeza) opciones que hemos proporcionado (también hemos dado la opción de no marcar ninguna si el alumnado no se identificaba con alguna de las anteriores). De ese listado de emociones, cinco han sido tomadas de las investigaciones de Ekman y Friesen (1971, en Martínez-Herrador, 1991): alegría, ira, miedo, sorpresa y tristeza. La asignación del espacio acotado para el dibujo y las emociones presentadas se han tomado del trabajo de Morales-Hernández, Santana y Sánchez (2016), en el que puede comprobarse el modelo de ficha para realizar la representación pictórica. En el transcurso de esta primera parte tuvimos que recomendar al alumnado que respondiese primero a la asociación de palabras y al dibujo, ya que entre una parte minoritaria del alumnado la decisión de plasmar sus ideas pictóricamente les resultaba incómodo y pretendían esperar al final del cuestionario.

En la segunda parte del cuestionario las preguntas siguen una evolución que comienza en el espacio vivido, sigue con el espacio percibido y finaliza con el espacio concebido, aunque tras la prueba piloto decidimos omitir esas categorías para facilitar las respuestas del alumnado. Esta gradación en la secuencia de las cuestiones es coherente con la complejidad espacial y sigue las instrucciones teóricas que recomiendan iniciar con preguntas de menor nivel cognitivo y aumentar paulatinamente su dificultad hacia la parte final. De acuerdo al planteamiento de oposición entre el campo y la ciudad que hemos desarrollado en el capítulo dedicado al problema de investigación, la pregunta quinta (la primera de este segundo bloque) entronca con ese paradigma e incita al alumnado a relacionar la definición de espacio rural con su espacio vivido. Aunque una parte minoritaria del alumnado ha realizado el esfuerzo de definir el concepto de espacio rural, tuvimos que aclarar en la mayoría de los grupos que se reflejasen elementos o características de estos espacios. La siguiente pregunta matiza la anterior al responder sobre la vinculación que cada alumno/a tiene con los espacios rurales. Una parte bastante minoritaria del alumnado advertía que si residía en un espacio rural tenía que indicar que era habitante de estos espacios.

La pregunta siete se entiende como un punto de inflexión entre el espacio vivido y el espacio percibido⁷¹ o asociado a la cultura escolar. Al preguntar por la importancia de estudiar el espacio rural se entremezclan respuestas de sus propias vivencias con aquello que recuerdan de los libros de texto o las explicaciones de algunos docentes. A partir de esta pregunta, las tres siguientes (octava, novena y décima) se centran en el recuerdo escolar asociado a materiales de estudio, conceptos y destrezas aprendidos y el comentario de imágenes que algunos libros de texto incorporan como técnica de análisis del paisaje rural o cualquier otra tipología, dependiendo de la unidad didáctica.

Hacia el final del cuestionario la pregunta once introduce en la categoría de espacio concebido, al solicitar información acerca de las fuentes de información ajenas al medio escolar que les permite formar una imagen de estos espacios. Las últimas dos cuestiones se diferencian de todas las anteriores porque no son de respuesta abierta. Al facilitar un mapa de España (pregunta doce) y una tabla con tres entradas (problema detectado, escala del problema y medidas de mejora en la pregunta trece) se pide un mayor nivel de abstracción más coherente con el espacio concebido y vinculado con las funciones de localización y problematización que se reflejan en el currículo escolar de ciencias sociales en Educación Secundaria y Bachillerato. En la pregunta doce el alumnado ha tenido dificultades para localizar correctamente las localidades rurales tanto de la Comunidad Valenciana como de España y en la última pregunta solían comentar más problemas ambientales que sociales. Finalmente el cuestionario culmina con el agradecimiento al alumnado participante (ver Anexo I). En la siguiente figura hemos mostrado las tres primeras preguntas de la segunda parte del cuestionario (Figura 4.16.).

⁷¹ La diferencia entre espacio vivido y percibido reside en conocer el grado de implicación personal del alumnado por el medio rural. En el primer caso se pretende averiguar a partir de sus vivencias directas (residencia habitual en pueblos, visita a familiares, viajes de ocio...) lo que les suscitará una carga emotiva por los lugares y personas con los que han establecido relación. En el caso del espacio percibido la imagen que forma el alumnado deriva fundamentalmente de la información recibida por otros agentes a partir de la práctica escolar (sesiones de aula, salidas de campo, libros de texto...), por lo que no se produce una relación directa con los agentes que forman parte de la cultura rural.

Figura 4.16.-Muestra de tres preguntas del cuestionario

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Mención Didáctica de la Geografía e Historia). Universitat de València. Doctorando: Diego García Monteagudo

SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO GENERAL DE PREGUNTAS

5.- ¿Por qué definirías un espacio como rural? ¿Tiene alguna diferencia con la localidad en la que resides actualmente?

6.- ¿Cuánto tiempo hace que has estado en algún espacio rural? ¿Qué has hecho cuando has estado allí?

7.-Durante tu estancia en el colegio y/o en el instituto habrás estudiado algunos contenidos relacionados con los espacios rurales. ¿Crees que es importante estudiar los espacios rurales? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario.

4.4.2.-Las entrevistas y grupos de discusión: la comprensión de la explicación de las representaciones sociales

Entre la realización de los cuestionarios y las entrevistas y grupos de discusión pasaba un tiempo comprendido entre una y dos semanas. En ese período, realizamos un primer análisis de los cuestionarios del que anotamos las palabras asociadas más repetidas, los recuerdos más significativos y las ideas estructurales que surgían en cada uno de los centros educativos para incidir en las preguntas que componen tanto la entrevista como el grupo de discusión. Por tanto, el uso comunitario y participativo de ambos se entiende como un complemento a los cuestionarios y nos permite validar la información para acabar triangulando junto con el análisis de los libros de texto, al mismo tiempo que nos facilita la comprensión de explicaciones más sucintas que se han dado en el cuestionario.

Tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión, los alumnos y alumnas han interactuado de acuerdo a las preguntas y debates que se han establecido a partir de los comentarios iniciales del investigador, que ha actuado como entrevistador y moderador, respectivamente. Pero la interacción es diferente en una y otra herramienta: en las entrevistas, el alumnado interactúa más con el entrevistador, todavía más si la entrevista es individual; en los grupos de discusión, el alumnado interactúa entre sí y el moderador tiene que prestar atención a que el debate se genere entre los participantes y no como diálogos cortos entre cada alumno/a y el controlador del debate (Morgan, 1997). Para evitar que se produjese esta situación dialógica dejamos un tiempo entre la explicación del objetivo del grupo de discusión y la realización de una etiqueta que cada alumno/a colocaba delante para que se conociesen y hablasen entre sí sobre el tema propuesto. Durante la realización de los grupos de discusión, el moderador ha estado más pendiente de que no se produjeran demasiados silencios, buscar palabras sinónimas y expresiones más clarificadoras para que se comprendiesen correctamente las preguntas o planteamientos, e incentivar el debate cuando se han producido situaciones disidentes, a la par que ha ayudado a sopesar argumentos o posiciones que compiten por expresar una idea similar. En este sentido, coincidimos con José Beltrán (2018) cuando afirma que en las entrevistas existe representación social, por lo que la información

que se va generando en estos debates tiene que ser contrastada y contextualizada por parte del investigador/a.

La diferencia entre ambos instrumentos estriba fundamentalmente en el número de participantes: de uno a tres alumnos/as en las entrevistas y de cuatro a ocho en los grupos de discusión, lo que concuerda con las recomendaciones de expertos que fijan de cuatro a seis personas el número de participantes en los grupos de discusión (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009). Las entrevistas a profesores se han realizado de manera individual. A pesar que lo hemos nombrado en apartados anteriores, la siguiente tabla recoge el número de alumnado y profesorado que ha participado en las entrevistas y/o grupos de discusión (Tabla 4.20.) El número de alumnos/as ha sido de 58 (35 en 3º ESO y 23 en 2º de Bachillerato), un valor que se aproxima a nuestra pretensión inicial de entrevistar al 10% del total de discentes que han respondido al cuestionario. El profesorado se ha mostrado menos participativo a colaborar en entrevistas individuales de manera que hemos entrevistado a 13 profesores/as de los diez centros participantes; tan solo en tres institutos (Villar del Arzobispo, Valencia-Gran Vía y Villalonga de la Safor) han participado dos profesores/as.

Tabla 4.20.-Número de alumnos/as y docentes que han participado en entrevistas y/o grupos de discusión

Centro de estudio	Alumnado		Profesorado
	3º ESO	2º Bachillerato	
Torrent	2	-	1
Benimaclet	-	2	1
Villar del Arzobispo	3	4	2
Requena	5	3	1
Valencia (Gran Vía)	2	2	2
Càrcer	3	2	1
Villalonga de la Safor	6	2	2
Riba-roja de Túria	4	2	1
Paiporta	6	4	1
Valencia (Malva-rosa)	4	2	1
Total	35	23	
	58 estudiantes		13 docentes

Fuente: elaboración propia.

Además del número total de alumnos y alumnas que han participado en estas técnicas cualitativas, conviene matizar la modalidad concreta en la que han participado: entrevista individual, entrevista grupal y grupo de discusión. En los tres casos, cada estudiante ha firmado un formulario de consentimiento previo a la realización y grabación del audio y se les ha explicado el objetivo de la investigación y las normas de funcionamiento (Anexo II). Con un intervalo de tiempo que oscila entre un día y una semana, cada estudiante ha recibido la transcripción de los audios y ha tenido la posibilidad de introducir modificaciones sobre el texto proporcionado por el investigador. El número de entrevistas individuales entre el alumnado ha sido de dos: un alumno y una alumna de segundo curso de Bachillerato del centro escolar de Benimaclet que lo solicitaron a petición propia. Las siete entrevistas grupales se han realizado del siguiente modo: 3 alumnos de 3º ESO en Villar del Arzobispo, los cinco alumnos del Càrcer (una entrevista para los tres de 3º ESO y otra para los dos de 2º de Bachillerato), dos entrevistas en parejas a

los cuatro alumnos de Paiporta y otras dos a los cuatro alumnos de Valencia-Gran Vía. Los cinco grupos de discusión se han llevado a cabo en Requena, Villalonga de la Safor, Riba-roja de Túria y Valencia-Malva-rosa con la totalidad de alumnos y alumnas, y en el caso de Villar del Arzobispo con cuatro alumnas de 2º de Bachillerato. En este sentido, es digno mencionar que en la selección del alumnado participante, las alumnas han mostrado mayor predisposición que los alumnos a la hora de colaborar en las entrevistas y/o grupos de discusión.

El guion de las entrevistas sigue una estructura coherente con los objetivos y pretensiones de la investigación en la que hemos ahondado en aspectos que se han respondido someramente en el cuestionario (Anexo III). En el caso del alumnado, las entrevistas y grupos de discusión han mantenido la misma tipología de preguntas que se estructuran en tres partes diferenciadas por el entrevistador o moderador. Al inicio, comenzamos con cuestiones genéricas sobre su estancia y valoración del centro escolar y del espacio en el que residen para comprender cómo definen las relaciones sociales de su marco escolar y espacial de referencia que influyen en la representación social. A continuación, preguntamos por las materias escolares, el agrado o desagrado por las ciencias sociales en Educación Secundaria y la Geografía de España en Bachillerato para descubrir los métodos de enseñanza y aprendizaje que se han desplegado en las aulas. Con este pretexto iniciamos las cuestiones más concretas sobre la representación social del medio rural en el segundo bloque: la definición de medio rural, la explicación de una imagen mental que asocien a estos espacios y la relación de su recuerdo con conceptos y actividades realizadas en esa unidad didáctica. En particular nos interesaba preguntar por los conceptos de paisaje y política agraria o rural para acabar descubriendo aquellos contenidos que les hubiese gustado aprender en esos cursos académicos.

De esta vertiente escolar pasamos a las cuestiones referidas a las fuentes de información externas al medio escolar. Finalmente, las cuestiones estaban dirigidas a conocer su grado de implicación con el medio rural y conocer si su proyecto de vida y/o laboral se fijaría en estos espacios, al tiempo que preguntamos acerca de la existencia de problemas y soluciones que acontecen en estos espacios. En la última

cuestión pedimos que imaginasen cómo serían estos espacios en el futuro (a veinte o treinta años) para comprobar si se había producido una reflexión en la mente del alumnado a lo largo de la entrevista, es decir, si todavía se mantenían algunos prejuicios o estereotipos que suelen aparecer al inicio de la entrevista o grupo de discusión. La duración de las entrevistas ha sido de treinta minutos por persona y los grupos de discusión se han prolongado durante cincuenta minutos, intentando no sobrepasar el tiempo de una materia.

En lo que respecta a las entrevistas a docentes, hemos seguido un patrón similar que responde a una estructura tripartita (Anexo IV). En primer lugar, las cuestiones estaban dirigidas a conocer a la persona entrevistada a partir de preguntas sobre la experiencia docente y el recuerdo de su paso por la universidad en el momento de cursar los estudios de geografía e historia. También nos interesa conocer su grado de vinculación con los espacios rurales y cómo eso se traduce en la enseñanza de esa temática en las aulas.

A continuación, entramos en el objeto de estudio de la investigación con preguntas acerca del enfoque teórico de las representaciones sociales y la Geografía de la percepción y del comportamiento, ya que es interesante saber si nuestro planteamiento inicial es conocido por el profesorado que enseña geografía en Educación Secundaria y Bachillerato. El uso de materiales didácticos propios y de otros profesores/as es una cuestión importante en el segundo bloque de preguntas, junto con la valoración que el profesorado realiza del marco curricular, de los contenidos y de la imagen que se proyecta del medio rural en la vida escolar. En último lugar, hemos querido conocer el grado de implicación que el profesorado tiene con estos espacios y saber si sus propuestas docentes se enmarcan en la formación ciudadana del alumnado en lo que versa al medio rural, un aspecto implícito en la definición de la hipótesis de trabajo. Estas entrevistas han tenido una duración media de treinta minutos y ningún docente ha realizado modificaciones a la transcripción que le ha sido proporcionada por el investigador.

4.4.3.-Los libros de texto: análisis de la cultura canónica sobre el medio rural

En trabajos previos hemos realizado análisis del contenido acerca del medio rural en libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato. El motivo es conocer el poder que ejercen los contenidos en el currículo retenido y cómo la cultura escolar influye en las concepciones escolares sobre el espacio rural. Por ello hemos elaborado un guion de análisis de la estructura, del contenido y del método utilizado en los libros de texto que comentaremos en el apartado correspondiente a la categorización. Es importante apuntar que el estudio de los libros de texto se ha considerado respecto de otras fuentes como el alumnado y el profesorado (Valls, 2001), especialmente para conocer su utilización, como se expondrá en el capítulo correspondiente de resultados. La selección de 28 libros de texto (16 en 3º ESO y 12 en 2º de Bachillerato) se ha efectuado en función del número de alumnado participante en esta investigación en cada curso y, sobre todo, de acuerdo a los tres criterios siguientes: la ley educativa y el marco curricular, la editorial y el curso y uso en los centros escolares.

La ley educativa y el marco curricular son dos elementos interrelacionados a los que haremos referencias explícitas en el capítulo correspondiente de resultados. Desde la década de 1950 con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 hasta la actualidad con la LOMCE, la totalidad de los libros de texto escogidos pertenecen a siete leyes educativas, de las que hemos seleccionado una media de dos libros por cada una de ellas, a excepción de la LOGSE y la LOE de las que hemos reunido seis ejemplares en cada una de ellas por su duración temporal. En el caso de la actual LOMCE, aunque aparecen cuatro libros de texto, su difusión es superior porque su uso es compartido en varios centros escolares con los que hemos trabajado en esta investigación. En el anexo V aparecen las leyes educativas y los niveles a los que van dirigidos, junto con los libros de texto seleccionados y las unidades didácticas.

En cuanto a la editorial y a pesar de que no disponemos de varios ejemplares de las primeras leyes educativas, hemos intentado seleccionar libros de texto de las principales editoriales que se

encuentran en el mercado español, de acuerdo a lo que señalan los especialistas en el campo de la didáctica de la historia que han señalado que la presencia de materiales de Anaya, SM, Vicens Vives y Ecir⁷², ronda el 80% en los centros escolares españoles (Valls, 2012). En concreto, diecinueve libros de texto de los veintiocho totales pertenecen a estas cinco editoriales: dos de la editorial Ecir y tres de Santillana, cuatro de SM y Vicens Vives, y seis de Anaya. El resto de editoriales han sido seleccionadas cuidadosamente para cubrir períodos temporales específicos de la mayoría de leyes educativas, como Teide en 1976, Bruño en 1994, Mc Graw Hill y Oxford, y por pertenecer al ámbito valenciano como ocurre con Castellnou. Además hemos seleccionado tres libros pertenecientes a proyectos de renovación pedagógica: uno del proyecto valenciano Grup Garbí en 1984 y los dos restantes del proyecto Gea-Clío, pues este último es junto con el *Grupo Cronos*, *Insula Barataria* y *Proyecto Kairós*, los que han seguido publicando materiales curriculares (no solo libros de texto) en Educación Secundaria y Bachillerato (Valls, 2008).

En lo que respecta al curso y el uso en los centros escolares, es un criterio que nos facilita la triangulación de los datos proporcionados por el alumnado con los libros de texto utilizados en los centros escolares que participan en esta investigación. Los autores que se han dedicado a investigar el uso de los libros de texto señalan que el 90 % del profesorado de Educación Primaria y Secundaria los usa con mayor o menor intensidad; de los que en torno al 70% lo hace con exclusividad plena, es decir, sin apenas complementar con otros materiales curriculares (Burguera, 2006). En nuestro caso, los docentes que hemos entrevistado nos han informado de los libros de texto que utilizan, incluso nos han facilitado algún ejemplar para poder analizar las unidades didácticas relacionadas con el medio rural. Con carácter retrospectivo y para conocer las continuidades en la concepción del medio rural, hemos considerado los cursos equivalentes a 3º ESO y 2º de Bachillerato en períodos previos, aunque ha primado la presencia de unidades didácticas sobre el medio rural en dos libros de segundo y tercer curso del Bachillerato Unificado Polivalente de la década de 1980. En segundo de

⁷² El último libro de la editorial Ecir que hemos seleccionado es de 2009. Esta editorial fue absorbida por el grupo Tabarca en 2014.

Bachillerato la correspondencia ha sido mayor, ya que este nivel se viene dando de manera ininterrumpida desde los primeros planes de estudio con los que hemos trabajado.

En las páginas siguientes hemos colocado dos tablas (Tabla 4.21. y Tabla 4.22.) que hemos confeccionado para mostrar los libros de texto seleccionados en cada curso académico (3º ESO y 2º de Bachillerato), con la relación de autores, editorial y las unidades didácticas analizadas que más correspondencia presentan con el espacio rural. No obstante, queremos hacer constar que tratando de conseguir cierta continuidad entre ambos cursos académicos y dado que la asignatura de geografía no siempre ha estado presente en niveles de Educación Secundaria o equivalentes (el caso del Bachillerato Unificado Polivalente o BUP) hemos realizado algunos ajustes en la clasificación de los libros de texto de este nivel (BUP). En concreto hemos seleccionado dos del segundo curso y otro del tercero. Por orden de publicación, Balanzà et al., (1986) correspondiente al tercer curso de BUP lo hemos colocado en la tabla de los libros de 2º de Bachillerato, por la equivalencia con 1º curso de Bachillerato. El siguiente libro de texto es el de Balanzà et al., (1984) de 2º BUP lo hemos colocado en la tabla de 3º ESO porque en la ley educativa anterior, la geografía solo se estudiaba en Bachillerato. El último libro de 2º BUP (Sánchez y Zárate, 1991) aparece en la tabla de libros de texto de 2º de Bachillerato porque ya contábamos con más libros de esta ley en 3º ESO.

Tabla 4.21.-Libros de texto de 3º ESO seleccionados con su marco legal correspondiente

Ley	3ºESO	Unidades didácticas
1953	Ortega y Roig (1968). SM	10.-Los habitantes del campo y la ciudad.
14/1970 de 4 agosto de 1970.	Balanzà et al. (1984). Consorci d'Editors Valencians. Grup Garbí.	Actividades primarias. Agricultura.
LODE (Ley 8/1985).	Álvarez, Sabán y Martín (1987). Santillana.	6.-Los paisajes agrarios. 7.-La producción del sector primario.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Loras, Álvarez y Ponce (1994). Bruño.	2.-Sector primario.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Fernández et al. (1998). Vicens Vives.	15.-Actividades y espacios agrarios. La pesca. 16.-Paisajes agrarios y actividad pesquera en España.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Granda, Hernández, Jover y Núñez (2002). Oxford.	1.-Los recursos de la naturaleza. 7.-Las actividades económicas en España.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero (2002). SM.	1.-Medio natural y actividades agrarias. 8.-Las actividades económicas en España.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Grence et al (2002). Santillana.	2.-El paisaje rural. 17.-España: las actividades económicas.
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200).	Ramírez y Souto (coords.) (2004). Nau Llibres. Gea Clío.	B. Transformaciones en el medio rural: la actividad agraria.
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200).	Burgos, Fernández, Osuna y Jiménez (2005). Anaya.	6.-Las actividades del sector primario. Los paisajes agrarios. 9.-Las actividades económicas en España y en la Comunidad Valenciana.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Gorgues, Argente y Tolosa (2007). Castellnou.	9.-De la España agraria a la industrial.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Albet et al., (2008). Vicens Vives .	8.-Agricultura, ganadería y pesca.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Méndez, Gutiérrez y Guerra (2010). SM.	4.-Actividades agrarias y mundo rural
LOMCE (Ley Orgániza 8/2013, de 9 de diciembre).	Burgos y Muñoz-Delgado (2015). Anaya.	2.-El sector primario. Los espacios agrarios.
LOMCE (Ley Orgániza 8/2013, de 9 de diciembre).	Albet et al. (2015). Vicens Vives.	3.-La agricultura, la ganadería, la pesca y la silvicultura.
LOMCE (Ley Orgániza 8/2013, de 9 de diciembre).	Burgos y Muñoz-Delgado (2016). Anaya.	6.-Las actividades del sector primario.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.22.-Libros de texto de 2º de Bachillerato seleccionados con su marco legal correspondiente

Ley	Autoría y editorial	Unidades didácticas
1953.	García-Manrique (1959). Sin Editorial.	Lección 9ª. Geografía humana.
1953.	Grima (1963). ECIR..	37.-El poblamiento (rural y urbano). 40.-Agricultura y ganadería
14/1970 de 4 agosto de 1970.	Castelló, Paniagua y Prats (1976). Teide.	1.-Elementos del paisaje agrario. 2.-Los paisajes agrarios: sus sistemas de cultivo
14/1970 de 4 agosto de 1970.	Balanzà et al., (1986). Vicens Vives.	28. La agricultura española. Estudio sectorial. La crisis del mundo rural.
LODE (Ley 8/1985).	Prats, Castelló, García, Izuzquita, Lose y Paniagua (1987). Anaya.	4.-Geografía de la producción.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Sánchez y Zárata (1991). SM.	Bloque IV. El mundo rural y el mar.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	De Lázaro, De Miguel y Pascual (1997). Mc Graw Hill.	5.-El espacio urbano y el hábitat rural. 6.-El espacio rural y las actividades del sector primario.
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200).	Muñoz-Delgado (2003). Anaya.	5.-Los espacios del sector primario.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Souto (2006) (coord.). Gea-Clío.	D.-Los paisajes y los problemas medioambientales.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	García et al. (2009). ECIR.	6.-Los espacios del sector primario.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Abascal et al., (2009). Santillana.	10.-El sector primario: los espacios rurales y los espacios marinos.
LOMCE (Ley Orgániza 8/2013, de 9 de diciembre).	Muñoz-Delgado (2016). Anaya.	5.-Los espacios del sector primario.

Fuente: elaboración propia.

El último aspecto al que nos referimos en este apartado es el guion utilizado para analizar las unidades didácticas del medio rural de los libros de texto que aparecen en las tablas anteriores (Anexo VI). De acuerdo a la manualística, nuestro análisis se enmarcaría dentro del campo de investigación definido por Fernández (2008, en Bel y Colomer, 2018) como “estudios críticos, históricos e ideológicos sobre los contenidos” de los manuales escolares. Es el campo en el que se han analizado contenidos específicos en diferentes

épocas históricas, tal y como han realizado los principales autores de los que hemos tomado sugerencias y recomendaciones para elaborar este guion de trabajo (Souto y Ramírez, 2002; Valls, 2008). En concreto, el guion combina el análisis del discurso sobre los contenidos del medio rural y se complementa con otros elementos (imágenes, actividades y otras figuras relevantes) que aportan información a los textos principales, tal y como han hecho otros colegas en trabajos precedentes (Císcar, Santiago y Souto, 2012; Galán y Souto, 2016), de cuyos resultados comentaremos algunos datos relevantes para esta investigación en el capítulo correspondiente. La estructura tripartita del guion tiene en cuenta las características técnicas, la estructura de los contenidos y el método didáctico.

El primer paso ha sido catalogar los veintiocho libros de texto que analizamos mediante una ficha técnica en la que hemos colocado el nombre completo del libro, el curso o ciclo al que va dirigido, los autores que lo han elaborado, el año y número de edición, el número de páginas y el currículo o ley curricular a la que pertenece. A continuación, nos hemos detenido en la estructura de los contenidos específicos sobre el medio rural. En las tablas anteriores hemos señalado que puede haber más de una unidad didáctica dedicada a temas relacionados con el medio rural (agricultura, ganadería, pesca...), por lo que hemos tenido que leer con detenimiento los libros de texto para no obviar ningún contenido relevante sobre nuestro objeto de estudio. Cuando ya sabíamos el número de páginas dedicadas al medio rural (ya fuesen unidades didácticas completas o páginas con un predominio claro dedicado a esta temática) podíamos calcular el porcentaje de contenidos dedicado a este tema respecto del espacio urbano o similar. Al mismo tiempo, la presencia de personas que aparecen en las unidades didácticas seleccionadas y las escalas espaciales (Europa, España, Comunidad Valenciana...) a las que se refieren los libros de texto cuando abordan el medio rural.

Dentro de este segundo apartado hemos considerado la distribución tripartita de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los recursos utilizados dentro de la unidad didáctica (mapas, tablas, cuadros, fotografías...) sobre los que hemos elaborado un recuento minucioso para comprobar qué lenguajes

predominan en los libros de texto. Esto concuerda con los cuatro lenguajes de la geografía escolar (verbal, estadístico, cartográfico e icónico) que establece Souto (1998) y es relevante por cuanto nos permite conocer cómo se estructura la información geográfica sobre el medio rural en la mente del alumnado y su incidencia en la representación social del medio rural. En relación a estos recursos, nos hemos detenido en el contenido y el nivel de dificultad de las actividades planteadas, siguiendo la taxonomía de otros trabajos de didáctica de la historia (Sáiz y Colomer, 2014). Aunque en nuestro caso no vamos a ofrecer un detalle de las cuatro categorías establecidas por dichos autores, nos interesa conocer qué tipología de preguntas son las que predominan en las actividades sobre el medio rural para saber cómo inciden en la cognición del alumnado. Los dos últimos elementos de este subapartado se refieren al vocabulario específico (cuáles son los conceptos específicos que se definen en la unidad didáctica) y el nivel lingüístico utilizado, para comprobar si el lenguaje es comprensible y adecuado al nivel del alumnado.

El tercer apartado concierne al método didáctico y proporciona información sobre el uso que el profesorado puede realizar de la unidad didáctica sobre el medio rural, aunque algunas directrices valdrían para el resto de unidades didácticas. El primer elemento es el planteamiento que se hace de la temática, es decir, si existe alguna relación de esa unidad didáctica respecto de temas previos o posteriores (especialmente si se relaciona con el espacio urbano u otras unidades que puedan tener relación para entender la complejidad del medio rural) y el tratamiento de las ideas previas. Sobre este segundo indicador, nos interesa saber si se conecta con el conocimiento previo que tiene el alumnado sobre el medio rural o las preguntas iniciales son una orientación de la estructura que se va a desarrollar en la unidad didáctica. En relación a lo que hemos señalado, hemos analizado la orientación del tema y la finalidad de la unidad didáctica. La orientación del tema hace referencia al grado de análisis del contenido, esto es, si los contenidos se van a presentar mediante un enfoque descriptivo, analítico o problematizador, lo cual es un factor relevante en la valoración que el alumnado hace sobre el medio rural. La finalidad de la unidad didáctica se puede reconocer a lo largo de la unidad didáctica de manera explícita (si los autores lo

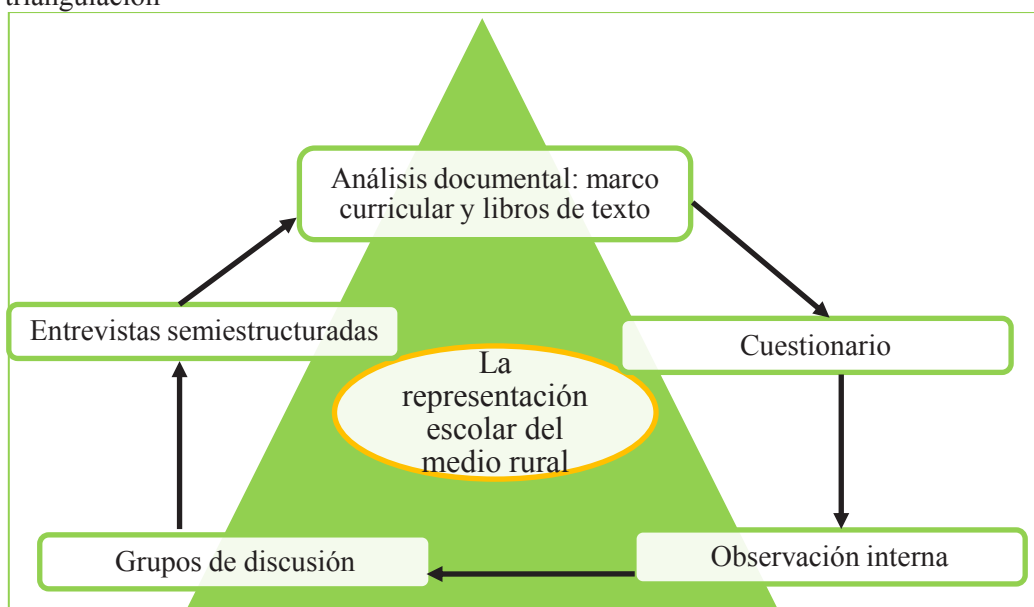
especifican correctamente) o implícita (si no se menciona en su desarrollo).

A diferencia de lo que hemos comentado en el segundo apartado sobre análisis de la estructura del contenido, nos hemos vuelto a detener en las actividades. Pero en el tercer apartado hemos prestado atención a la secuencia interna de las actividades. Esto significa que hemos analizado las actividades iniciales o más relacionadas con el conocimiento de ideas previas, las actividades de desarrollo y las actividades finales en las que se recapitulan o refuerzan las ideas más importantes de la unidad didáctica. Sobre cada tipología hemos elaborado un recuento y seleccionado algunas que presentaremos en el capítulo de resultados sobre los libros de texto. Ligado a esta tipología de actividades hemos señalado las estrategias de actuación docente, lo que supone establecer unas líneas generales sobre la actividad que cada docente puede realizar al utilizar esa unidad didáctica. Pero este factor, junto con otros como la evaluación de los materiales y la adquisición de competencias básicas, los hemos conocido a través de las entrevistas al profesorado. Por parte del alumnado, las entrevistas y grupos de discusión nos han facilitado información acerca de la utilidad social de los contenidos que recuerdan y el deseo sobre lo que les hubiese gustado aprender acerca del medio rural.

Para finalizar este apartado, nos encaminamos hacia la triangulación de los datos. Esto ha sido posible por la utilización de diversas técnicas de recogida de datos aplicadas con las particularidades espaciales y escolares presentadas y la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos. La triangulación se produce a partir de los agentes de información que intervienen en la investigación: alumnado, profesorado y libros de texto. Los agentes sociales (alumnado y profesorado) comparten las técnicas de intercambio de información con el investigador (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión), mientras que al alumnado se suma el cuestionario mixto, por ser el sujeto colectivo principal de nuestra hipótesis de trabajo. Los libros de texto cuentan con el guion de análisis de contenido que acabamos de describir y la observación interna ha sido aplicada por el investigador durante toda la investigación, especialmente en el momento de trabajar con los tres agentes de información y analizar los datos proporcionados por cada

uno de ellos. En la siguiente figura (Figura 4.17.) hemos representado el objetivo de buscar patrones de convergencia entre los datos que hemos obtenido y que nos permitirán corroborar la hipótesis de partida hasta alcanzar la interpretación global de la representación social del medio rural entre la población escolar.

Figura 4.17.-Síntesis del método de investigación como sistema de triangulación



Fuente: elaboración propia.

4.5.-La categorización y codificación: la integración en un sistema de categorías y la compartimentación de los datos

En el apartado anterior hemos hecho referencia a las categorías que intervienen en cada uno de los instrumentos de recogida de datos. Esas categorías específicas entroncan directamente con el planteamiento teórico de las representaciones sociales y la Geografía de la percepción y del comportamiento. Esto lo hemos apuntado en la misma estructura del cuestionario, que se sigue reproduciendo en el guion de las preguntas de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión en los que ha participado el alumnado. Esta categorización específica de los instrumentos se corresponden con dos de las subcategorías de análisis de los datos: la cosmovisión idealizada y la cosmovisión *problematizadora coyuntural*. En el caso del análisis de los libros de texto, la subcategoría denominada cosmovisión académica se ajusta a la comprensión del espacio rural a partir de la cultura canónica.

Antes de definir cada una de estas subcategorías es preciso delimitar las preguntas de investigación metodológica que nos han conducido hasta su formulación. Las tres cuestiones las hemos definido como preguntas metodológicas para diferenciarlas de las preguntas de investigación que hemos presentado en el primer capítulo. Las preguntas metodológicas están delimitadas por los presupuestos teóricos de la investigación, en concreto, por la interpretación que Souto (2018) establece de la dialéctica espacial de Soja (2008) y su relación con las representaciones sociales y la escuela geográfica de la percepción y del comportamiento (Souto y García-Montegudo, 2018). Esa dialéctica espacial se concreta en un método que incorpora los conceptos o categorías propias de esta escuela de pensamiento: espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido. Las preguntas teóricas nos han proporcionado la relación entre la hipótesis de investigación, de donde obtenemos tres niveles de idealización correspondientes a la representación social del medio rural por parte del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. En la tabla siguiente (Tabla 4.23.) se muestran los tres sistemas de categorías con sus preguntas asociadas:

Tabla 4.23.-Relación entre preguntas metodológicas de investigación y sistemas de categorías

Preguntas metodológicas de investigación	Sistemas de categorías
<i>¿Cómo influye la representación del espacio en la concepción escolar del medio rural?</i>	Categoría 1: La representación social del medio rural está condicionada por el espacio concebido. Nivel máximo de idealización.
<i>¿Cómo influye la práctica social en la concepción escolar del medio rural?</i>	Categoría 2: La representación social del medio rural está condicionada por el espacio percibido. Nivel intermedio de idealización.
<i>¿Cómo influyen las vivencias directas en la concepción escolar del medio rural?</i>	Categoría 3: La representación social del medio rural está condicionada por las vivencias/emociones derivadas del contacto directo con estos espacios. Nivel mínimo de idealización.

Fuente: elaboración propia a partir de los presupuestos teóricos de Soja (2008, en Souto, 2018).

En la tabla anterior se manifiesta una relación directa entre los tres conceptos espaciales y su plasmación en un grado diferente de idealización que oscila entre el nivel máximo (correspondiente al espacio concebido) y un nivel mínimo (asociado a la experiencia directa o el espacio vivido). Con esto último es necesario clarificar que la procedencia del alumnado no es considerada como un elemento determinante en la adscripción de sus respuestas a cualquiera de los tres niveles de categorías. Esto significa que el nivel de idealización no depende exclusivamente del lugar donde reside cada estudiante, sino que el contacto directo con los espacios rurales desde los ámbitos periurbanos y urbanos puede facilitar una cosmovisión *problematizadora coyuntural* y, al contrario, otro estudiante que habite en una localidad rural puede poseer una cosmovisión idealizada.

Con esas tres categorías que están condicionadas por la representación del espacio (espacio concebido), la práctica social (espacio percibido) y los espacios de representación (espacio vivido) hemos definido tres grandes visiones globales o cosmovisiones que estructuran la comprensión de la representación social del alumnado acerca del medio rural. Esas cosmovisiones han sido tomadas de

trabajos previos (Morales-Hernández, Caurín, Sendra y Parra, 2014), a los que hemos añadido la cosmovisión académica, acorde con la influencia de los libros de texto.

Esto lo hemos sintetizado en la tabla 4.24., que de acuerdo a su estructura se presta a una lectura tripartita. Primero, una lectura intracategoría que relaciona individualmente cada una de las tres categorías espaciales con las tres visiones globales (idealizada, académica y *problematizadora coyuntural*). Con ello podemos descubrir qué fuentes de información son las que mayor peso otorgan a cada uno de los niveles de idealización escolar del espacio rural. Segundo, una lectura vertical o por filas en la que se pretende comprender la diferencia que existe entre cada una de las fuentes de información en los tres niveles de categorías. Por ejemplo, si hemos determinado que la representación social mayoritaria en un grupo de 3º ESO se ajusta a una cosmovisión idealizada, esta segunda lectura nos permite interrogarnos sobre las fuentes que mayor influencia han ejercido en esa representación. Si nos centramos en la fila A, existen diferencias entre un grupo de alumnos/as que ha formado su imagen del medio rural mayoritariamente a partir de la literatura, el cine y la publicidad, y aquellos o aquellas que son capaces de cuestionar parcialmente las imágenes procedentes de esas fuentes con la información familiar y desarrollar la empatía, aun sin alcanzar cualquier otro nivel de cosmovisión. La tercera lectura está relacionada con la actuación docente para contrarrestar la concepción idílica del medio rural. Se trata de realizar una lectura en diagonal que se inicia en la celda que une la cosmovisión idealizada con la primera categoría, sigue con el cuestionamiento de los materiales curriculares (segunda celda de la cosmovisión académica) y permite alcanzar una concepción *problematizadora* que conecte los problemas locales con la escala global (celda tercera de la cosmovisión *problematizadora coyuntural*). Esto es lo que permite realizar propuestas de innovación sobre el medio rural siguiendo algunos modelos como el presentado por el profesor Fabián Araya en su tesis doctoral (Araya, 2005).

Tabla 4.24.-Relación entre las categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
	Cosmovisión idealizada	Cosmovisión académica	Cosmovisión <i>problematizadora coyuntural</i>
Categoría 1. Nivel máximo de idealización	Supeditación de la visión del medio rural a fuentes informales. Concepción del medio rural condicionada exclusivamente por fuentes informales (literatura, publicidad, arte, cine...).	Desconexión entre conocimiento escolar y vivencias en los espacios rurales. Concepción escolar del medio rural condicionada exclusivamente por las informaciones e imágenes de los libros de texto.	Desconocimiento de problemas reales por falta de referentes espaciales. Ausencia de problemas reales: el alumnado refleja situaciones idílicas que no se dan en todos los espacios rurales (envejecimiento de la población, dependencia exclusiva de la agricultura, inexistencia de equipamientos básicos...).
Categoría 2. Nivel intermedio de idealización	Cuestionamiento analítico de las fuentes informales. Concepción del medio rural condicionada parcialmente por fuentes informales (literatura, publicidad, arte, cine...) que se relacionan con sus vivencias.	Conexión parcial entre el conocimiento escolar y las vivencias en los espacios rurales. Concepción analítica de los contenidos académicos que les permite intuir que los libros de texto no incorporan una visión actualizada de los espacios rurales.	Conocimiento intermedio de problemáticas rurales sin referente espacial. Se intercalan problemas reales y virtuales de los territorios rurales sin una referencia espacial concreta (Europa, España, Comunidad Valenciana) que explican con conceptos contaminados por prejuicios.
Categoría 3. Nivel mínimo de idealización	Cuestionamiento interpretativo de las fuentes informales. Contrastación entre las fuentes informales y su vivencia directa del espacio rural en la formación de una cosmovisión del medio rural. Diversidad de emociones y opiniones sobre el medio rural de las personas con quienes convive.	Conexión rigurosa entre el conocimiento escolar y las vivencias en los espacios rurales. Concepción interpretativa de los contenidos académicos y de los <i>mass media</i> . La percepción rural de los libros de texto no coincide con sus experiencias vitales en estos espacios, ni con sus lecturas. Impugnación parcial de estereotipos y exposiciones genéricas.	Conocimiento de problemáticas reales en la escala <i>glocal</i> Concepción real de problemas sociales y ambientales que suceden en su espacio rural de referencia y proyectan a otros territorios (conexión local-global). Comparación de problemas locales en una escala inferior.

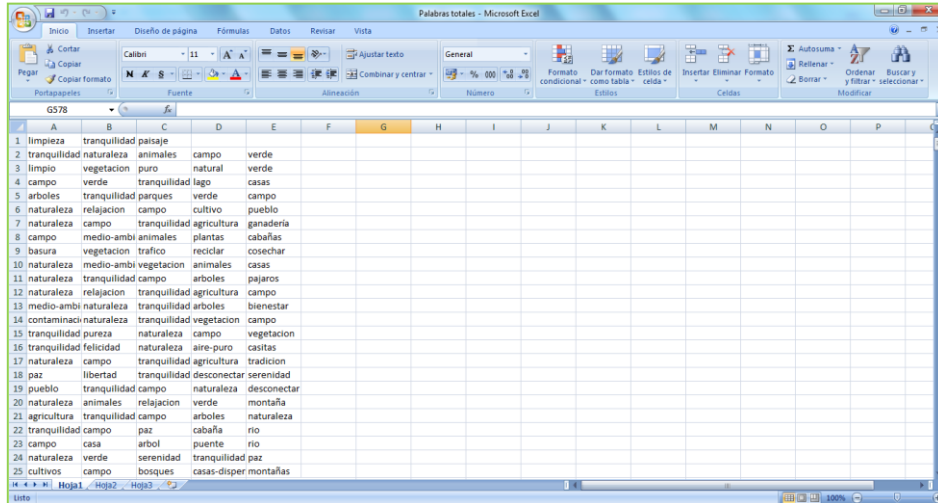
Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tras la presentación del sistema de categorías generales (nivel macro), hemos efectuado la codificación de los datos que hemos obtenido en cada una de los instrumentos. En el caso del cuestionario, hemos utilizado un documento Excel para analizar la información sociológica de la muestra y calcular el coeficiente de correlación de Pearson a partir de la frecuencia en el empleo proporcionada por el alumnado y su comparativa con los datos a escala municipal en cada uno de los centros escolares. Además hemos utilizado el programa Atlas.ti y un sistema de codificación manual a partir de niveles progresivos de respuesta que se aplica a cada una de las preguntas abiertas del cuestionario. Estas dos herramientas también se han empleado para la codificación de las entrevistas y grupos de discusión. En el caso de los esquemas mentales hemos trabajado con una tabla Excel para cuantificar los elementos pictóricos más representados por el alumnado y generalizar en varios modelos de explicación de la imagen del medio rural. En lo que concierne a los libros de texto, hemos aplicado el guion de análisis que hemos presentado en el apartado anterior y elaborado una ficha para cada uno de los veintiocho libros.

Como paso previo a la codificación de cinco palabras que cada estudiante ha asociado al concepto medio rural, hemos ingresado la totalidad de las mismas en un fichero Excel (Figura 4.18.). Cada columna cuenta con cinco celdas que se corresponden con la respuesta de un o una estudiante. Hemos prestado atención a separar con un guion las palabras compuestas (por ejemplo casa-rural) para que el programa Evocation 2005 reconociese esos términos compuestos. No hemos colocado acentos en ninguna de las palabras y hemos intentado buscar sinónimos a palabras con significado similar, teniendo en cuenta que ocasionalmente es determinante si un concepto aparece en singular o en plural, o que una variante de una palabra común (por ejemplo casa) puede tener significados distintos según el contexto del alumnado. Esto ha ocurrido con las palabras caseta, que se utiliza en el interior de la provincia de Valencia (Villar del Arzobispo y Requena) para referirse a una casa de pequeñas dimensiones donde las familias y amistades pasan un tiempo de ocio, normalmente el fin de semana, las vacaciones de Semana Santa o el verano. Y casa de montaña lo hemos separado de la anterior y de casa rural, puesto que aunque en el primer caso la ubicación de esa tipología de viviendas

puede aportarnos significados relevantes para comprender la estructura de la representación social.

Figura 4.18.-Vista del documento Excel en el que hemos anotado las palabras evocadas

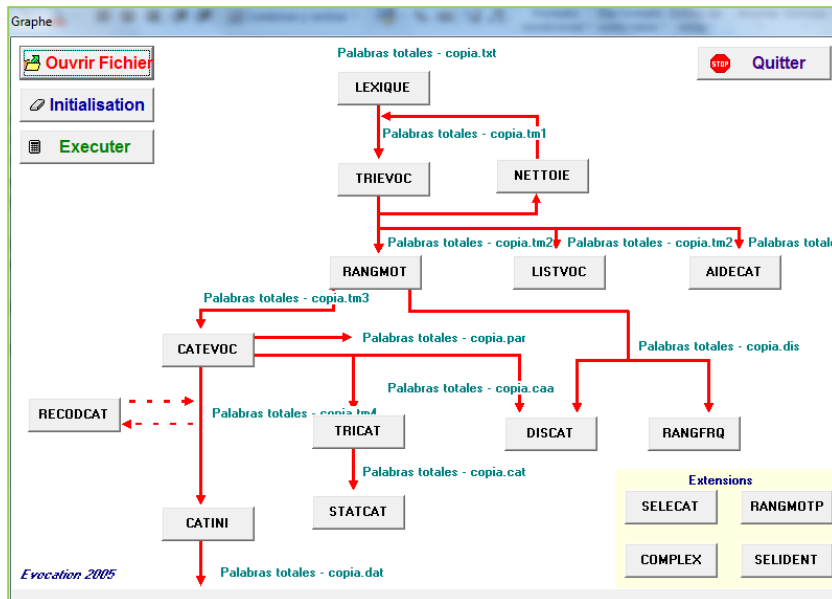


Fuente: elaboración propia.

Una vez que habíamos ingresado los datos de las palabras asociadas a medio rural, convertimos el fichero Excel a otro (CSV delimitado por comas) que es reconocido por el programa Evocation 2005 para operar con las palabras. Como se aprecia en la siguiente imagen (Figura 4.19.), el software proporciona una serie de funciones que van categorizando y codificando los datos de manera progresiva hasta ofrecer un listado ordenado con las palabras evocadas con su correspondiente frecuencia y rango. Las funciones más relevantes son tres y se efectúan en el siguiente orden. Primero, el comando “Lexique” prepara la totalidad de las palabras y ofrece un rol para cada una de ellas siguiendo la jerarquía proporcionada en el fichero de entrada; “Trievoc” crea un archivo que contiene el listado ordenado por orden alfabético de las palabras evocadas, que posteriormente son trabajadas por “Nettoie”. Esta función ordena o limpia el cuerpo de palabras elaborado en la primera etapa en cinco tareas: la corrección ortográfica de las palabras, elimina palabras innecesarias para el análisis, junta dos términos que componen una misma expresión (por ejemplo, casa-de-campo), unifica las grafías de las palabras en

singular o plural y realiza una aproximación semántica (por ejemplo, campo y campesino; vid o viña). Estos cinco cambios no afectan a la siguiente etapa denominada “Rangmot”, que obtiene una relación de palabras ordenadas alfabéticamente con una información complementaria de la frecuencia y rango para cada una de ellas. Esto garantiza un análisis consistente que sintetiza los datos en una tabla de doble entrada con una serie de filas acerca de la frecuencia simple y las frecuencias acumuladas con sus correspondientes porcentajes de evocaciones. A partir de esta base primera de resultados, hemos construido una serie de tablas teniendo en cuenta la frecuencia mínima, la frecuencia intermedia y el rango medio de evocaciones que con el comando “Rangfrq” remite los datos a la función “Tabgrf” que identifica los elementos estructurantes de la representación social. Estas últimas tablas aparecerán en el capítulo quinto dedicado a la presentación de resultados.

Figura 4.19.-Vista principal del programa Evocation 2005 con el sistema de funciones asociadas



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los dibujos que hemos pedido al alumnado acerca de su concepción sobre el medio rural, su utilidad como

instrumento de trabajo es similar a la de los mapas (Kosslyn, 1981) y especialmente como mapas mentales, pues son considerados como esquemas cognitivos que permiten organizar la información espacial (Gould, 1986). Para comprender la organización espacial de esa información hemos tomado como referencia la obra de Kevin Lynch (1970), en la que el autor expone cinco categorías (hitos, sendas, nodos, distritos y bordes) de aplicación al espacio urbano. Como en nuestro caso, la mayoría de los esquemas mentales revelan una representación de espacios abiertos, nos hemos apoyado en la simplificación del geógrafo Pocock (1976, en Morales, 2012), ya que lo que queremos es analizar la valoración que el alumnado realiza de los elementos representados y no tanto de la estructuración de sus esquemas mentales, lo que sería más propia de una corriente perceptiva estructuralista y menos cualitativa.

De la simplificación que hace Morales (2012) hemos 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), ya explicada en el segundo capítulo. Los indicadores nos han proporcionado la definición de tres categorías (paisaje natural, paisaje cultivado y paisaje poblado) que encuentran su fundamentación teórica en las funciones del medio rural definidas en la Carta Europea del Espacio Rural de 1996 (Hudault, 2011), expuestas al inicio del segundo capítulo. Las tres categorías espaciales las hemos definido en términos de paisaje siguiendo a Cavalcanti (2010) y en plena concordancia con las tres concepciones del espacio (medio natural, espacio subjetivo y práctica social) definidas en Souto (2010). Todo ello queda sintetizado en la siguiente tabla (Tabla 4.25.) que toma como modelo la reciente investigación de Diana Santana (2019)⁷³ y que será desarrollada en el quinto capítulo.

⁷³ Se trata de la tesis doctoral de Diana Santana Martín titulada “Participación escolar y gestión ambiental: una dialéctica educativa. Estudio de casos de los parques naturales de la Comunidad Valenciana”, defendida el 14 de junio de 2019 en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

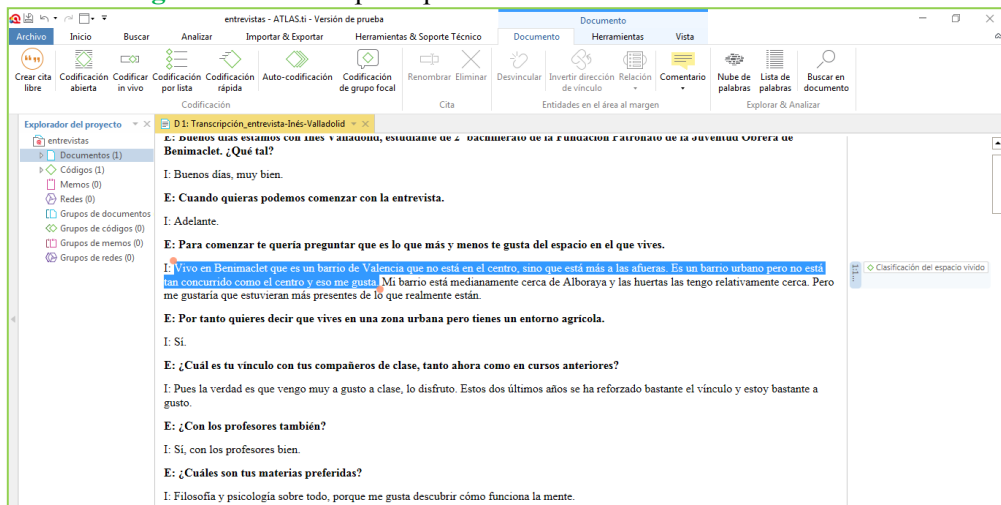
Tabla 4.25.-Categorías espaciales de análisis de las representaciones pictóricas

Indicadores estructurales	Categorías y subcategorías de análisis con su correspondiente descripción de la representación pictórica	
Idealización	1.-PAISAJE NATURAL “Función ecológica”	
Aspectos lineales de tipo natural: árboles y ríos. Superficies como lagos.	1.1.-Presencia exclusiva de elementos naturales.	El dibujo se compone de elementos vegetales (árboles, hierba, plantas...) e hídricos (ríos, lagos) que recrean un paisaje “natural”.
Aspectos lineales de tipo natural: árboles y ríos. Superficies como lagos. Hitos como viviendas.	1.2.-Predominio de elementos naturales con inclusión minoritaria de elementos antrópicos (viviendas dispersas).	En el centro del dibujo representado se coloca una o varias viviendas en torno a las que aparecen los elementos naturales definidos anteriormente (árboles, ríos, lagos...).
Práctica social	2.-PAISAJE CULTIVADO “Función de producción”	
Superficies que representan parcelas de cultivo o pastos. Nodos que representan parcelas de cultivo o pastos.	2.1.-Presencia exclusiva de parcelas o campos de cultivo sin presencia de la figura humana.	El dibujo se compone de parcelas cultivadas o dedicadas a los pastos, pero no aparecen las personas que desarrollan esas actividades.
Superficies que representan parcelas de cultivo o pastos. Nodos que representan parcelas de cultivo o pastos. Hitos como viviendas o dependencias agropecuarias.	2.2.-Presencia humana indirecta (viviendas o granjas sin personas) o directa (trabajadores cultivando).	En la parte central del dibujo, aparece alguna vivienda o dependencias de las familias que trabajan en el campo, aunque no necesariamente aparezcan las personas representadas.
Presencia humana	3.-PAISAJE POBLADO “Función residencial”	
Hitos que representan las localidades de manera global. Superficie abierta que se compone del entorno natural o cultivado.	3.1.-Representación genérica de las unidades de poblamiento.	La unidad central del dibujo es una localidad de extensión variable, rodeada de un entorno natural o cultivado.
Hitos que representan edificios propios de localidades rurales (viviendas, iglesias...) e infraestructuras (calles, parques, plazas...).	3.2.-Representación interna y detallada de los elementos de poblamiento (viviendas, calles, plazas...).	La localidad representada se concreta en una escala más detallada en la que se aprecian elementos morfológicos (calles, plazas...).

Fuente: elaboración propia a partir de la fundamentación de diversos autores: Lefebvre, 2001; Cavalcanti, 2010; Souto, 2010; Hudault, 2011; Morales, 2012, Araya, Souto y Herrera, 2015 y Santana, 2019.

La segunda parte del cuestionario ha sido codificada de dos maneras complementarias: la elaboración de un manual de crítica y codificación, y el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. (versión 7.5.4) (Figura 4.20.). Del mismo modo que hemos utilizado un fichero Excel para tabular las palabras evocadas, hemos trabajado con otro fichero similar para ingresar las respuestas de las preguntas abiertas, incluyéndose la cuestión doce sobre los lugares que clasifican como rurales dentro del País Valenciano y de España. Con el programa de análisis cualitativo también hemos vinculado los documentos primarios (las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión) a una carpeta en la que hemos guardado otros elementos necesarios (códigos, anotaciones que surgían durante la transcripción, las notas de campo y las citas) para conseguir que la codificación y el establecimiento de categorías y subcategorías fuese el más riguroso posible dentro de las limitaciones de interpretación que presentan los programas informáticos.

Figura 4.20.-Vista principal de los comandos de Atlas.ti



Fuente: elaboración propia.

La categorización de los datos permite filtrar la información y extraer las unidades de significado que mayor información nos aportan de acuerdo a nuestros intereses. Las interpretaciones o “networks” son el paso previo a la interpretación conjunta de los

resultados. En ese momento las unidades de significado ya han sido numeradas y clasificadas mediante el siguiente sistema que ofrecemos a modo de ejemplo:

[4:6] [4:1275]: En este caso, la unidad hermenéutica del alumno/a correspondiente ha sido codificada en cuarto lugar y la anotación se encuentra en la línea 1275 del documento⁷⁴.

Con anterioridad a estas nomenclaturas, hemos asignado un código completo a cada cuestionario que refleja la procedencia del alumnado en función del curso (3 para 3º ESO y 2 para 2º de Bachillerato), la localidad donde estudia, el sexo (V para varón y M para mujer) y el orden en el que hemos archivado los instrumentos (el número que sigue a la inicial del sexo). Así, el código 3ARZ-V-07 es un alumno (varón) de tercer curso de Educación Secundaria de Villar del Arzobispo, cuyo cuestionario ocupa el séptimo lugar en el análisis de los datos (Tabla 4.26.). A su vez, el orden fijado en este código nos ayuda a buscar en el fichero Excel cuáles fueron las palabras evocadas por ese alumno en la primera parte del cuestionario, ya que para interpretar la representación social tenemos que recurrir a la información de la totalidad del cuestionario en plena coherencia con su estructura tripartita. La codificación para las entrevistas realizadas al profesorado es algo distinta: todas comienzan con el código EP seguido del número (de 01 a 13), según el orden de realización de las entrevistas y las letras V o M, de varón y mujer, respectivamente. En las transcripciones hemos tenido en cuenta la inicial de cada docente a la hora de transcribir sus respuestas a las preguntas planteadas. Si en el caso del alumnado había dos cuya inicial coincidiese, hemos otorgado la segunda letra de su nombre a uno de ellos. Al inicio de la transcripción aparecen las iniciales otorgadas a cada uno de ellos/as para que reconociesen sus respuestas a lo largo del documento. Si algún participante le correspondía la inicial E del entrevistador, también le otorgamos la segunda inicial para diferenciarlo, aunque las preguntas del entrevistador las hemos escrito en negrita.

⁷⁴ En el capítulo sexto correspondiente a las respuestas del cuestionario por parte del alumnado aparecen los códigos de las unidades de significado. Tan solo las hemos omitido cuando hemos utilizado algún ejemplo que no hemos separado del párrafo donde efectuamos la explicación para no interferir en la lectura.

Tabla 4.26.-Ejemplos de posibles códigos por localidades y nivel educativo

Localidad del centro escolar	Ejemplos de códigos	
	3º ESO	2º Bachillerato
Villar del Arzobispo	3ARZ-V-4	2ARZ-M-3
Requena	3REQ-M-26	2REQ-V-9
Càrcer	3CAR-V-2	2CAR-M-7
Villalonga de la Safor	3VILL-M-19	2VILL-V-11
Riba-roja de Túria	3RIB-V-42	2RIB-M-28
Païporta	3PAI-M-12	2PAI-V-15
Torrent	3PLE-V-5	No existe grupo
Benimaçlet	No existe grupo	2BEN-M-10
Valencia (Gran Vía)	3VIC-M-16	2VIC-V-6
Valencia (Malva-rosa)	3ROS-V-1	2ROS-M-10

Fuente: elaboración propia.

Como hemos señalado que el software de categorización de resultados presenta limitaciones en la interpretación de los datos, hemos utilizado un sistema o manual de crítica y codificación que ha sido empleado por el profesor Fabián Araya (2010), con el que hemos trabajado previamente al uso de Atlas.ti. En cada una de las preguntas hemos elaborado una categorización que sigue los pasos del manual de crítica y codificación, como se muestra en la tabla 4.27. para la definición del concepto espacio rural. Es un proceso complejo que requiere una primera lectura detallada y la clasificación de las respuestas en varias categorías, de acuerdo al grado de complejidad de las respuestas: desde las respuestas más escuetas y descriptivas, a las más elaboradas y que incluso llegan a ejemplificar con la experiencia cotidiana haciendo uso de conceptos teóricos. Entre esa gradación hemos establecido una serie de estadios progresivos para clasificar las diferentes respuestas a una misma pregunta con su correspondiente análisis cuantitativo que se circunscribe a la frecuencia de respuesta en cada subcategoría. A su vez, esta primera clasificación se ha utilizado posteriormente en el análisis del programa Atlas.ti, que ha proporcionado algunas categorías emergentes que no contemplábamos al inicio, además de ofrecer una relación más exhaustiva entre las respuestas similares a preguntas diferentes y nos han facilitado la comprensión de la estructura y de la explicación a las representaciones sociales de nuestro objeto de estudio.

Tabla 4.27.-Ejemplo de aplicación de codificación de una pregunta del cuestionario

Categorías/Pregunta	5.- ¿Por qué definirías un espacio como rural? ¿Tiene alguna diferencia con la localidad en la que resides actualmente?	
	Frecuencia	Unidades de significado
No define espacio rural y responde sí/no sobre su localidad.		
Define espacio rural por elementos descriptivos y responde sí/no sobre su localidad.		
Define con detalle espacio rural y describe brevemente aspectos sobre su localidad.		
Define detalladamente espacio rural y argumenta las diferencias/similitudes con su localidad.		

Fuente: elaboración propia.

La última parte del análisis cualitativo incluye la transcripción de las entrevistas semiestructuradas. Tras la definición de las preguntas y su estructuración en bloques temáticos, así como su realización y escucha en varias ocasiones, hemos fijado un sistema de transcripción que se fundamenta en una leyenda de códigos. La primera codificación la hemos efectuado a los participantes, tanto alumnado como profesorado. En el caso del alumnado hemos establecido unos códigos similares a los ya descritos para los cuestionarios. Si en el cuestionario un alumno de 3º ESO era identificado con el código 3ARZ-V-07 (varón y la posición 7), ahora hemos añadido la inicial E delante de ese código para identificar que sus respuestas provienen de las entrevistas o grupos de discusión. El resto del código se mantiene sin modificaciones, sin que esto indique que nos estemos refiriendo al mismo alumno/a, ya que los cuestionarios han sido anónimos. En el caso del profesorado hemos tenido en cuenta que los códigos no identificasen a los docentes que han participado, puesto que en algunas localidades tan solo existe un

centro de Educación Secundaria y podrían identificarse a los sujetos participantes. Por ello, no hemos colocado las iniciales de la localidad y la codificación solamente denotaría que se dirige al profesorado (EP son las dos primeras letras comunes) y un orden que aparece registrado con dos números progresivos (desde el 01 hasta 13) que siguen a las dos letras. De esta forma la entrevista EP01 sería la primera que realizó el entrevistador y solo él conoce el centro en el que trabaja ese/a docente. No obstante, en el capítulo octavo en el que se expondrán los resultados de las entrevistas al profesorado, se mencionará si las respuestas son de docentes que trabajan en centros ubicados en localidades rurales, periurbanas o urbanas, cuando sea necesario.

El criterio de elección de la simbología del contenido de las transcripciones engloba dos elementos: los aspectos prosódicos y la toma de turnos. Los aspectos prosódicos que hemos encontrado son entonaciones, pausas y prominencias, mientras que la toma de turnos, incluye los cambios de ideas. En base a la simbología determinada hemos realizado una breve justificación de cada uno de los símbolos, que han tomado como base el “Sistema de Transcripción de Jefferson” (1984), lo que explica que exista una relación de semejanza entre dicho sistema y nuestra propuesta de símbolos. En la transcripción hemos empleado colores diferentes para distinguir las intervenciones del entrevistador y del entrevistado, a los que hemos identificado con la inicial de sus nombres, como hemos indicado anteriormente. Así, la propuesta de símbolos ha quedado como sigue a continuación:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modo de conclusión, podemos señalar que el análisis relacional de los datos se ha fundamentado en la aplicación de una serie de técnicas que nos han permitido combinar las dos tipologías generales que guían la investigación en didáctica de las ciencias sociales: los datos cuantitativos y los datos cualitativos. Para ello hemos recurrido a técnicas propias derivadas de corrientes epistemológicas como la Geografía de la Percepción y del Comportamiento y la teoría de las representaciones sociales, el análisis estadístico y la revisión de los contenidos de los manuales escolares acerca de la temática rural. Con todo ello concluimos el marco metodológico de la investigación para iniciar la presentación del informe de resultados en los capítulos que vienen a continuación, cuya estructura sigue el esquema que hemos presentado en este capítulo.

TERCERA PARTE:

INFORME DE RESULTADOS

TERCERA PARTE. INFORME DE RESULTADOS

En este tercer apartado de la tesis doctoral vamos a presentar los resultados de la investigación a partir de la interpretación de los datos que hemos obtenido mediante los instrumentos analizados en el capítulo anterior. Por ello comenzaremos con un primer capítulo (capítulo quinto) dedicado a la exposición de la primera parte del cuestionario, correspondiente al test de asociación de ideas y los esquemas mentales. Después, expondremos los resultados del resto del cuestionario, siguiendo la trilogía espacial que hemos apuntado en el marco teórico (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) en el capítulo sexto. A continuación, desarrollaremos las características principales de los libros de texto analizados, como una de las fuentes principales de la que emana la representación social del medio rural entre el alumnado participante en esta investigación (capítulo séptimo).

Con los resultados de estos tres primeros capítulos pasaremos a matizar las explicaciones sobre esa representación social que el alumnado nos ha proporcionado en las entrevistas y grupos de discusión, incorporándose también la visión del profesorado entrevistado, como agente mediador entre el currículo escolar y el alumnado (capítulo octavo). Una vez expuestos la totalidad de los resultados derivados de cada uno de los instrumentos, realizaremos una interpretación conjunta de los datos para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación (capítulo noveno). Finalmente, cerraremos el capítulo décimo con las principales conclusiones derivadas de la investigación, el cumplimiento o refutación de la hipótesis y plantearemos líneas de investigación futuras a partir de las limitaciones y obstáculos detectados en el proceso investigador.

CAPÍTULO V

ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO DEL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

CAPÍTULO V.-ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO DEL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Antecedentes: la complementación entre el cuestionario de asociación de ideas y los esquemas mentales

Con este primer capítulo de resultados nos vamos a centrar en la presentación de la estructura del contenido de la representación social de nuestro objeto de estudio a partir de las cuatro primeras preguntas del cuestionario. Primero comenzaremos con la exposición de los resultados del test de asociación de ideas, cuyos datos han sido procesados en el software Evocation 2005. Este programa nos ha devuelto una categorización de las palabras asociadas a medio rural y una clasificación de su estructura, de acuerdo a lo que fue anunciado por Abric (2001): el núcleo central y los elementos periféricos. Por ello no podemos prescindir de mencionar breves referencias metodológicas que consideramos imprescindibles para comprender los resultados derivados de este instrumento. En la segunda parte de este capítulo trataremos los resultados concernientes a los esquemas mentales, ya que las palabras evocadas y su correspondiente estructuración tienen su aplicación en las representaciones pictóricas efectuadas por el alumnado. De esta manera podemos aproximarnos a conocer la estructura y el significado del contenido de la representación social a través de dos registros complementarios. Esto es así porque un primer abordaje se produce a partir de la explicación de las palabras asociadas a medio rural, y después esa imagen mental se traslada a un recurso visual, que muestra aquellos elementos que el alumnado no puede mencionar con el lenguaje escrito o, al contrario, comprobar si otra parte del alumnado muestra mayor preferencia por el registro escrito que el pictórico.

5.1.-El medio rural y su estructura representacional: del núcleo duro a los elementos periféricos

En el capítulo anterior hemos presentado el procedimiento seguido desde que hemos recopilado las palabras asociadas a medio rural hasta que el software correspondiente nos ha devuelto los datos mediante una clasificación coherente con la estructura de la representación social que defiende Abric (2001). Estos datos nos proporcionan la información correspondiente a la frecuencia mínima, la frecuencia intermedia y el rango medio de las evocaciones de la totalidad de las palabras que habíamos tabulado en un fichero Excel, luego convertido al formato abierto CSV (*comma-separated values*) para poder ser trabajado en dicho software. Los elementos estructurantes resultan de un proceso que desde la función *Rangfreq*⁷⁵, en la que se trabaja con las palabras introducidas en la tabla de frecuencia y la media general, remite los datos a la función *Tabgrf*⁷⁶, que los ejecuta e identifica el núcleo central y los elementos periféricos. En otro archivo (formato Word) hemos organizado la explicación de las palabras más importantes para realizar un análisis de contenido, según las orientaciones de autores clásicos (Bauer, 2003; Bardín, 2008), entre los más destacados. Este análisis permite comprender la explicación de las palabras que han sido evocadas con mayor frecuencia y sintetizar las diversas definiciones para interpretar los esquemas mentales.

Los resultados generales nos revelan que la totalidad del alumnado ha evocado 2.308 palabras, de las que 321 son diferentes, lo que supone el 13,9% sobre el cómputo global. Además 163, han sido evocadas una única vez, lo que representa el 7,1% y significa que menos del diez por ciento de las palabras han sido mencionadas en una sola ocasión. Es importante recordar que el cuestionario fue respondido por 581 estudiantes del tercer curso de Educación Secundaria y el segundo curso de Bachillerato de diez centros de la

⁷⁵ En las instrucciones del programa esta función identifica los elementos centrales y periféricos a partir de las frecuencias mínimas e intermedias, y la media general, previamente calculada por la función *Rangmot*.

⁷⁶ Esta función muestra los elementos del núcleo central y los periféricos en cuatro cuadrantes, con especificidad de frecuencia y rango.

provincia de Valencia. De todo ese montante de alumnado, tan solo cuatro cuestionarios fueron rechazados por no reunir las características pertinentes para ser analizados con el software Evocation 2005. Finalmente se contabilizaron las palabras de 577 estudiantes.

A continuación presentamos una tabla (Tabla 5.1.) en la que se muestran los resultados del análisis del test de asociación de palabras con su correspondiente estructuración en tres zonas, que se derivan de la variación de las frecuencias simples. A estas frecuencias simples se acompañan otras frecuencias acumuladas e inversas, en valores absolutos y porcentuales.

Tabla 5.1.-Síntesis del análisis del test de asociación de palabras vinculadas con medio rural

	F.S.	N.PAL	F.A.	F.A. %	F.A. Inv.	F.A. Inv. %
3ª zona	1	163	163	7,1	2.308	100
	2	49	261	11,3	2.145	92,9
	3	38	375	16,2	2.047	88,7
	4	19	451	19,5	1.933	83,8
	5	7	486	21,1	1.857	80,5
	6	7	528	22,9	1.822	78,9
	7	7	577	25,0	1.780	77,1
	9	1	586	25,4	1.731	75,0
	2ª zona	10	4	626	27,1	1.722
11		2	648	28,1	1.682	72,9
13		3	687	29,8	1.660	71,9
15		2	717	31,1	1.621	70,2
19		1	736	31,9	1.591	68,9
20		1	756	32,8	1.572	68,1
27		1	783	33,9	1.552	67,2
31		1	814	35,3	1.525	66,1
32		1	846	36,7	1.494	64,7
34		1	880	38,1	1.462	63,3
37		1	917	39,7	1.428	61,9
42		2	1001	43,4	1.391	60,3
1ª zona		78	1	1.079	46,8	1.307
	87	2	1.253	54,3	1.229	53,2
	92	1	1.345	58,3	1.055	45,7
	96	1	1.441	62,4	963	41,7
	107	1	1.548	67,1	867	37,6
	119	1	1.667	72,2	760	32,9
	162	1	1.829	79,2	641	27,8
	202	1	2.031	88,0	479	20,8
	277	1	2.308	100	277	12,0

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del software Evocation 2005. Leyenda: F.S. (Frecuencias simples); N.PAL (número de palabras); F.A. (Frecuencia acumulada); F.A. % (Frecuencia Acumulada porcentual); F.A. Inv (Frecuencia Acumulada Inversa); F.A. Inv. % (Frecuencia Acumulada Inversa porcentual).

Como se muestra en la tabla anterior, las 2.308 palabras evocadas se distribuyen en tres zonas. La primera, se encuadra dentro

de los límites estipulados entre las frecuencias simples 277 y 78, lo que supone el 56,6% (1.307 palabras). La segunda, está acotada entre las frecuencias simples 42 y 10, lo que en términos porcentuales representa el 18% o 415 palabras evocadas. En la tercera, comprendida entre las frecuencias simples 9 y 1, alberga el 25,4% de las palabras evocadas o 586 palabras. En consecuencia, las dos primeras zonas aglutinan el 74,6% o 1.722 palabras evocadas. Esto es relevante porque las funciones *Rangfrq* y *Tabrgfr* reciben los valores pertenecientes a la primera zona. Por tanto, en esta franja estamos trabajando con 1.307 palabras que equivalen al 56,6% del balance total de palabras asociadas a medio rural.

El significado de cada una de esas zonas nos permite afirmar que en la primera zona se recogen las palabras que tienen las frecuencias más elevadas. Esto indica que existe consenso entre la muestra del alumnado encuestado, es decir, que muchos/as estudiantes utilizaron las mismas palabras para referirse al concepto medio rural que les fue presentado en la primera parte del cuestionario. En la segunda, las palabras presentan menores frecuencias que en la primera, por lo que la cantidad de palabras evocadas (415) no es una característica notoria de esta área. La tercera, presenta las palabras que han sido evocadas con menor frecuencia que en las dos zonas anteriores. Como en nuestro caso el número de palabras es ligeramente superior al de la segunda zona y en torno a la mitad de la primera, podemos anticipar la existencia de sentidos relativamente divergentes, que no favorecen una plena aglutinación del significado de la representación social.

Con la finalidad de mejorar la comprensión de resultados entendemos que es necesario apuntar unas referencias breves al proceso de establecimiento de estas zonas, que vamos a citar durante este apartado. Antes de definir cada una de estas tres zonas, tuvimos que establecer la frecuencia mínima y la frecuencia intermedia, a partir del cuadro de distribución total de frecuencia que se genera con la función *Rangmot*. En la definición de ambas frecuencias, seguimos un procedimiento complejo que incluye los criterios que exponemos en el siguiente párrafo. Es importante reflejar que el investigador no interviene en el cálculo del rango medio de evocación (OME) ni en el

rango medio de importancia (OMI), que son establecidos por *Rangmot*.

El establecimiento del límite de corte ha sido determinado por la variación de cantidad en el número de palabras (visible en la segunda columna del cuadro de distribución de total de frecuencia de la página anterior). Aunque el corte puede ser realizado después de la primera variación, cuando existe una gran cantidad de cuestionarios (igual o superior a 200, como es nuestro caso) es recomendable efectuar el corte tras la segunda variación⁷⁷. En nuestra investigación, el cambio de frecuencia se produce en la frecuencia 78, el límite donde termina la primera zona. Después hemos sumado las frecuencias que están del 78 hacia abajo (1+2+1+1+1+1+1+1+1), resultando el valor 10. En la quinta columna de la tabla anterior, la frecuencia acumulada correspondiente es 1.307, equivalente a la frecuencia intermedia. Luego hemos dividido la frecuencia acumulada (1.307) entre la suma de las palabras de la segunda columna, cuyo resultado era 9. El resultado de la frecuencia intermedia es 130,7 (131). Con esta frecuencia intermedia de 131, colocamos dicho valor en el programa EVOCATION 2005 con un rango medio de 2.5, pues estamos trabajando con cinco palabras evocadas por cada alumnado. El programa nos devuelve los cuadrantes que contienen el núcleo central, los elementos intermedios y los elementos periféricos de las representaciones sociales, tal y como se muestra en la tabla siguiente (Tabla 5.2.):

⁷⁷ Este criterio lo hemos considerado a partir de la investigación de Lopes (2010), en la que utiliza este procedimiento para establecer las zonas de corte asociadas a su objeto de estudio.

Tabla 5.2.-Distribución de la estructura del contenido de la representación social de medio rural en los cuadrantes construidos a partir de Evocation 2005

F ≥ 131 y OME < 2,5			F ≥ 131 y OME ≥ 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Animales	202	2,383	Vegetación	277	2,509
Campo	162	2,309			
<i>(Núcleo central)</i>			<i>(Elementos intermedios)</i>		
F ≤ 131 y OME < 2,5			F ≤ 131 y OME > 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Naturaleza	96	1,979	Montañas	119	2,639
Pueblos	92	2,272	Casa-rural	107	2,794
Tranquilidad	87	2,230	Río	78	2,628
Agricultura	87	2,391			
<i>(Elementos periféricos)</i>			<i>(Elementos periféricos)</i>		

Fuente: elaboración propia a partir de Evocation 2005. La frecuencia (F) y el rango medio de las palabras (OME) son los elementos que aparecen en las cuatro celdas.

A partir de la tabla anterior en la que se distribuyen los elementos de la representación social del medio rural, se desprende que las palabras con frecuencia igual o superior a 130 y un orden de evocación medio de 2,5 son animales y campo. El concepto animales fue evocado 202 veces y campo 162, con un orden medio de evocación⁷⁸ bastante similar de 2,383 y 2,309; respectivamente. La palabra vegetación (segundo cuadrante superior) es un elemento intermedio de la estructura de la representación, a pesar de que cuenta

⁷⁸ Es conveniente recordar que este concepto designa la posición o rango que ocupan las palabras según la importancia que ha concedido el alumnado en una escala de 1 (palabra más importante) a 5 (palabra menos importante). Si una palabra tiene un rango medio de 2,6 significa que el alumnado la ha evocado entre el segundo y el tercer lugar de entre las cinco palabras que han utilizado para mostrar su concepción sobre medio rural.

con una frecuencia superior (277) a las anteriores. La mayor frecuencia de esta palabra (vegetación) indica, según la teoría del núcleo central de Abric (2001), que ha sido evocada más tardíamente por el alumnado. En efecto, esto lo hemos comprobado en el análisis pormenorizado de las palabras asociadas a medio rural en cada uno de los centros: animales y campo aparecen como el primer elemento en siete de los diez centros escolares, mientras que vegetación no se encuentra en ninguno de los tres centros restantes.

En el cuadrante inferior izquierdo se han registrado los elementos con una frecuencia inferior a 130 y un rango medio por debajo de 2,5. Se trata de palabras que han sido evocadas de manera temprana por el alumnado, aunque por tener una baja frecuencia, son elementos periféricos. En este sentido observamos que naturaleza y pueblos tienen una frecuencia superior a 90, a las que siguen agricultura y tranquilidad, con 87. La variación de los rangos medios oscila entre 1,979 de la palabra naturaleza, la que ostenta la posición más alejada del núcleo central, y 2,391 de la palabra agricultura. En el cuadrante inferior derecho se han registrado los elementos periféricos. Estas palabras tienen una frecuencia inferior a 130 y un rango medio superior a 2,6, lo que indica que fueron nombrados en los últimos lugares, si tenemos en cuenta que el rango medio establecido ha sido de 2,5. Las palabras englobadas en esta categoría se sitúan en una zona periférica o más alejada del núcleo central: montañas (F 119, OME 2,639), casa rural (F 107, OME 2,794) y río (F 78, OME 2,628).

5.1.1.-El núcleo duro de la estructura representacional

Una vez conocidos algunos de los rasgos cuantitativos del contenido de la representación social compartida por el alumnado⁷⁹, vamos a centrarnos en la interpretación del núcleo central. Este es un aspecto relevante que nos conduce a conocer el objeto de representación, ya que siguiendo a Abric (1994), no todos los objetos de investigación son objetos de representación, lo que requiere que los elementos organizadores estén directamente asociados al propio objeto. Si lo aplicamos a nuestra investigación, tenemos que comprobar cómo los conceptos animales, campo y vegetación se vinculan al medio rural.

Siguiendo con la teoría, los elementos que constituyen el núcleo central deben estar ligados a las condiciones históricas de los sujetos que las construyen. Por ello debemos preguntarnos algunas cuestiones como: ¿qué animales asocia el alumnado al medio rural?, ¿qué significado atribuyen al concepto campo como garante de significado al medio rural?, ¿qué entienden por vegetación si solo ha sido evocado en siete de los diez centros escolares? La respuesta a estas cuestiones estriba en encontrar los elementos más relevantes que nos permitan categorizar los significados de las palabras que constituyen el núcleo central del contenido representacional. Esto lo vamos a analizar en adelante a partir de la estructuración de campos semánticos de palabras, siguiendo otras investigaciones en las que sus autores han trabajado manualmente el significado de sus objetos de estudio (Gil-Saura, 1994; Macía-Arce et al., 2017). De esta manera podemos explorar más rigurosamente en el significado de la estructura de la representación social a partir de una validación externa que nos conduzca a visibilizar el proceso oculto que enmascara el procesamiento interno del software Evocation 2005.

⁷⁹ En esta primera fase de interpretación de los resultados de las palabras asociadas a medio rural, los elementos que hemos identificado son parte del contenido de la representación social, por lo que todavía no podemos utilizar el concepto representaciones sociales para referirnos a un conocimiento social compartido por el alumnado con el que estamos trabajando en esta investigación.

Con la finalidad de conocer con mayor detalle el núcleo central de la representación social del medio rural nos hemos de detener en los dos cuadrantes superiores (Tabla 5.3.). Los elementos del cuadrante superior izquierdo presentan cuatro propiedades inherentes al núcleo central: el valor simbólico, el poder asociativo, la prominencia y fuerte conexión con la estructura. Las dos primeras son de carácter cualitativo en el marco de la teoría de las representaciones sociales, y las dos últimas, resultantes de las anteriores, de tipo cuantitativo (Sá, 2002). Como nuestra conjetura indica que el concepto vegetación cumple con algunas de estas propiedades del núcleo central, lo hemos considerado como elemento integrante de esta estructura, dado que posee un fuerte valor simbólico y elevada conexión con el resto de la estructura como iremos comentando más adelante. Esto que indicamos concuerda con la teoría del núcleo central de Abric (1994), cuando señala que el orden de importancia de las evocaciones es individual, por lo que ese elemento contribuye a la identificación de la verdadera centralidad de los elementos. En este aspecto hemos consultado otras investigaciones (Lopes, 2010) en las que se ha recurrido a estas interpretaciones en el momento de analizar la estructura del contenido de la representación social.

Tabla 5.3.-Confrontación de los componentes del núcleo central de la estructura del contenido de la representación social del medio rural

F ≥ 131 y OME < 2,5			F ≥ 131 y OME ≥ 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Animales	202	2,383	Vegetación	277	2,509
Campo	162	2,309			
<i>(Núcleo central)</i>			<i>(Elementos intermedios)</i>		

Fuente: elaboración propia a partir del software Evocation 2005. La frecuencia (F) y el rango medio de las palabras (OME) son los elementos que aparecen en las dos celdas.

El valor simbólico expresa la asociación necesaria que mantiene el elemento central con el objeto de representación social. Si ese elemento pudiera ser disociado, se perdería el significado del objeto

representado. Luego las palabras animales, campo y vegetación están estrechamente asociadas al significado de medio rural aunque, sobre la base de los criterios cuantitativos, no aparezca en el cuadrante que corresponde al núcleo central, según el método con el que estamos trabajando. El poder asociativo designa la relación de los elementos nucleares de la representación con los elementos periféricos: esto lo comprobamos en la vinculación que se produce entre los dos conceptos del núcleo central y el concepto de vegetación con los que forman parte de la periferia: naturaleza, montañas y río se asocian tanto al concepto genérico campo como a animales y vegetación, mientras que el aspecto social del núcleo central se matiza con elementos como pueblos, agricultura, tranquilidad y casa rural. El factor de prominencia deriva de los dos aspectos anteriores y refleja la influencia que el valor simbólico y la polisemia conceden a las palabras del núcleo central para que ocupen esa posición privilegiada y cuenten con una mayor frecuencia de evocación (ver tabla 5.4.). Esto lo entendemos con los significados de la palabra campo, cuyos atributos se encuentran en las definiciones de palabras como naturaleza, agricultura y tranquilidad. De esta manera, para una parte del alumnado el campo es un espacio natural sin presencia humana, para otros, un medio de cultivo y para otros se circunscribe al lugar de esparcimiento o de recreo de la población residente en áreas periurbanas o urbanas.

En una primera aproximación consecuente con el valor simbólico de medio rural, apreciamos que en los significados de las tres palabras que componen la estructuración de la representación en análisis se advierten dos generalidades que habíamos apuntado en la conjetura inicial de nuestro problema de investigación. La primera es que en el momento de definir alguno de estos tres conceptos, las acepciones del alumnado recogen la división entre el espacio rural y el espacio urbano. Esto supone dotar de una carga natural al medio rural puesto que los animales y la vegetación serían elementos integrados únicamente en el medio rural. La segunda corresponde a una relación entre continente y contenido, es decir, las definiciones de animales y vegetación reflejan que son atributos del concepto genérico campo, como estructura globalizante que acoge elementos naturales derivados de los otros dos conceptos. A continuación, vamos a ejemplificar con

algunos casos que complementan las acepciones recogidas en la tabla siguiente:

Tabla 5.4.-Aspectos comunes en las definiciones de los conceptos del núcleo central de medio rural

Elementos comunes en su definición	Animales	Campo	Vegetación
Separación rural-urbano	“Porque los animales forman parte de la naturaleza, de lo rural, ya que hacen un gran parte de trabajo en ello” (3RIB-M-1).	“Medio rural es todo el espacio no urbano, y por tanto a lo que lo asocio es el campo” (2VIC-M-1).	“Yo sinceramente pienso que la vegetación es la palabra más importante porque es lo que más hay en cuanto a cantidad se refiere y cuando se menciona la palabra medio rural” (2BEN-M-3).
Relación continente-contenido	“Los animales son lo más importante porque forman parte del ecosistema que cada vez está más destruido por nuestra culpa” (3CAR-V-5).	“Porque en el campo pueden estar algunas de las demás palabras (montañas, bosques, animales y flores)” (3VILL-M-4).	“Porque cuando pienso en un espacio rural, creo que lo primero que lo caracteriza es una tipología específica de vegetación” (2RIB-M-2).

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

Además de los ejemplos sintetizados en la tabla anterior, queremos mostrar algunos específicos acerca de la separación indisoluble entre los ámbitos rural y urbano, sobre los que hemos recopilado algunas definiciones. Con los dos primeros ejemplos (3VIL-V-15 y 3CAR-M-7) se sintetiza la acepción de medio rural como sinónimo de campo, vinculado a condiciones naturales. Los

cuatro ejemplos restantes (3VIL-V-15, 3PAI-V-09, 2RIB-M-5 y 2RIB-M-12) se han narrado mayoritariamente desde espacios periurbanos y urbanos y muestran estereotipos entre ambas sociedades, ligados al menor desarrollo cultural (modernización de los espacios urbanos) y al disfrute de mejores condiciones de salud, y económico (menores dotaciones de infraestructuras en el medio rural que en las ciudades).

Creo que campo es la palabra más importante ya que el medio rural se desarrolla en ese ambiente (2RIB-M-3).

Pienso que el campo es la más importante porque sin campo pienso que no se podría utilizar la palabra rural. Si no hay árboles, ni frutas, ni hierba, ni tierra, ni agua, un medio no puede ser rural (3CAR-M-7).

Como hemos señalado los *estereotipos* que muestra el alumnado se identifican en las siguientes expresiones:

El campo, que es prácticamente lo necesario para la vida rural, lo que significa estar un poco apartado de las ciudades modernizadas y bastante más saludable (3VIL-V-15).

Porque los medios rurales se localizan en el campo rodeado de cultivos, bosques, ganadería. Suelen localizarse lejos de la civilización y no tienen muchos servicios (3PAI-V-09).

Porque igual que el medio urbano está compuesto por carreteras, pienso que el medio rural está alrededor de campos donde los animales andan sueltos y también pueden cultivar (2RIB-M-5).

Se entiende por un medio rural un espacio lo más alejado a la construcción de ningún tipo de infraestructura, únicamente vegetación y piedra, hierba, matorral...(2RIB-M-12).

En los ejemplos anteriores, los animales y la vegetación se concretan en elementos más precisos que forman parte del campo, al que se asocia el adjetivo rural, a diferencia de la ciudad que se vincula a lo urbano. Estas propiedades se aglutinan en torno al valor simbólico de la representación social de medio rural. Otro aspecto del valor

simbólico reside en encontrar aspectos comunes en las tres definiciones de los conceptos que forman el núcleo central. En la tabla siguiente (Tabla 5.5.) hemos sintetizado dos elementos comunes que se desprenden de las definiciones escolares de animales y vegetación. En ambos conceptos, los atributos que son introducidos por el alumnado conciernen a que el medio rural está constituido por animales y vegetación que proporcionan alimentos a la población, aunque no se hagan referencias explícitas a los seres humanos, y porque son elementos que integran el medio natural o ecosistema integrado en el medio rural.

Tabla 5.5.-Sentidos convergentes de los conceptos animales y vegetación

Acepciones	Animales	Vegetación
Alimento	“Para mí los animales son muy importantes porque nos dan muchos alimentos y materias primas” (3VILL-M-26).	“Porque la vegetación nos da alimento y porque me gusta mucho ver un prado” (3VILL-M-11).
Elementos del ambiente/ecosistema	“Porque sin animales no habrá vida, porque los animales son lo más importante, porque también gracias a ellos tenemos de comer” (3RIB-M-20).	“Porque la vegetación es la encargada de dar oxígeno a los seres vivos” (2REQ-V-5).

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

Para dotar de una completa interpretación a los dos sentidos de las palabras animales y vegetación de la tabla anterior, hemos seleccionado algunas acepciones que las definen con mayor amplitud. En general, aunque la percepción de los animales se produce como un alimento, otros significados le proporcionan un sentido más amplio como recursos productivos (3PAI-M-17), dentro de un ecosistema de relaciones más complejas (3RIB-M-9). En el caso de la vegetación, las definiciones más abundantes hacen referencia al suministro de

oxígeno para el desarrollo humano (3VILL-M-11) y, en menor medida, se denuncia la escasez de este recurso natural (3RIB-M-21).

Creo que lo más importante son los animales, ya que además de que los adoro, nos dan alimento, productos como la lana, y algunos son compañeros cotidianos excelentes (3PAI-M-17).

Porque sin vegetación; las plantas, los árboles...es imposible que se cree un ecosistema en el que se pueda formar un medio rural (3RIB-M-9).

Porque nos proporciona oxígeno vital para respirar (3-VILL-M-11).

Para mí la vegetación es lo más importante ya que no en todos los espacios hay vegetación y es necesaria para el desarrollo de los animales y humanos (3RIB-M-21).

Aunque hemos apuntado hacia el asociacionismo de las palabras animales y vegetación, son más notorios los casos en los que vegetación se une o se subordina a la palabra campo, ya que como habíamos señalado al inicio el concepto vegetación ha sido evocado más tardíamente por el alumnado. Esto lo hemos comprobado en respuestas como: “he asignado el número uno al campo y vegetación porque sin el terreno ni la vegetación no se puede hacer ningún medio rural. Por ahí es por donde se empieza (creo yo)” (3REQ-M-8). Tras esta concepción basada en el espacio vivido, la mayoría de vinculaciones entre el campo y los elementos naturales adquieren un carácter idílico. Esto es patente en la utilización y significado atribuido a otras palabras que el alumnado ha englobado bajo la categoría genérica vegetación: árboles, bosque, verde y paisaje. El concepto árbol aglutina los distintos significados de la palabra vegetación y es el que cuenta con una representación más real, que como destacamos en el ejemplo siguiente (3VILL-V-12) puede estar influenciado por problemas medioambientales como incendios forestales. Cuando hacen mención a la palabra bosque, el sentido idealizado es mayor que en el caso anterior (2BEN-M-8) y se asocia a estados de ánimo experimentados vivencialmente. Esa idealización aumenta cuando el alumnado se refiere a la vegetación con el adjetivo verde (3RIB-V-32) que relacionan directamente con el medio rural (3PAI-M-18). En lo que respecta al paisaje, las concepciones que

define el alumnado son reflejo de la cultura escolar, especialmente entre los que cursan segundo curso de bachillerato (2BEN-M-5), que emplean formas como paisaje agrario (3PAI-V-12).

Los árboles porque cuando veo una montaña verde me llena de felicidad y alegría, porque me gusta mucho ir a la montaña y pasear. Cuando veo montañas todas quemadas me produce tristeza (3VILL-V-12).

He otorgado al bosque la primera posición porque es un lugar que me transmite muchísima tranquilidad y que me gusta ir con mis padres en vacaciones para relajarme y me encanta (2BEN-M-8).

Porque para mí el campo en el medio rural es muy importante porque cuando piensas en un medio así te imaginas un gran campo verde (3RIB-V-32).

Porque en el medio rural si no hay color verde, no será un medio rural (3PAI-M-18).

Porque creo que para hacer un buen comentario de un paisaje rural, algo importante que hay que tener en cuenta es la vegetación que se puede observar en un paisaje, ya que dependiendo de la vegetación podemos averiguar donde está situado ese paisaje y qué tipo de clima podemos encontrar en él, cosa que interfiere en el campo (2BEN-M-5).

Porque en los medios rurales hay muchos paisajes agrarios (3PAI-V-12).

Entre el poder asociativo y la prominencia de las palabras clave asociadas a medio rural, se demuestra que el concepto campo ejerce una posición hegemónica dentro del núcleo central. Esto lo hemos comprobado con la dependencia que el alumnado ha expresado por la palabra campo a la hora de explicar las definiciones de animales y vegetación. El siguiente paso es mostrar el predominio de acepciones sobre el concepto campo que naturalizan su representación como medio rural para posteriormente explicar la prominencia del valor simbólico de nuestro objeto de estudio a partir de la polisemia del mismo término campo. Con ello se reforzará la influencia que la palabra campo ejerce en la construcción escolar de medio rural, ya que en sus definiciones el alumnado recurre a otros conceptos

(agricultura, naturaleza, tranquilidad) que forman parte de los elementos centrales.

Una parte considerable del alumnado ha definido el medio rural a partir de la palabra campo como elemento más prominente del objeto simbólico que estamos analizando. En algunos casos las afirmaciones son taxativas y el alumnado expone que “el campo es donde está todo lo rural” (3ROS-M-16) o “el medio rural se encuentra en el campo” (3REQ-M-24). Aunque ambas respuestas parezcan mostrar el mismo significado, la recurrencia de estas tipologías de concepciones refleja que una parte del alumnado ha otorgado más importancia a la categoría rural y una minoría ha destacado como importante el concepto medio. En el primer caso se clasifican las respuestas del alumnado de las zonas periurbanas y urbanas, mientras que en el segundo caso, las concepciones de campo como medio natural o de cultivo son más propias de los institutos de Villar del Arzobispo y Requena. Esto último significa que este alumnado de centros localizados en contextos rurales no asocia directamente el concepto campo a la categoría rural, sino que lo percibe como un medio de vida donde existe actividad económica. Bajo esta categoría de campo como un medio económico se aprecia un matiz que se desprende de las vivencias y experiencias directas que el alumnado que reside habitualmente en zonas rurales tiene respecto del concepto campo. Un alumno del centro escolar de Càrcer utiliza el plural de campo (campos) para mostrar que son una parte importante del medio rural y una alumna del instituto de Requena matiza que la ruralidad se experimenta viviendo en el campo, como sinónimo de medio rural. Los ejemplos siguientes revelan lo que estamos exponiendo:

La primera he puesto campos porque en los pueblos rurales es lo que más hay, si no, no sería medio rural claramente (3CAR-V-7).

Porque medio rural es campo, es vivir en el campo, por eso es rural (3REQ-M-18).

Con la finalidad de profundizar más en las diferencias que hemos señalado anteriormente, hemos clasificado las acepciones de la palabra campo en tres categorías. En la primera categoría el concepto campo se define como un área de descanso o de ocio que el alumnado

asocia a elementos valorativos como la tranquilidad. En los ejemplos que mostramos en la tabla 5.6., se comprueba que el medio rural debe ser un lugar tranquilo y ausente de personas y problemáticas socioambientales. La segunda categoría constata lo que hemos apuntado anteriormente para la definición de campo como medio de cultivo. Las respuestas del alumnado que hemos adscrito a este bloque muestran la importancia de la actividad económica fundamentalmente agraria, con términos como paisaje, explotaciones agrarias y ganado. La mayoría de estas concepciones provienen del alumnado que mantiene contacto directo con zonas de cultivo, tanto en el interior de la provincia de Valencia como en el área metropolitana de la capital del Turia. En sus explicaciones se advierte una imagen del medio rural como espacio de trabajo y de sustento económico para la población, lo que contrasta con la percepción del alumnado de zonas urbanas que dicen frases como: “tendría más significado el trabajo porque para mí pienso que el medio rural necesita una gran vocación” (2VIC-V-13)⁸⁰. En la tercera categoría el campo es un espacio de connotaciones naturales en el que se incluyen mayoritariamente los otros dos conceptos del núcleo central (animales y vegetación). Los ejemplos que hemos recopilado en la tabla siguiente se pueden sintetizar en otras explicaciones más concretas como “el campo es importante y ya contiene animales, paisajes, naturaleza, porque es campo en general y sin campo no habría todo eso. Porque sin árboles y plantas no habría vida” (3VIL-M-29). Sobre el conjunto de citas que hemos clasificado en esta categoría se hace referencia a una concepción idealizada del medio rural que un alumno del instituto de Gran Vía de la ciudad de Valencia ha expresado así: “por medio rural entiendo que es una zona natural, con gran espacio y otros elementos” (3VIC-V-5).

⁸⁰ En esta interpretación del medio rural se enfatiza el sacrificio de las personas que habitan en estos espacios ante la dureza del trabajo agrícola.

Tabla 5.6.-Polisemia del concepto campo con ejemplos asociados

Acepciones y palabras asociadas	Ejemplos
1.-Área de descanso o recreo (Tranquilidad)	<p>“la más importante es el campo ya que es un medio para relajarse al igual que el medio rural” (2BEN-V-6).</p> <p>“porque el campo es como se vería el mundo sin los humanos” (3PAI-V-13).</p>
2.-Área de cultivo (Agricultura)	<p>“el medio rural es más el campo que se trabaja que otra cosa, es donde hay más trabajo” (3ARZ-V-22).</p> <p>“porque analizas el medio natural, dentro de un campo más específico, en este caso los cultivos y todo tipo de explotaciones agrícolas” (2BEN-V-3).</p> <p>“porque yo creo que el medio rural se basaba y hoy en día quizá también en los campos, ya que a partir de los campos y de la agricultura se sustentaban los pueblos y el medio rural” (2ARZ-M-4).</p> <p>“porque mucha gente trabaja en el campo y a las afueras del pueblo es todo campo” (3VILL-V-23).</p>
3.-Área natural (Naturaleza y vegetación, más animales)	<p>“porque es lo que considero más importante en la naturaleza y lo que más me gusta” (3VIC-V-21).</p> <p>“la palabra campo es la más importante porque cuando pienso en un medio rural me imagino un lugar verde, prados, sin urbanizar, etc” (2PAI-M-19).</p> <p>“porque es un sitio donde hay vegetación y todo está al aire libre” (3ROS-V-2).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

En resumen, las acepciones de la palabra campo reflejan con mayor grado de profusión el valor simbólico del concepto medio rural, en cuya representación se constata una imagen obsoleta y alejada de la realidad actual de estos espacios. Las categorías de campo como espacio de tranquilidad y natural aglutinan la imagen idílica de un medio rural ausente de personas y de problemas

específicos. Ambas categorías permiten expresar la unión de campo al adjetivo rural, que le otorga una carga cultural distinta a la percepción que el alumnado posee de los espacios urbanos. Como ejemplo hemos anotado que en una de las acepciones de campo, una alumna de Ribarroja de Túria emplea el adjetivo rústico: “asocio el medio rural a un espacio rústico donde hay muchos campos de cultivo” (3RIB-M-10). Aunque esta alumna menciona la actividad económica, esas concepciones distan de la segunda categoría en la que el alumnado de Villar del Arzobispo y Requena, en menor medida Benimaclet, se basa en su espacio vivido y expresan el contacto directo con el medio de cultivo, sin valorar la categoría rural como muestra de identidad cultural adscrita a determinados espacios.

No obstante, no podemos generalizar en exceso estos primeros resultados porque algunas explicaciones del concepto campo por parte del alumnado de zonas rurales recurren al paradigma de oposición campo-ciudad: “porque en mi opinión alrededor del pueblo hay como más campo, en plan cultivos, árboles, y en la ciudad hay más industrias que campo” (3REQ-M-59). Bajo esta acepción podemos interpretar que esa alumna ha tomado consciencia de la dicotomía campo-ciudad a escala municipal, ya que en Requena se distingue entre el casco urbano e industrial y una periferia agraria. Pero parece más probable que haya concebido la realidad campo-ciudad en un marco espacial más amplio en el que Requena sea la periferia agraria de la provincia de Valencia, y en cuya corona más inmediata a la capital del Turia se concentra la industria.

Para sintetizar lo que hemos venido explicando sobre el núcleo central y los elementos periféricos hemos tomado una definición de campo que aglutina el resto de palabras asociadas a medio rural. Un alumno de 3º ESO de Requena resume su concepción diciendo que: “el campo lo he asignado en primer lugar porque para mí es sinónimo de medio rural, siempre que me hablan de casas rurales, medios rurales o excursiones rurales pienso en el campo. Para mí el campo es un paisaje lleno de árboles, montañas, tierras explanadas, rocas, camino y alguna casa rural. Es un medio natural muy común donde vivo” (3REQ-V-42). En esta definición se muestran diversos elementos que entroncan con una representación más compleja del medio rural y más acorde con la realidad multifuncional de estos

espacios, sin embargo, no es una imagen representativa de la totalidad del alumnado participante en esta investigación. Como se han nombrado otros conceptos que no habían aparecido directamente hasta ahora, tenemos que interpretar el significado de las palabras que componen los elementos centrales y periféricos de la representación social del medio rural.

5.1.2.-Los elementos menos resistentes: la periferia de la estructura representacional

Además de los principios anteriores es posible considerar otros dos que son considerados fundamentales en la construcción de la representación social: la *objetivación* y el *anclaje* del objeto representado. Se trata de uno o varios elementos que otorgan visibilidad al resultado del trabajo colectivo mediante la dotación de existencia concreta (*objetivación*) y la atribución de sentido para que el significado resulte comprensible (*anclaje*). En particular, Moscovici (1978) relaciona el proceso de *objetivación* con la construcción de la imagen de la representación, es decir, la manera por la que el objeto de la representación social deja de ser abstracto y se convierte en tangible para los sujetos que lo han construido. En nuestro caso, el medio rural es el concepto abstracto que ha sido objetivado por el alumnado mediante los conceptos de animales, montañas, casas rurales, ríos y otros similares que proporcionan un sentido más claro para la población escolar. En lo que concierne al *anclaje*, proceso por el que el objeto representado es conocido por la atribución de significados que envuelven aspectos culturales, históricos e identitarios del grupo que los ha evocado, necesitamos ahondar en el significado de otros conceptos que componen la estructura central y periférica de la representación social de medio rural. Con nuestros resultados los tres conceptos que forman el núcleo central son los integrantes fundamentales del proceso de anclaje, pero necesitamos ofrecer una explicación sobre otros que forman parte de los elementos centrales y de la periferia de la representación social de medio rural para conocer las particularidades de nuestro objeto de estudio. Tanto la objetivación como el anclaje son dos procesos intrínsecos a toda representación social que explican la estructuración y la interconexión entre ambos, por lo que no es pertinente reflexionar sobre cuál de los

dos ocurre antes o después que el otro. Por este motivo necesitamos profundizar en los significados de los elementos centrales de la representación social.

En el cuadrante inferior izquierdo de la tabla en la que hemos sintetizado la estructura de la representación social de medio rural, encontramos algunos conceptos que se sitúan en una posición intermedia entre el núcleo central y los elementos más periféricos. Se trata de palabras genéricas a las que el alumnado se ha referido parcialmente al definir el concepto campo. Tras la palabra vegetación, el término naturaleza (F 96, OME 1,979) es el que otorga un significado global a la representación social de medio rural: es el primer concepto que integra los elementos centrales de la imagen asociada a medio rural y el que más concuerda con los sentidos que idealizan el significado de nuestro objeto de estudio. Por estos motivos forma parte de los elementos centrales, ya que cuando el alumnado no ha precisado en términos propios del núcleo central como animales, campo o vegetación, recurre a otros que engloban el significado de medio rural desde una doble vertiente: por un lado, como medio natural o equivalente a naturaleza; por otra parte, como rural o categoría que designa un modo de vida diferente al de los espacios urbanos. A continuación, mostramos cuatro definiciones del concepto naturaleza por parte del alumnado de ambos cursos, que se ajustan a esta doble significación:

Para mí naturaleza es la más importante porque la palabra rural me recuerda a un medio donde todo es naturaleza, donde no hay objetos modificados por una persona (fábricas) (3RIB-M-5).

Porque para mí lo que más veo y lo más importante es la naturaleza ya que predomina en todos los medios rurales (3PAI-V-3).

Desde mi punto de vista, lo más importante del medio rural es la naturaleza, ya que en este medio predomina la naturaleza. Esta nos proporciona un bienestar mayor que nos proporciona salud, tranquilidad, etc (2VILL-V-1).

Porque si quieres irte al medio rural buscas la naturaleza, adentrarte en ella y relajarte. Conociendo mejor otros terrenos a parte de la ciudad y el aire contaminado de la ciudad (2VIC-M-18).

Con el último ejemplo de definición de naturaleza en el que una alumna de segundo curso del centro de Gran Vía de la ciudad de Valencia expresa el anhelo de disfrutar de condiciones relajantes en el medio rural por contraposición a la ciudad, pasamos a exponer los significados del concepto tranquilidad como aspecto valorativo dentro de los elementos centrales de la representación social del medio rural. A ese ambiente alejado de los centros urbanos, con animales y vegetación, se le atribuye la cualidad de tranquilidad, por oposición al ruido de las ciudades. Es significativo que el concepto tranquilidad haya sido evocado con la misma frecuencia que el vocablo agricultura, sin embargo, el menor rango numérico (2,230 frente a 2,391 de agricultura)⁸¹ le proporcionan la característica de aspecto valorativo del objeto de representación. Esto lo hemos atestiguado con las definiciones de este concepto, cuyas cualidades se asocian a los componentes del núcleo central y al término naturaleza. De entre todo el alumnado encuestado, el grupo de tercer curso de Educación Secundaria del centro escolar de Torrent ha sido el que más ha recurrido a las definiciones de tranquilidad para expresar su concepción del medio rural. Por ello los ejemplos que mostramos a continuación son de este grupo de estudiantes, incluso con algunas derivaciones de la palabra tranquilidad hacia el término paz:

He asignado la palabra tranquilidad porque personalmente el medio rural me causa tranquilidad, ya que me olvido de todo (3PLE-V-2).

He elegido la tranquilidad ya que en el medio rural lo primero es que no escuchas nada y eso es la tranquilidad (3PLE-M-21).

Porque cada vez que voy al campo a un lugar rural me encanta respirar el aire fresco y no oír nada, ni coches, ni tráfico, ni personas... Y entonces estoy muy a gusto sin oír nada (3PLE-V-14).

⁸¹ Es necesario anotar que aunque la diferencia numérica entre los rangos medios de evocación de las palabras agricultura y tranquilidad no es significativa a efectos cuantitativos, nos permite establecer algunos matices entre ellas al poseer la misma frecuencia. Desde el punto de vista cualitativo es más apreciable esta diferencia, ya que agricultura designa una actividad económica y tranquilidad otorga un valor a la estructura del contenido de la representación.

Paz porque cada vez que voy al campo a un lugar rural me encanta respirar el aire fresco y no oír nada, ni coches, ni tráfico, ni personas...Y entonces estoy muy a gusto sin oír nada (3PLE-V-12).

A partir de estas concepciones que idealizan la valoración del medio rural como un espacio armónico y tranquilo, se han dado otras palabras como relajador, pureza y libertad que muestran una concepción casi utópica de estos espacios que son explicados por oposición a las ciudades. Bajo estas denominaciones encontramos los significados de medio rural del alumnado mayoritariamente de la ciudad de Valencia:

Porque desde siempre el campo transmite esta tranquilidad y esa relajación a las personas que provienen de la ciudad (acostumbradas al ruido, la contaminación, el estrés...) (3VIC-V-13).

Se supone que el medio rural es la contraposición de la vida urbana. El ruido, la suciedad, el estrés...pierden su peso en una sociedad rural. El medio rural es para mí sinónimo de vida pura y sin las preocupaciones urbanas y las presiones de un medio globalizado. En resumen, el medio rural es puro (se supone) y encontrarse en él no puede sino constituir un momento de relajación puro para la persona (2VIC-V-19).

Porque la libertad es un aspecto que en una ciudad es más difícil de lograr. El medio rural te da una libertad y espacio que muchas veces hace falta y que lo urbano debido a nuestro estilo de vida, no te otorga (2BEN-M-11)⁸².

A partir de este último ejemplo en el que una alumna de segundo curso de Bachillerato residente en Benimaçlet utiliza la palabra libertad para referirse a diferentes estilos de vida entre el medio rural y la ciudad, es relevante advertir como una parte del alumnado de los espacios rurales muestra los valores de tranquilidad y sus derivados (felicidad, paz) como elemento propio de sus localidades. La importancia de detenernos en establecer esta diferencia no se debe a que sean ejemplos mayoritarios, sino en que

⁸² La libertad proyectada sobre el medio rural es más un deseo que una realidad, ya que la concepción de esta alumna refleja que no existe relación con los habitantes del medio rural cuando frecuenta estos espacios, lo que puede redundar en conflictos con la población autóctona por un choque de intereses sobre las actividades que pueden desarrollarse desde puntos de vista divergentes.

sus concepciones reflejan estos valores como algo propio que han experimentado en situaciones cotidianas de los espacios rurales, aunque ocasionalmente recurren a comparaciones que oponen el medio rural con las ciudades. En las siguientes definiciones hemos recopilado algunos ejemplos de lo que estamos aludiendo:

Yo considero que libre es la más importante porque puedes hacer lo que más te guste como cazar, dedicarte a la agricultura y también estás tranquilo y no con el estrés de la ciudad (3REQ-V-29).

He puesto tranquilidad como la más importante ya que es difícil poder encontrar eso hoy en día (3ARZ-M-1).

He puesto felicidad debido a que siempre que estoy en el campo haciendo deporte o cualquier acción me olvido de mis problemas y me puedo desahogar haciendo lo que más me gusta (3REQ-V-48).

Porque se necesita tranquilidad y paz para poder estar agradable con los demás (3VILL-V- 6).

Creo que la desconexión es lo más importante, debido a que ahora mismo la ciudad es un sitio que no deja relajarte, todo lo contrario, no para de estresarte. Cuando era pequeño y estaba cansado, aburrido o estresado, me iba con mi abuelo a la casa de campo a ayudarle (3REQ-V-37).

Las acepciones anteriores de tranquilidad y sus correspondientes derivaciones reflejan el anclaje del significado valorativo que el alumnado atribuye al medio rural. Esta valoración como espacio ausente de problemas, alejado de la contaminación y del ruido de las ciudades ya se dejaba entrever en las definiciones de animales, campo y vegetación. Sin embargo, cuando el alumnado ha recurrido a la palabra naturaleza y ha asociado significados que revelan el ambiente sereno y relajante, la tranquilidad se ha reafirmado como elemento valorativo en el que convergen la mayoría de los contenidos asociados al medio rural. Por tanto, el concepto tranquilidad recoge las características que se dan en la estructura cognición del contenido de la representación social: la descripción y prescripción (Flament,

2001)⁸³. En el segundo caso, tranquilidad designa la actitud que el alumnado toma respecto del medio rural. Bajo esta concepción, el sentido que adquiere el medio rural como espacio natural (elemento descriptivo) se asocia al significado de la categoría rural que designa exclusivamente un modo de vida diferente al de las ciudades. Por ello, tenemos que detenernos en analizar los significados de agricultura y pueblo, los dos últimos conceptos que forman parte de los elementos centrales de la representación social de medio rural. Como ocurre con el resto de palabras que se han categorizado dentro de los elementos centrales, son conceptos genéricos que ayudan a anclar el significado que la población escolar ha atribuido a medio rural.

El concepto agricultura ha sido mencionado con la misma frecuencia que la palabra tranquilidad, mientras que pueblo ha sido evocado por cinco alumnos más que las dos anteriores. Como en la definición de campo, las características agrarias han aparecido en una de sus acepciones comenzaremos con las referencias que el alumnado ha atribuido al concepto agricultura. Los significados que hemos recopilado de este concepto provienen fundamentalmente de los centros escolares de Requena, Villalonga de la Safor, Benimaçlet y Riba-roja de Túria, por este orden de frecuencia. Con esto queremos señalar que aunque la palabra agricultura ha sido evocada en los diez centros escolares, tan solo en estos cuatro que hemos señalado aparece mayoritariamente en primer lugar, por lo que hemos extraído algunas interpretaciones. La agricultura es descrita como una actividad económica exclusiva de las áreas rurales, y únicamente cuando una parte minoritaria del alumnado de los centros escolares ubicados en áreas rurales experimenta como propio esa forma de vida, se concibe como un trabajo de gran relevancia para la economía de sus localidades. A continuación mostramos algunos ejemplos de lo que venimos exponiendo:

La agricultura me parece lo más importante debido a que es la actividad predominante en este espacio (2VILL-V-43).

⁸³ Esta división estructural corresponde a los estudios desarrollados por miembros de la escuela francesa denominada “Grupo Midi”, dirigida por Jean-Claude Abric en colaboración con el citado Claude Flament.

La agricultura por la producción de comida y materia prima, es el comienzo (y el fin) de la humanidad, del comercio y la importancia de algunos países (como aquí, España) (3RIB-V-19).

Le he otorgado el número uno a la agricultura ya que es una actividad que se realiza en el medio rural y de la cual se saca un gran beneficio. En mi localidad, Requena, la agricultura es muy importante y muchas personas viven de esto. Sin la agricultura no tendríamos productos como la uva, de la cual se acaba extrayendo el vino, por esto he escogido la agricultura (3REQ-V-53).

En el momento de precisar la imagen que evocan del medio rural a partir de la palabra agricultura, este concepto ha sido definido a partir del término cultivos que posteriormente se ha concretado en otros como paisaje agrario, sector primario o latifundio. Con la acepción de cultivos, el alumnado ha mostrado la presencia del ser humano en el desarrollo de actividades agrarias. Este es un elemento importante que no había aparecido en ninguna definición de los conceptos anteriores, ni en el núcleo central ni en el resto de elementos intermedios de la estructura del contenido de la representación social de medio rural. Aunque no se trata de concepciones demasiado extendidas por el alumnado, las definiciones de cultivo se aproximan a las geografías personales que no suelen aparecer en los libros de texto de Educación Secundaria de ciencias sociales (Campo, García-Monteagudo y Souto, 2019). Por el contrario, el alumnado que ha recurrido al concepto paisaje, sector primario o latifundio para concretar su imagen de medio rural, se muestra influenciado por las definiciones escolares que aparecen en los libros de texto sobre dichos conceptos. Los siguientes ejemplos muestran esta dualidad en la concepción de la palabra agricultura a partir de los términos cultivos y los otros tres (paisaje, sector primario y latifundio):

Porque asocio el medio rural con personas agricultoras, con lluvia, que hace capaz estos cultivos. También mucha gente se alimenta de lo que han cultivado ellos mismos (3REQ-V-21).

Considero que los cultivos son lo más importante, ya que es donde mejor se ve la mezcla de intervención humana (con los labradores) y la intervención de máquinas (como son el riego por goteo o los tractores) (2BEN-M-1).

Porque en los paisajes incluyo todas las palabras que he puesto anteriormente (montañas, árboles, ríos, animales) y paisaje me recuerda a todas las cosas relacionadas con el medio rural (3VILL-V-51).

Sector primario lo considero como la primera opción porque es un espacio con trabajo del sector primario y tampoco tiene muchos recursos terciarios (3RIB-M-7)⁸⁴.

Latifundio porque representan tierras extensas en las que los trabajadores están poco cualificados aunque el rendimiento es mayor. Lo considero importante porque representa un sector importante en España, como el cultivo de los olivares donde existen tierras muy amplias como en Albacete y Jaén (2BEN-M-7)⁸⁵.

Los aspectos que se definen en los libros de texto de ciencias sociales de Educación Secundaria aparecen más reflejados en las acepciones del concepto pueblo. Esta palabra se asocia mayoritariamente, sin distinción entre la procedencia del alumnado, a elementos como el tamaño pequeño de las localidades rurales, la escasez de habitantes, la pureza del ambiente y su lejanía respecto de las ciudades. El factor distancia ha derivado en connotaciones estereotipadas de un medio rural que es concebido como antiguo y tradicional, dos aspectos que se han reflejado en las definiciones del alumnado que no reside en áreas rurales. En cambio, el alumnado de Villar del Arzobispo ha sido el que ha recurrido a definir el concepto pueblo desde su propia experiencia como vecino de localidades rurales de esa comarca.

Sobre los aspectos que conciernen a la morfología de los pueblos, el alumnado ha mencionado algunas expresiones como las siguientes, en las que se menciona el tamaño y el aislamiento de las zonas rurales respecto de las ciudades:

Porque lo más típico del medio rural es el pueblo pequeño entre huertos y con muy pocos habitantes (2CAR-M-6).

⁸⁴ Este alumno muestra una explicación redundante al utilizar conceptos como sector primario, de los que desconoce la amplitud del significado.

⁸⁵ Esta alumna confunde la extensión de las parcelas con los rendimientos asociados, estableciendo una relación directa entre el tamaño (asocia erróneamente mayor tamaño con extensión) y la productividad.

Porque está aislado del medio urbano y está lleno de naturaleza; montañas, ríos, vegetación (2VILL-M-4).

Lo que más representa el medio rural para mí, es el pueblo pequeño, porque mis abuelos tienen un pueblo a una hora de Ávila y por lo tanto incluye todo (montaña, naturaleza, roca y ganado): se encuentra en medio de la montaña, rodeado de naturaleza, aún tiene profesiones tradicionales como la ganadería, etc (2PAI-M-4).

Aunque en algunas expresiones anteriores aparecen estereotipos sobre los espacios rurales, las siguientes valoraciones del alumnado ahondan en una percepción negativa de lo rural mediante apelaciones a la cultura de sus habitantes:

Porque rural significa que es de pueblo (3RIB-M-17).

Siempre he asociado como importante un pueblo dentro de un medio rural ya que suelen ser zonas poco habitadas donde todo el mundo se conoce, tienen una mentalidad antigua, ya que la mayoría de gente que lo habita suele ser gente mayor de 60 porque la gente joven se va a la ciudad para buscar trabajo (3RIB-V-19).

He considerado que tradicional es la palabra que más se ajusta a lo que es mi percepción de lo “rural”. Lo rural es lo que no se ha ajustado totalmente a nuestra época, más simple, más natural, que no se ha corrompido todavía por lo malo de lo actual pero que tampoco ha aceptado totalmente las ventajas (3PAI-M-61).

Como percepción completamente diferente a las de los dos grupos anteriores, hemos recopilado dos en las que el alumnado valora los espacios rurales a partir del relato derivado de experiencias directas, en las que se manifiesta que sus localidades de residencia son de carácter rural:

Porque mi pueblo es lo más importante para mí y es en lo primero que pienso al hablar de medio rural (3ARZ-V-4).

Porque para mí medio rural es un pueblo con ayuntamiento y una población a la que gobernar (3ARZ-V-9).

El último elemento de la estructura del contenido de las representaciones sociales son los elementos periféricos que hemos clasificado en el cuadrante inferior derecho. Se trata de tres conceptos (casa-rural, montaña y río) que ahondan en las concepciones idílicas que predominan entre el alumnado participante en esta investigación. Estos tres conceptos ocupan una posición más periférica que los del cuadrante inferior izquierdo, por lo que han sido evocados hacia el final de la lista de palabras asociadas a medio rural, como se constata de poseer un rango superior a 2,6 puntos. La frecuencia es más elevada que en las palabras del cuadrante de la periferia central, excepto la palabra río que ha sido evocada en 78 ocasiones, y establece el límite de corte con la segunda zona.

La primera palabra de la periferia más alejada de la estructura del contenido que asociamos al núcleo central es casa-rural. En sus acepciones, el alumnado ha recurrido a conceptos similares como casa de campo o casa rural para designar espacios de habitación enmarcados en áreas naturales en los que pasan una parte de su tiempo de ocio con familiares y amistades. Tan solo un alumno difiere de esta concepción genérica y hace hincapié en la diferenciación morfológica de las viviendas ubicadas en centros urbanos (con mayor altura), respecto de las que se localizan en zonas rurales. En los siguientes ejemplos se constata lo que acabamos de mencionar:

Porque es un espacio donde puedes estar con la familia reunida pasando un buen rato y observar la naturaleza y relajarte (3VIC-V-7).

Porque lo rural es una casa de campo que por ejemplo está situada en la montaña porque el ambiente yo creo que es el aire libre, no la ciudad ni el pueblo (3VILL-M-40).

Porque en mi pueblo hay muchas casas (muchas de ellas antiguas) y cuando voy a la ciudad prácticamente no veo ninguna casa, son todo edificios. También encuentro mucha diferencia con los animales (2VILL-M-13).

Estos espacios habitados temporalmente por el alumnado que visita el medio rural, se enmarcan en espacios de montaña con ríos. De esta manera el concepto montaña es el que sigue en orden de

frecuencia evocada al término casa rural. La imagen asociada a las montañas se ha formado por la percepción directa de algunos espacios rurales enclavados en áreas de interior, lo que ha llevado a asociar las zonas rurales con espacios naturales ubicados en zonas alejadas de la costa y con presencia de relieves escarpados. Los ríos aparecen como un elemento natural vinculado a otros componentes físicos o naturales de ese ambiente rural-natural, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Porque cuando pienso en “medio rural” pienso en la zona de mi pueblo donde las montañas son bastante visibles a diferencia de la ciudad. Es decir, es lo que más impacta, junto con el bosque (2VIC-V-17).

Porque en un medio rural hay montañas pero por ejemplo, en una ciudad, que no es medio rural, no hay montañas (3VILL-M-26).

El río es lo más importante porque sin agua no existirían el resto de elementos (3VIC-M-29).

Porque cuando me viene a la cabeza medio rural, pienso que me podré bañar en un río (3PAI-V-5).

Una vez que hemos presentado la estructura del contenido de la representación social del medio rural es necesario profundizar en las relaciones semánticas o conexión entre los elementos centrales y periféricos para conseguir más claridad sobre nuestro objeto de representación. Por ello hemos confeccionado la tabla 5.7. en la que se recopilan algunas explicaciones que el alumnado ha proporcionado sobre los conceptos que forman parte de la periferia estructura del contenido y que definen a partir de palabras que han quedado clasificadas en el núcleo central.

Tabla 5.7.-Relaciones semánticas entre la estructura del contenido del medio rural

Palabra	Ejemplos asociados
Agricultura	“Porque el sector agrario recoge todas las demás palabras (producción, alimentos, plantación, campos)” (2BEN-M-12).
Naturaleza	“El medio rural es un conjunto de medios naturales, como por ejemplo las montañas, los árboles, la tierra etc. El medio rural depende del país, en España rural hay zonas rurales como los campos y zonas urbanizadas, las ciudades” (2VILL-V-2).
Pueblos	“Porque cuando vives en una ciudad por ejemplo, siempre hay movimientos, estrés y luego vas al campo , hay silencio y se está tranquilo” (3ARZ-V-24).
Tranquilidad	“Porque cuando pienso en el medio rural me imagino en una aldea con muy pocas casas y rodeada de campo . Y por esto creo que la tranquilidad es la mejor palabra que define el medio rural” (2RIB-M-10).
Casa-rural	“Porque mis abuelos tienen una casa en el campo , donde plantan verduras y he vivido muy buenos momentos ahí” (3PAI-M-23). “Porque son casas que están en el campo , tienes tranquilidad y estás con la familia” (3CAR-M-4).
Montañas	“Porque en el medio rural las montañas es lo que más se ve. Es un típico paisaje (medio del terreno) más significativo del campo ” (3PAI-M-50). “Porque las montañas son lo que le da relieve a nuestro terreno y contienen todas las demás cosas que he dicho (plantas, conejos ⁸⁶ , árboles, tierras” (3REQ-V-23).
Río	“Sin el agua, los animales , plantas e incluso población humana no podría vivir” (3PAI-M-40).

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

⁸⁶ El concepto conejos lo hemos subrayado como campo semántico de animales, ya que es un ejemplo de esta palabra que constituye el núcleo central en la estructura del contenido de la representación social.

Con la tabla anterior queda patente que en la asociación de palabras que el alumnado de todos los centros escolares ha relacionado con medio rural existe una estructura en la que la palabra animales y campo ejercen una elevada prominencia sobre el resto de elementos periféricos. Estas dos palabras que estructuran el contenido de las concepciones asociadas a medio rural presentan una diversidad de significados que se concretan en otros vocablos más específicos: los animales se perciben genéricamente como seres vivos, aunque aparecen algunas tipologías propias de especies domesticadas en granjas, mientras que en lo que respecta a la palabra campo la polisemia es más amplia. En este segundo concepto, se advierte la doble estructura del contenido de una representación que puede ser entendida de acuerdo a las cogniciones descriptivas y prescriptivas (Flament, 2001). Las descripciones implican algún tipo de prescripción o de actitud que las personas manifiestan en relación al objeto de representación, por lo que la vertiente prescriptiva es el nexo fundamental entre la cognición y las conductas que se corresponden con el elemento representado. En nuestro caso, el concepto campo presenta más el aspecto descriptivo que el prescriptivo, aunque cuando aparece como término asociado a las definiciones de otras palabras de la periferia, se aprecia el elemento prescriptor o valorativo de la vida rural.

El concepto campo aglutina una concepción en la que el alumnado lo describe en términos de espacio natural, ocasionalmente dedicado a la actividad económica agraria; en lo que respecta a la prescripción el campo suele estar valorado como un espacio tranquilo, relajante y calmado, lo que refleja la actitud del alumnado cuando concibe el medio rural. Esta dualidad del significado de la cognición del medio rural se extiende al resto de conceptos que el alumnado ha utilizado para definir nuestro objeto de representación. En el recuento de las palabras que estructuran el contenido de la representación de medio rural hemos comprobado que la mayoría describen un medio rural semejante a un espacio natural mediante términos en los que predomina una concepción ambiental: animales, vegetación, naturaleza, montañas y ríos. El concepto agricultura es percibido fundamentalmente en términos de paisaje, por lo que aunque han aparecido algunas definiciones que aluden a la actividad económica desde el espacio vivido, la mayoría del alumnado recurre a aspectos

derivados de la cultura escolar con acepciones de los libros de texto. Sobre esta cuestión indagaremos en el capítulo octavo dedicado al análisis del contenido de los libros de texto.

Cuando el alumnado utiliza las palabras restantes (pueblo, tranquilidad y casa-rural) no prescinde de la descripción naturalista del medio rural, ya que en la mayor parte de las acepciones se hace referencia al entorno físico y, en menor medida, a la cultura de los habitantes que residen en estos espacios. Las referencias a las personas y a las edificaciones del medio rural son estereotipadas (antiguas, tienen otra mentalidad...) como se ha comprobado en las definiciones de la palabra pueblo y casa-rural respectivamente, y tan solo se valoran positivamente cuando permiten el disfrute de condiciones de ocio y recreo que el alumnado no encuentra en los entornos periurbanos y urbanos en los que reside habitualmente. Es en este caso cuando el concepto rural aflora como una categoría prescriptiva sobre la estructura del contenido de la representación social de nuestro objeto de representación y se asocia a la palabra tranquilidad, que es la que mejor información proporciona sobre la actitud pasiva del alumnado respecto de la cultura de los espacios rurales que ellos y ellas enmarcan en un escenario natural (medio natural) y rural (cultura diferente a la de las ciudades). Esto es lo que vamos a analizar con las representaciones pictóricas del alumnado en la segunda parte de este capítulo.

De entre todo lo que venimos exponiendo, no estamos en ocasión de atribuir el significado de la estructura del contenido de la representación social a un grupo de alumnado en función de su área geográfica de procedencia. Los ejemplos minoritarios que hemos colocado al describir los significados de cada una de las palabras del núcleo central y de los elementos periféricos, que se alejan de esta concepción mayoritariamente idílica del medio rural no permiten afirmar que entre uno o varios grupos de estudiantes residentes en áreas rurales exista una concepción más real de estos espacios. Más bien se trata de percepciones individuales que aunque describen el medio rural en términos de personas que habitan y trabajan en el sector agrario, incluso muestran su implicación familiar en estas actividades, no corresponden al sentido mayoritario de la muestra de alumnado con la que estamos trabajando. Tampoco hemos encontrado

diferencias significativas entre el nivel educativo del alumnado (3º ESO o 2º de Bachillerato), por lo que hemos presentado ejemplos alternativos de uno y otro curso en cada una de las palabras asociadas a medio rural. Por tanto, podemos anticipar que la estructura del contenido de la representación social es bastante persistente y hegemónica.

En el siguiente apartado vamos a indagar en los significados de las palabras de la estructura del contenido de la representación social del medio rural a partir de las representaciones pictóricas del alumnado. Esto nos permitirá conocer la manera en la que el alumnado representa los elementos que integran su concepción de medio rural mediante sus propios esquemas mentales, en los que sus explicaciones complementarán la explicación de los conceptos más utilizados en el momento inicial de definir su imagen del medio rural. Con este procedimiento podremos responder a cuestiones sugeridas por investigadores como Jodelet (2001) acerca del objeto de la representación: ¿quién se representa en el medio rural? ¿dónde se representan los aspectos que forman el paisaje rural de acuerdo a la estructura del contenido que hemos analizado? Así podremos valorar la construcción de la imagen escolar del medio rural en relación a los discursos o narrativas producidas sobre estos espacios en el contexto actual.

5.2.-Las representaciones pictóricas del espacio rural

Una vez presentada la estructura del contenido de la representación social del medio rural tenemos que complementar el discurso verbal con las representaciones que el alumnado ha realizado acerca de su imagen sobre estos espacios. Primero expondremos la interpretación de esas representaciones pictóricas, siguiendo las categorías que hemos establecido en el capítulo dedicado a la metodología y finalmente realizaremos una interpretación de las emociones asociadas a esas creaciones personales. Aunque ambos datos se presenten por separado respecto de las palabras asociadas a la estructura del contenido representacional, es relevante recordar que en algunas de las explicaciones individuales sobre los dibujos se ha advertido una secuencia similar a la estructura mencionada. Esto significa que algunas palabras evocadas (animales, campo, vegetación, tranquilidad...) han sido reproducidas para explicar las representaciones pictóricas, lo que nos permite valorar el contenido prescriptivo de la representación social.

5.2.1.-La trilogía del espacio rural: la visión del espacio percibido

Estos resultados corresponden a la interpretación que hemos realizado de las representaciones pictóricas que cada alumno/a ha dibujado individualmente en el espacio correspondiente asignado en la primera parte del cuestionario mixto. Nuestra interpretación se fundamenta en unas categorías de análisis que hemos definido en el marco teórico, especialmente a partir de la multifuncionalidad del medio rural en el ámbito europeo. El comentario que cada alumno/a ha realizado de su representación pictórica, junto con la puesta en común que hicimos en cada centro escolar tras responder al cuestionario, nos han sido útiles para clasificar sus dibujos en tres categorías que vamos a explicar a continuación con ejemplos asociados: el paisaje natural, el paisaje cultivado y el paisaje poblado. Con esta clasificación nos hemos aproximado a conocer cuáles son las fuentes de información más influyentes en la concepción que el alumnado ha plasmado pictóricamente, además de vislumbrar algunos estereotipos. En la tabla siguiente (Tabla 5.8.) hemos sintetizado la adscripción de las representaciones pictóricas a las tres tipologías definidas en la metodología.

Tabla 5.8.-Síntesis de las categorías de análisis de las representaciones pictóricas

Categorías conceptuales e indicadores	Descripción de la representación	Número de representaciones asociadas	
		3° ESO	2° Bachillerato
1.-PAISAJE NATURAL	“Función ecológica”		
1.1.-Presencia exclusiva de elementos naturales	El dibujo se compone de elementos vegetales (árboles, hierba, plantas...) e hídricos (ríos, lagos) que recrean un paisaje “natural”.	75	23
1.2.-Predominio de elementos naturales con inclusión minoritaria de elementos antrópicos (viviendas dispersas).	En el centro del dibujo representado se coloca una o varias viviendas en torno a las que aparecen los elementos naturales definidos anteriormente (árboles, ríos, lagos...).	93	35
2.-PAISAJE CULTIVADO	“Función productiva”		
2.1.-Presencia exclusiva de parcelas o campos de cultivo sin personas.	El dibujo se compone de parcelas cultivadas o dedicadas a los pastos, pero no aparecen las personas que desarrollan esas actividades.	56	28
2.2.-Presencia humana indirecta (viviendas o granjas sin representación humana) o directa (trabajadores cultivando).	En la parte central del dibujo, aparece alguna vivienda o dependencias de las familias que trabajan en el campo, aunque no necesariamente aparezcan las personas representadas.	81	51
3.-PAISAJE POBLADO	“Función residencial”		
3.1.-Representación genérica de las unidades de poblamiento.	La unidad central del dibujo es una localidad de extensión variable, rodeada de un entorno natural o cultivado.	62	33
3.2.-Representación interna y detallada de los elementos de poblamiento (viviendas, calles, plazas...).	La localidad representada se concreta en una escala más detallada en la que se aprecian elementos morfológicos (calles, plazas...).	26	17

Fuente: elaboración propia.

A nivel cuantitativo, los datos revelan que la primera categoría es la más numerosa con 226 representaciones pictóricas sobre las 580 totales⁸⁷, lo que supone casi el 39%. Este valor es bastante similar al de los dibujos del alumnado clasificados en la segunda categoría: 216 representaciones pictóricas englobadas bajo la función productiva del medio rural, lo que alcanza el 37% sobre la totalidad de dibujos analizados. La función residencial apenas representa el 24% de los dibujos con 138 representaciones pictóricas. Las diferencias por nivel académico apuntan que la función ecológica del medio rural es más notoria en 3º ESO, mientras que la función productiva es más representativa del alumnado de 2º de Bachillerato. Sobre las 226 representaciones asociadas a la primera categoría (función ecológica), el 74% de los dibujos corresponden al alumnado de Educación Secundaria. En el caso de 2º de Bachillerato, la función productiva representa el 42% sobre la totalidad de los dibujos en ese curso.

A un segundo nivel, los datos anteriores pueden ser interpretados por la procedencia geográfica del alumnado (Tabla 5.9.). La primera categoría en la que se representa el medio rural como un paisaje natural es la más que más dibujos tiene en los centros de localidades periurbanas y urbanas (incluyéndose Villalonga de la Safor) en 3º ESO, en concreto, el 81% de las representaciones pertenecen a siete de los diez centros en los que son las más abundantes respecto de las otras tres. En los otros tres centros (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) es la función productiva del medio rural la más representativa, si bien es cierto que esto no exime que encontremos cierta idealización en algunos de estos dibujos. Esta misma función es la predominante entre la mayor parte del alumnado de 2º de Bachillerato, especialmente en dos localidades rurales (Villar del Arzobispo y Requena), Paiporta, Benimaclet y Valencia-Gran Vía. Estos centros suman el 88% de los dibujos de esta categoría, aunque el valor puede incrementarse si tenemos en cuenta que la diferencia con el resto de categorías es mínima en los dos centros restantes (Càrcer y Riba-roja de Túria). La mayor difluencia se destaca en el centro urbano del barrio de Malva-rosa, en el que predomina la

⁸⁷ Queremos reflejar que de la muestra total de 581 estudiantes hemos recopilado 580 representaciones pictóricas, ya que un alumno del centro escolar de Benimaclet no ha realizado el dibujo.

función ecológica, más asociada al idilio por el medio rural. La tercera función o categoría vinculada con la función residencial cuenta con menos representaciones pictóricas en ambos cursos, de los que el 67% pertenecen a 3º ESO.

Tabla 5.9.-Clasificación de las representaciones pictóricas por la procedencia geográfica del alumnado y nivel educativo

	3º ESO			2º Bachillerato			Total
	Categorización			Categorización			
Localidad	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	
Villar del Arzobispo	10	21	5	3	9	2	50
Requena	17	38	11	7	10	3	86
Càrcer	5	7	3	3	2	3	23
Villalonga de la Safor	30	17	22	5	6	5	85
Torrent	13	7	4	-	-	-	24
Paiporta	33	20	16	17	19	15	120
Riba-roja de Túria	31	16	20	3	4	5	79
Benimaclet	-	-	-	6	13	7	26
Valencia (Gran Vía)	16	5	3	8	13	8	53
Valencia (Malva-rosa)	13	6	4	6	3	2	34
Total	168	137	88	58	79	50	580

Fuente: elaboración propia. Los números que están en cursiva (1, 2 y 3) se refieren a las categorías establecidas para las representaciones pictóricas: 1 es la categoría “paisaje natural”, 2 es la categoría “paisaje cultivado” y 3 la categoría “paisaje poblado”.

El paisaje natural: la idealización ecológica del medio rural

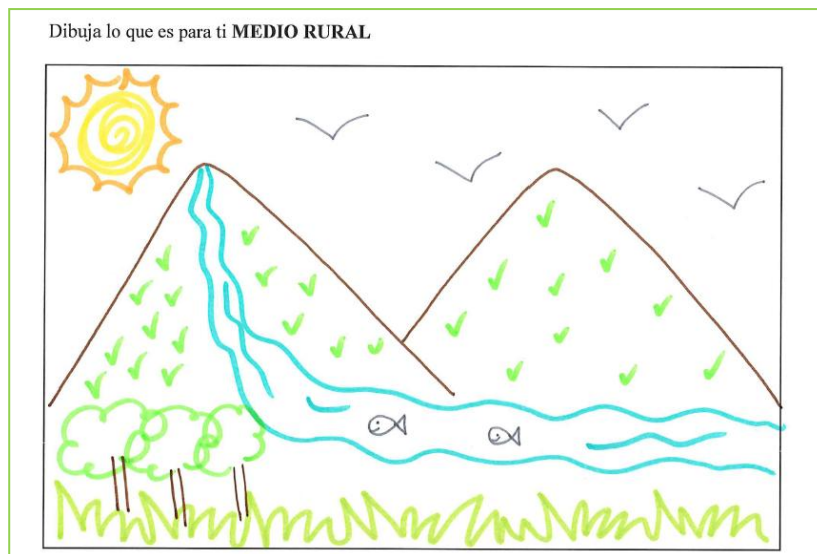
Esta primera tipología de representaciones pictóricas es la más abundante tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato. Se caracterizan por esquemas en los que existe un predominio absoluto de elementos naturales, salvo en casos puntuales en los que se ha representado algún elemento antrópico (vivienda). La interpretación que hacemos a escala general de los 226 dibujos asociados a esta categoría es que representa una concepción idílica del medio rural. La mayoría de los dibujos representan espacios virtuales y en las explicaciones individuales del alumnado no hay referencias a lugares concretos que puedan justificar que sus representaciones se hayan basado en experiencias directas sobre un paisaje real.

La inexistencia de personas es el elemento común a las dos subcategorías que componen este primer grupo de representaciones pictóricas. En la primera subcategoría, solamente se reconocen elementos de la naturaleza, fundamentalmente relacionados con la vegetación (plantas, árboles, hierbas...) y el agua (ríos, lagos...). En la segunda, los elementos anteriores siguen estando presentes y ocupan la mayor parte de las representaciones pictóricas. No obstante, se intercalan algunas viviendas que, sin embargo, no denotan la existencia de la presencia humana. Por estos motivos enfatizamos en la función ecológica de estos paisajes rurales, como se irá plasmando con las explicaciones del alumnado en las que se alude a la conservación y la pureza de estos ambientes.

Si comenzamos por la primera subcategoría denominada como “presencia exclusiva de elementos naturales”, encontramos algunas representaciones pictóricas en las que junto a la plasmación de elementos naturales (árboles, ríos...) se constatan algunos animales que habitan esos ecosistemas. Así lo ha reflejado especialmente el alumnado de 3º ESO, con expresiones como “he dibujado dos montañas rodeadas de vegetación y árboles, y un río que nace de una de ellas. Y también diferentes animales como peces y pájaros” (3RIB-M-21) (Figura 5.1.). Esta explicación es común a otras representaciones en las que los aspectos de la naturaleza estructuran el dibujo y no se refleja ninguna función antrópica que regule ese paisaje, en el que la categoría rural es absorbida entre los factores

naturales. En otras representaciones pictóricas similares a la anterior, las explicaciones que hemos recopilado tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato exponen que “es el medio rural representado en la naturaleza” (3PAI-V-22), es “un paisaje natural y rural, lleno de naturaleza” (2VILL-M-2).

Figura 5.1.-Representación pictórica del paisaje rural con predominio de elementos naturales

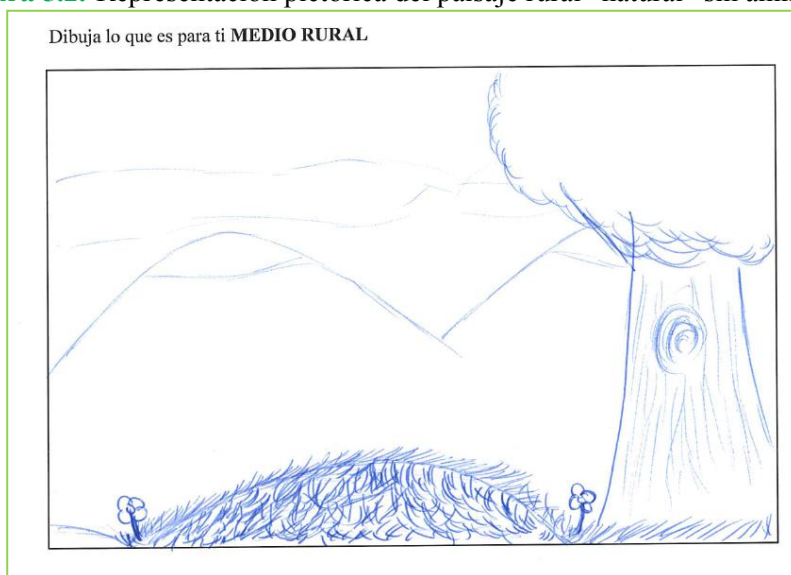


Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3RIB-M-21).

En otras representaciones pictóricas, los elementos naturales se han plasmado sin ninguna referencia a los animales. Este asunto es relevante por cuanto el concepto animales ha sido la palabra más evocada en la estructura del contenido representacional del medio rural. La explicación que el alumnado ha realizado de estas representaciones pictóricas muestra un grado de idilio más directo. Como ejemplo, un alumno de Riba-roja de Túria ha señalado que su dibujo es “como un pequeño campo con las montañas de fondo viendo como se posan sobre ellos unas nubes blancas y un árbol que roza una de ellas” (3RIB-M-15) (Figura 5.2.). Es importante subrayar el concepto campo que utiliza este alumno, ya que su acepción incluye la idealización del paisaje rural como área de tranquilidad o descanso. Por ello, las representaciones pictóricas que describen de manera

similar el paisaje rural a como lo ha hecho este alumno, prescinden del dibujo de animales que puedan distorsionar ese espacio relajante. La mayor parte del alumnado describe su representación aludiendo a los elementos que ha dibujado mediante expresiones como “tres montañas, cuatro árboles, césped, unas pocas flores y un río” (3ROS-M-21) y otros recurren al concepto campo en el sentido de conservación ecológica diciendo que “es un campo con mucha vegetación y sin basura” (3PLE-V-3).

Figura 5.2.-Representación pictórica del paisaje rural “natural” sin animales



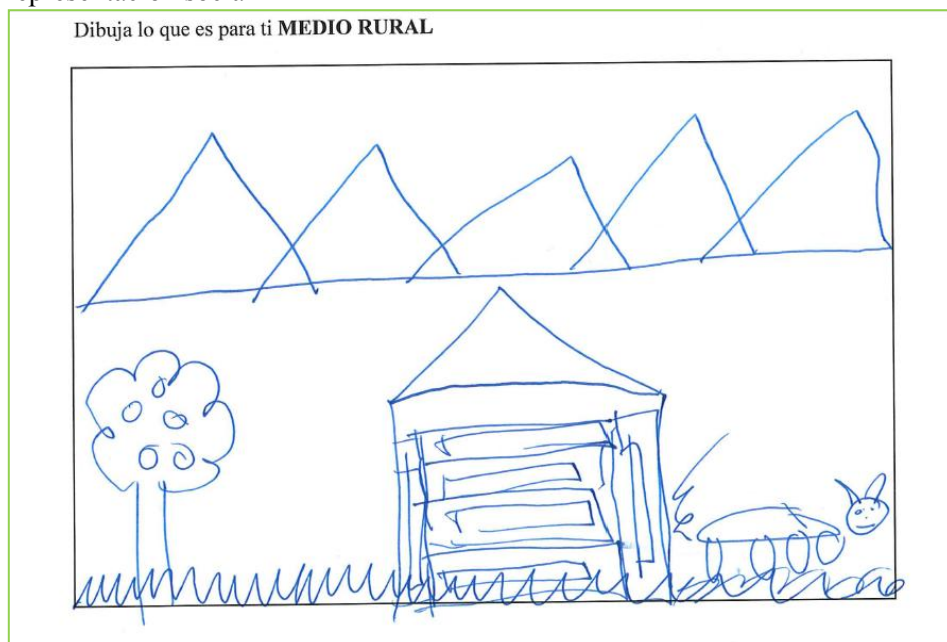
Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3RIB-M-15).

En definitiva, el predominio de elementos naturales refleja un grado elevado de idilio por la concepción del medio rural. El alumnado expresa el deseo de que se conserven las características ambientales de estos paisajes rurales, por ser más naturales que las condiciones de las que disfrutaban en sus localidades. Esto lo hemos comprobado porque la mayoría de las representaciones pictóricas de esta primera categoría pertenecen al alumnado de centros escolares ubicados en áreas periurbanas y urbanas. En una de las explicaciones, el deseo de la población urbana por disfrutar de condiciones naturales ha sido expresado por una alumna al decir que en su dibujo “hay

campo, hay plantas, y el Sol está contento porque en los pueblos hay menos contaminación que en las ciudades” (3VIC-M-27). Con estas explicaciones se sintetiza una concepción del paisaje rural como escenario en el que el predominio de elementos de la naturaleza atesora un menor grado de contaminación que se define en comparación con los espacios urbanos. Además la contaminación se reduce a las condiciones atmosféricas, por lo que si tenemos en cuenta que las representaciones pictóricas del alumnado no han reflejado la presencia humana en ninguna de sus manifestaciones, estas concepciones escolares no recogen otros problemas como la contaminación del suelo por productos químicos.

Para diferenciar las representaciones pictóricas de esta segunda subcategoría en la que se constata un “predominio de elementos naturales con inclusión minoritaria de elementos antrópicos (viviendas dispersas)”, hemos atendido al orden de las palabras escogidas por el alumnado en la explicación de sus dibujos. Una alumna ha apuntado directamente que “es un paisaje donde están los cinco elementos que he nombrado de las cinco cosas del medio rural” (3RIB-M-20) y de manera indirecta otra ha mencionado que “es la naturaleza (río, animales, plantas, montañas) y algunas casas” (3VILL-M-27). Aunque no lo ha señalado específicamente, al comprobar lo que ha respondido la primera alumna en la primera pregunta del cuestionario se aprecia que en su representación se plasman las montañas que cierran el paisaje por la parte más alejada, un árbol, un animal, una casa en la que no se especifica su función y hierba (Figura 5.3.). La segunda alumna ya muestra que las casas son un elemento añadido al mencionarlas al final de su explicación con la expresión “algunas casas”.

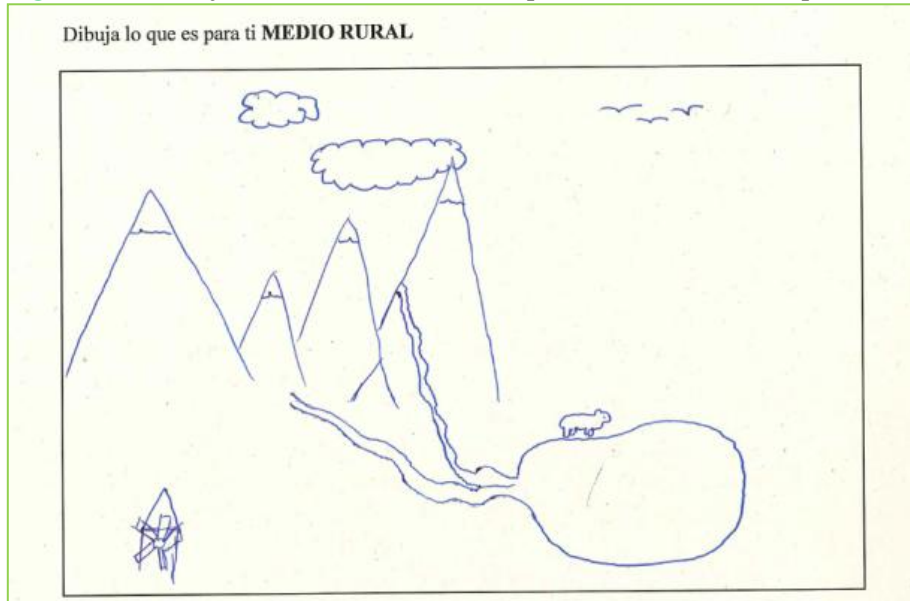
Figura 5.3.-Paisaje natural con los elementos de la estructura de la representación social



Fuente: Selección propia de un alumno participante en la investigación (3VILL-M-27).

Uno de los rasgos más importantes de esta categoría es que los elementos antrópicos que están dibujados no son referenciados como parte relevante de la representación pictórica. Esto se observa especialmente entre el alumnado de 3º ESO cuando a pesar de haber dibujado viviendas e infraestructuras, su explicación queda reducida a los elementos del paisaje natural. A modo de ejemplo, el alumnado dice que “he dibujado un paisaje con montañas, ríos, un lago...que es lo que representa para mí un medio rural, un paisaje natural” (3PLE-M-11). El sentido que otorga este alumno a su representación pictórica (Figura 5.4.) podría clasificarse en la subcategoría anterior, si no fuese porque ha dibujado un molino de viento que, sin embargo, no plasma ninguna función económica correspondiente a la función productiva del medio rural.

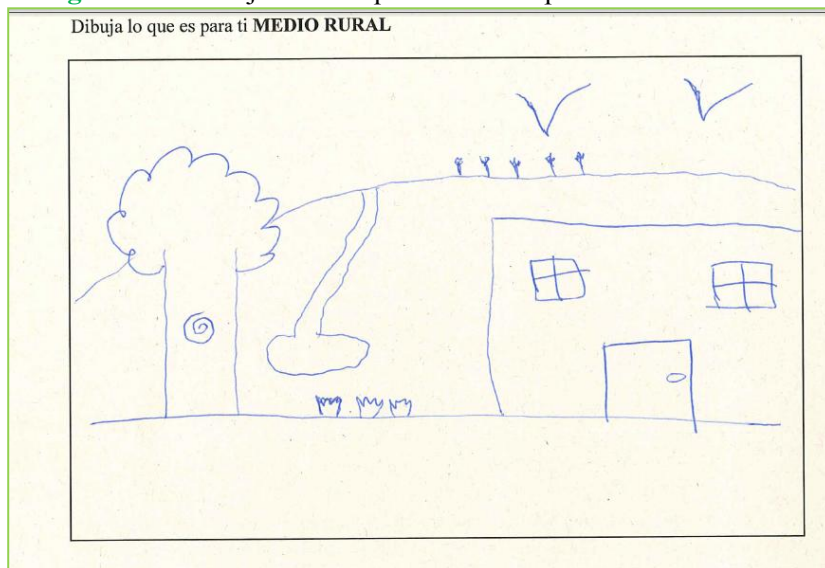
Figura 5.4.-Paisaje natural con indiferencia por los elementos antrópicos



Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3PLE-M-11).

Aunque las referencias a los animales no sean explícitas en las representaciones pictóricas y se reduzcan a completar el dibujo por la parte correspondiente al cielo mediante aves, una minoría de estudiantes se ha detenido en clarificar el sentido otorgado a algunas de estas especies. Hemos destacado el siguiente ejemplo porque denota la idealización por el medio rural: “un árbol, arbustos, una casa y palomas que representan el medio rural” (2BEN-V-23). Si observamos la representación pictórica (Figura 5.5.), la vivienda no cuenta con protección (tejado) y la simbología utilizada para reflejar la presencia de las palomas ocuparía el hipotético lugar del tejado.

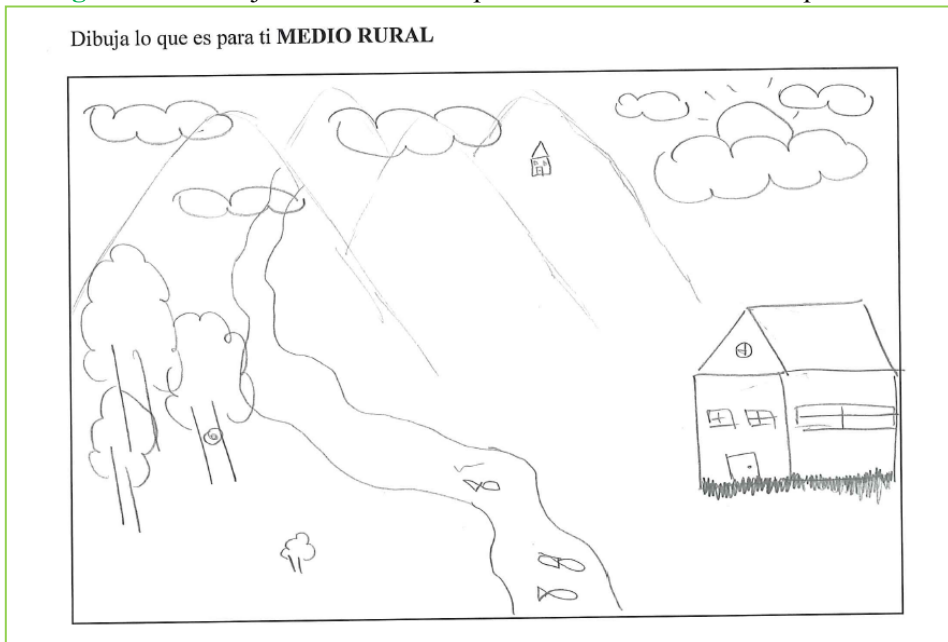
Figura 5.5.-Paisaje natural que enfatiza la presencia de animales



Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (2BEN-V-23).

Las representaciones pictóricas más comunes dentro de esta segunda subcategoría son las que se han dibujado una vivienda y no se especifica su función en la explicación de una representación idílica. Esto ocurre especialmente en 3º ESO y algunas de sus expresiones para referirse a ellas son: “he dibujado un campo con un río, unas montañas, vegetación y animales” (3RIB-M-5). Se constata que los elementos que estructuran el contenido de la representación son de tipo natural, pues aunque la vivienda representada más próxima al espectador ocupa una posición destacada en el dibujo, se la separa de la naturaleza (el árbol de la parte izquierda) por el río (Figura 5.6.).

Figura 5.6.-Paisaje natural con la separación de elementos antrópicos



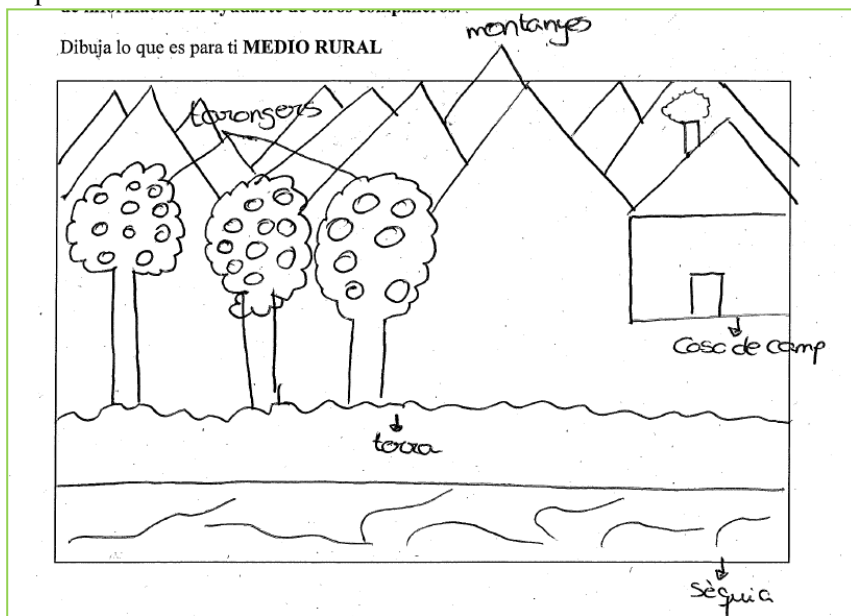
Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3RIB-M-5).

En síntesis, esta primera categoría explica la idealización que el alumnado de ambos cursos y de todos los centros educativos posee acerca del medio rural. Aunque los ejemplos más significativos de los indicadores y subcategorías procedan de centros escolares ubicados en áreas periurbanas y urbanas, la idealización natural de los paisajes rurales se ha constatado también en los cuatro centros clasificados en zonas rurales. A modo de ejemplo, el siguiente alumno de Requena lo expresa diciendo que “he dibujado lo que representa la naturaleza del medio rural, las pocas personas que viven en él, y la tranquilidad que no se puede expresar muy bien la he expresado con no llenar el dibujo” (3REQ-V-43). No es necesario colocar su representación pictórica ni considerar la referencia a las personas para advertir que el valor tranquilidad idealiza el paisaje rural, de manera similar a como otros dibujos lo han plasmado con los elementos de la naturaleza.

El paisaje cultivado: la producción de los campos

En esta segunda categoría se han contabilizado 216 representaciones pictóricas. El 63% pertenecen al alumnado de 3º ESO, en concreto en las localidades rurales de Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer donde son predominantes respecto de las otras dos categorías. Por ello vamos a empezar destacando una representación pictórica (Figura 5.7.) de una alumna de 3º ESO de Càrcer que es ilustrativa de lo que supone dibujar la función productiva de un paisaje rural desde el medio local, es decir, tomando como referencia su espacio vivido. Esta alumna ha señalado en su dibujo que “he dibujado un paisaje típico de aquí, ya que como somos una valle, estamos rodeados de montañas, hay casas de campo, naranjos y una acequia que las alimenta” (3CAR-M-15).

Figura 5.7.-Representación de la función productiva del medio rural desde el espacio local



Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3CAR-M-15).

Esas referencias al medio local se han constatado también en el segundo curso de Bachillerato. En el caso de una alumna de Benimaçlet, el espacio de huerta que rodea su localidad ha sido el modelo para dibujar su representación pictórica del medio rural (Figura 5.8.). En su explicación afirma que “he intentado dibujar una huerta, ya que es algo que tengo cerca de casa y es lo que más conozco sobre un paisaje rural, ya que esto es lo que conozco de campo” (2BEN-M-6). Este ejemplo demuestra que subyace la idea de campo por encima de su vivencia, lo que podemos interpretar diciendo que aunque esta alumna percibe regularmente un paisaje similar al que representa, no lo explica desde sus vivencias, sino desde una percepción externa en la que recurre al concepto campo. Cuando no existe vinculación emocional, se confunden algunos conceptos y el alumnado recurre a explicaciones que no ha comprendido. Esto es lo que hemos advertido en la explicación de una alumna del mismo centro: “he representado la típica huerta valenciana con sus olivos/encinas/almendros, pueden ser los tres tipos. Y con sus respectivas acequias, para el sistema de regadío de cultivo” (2BEN-M-11). En su explicación subyacen dos confusiones: la primera es la que hace referencia a la trilogía de cultivos mediterráneos (cereal, vid y olivo), pero que atribuye erróneamente a los almendros y la encina en sustitución del cereal y la vid; la segunda es referirse al sistema de regadío local como una infraestructura característica de los cultivos del ámbito mediterráneo costero, dejando fuera el interior de las provincias incluidas bajo esta regionalización. Además esas explicaciones reflejan la visión urbana del alumnado como ocurre en 3º ESO con ejemplos como el siguiente: “un huerto apartado de la ciudad con cultivos, una caseta para guardar el tractor etc. También he representado una balsa con un pozo” (3PAI-V-9).

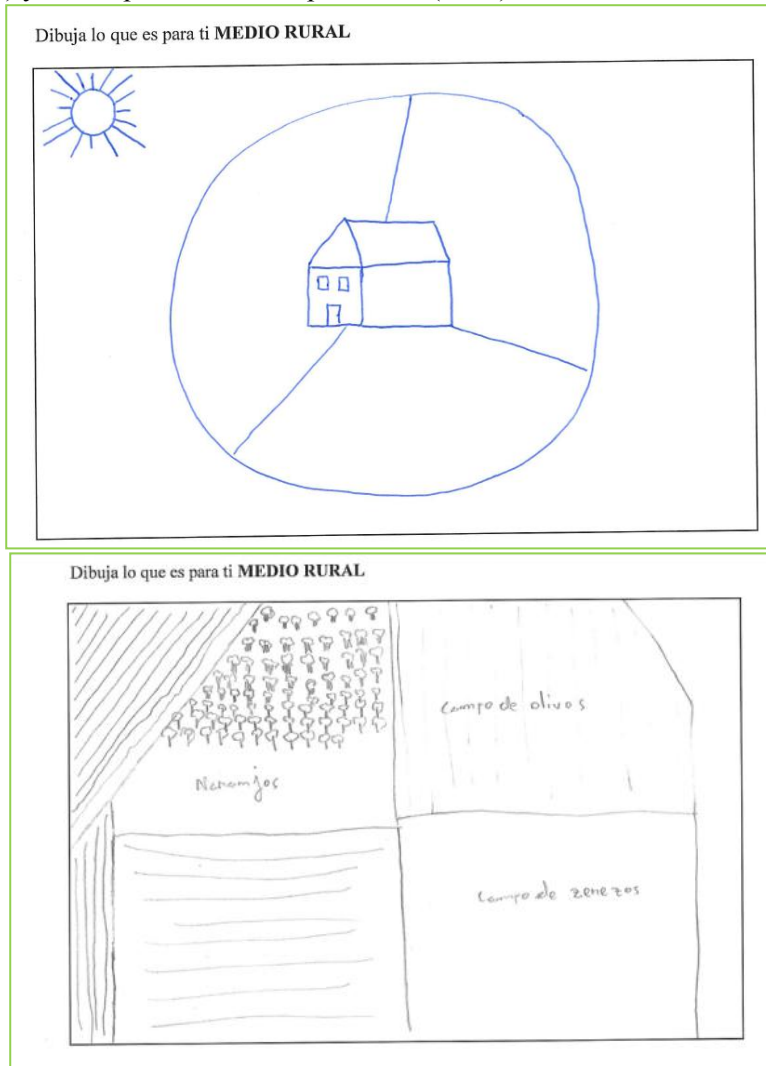
Figura 5.8.-Representación pictórica de la función productiva atribuida al espacio de huerta de Benimaçlet



Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (2BEN-M-6).

Dentro de las alusiones a la actividad agraria, se han hecho referencias puntuales a procedimientos como la rotación de cultivos. El alumno de Requena lo expresa sintéticamente diciendo que es “la rotación trienal del cultivo” (3REQ-V-14). En la representación pictórica (Figura 5.9a) no se alude al concepto anterior, pero se expresa la función productiva del medio rural mediante un esquema con la diversidad de cultivos. En otro dibujo un alumno de 2º de Bachillerato ha apuntado que hay “campos de naranjos, de cerezos, campos de calabazas y campos de olivos” (2RIB-V-22). Se trata de un paisaje de ribera propio del entorno de Riba-roja del que procede el alumno que, además, detalla con claridad los cultivos que ha dibujado (Figura 5.9b). Bajo esta tipología de dibujos el alumnado se ha referido ocasionalmente con el concepto vegetación, diciendo que “por su vegetación: he representado el manzano o la tomatera, o como fauna: vaca o las aves” (3VIC-V-11). Este ejemplo esconde la confusión entre vegetación natural y cultivos, y denota la idealización de un paisaje en la que no se clarifica la función del ser humano en la construcción del paisaje.

Figura 5.9.-Representación de la combinación de cultivos por la rotación (5.9.a) y la compartimentación parcelaria (5.9.b).



Fuente: selección propia de alumnado participante en la investigación (3REQ-V-14) y (2RIB-V-22).

En menor medida, el alumnado de uno y otro curso se aproxima a los problemas específicos que amenazan la función productiva de los espacios rurales. A modo de ejemplo destacamos la siguiente explicación de un alumno de Villar del Arzobispo que denuncia la presencia de conejos que se alimentan de los brotes verdes de algunos

cultivos: “en mi dibujo hay una viña, un huerto, montañas, unas oliveras, también arbustos y un hombre cazando los conejos que se comen lo que planta” (3ARZ-V-18). Aunque no solo se han mencionado referencias desde el espacio rural vivido, sino que la actividad económica agraria se presenta como un problema para la conservación medioambiental en entornos periurbanos: “es el problema de la agricultura, los fertilizantes destruyen millones de insectos y animales, las vacas y sus excrementos se deslizan al río por la lluvia, contaminándolo” (3RIB-V-20). En este caso la referencia concreta se refiere a la actividad agrícola que se practica en la ribera del río Turia en la localidad de Riba-roja. En cualquier caso, no se han representado personas y su plasmación queda minimizada por la importancia concedida al resto de elementos naturales que componen la representación pictórica. Así lo hacemos constar con el siguiente dibujo (Figura 5.10.) y la explicación que hace una alumna: “he dibujado un campo con personas trabajando en él y una granja” (3ROS-M-12).

Figura 5.10.-Representación pictórica de la función productiva del medio rural con presencia humana



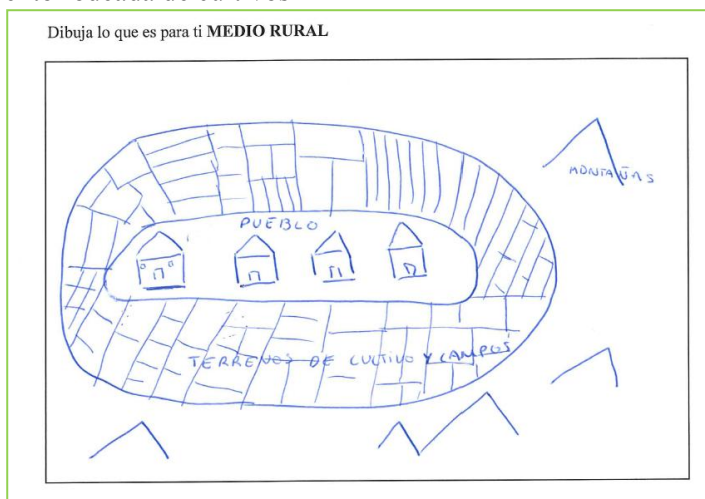
Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3ROS-M-12).

El paisaje poblado: la función residencial de las localidades rurales

En la tercera categoría el alumnado ha expresado la función residencial de los espacios rurales. Como hemos indicado anteriormente ha sido la categoría menos relevante en todos los centros escolares y niveles educativos, aunque ha contado con un peso relativamente importante entre el alumnado de 3º ESO de Villalonga de la Safor y Riba-roja de Túria, también en este último caso para 2º de Bachillerato. Algunas de estas referencias son genéricas por cuanto dicen que “principalmente, hay un pueblo en el que habitan los agricultores” (2VILL-M-1), pero en otros casos se detallan los equipamientos diciendo que “he intentado dibujar un pueblo con casas y calles de piedra y un castillo al final, en las montañas” (3RIB-M-41). En menor medida, han tomado como referencia el modelo de ocupación del espacio haciendo alusiones a las urbanizaciones, como lo ha expresado esta alumna de Riba-roja de Túria al decir que en su dibujo hay “una casa o un chalet en las montañas, rodeado de árboles, un huerto y al lado un lago con animales por su alrededor” (3RIB-M-14).

La representación genérica de las unidades de poblamiento es la más corriente por el alumnado de ambos niveles educativos. Entre los ejemplos más relevantes hemos seleccionado uno en el que una alumna dice que es “un pueblo, con campo y terreno de cultivo alrededor, y al fondo las montañas” (3REQ-M-14) (Figura 5.11.), aunque no están exentos de algunas connotaciones negativas como, por ejemplo, esta alumna que dice “un pueblo medio perdido en el monte con mucha vegetación y fauna de granja” (2ROS-M-6). En su explicación se advierte cierta actitud despectiva por cuanto expresa el alejamiento de las viviendas y se refiere al concepto fauna para designar los animales de granja.

Figura 5.11.-Modelo de representación pictórica con la unidad de poblamiento rodeada de cultivos



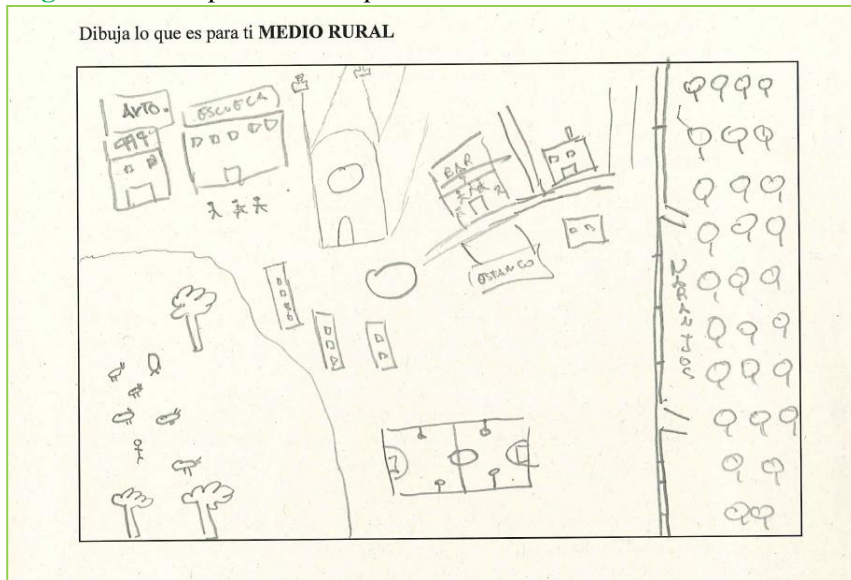
Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3REQ-M-14).

Pese a que el ejemplo anterior parece intuir cierta dedicación de la hipotética población residente en el medio rural, las representaciones pictóricas más abundantes en esta tercera categoría conciernen a la habitabilidad de personas que esporádicamente visitan estos espacios por razones de ocio, turismo y otras actividades económicas que requieren el contacto con un espacio diferente al urbano. La plasmación de las viviendas en los dibujos no merece ser expuesta; sin embargo, nos parece más importante remarcar que el alumnado de ambos niveles educativos se ha referido en sus dibujos a las viviendas con términos como “casas de campo”, “casas rurales” o incluso “cabañas” y “casas de piedra”. Como ejemplo, lo expresan diciendo que “he dibujado un paisaje desde una casa rural donde hay montañas y animales en libertad, como la cabra que he dibujado” (3PLE-M-2) o “una casa de piedra rodeada de árboles, con un huerto y animales, con un río” (3RIB-V-3).

En la representación a escala de los pueblos, un ejemplo que lo sintetiza por completo se encuentra en lo que dice este alumno: “en el pueblo hay un prado con vacas, en el centro estarían los tres negocios principales de un pueblo: una iglesia, un bar, un estanco y también

una parte para los niños como la escuela: el campo de fútbol” (3VIC-V-19) (Figura 5.12.). En su explicación se muestra una visión reducida de los servicios, llegándose a incluir la iglesia. En el dibujo se refleja la imagen de una localidad de recreo y no lo que acontece realmente en un pueblo que cuente con esa representación, a pesar que sus dibujos muestren en detalle “una calle de un pueblo” (2PAI-V-19) o “una calle con adosados” (2VILL-M-3).

Figura 5.12.-Representación pictórica de una localidad a escala interna



Fuente: selección propia de un alumno participante en la investigación (3VIC-V-19).

Sobre los equipamientos internos de los pueblos, algunas explicaciones no prescinden de la descripción natural: “un pueblo con las casas cerca de un río y entre montañas, tiene un mercado, una iglesia y una escuela” (3REQ-V-52). Incluso con algunas asociaciones estereotipadas como este alumno que dice en su dibujo: “he dibujado un pueblo en un valle rodeado por montañas y huertos con la típica iglesia de pueblo y unos pájaros volando” (3RIB-V-18). Su explicación aúna la función residencial con el detalle de la iglesia y no renuncia al idilio provocado por los elementos naturales, especialmente con la alusión a los pájaros. Algo similar a los pájaros pero en relación a la vegetación es lo que ha mostrado otro estudiante

cuando explica que en su dibujo “una familia en su masía en mitad del campo está disfrutando de los árboles con fruta mientras el padre hace equitación” (3PLE-V-13).

En síntesis, esta tercera categoría también refleja la oposición entre la representación del campo y la ciudad como se aprecia en el siguiente ejemplo: “una carretera donde a un lado hay edificios, y al otro lado árboles y campo. Y personas por las aceras y coches en las carreteras” (3RIB-V-12). Por ello necesitamos conocer la asignación de las emociones que el alumnado ha atribuido individualmente a sus representaciones pictóricas, lo que nos permitirá valorar el alcance de las vivencias directas sobre estos espacios rurales que el alumnado ha dibujado. Esto lo vamos a exponer en el siguiente subapartado.

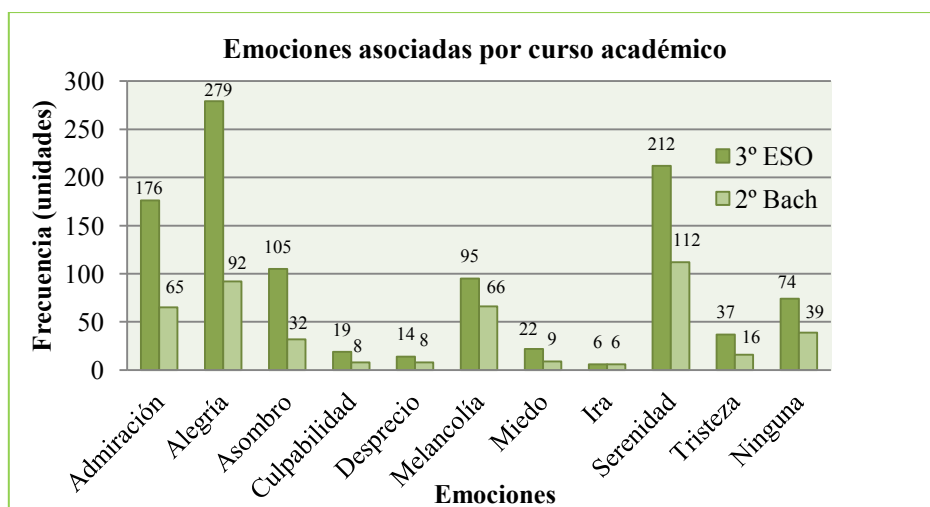
5.2.2.-El espacio rural de las emociones: espacio vivido

Algunas de las emociones que proporcionamos al alumnado en el cuestionario mixto, fueron nombradas en las palabras asociadas al contenido del medio rural. De hecho, hemos advertido que en media docena de representaciones pictóricas el alumnado ha tachado la emoción serenidad y ha colocado tranquilidad, pues esta última palabra refleja mejor su concepción sobre el espacio rural.

Tras la revisión de todos los cuestionarios hemos contabilizado 1492 emociones (1039 en 3º ESO y 453 en 2º de Bachillerato). La distribución por curso las hemos presentado en el gráfico siguiente (Gráfico 5.1.). Las secuencias de grupos de tres emociones más valoradas por el alumnado en cada nivel académico son las siguientes: alegría-serenidad-admiración en 3º ESO y serenidad-alegría-melancolía en 2º de Bachillerato. Hemos considerado su interpretación en secuencias tripartitas, aunque la cuarta emoción (admiración) más valorada en 2º de Bachillerato dista solamente una unidad respecto de la tercera en dicho curso y es la tercera más valorada en 3º ESO. Esas secuencias de emociones (las cuatro con mayor frecuencia en 2º de Bachillerato) suponen por término medio el 74% del total en cada uno de los cursos. Esto significa que existe una concentración moderada por la preferencia emocional mostrada por el alumnado de los dos cursos académicos participantes. La diferencia

más notable estriba en la valoración establecida por el alumnado de Bachillerato respecto de la melancolía, por ser una emoción que exige más madurez intelectual y experiencia en el conocimiento directo por el medio rural.

Gráfico 5.1.-Distribución de las frecuencias de las emociones por el alumnado encuestado



Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

Si atendemos a la procedencia del alumnado, observamos algunas diferencias entre los cursos académicos y las localidades que forman parte de una misma área geográfica, de acuerdo a la trilogía espacial (rural, periurbano y urbano) establecida en esta investigación. Las tres emociones (alegría-serenidad-admiración) que aparecen con mayor frecuencia en 3º ESO, siguen la misma estructura en el caso de los centros clasificados en localidades rurales (Tabla 5.10.) La excepción parcial es el alumnado de Villalonga de la Safor, cuya valoración por la serenidad es superior a la admiración, lo que se corresponde (a falta de otros factores que puedan aparecer en otros instrumentos de recogida de datos) con el mayor porcentaje de representaciones pictóricas asociadas a la primera categoría. En

conjunto, el alumnado de 3º ESO de estos cuatro centros ha concentrado sus preferencias por estas tres emociones, lo que representa el 49.5% respecto del resto del alumnado para la emoción alegría, el 54.5% para la admiración y el 42.9% en el caso de la serenidad. Esto significa que en torno al 52% de las emociones que les suscita el medio rural al alumnado de 3º ESO que reside en localidades rurales es una combinación de admiración y alegría. Pero no podemos valorar si es por su espacio vivido, dado que esos datos se expondrán en el siguiente capítulo.

En esas mismas cuatro localidades rurales, la admiración ocupa el tercer lugar en la secuencia emocional de 2º de Bachillerato y minimiza la frecuencia asociada a la melancolía respecto de la secuencia general de todos los centros escolares. Esto puede explicarse porque el contacto directo con el espacio local no les incita el deseo de evocar otros espacios rurales, aunque la valoración de la serenidad puede significar cierto idilio por zonas rurales que no se corresponden con sus vivencias. En este curso de Bachillerato, el centro que difiere mínimamente del resto es Requena, ya que la admiración es la emoción más anotada por el alumnado, alejándose de la secuencia general de todos los centros escolares.

Tabla 5.10.-Emociones más valoradas en los centros escolares de áreas rurales

Localidad	ALEGRÍA		ADMIRACIÓN		SERENIDAD	
	3ºESO	2º Bach	3º ESO	2º Bach	3º ESO	2º Bach
Villar del Arzobispo	33	5	22	2	17	7
Requena	47	11	39	14	36	10
Càrcer	13	4	7	3	5	5
Villalonga de la Safor	45	10	28	7	53	10
Total	138	30	96	26	111	32

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado.

La tendencia asociativa en la frecuencia de emociones (alegría-serenidad-admiración) que hemos comprobado en Villalonga de la Safor, se reproduce en 3º ESO para las tres localidades del área periurbana: Riba-roja de Túria, Torrent y Paiporta (Tabla 5.11.). La conjunción de valores tan similares entre la alegría y la serenidad respecto de la admiración supone en torno al 50% de las emociones en estas localidades, lo que nos hace intuir que el grado de idilio por los espacios rurales es superior al grupo de municipios anteriores. La admiración apenas alcanza el 30% de las emociones en los centros de localidades periurbanas, frente al 43% del alumnado de zonas rurales. En cambio, la secuencia emocional del alumnado de 2º de Bachillerato se ajusta mejor a la estructura global (serenidad-alegría-melancolía), aunque a escala interna el centro escolar de Riba-roja difiere sutilmente de ese patrón al considerar la melancolía como la segunda emoción más valorada.

Tabla 5.11.-Emociones más valoradas en los centros escolares de áreas periurbanas

Localidad	ALEGRÍA		SERENIDAD		ADMIRACIÓN		MELANCOLÍA	
	3º ESO	2º Bach.	3º ESO	2º Bach.	3º ESO	2º Bach.	3º ESO	2º Bach.
Riba-roja de Túria	43	6	46	9	22	4	17	8
Torrent	18	-	17	-	10	-	9	-
Paiporta	53	34	42	39	31	14	22	16
Total	114	40	105	48	63	28	48	24

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado.

Entre el alumnado de los dos centros restantes del área urbana, se aprecian diferencias más notables entre ellos (Tabla 5.12.). Aunque en 3º ESO la alegría sigue siendo la emoción más valorada y el asombro la tercera, las segundas emociones con mayor frecuencia en

los centros de la ciudad de Valencia son disimiles. En el centro del barrio de Gran Vía la admiración ocupa el siguiente lugar tras la alegría, por lo que esa estructura (alegría-admiración-asombro) es una combinación entre la secuencia del alumnado de localidades rurales y de áreas periurbanas. Pero en el otro centro (barrio de Malva-rosa) la segunda emoción ha sido “ninguna”⁸⁸. Esto lo explicamos porque hay cierto desapego o indiferencia por los espacios rurales, ya que no han desarrollado vínculos sociales con estos espacios. Por parte del alumnado de 2º de Bachillerato, la melancolía adelanta un lugar a la alegría respecto del patrón genérico del resto de centros para ese curso. Esa misma secuencia particular se ve alterada en Benimaclet, cuyo alumnado ha mostrado mayor preferencia por la alegría, ajustándose al resto del alumnado de 2º de Bachillerato.

Tabla 5.12.-Emociones más valoradas en los centros escolares de áreas urbanas

Localidad y/o barrio	ALEGRÍA		ADMIRACIÓN		SERENIDAD		MELANCOLÍA	
	3ºESO	2º Bach.	3º ESO	2º Bach.	3º ESO	2º Bach.	3º ESO	2º Bach.
Benimaclet	-	8	-	7	-	13	-	11
Valencia (Gran Vía)	14	12	10	9	9	13	5	13
Valencia (Malva- rosa)	13	2	7	5	7	6	3	3
Total	27	22	17	21	16	32	8	27

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado.

Para recapitular la interpretación de los datos de este primer capítulo dedicado a los resultados, podemos establecer algunas relaciones entre las palabras que forman la estructura del contenido representacional, su plasmación en los dibujos y las emociones asociadas. Las tres acepciones del concepto encuentran un paralelismo

⁸⁸ Hemos prescindido de colocar celdas en la tabla 5.12. para la emoción “ninguna” porque en el resto de centros escolares representa un resultado marginal en el cómputo total de emociones.

notorio en la trilogía de funciones atribuidas al paisaje rural de las representaciones pictóricas: la concepción del campo como área natural está representada en la primera categoría de los dibujos (paisaje natural o función ecológica); el campo como paisaje de cultivo equivaldría a la función productiva del medio rural; y la tranquilidad asociada al campo se atribuye a la función residencial de las personas que buscan un área de recreo o descanso en zonas alejadas de los espacios urbanos. El concepto animales está presente en las tres tipologías de representaciones pictóricas, lo que afianza su posición hegemónica en la estructura de la representación social. La vegetación y la naturaleza son dos elementos recurrentes en los dibujos del alumnado, que aluden al idilio por la vida en el medio ambiente rural.

La valoración de las emociones nos ha permitido confirmar el grado de idilio manifestado por el alumnado. Las emociones más valoradas han sido la alegría y la serenidad en ambos niveles educativos, con la particularidad atribuida al caso de la melancolía en el segundo curso de Bachillerato. Por curso, el alumnado de 3º ESO ha concentrado sus emociones en secuencias tripartitas, especialmente cuando procede de centros catalogados en nuestra investigación como rurales, en los que se ha concedido más importancia a la función productiva del medio rural en ambos niveles académicos. En cambio, el alumnado de áreas periurbanas y urbanas ha mostrado menor consenso en sus preferencias emocionales, por lo que las secuencias incluyen hasta cuatro emociones que denotan un mayor grado de idilio por cuanto se asocian al predominio de representaciones pictóricas de la primera categoría o la función ecológica del medio rural.

Como consecuencia de lo anterior, podemos señalar que se intuye una cierta estructura del contenido representacional de nuestro objeto de estudio. El medio rural asociado al concepto campo y a atributos bióticos (animales y vegetación) se concibe como un espacio percibido sobre el que se proyectan emociones de corte positivo, ya sea por la alegría que suscita disfrutar de condiciones que no se poseen en las áreas periurbanas y urbanas, o por la serenidad que causa visitar localidades rurales con características diferentes a los lugares de residencia habitual del alumnado. En menor medida, la admiración y la melancolía aparecen como emociones que expresan la

valoración por la vida asociada al campo, especialmente entre el alumnado de 3º ESO de localidades rurales o por el conocimiento de esa forma de vida en el caso de 2º de Bachillerato. Pero estas afirmaciones se van a ir precisando con la interpretación del resto de preguntas del cuestionario mixto, en el que podemos valorar la incidencia del espacio vivido, percibido y concebido en la formación de la representación social del medio rural por el alumnado. Eso lo vamos a mostrar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

LA COMPRENSIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL DESDE LA TRIALÉCTICA ESPACIAL

CAPÍTULO VI.-LA COMPRESIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL DESDE LA TRIALÉCTICA ESPACIAL

Antecedentes: la trilogía del espacio rural

En este segundo capítulo del informe de resultados vamos a presentar los datos extraídos del resto del cuestionario. Si en el capítulo anterior hemos expuesto la estructura del contenido representacional, ahora tenemos que interpretar la segunda parte del cuestionario. Como ya señalamos en el capítulo dedicado a la metodología, la segunda parte del cuestionario sigue la estructura tripartita que entiende el espacio geográfico de acuerdo a lo establecido por los geógrafos de la percepción y del comportamiento, junto con nuestra confluencia establecida con las aportaciones de Soja (2008). Así que comenzaremos con las referencias al espacio rural vivido, continuaremos con el espacio rural percibido y finalizaremos con los elementos que conciernen al espacio rural concebido. Esta secuencia es coherente con el orden establecido en las categorías de análisis que culminan con la cosmovisión *problematizadora coyuntural* del medio rural, pues desde la definición de nuestro objeto de estudio hasta la enumeración de problemas locales y/o globales de estos espacios, existe un orden creciente de complejidad en las preguntas. Entre estas categorías iremos exponiendo las diferentes concepciones por curso escolar y área de procedencia del alumnado, en los casos que sea relevante incorporar esta información para nuestra investigación.

6.1.-La definición de medio rural: del concepto a las prácticas sociales

La estructura del contenido representacional comentada en el capítulo anterior se irá ratificando en algunas de las preguntas de esta segunda parte del cuestionario. En este primer apartado nos vamos a centrar en las preguntas quinta y sexta, en las que nos interesa conocer la concepción escolar de medio rural, las diferencias con sus localidades de residencia y su vinculación con esos espacios cuando los han visitado o frecuentado. De esta manera comprobaremos que los elementos que afloran en la definición de espacio rural, ya han sido expuestos por el alumnado en su explicación de las palabras

asociadas a medio rural y los han representado en sus esquemas mentales. Además el alumnado ha ido estableciendo criterios para comparar su localidad de residencia con su concepción de espacio rural, llegándose a diferenciar en la mayoría de ocasiones. En cuanto a su actividad en estos espacios, ya sea regular porque son residentes en áreas rurales y así lo reconocen, o esporádica porque los conocen indirectamente por otros vínculos, nos parece interesante averiguar su práctica social. Esto es relevante porque su concepción espacial influye en el comportamiento que tienen respecto del medio rural.

Las definiciones de espacio rural incluyen elementos naturales y sociales que forman parte de una concepción mayoritariamente idílica en todos los centros escolares. En una primera aproximación hemos recopilado algunas acepciones que muestran la combinación de las palabras asociadas a medio rural que hemos interpretado en el capítulo anterior. El concepto campo es la palabra más utilizada y sobre la que se han concretado algunas expresiones tan sucintas como “es medio rural porque tiene campo” (3VIC-V-18) o “porque está envuelto de naturaleza, casas, animales, por lo que Riba-roja no es del todo rural” (3RIB-M-26). Esos atributos son los que más han aparecido en las definiciones escolares de medio rural, acompañándose de valoraciones sobre estos espacios, especialmente por la tranquilidad, y en comparativa con sus espacios locales de referencia. Así, hemos anotado una definición en la que una alumna dice que “el espacio rural lo definiría como un espacio tranquilo, donde hay casas en medio del monte con animales sueltos” (3PLE-M-5). De corte similar, en cuanto a la preponderancia de connotaciones naturales son estas dos últimas definiciones, en las que aparecen las palabras animales y campo que forman el núcleo central de la representación social:

Pues si hay campo, montañas, animales salvajes. Sí que hay diferencia porque vivo en el centro de Valencia (3VIC-V-18) (5:7) (5:1042).

Sí, para mí donde vivo me parece más urbano porque no hay tanta naturaleza y campo (3RIB-M-19) (5:7) (5:1323).

En las definiciones anteriores subyace el enfoque de oposición campo-ciudad al que el alumnado de los centros periurbanos y urbanos ha recurrido para comparar sus localidades respecto de su

concepción del medio rural. La categoría urbano se asocia directamente al concepto ciudad y al medio rural se atribuyen elementos relacionados con la naturaleza o el medio ambiente, mientras que la ruralidad tiene un sentido de espacio de menor tamaño en extensión territorial y poblacional. Esta ha sido una interpretación conjunta en ambos cursos, por lo que en los siguientes ejemplos se advierte que tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato el alumnado recurre a su representación de ciudad y de lo urbano para explicar lo que entiende por espacio rural:

Lo definiría porque está en un medio de campos y montañas. Sí, ya que vivo en un barrio urbano (3ROS-M-24) (6:3) (6:1418).

Lo definiría por ser todo aquello alejado de las zonas urbanas. Se diferencia en todo (3PLE-V-15) (6:4) (6:1537).

Rural es el espacio no urbano, por lo tanto tiene grandes diferencias con la localidad donde resido, ya que es un espacio urbano (2VIC-M-1) (6:4) (6:1584).

Definiría espacio rural cuando hay naturaleza y núcleos urbanos pequeños que no llegan a ser ciudad y están alejados de ellas (2PAI-M-14) (6:5) (6:1559).

En algunas explicaciones de espacio rural hemos advertido confusiones entre algunos conceptos en el momento de comparar sus localidades con la definición de medio rural. Una alumna de Riba-roja de Túria ha señalado que “lo definiría como un espacio protegido en el que no se puede construir ni manipular de cualquier manera; yo vivo en una rururbanización” (3RIB-M-18). Esta alumna ha querido mostrar que reside en una urbanización de su término municipal, sin embargo ha utilizado el concepto rururbanización para describir el entorno rural que percibe en su localidad. Algo similar le ha ocurrido a un alumno de Benimaclet cuando pretende diferenciar esa localidad y afirma que “tiene una diferencia gigante porque vivo en una residencia” (2BEN-V-26). Si descartamos que ese alumno habite en un establecimiento público para personas de cierta relevancia social, la residencia es un lugar o vivienda que puede encontrarse en áreas rurales, por lo que no es exclusiva de zonas periurbanas o urbanas.

Un segundo grupo de acepciones sobre espacio rural son las correspondientes a visiones estereotipadas por diversos aspectos que tienden a compararse con los centros urbanos. Un primer elemento es el menor grado de desarrollo económico de los espacios rurales, lo que se concreta en la escasa diversificación de sus sectores de producción y el uso de las tecnologías. Como ejemplo, se ha apuntado que “el espacio rural es como un espacio natural donde no hay fábricas cerca y no hay tantos coches como en mi localidad” (3RIB-M-42) o “yo lo definiría por estar poco desarrollado, por tener pocos servicios, por estar cerca de la naturaleza y depender de ella” (3ROS-V-5). Otro elemento es el que concierne a la morfología de los espacios rurales con alusiones a las infraestructuras: “hay muchas diferencias y es que en el medio rural no hay carreteras, fincas ni supermercados” (3ROS-V-23) o “porque no tiene edificios, tiendas y hay campos, árboles etc.” (3REQ-M-44), además de “por sus rampas y que están fuera de las grandes ciudades, por eso no tiene nada que ver con mi ciudad” (2BEN-V-12). El tercer elemento trata los modos de vida y el carácter de los habitantes al señalar expresiones como “porque en el medio rural es todo más campechano y hay muchas plantas y animales” (3ROS-M-43), “porque está alejado de la sociedad y es todo campo” (3PAI-V-7) o incluso porque “yo vivo en una ciudad y el espacio rural es más de campo, de hace más tiempo, menos moderno” (3VIC-V-19).

En definitiva, los estereotipos infravaloran la importancia social y cultural de los espacios rurales y de sus habitantes y, por el contrario, se destacan unos valores naturales y la necesidad de disfrutar de otras condiciones ambientales que no se poseen en los centros urbanos. Así lo han mostrado especialmente en segundo curso de Bachillerato: “un espacio rural es un sitio acogedor y sereno donde puedes encontrar la tranquilidad que no hay en la ciudad” (2BEN-M-7) y “sí hay diferencia porque en los espacios urbanos hay más estrés, pero en el rural no, que además se diferencia de la tecnología” (2PAI-V-25).

Tanto por las palabras asociadas a medio rural que se utilizan para definir la concepción escolar de estos espacios como por las referencias estereotipadas por parte del alumnado, la mayoría de acepciones destacan el medio rural como ambiente natural y con

escasa mención a las personas que forman ese paisaje. Bajo esta categorización natural del espacio rural aparecen acepciones en todos los centros y cursos escolares que han participado en nuestra investigación. La naturaleza y la inclusión de la vegetación son los elementos más recurridos en algunas definiciones en las que se afirma rotundamente que son espacios rurales “porque hay naturaleza” (3ROS-V-13), “porque hay bosque o naturaleza” (3PLE-V-16) y es “un sitio o lugar donde predomina la naturaleza” (3VIC-V-14). En otros casos, se añaden más atributos a esa concepción ambiental de los espacios rurales y el alumnado lo expresa diciendo que son lugares más puros por su menor grado de contaminación. Como ejemplo, se afirma que es un espacio rural “porque hay naturaleza y menos contaminación. Sí existe diferencia, ya que hay muchos más coches, motos, camiones, edificios, centrales eléctricas...(3VIC-V-1) o se pone énfasis en los elementos naturales diciendo que “es un espacio no urbanizado creado por la naturaleza y compuesto por la flora y la fauna. Yo vivo en una ciudad, al lado del mar y cerca de las montañas, no tengo que comparar” (3ROS-V-17).

Desde los centros escolares localizados en áreas rurales, la plasmación de las condiciones naturales de los espacios rurales se ha establecido por conceptos como paisaje y monte; sin embargo, han mencionado que no existen diferencias respecto de sus municipios. Así lo muestra una alumna de Requena que dice que “el espacio rural es un paisaje natural, no hay aglomeraciones de gente ni de casas y no hay contaminación” (3REQ-M-30) y otra de Villar del Arzobispo cuando expresa que “para mí rural es el monte y no tiene diferencia con mi localidad” (3ARZ-M-13). En menor medida, estas acepciones de los espacios rurales han derivado en la mayoría de los centros escolares hacia estereotipos visibles en expresiones como “porque hay más vegetación, hace más frío, está más alejado, a veces tiene montañas y hay menos edificios” (3ROS-M-39) y otros consecuentes con el anterior que muestran la escasa función residencial al apuntar que “el medio rural tiene muchas diferencias con la localidad donde vivo porque es menos residencial” (3PAI-V-47). Esto significa que el alumnado ha establecido su propia definición de espacio rural a partir de la experiencia personal vivida en zonas alejadas de sus localidades habituales de residencia, lo que le dificulta concebir otros modelos de espacios rurales más complejos y multifuncionales.

Si en las definiciones anteriores el alumnado ha recurrido a su experiencia personal o incluso ha reflejado un espacio rural idílico que no existe en su totalidad, en un segundo nivel de acepciones ha aflorado la influencia de la cultura escolar en las definiciones sobre estos espacios. Algunos de los conceptos que se han utilizado (sector primario, parcelas, sistemas de cultivos...) serán analizados en el siguiente apartado de este capítulo, aunque de momento nos ayudan a establecer una primera aproximación a la categoría “cosmovisión académica” que forma parte de nuestra investigación. El idilio atribuido a condiciones naturales está presente en las definiciones en las que se utilizan conceptos de los manuales escolares, por ejemplo, cuando una alumna ha señalado que “el espacio rural lo es por ser un paisaje natural relacionado con el sector primario y que está formado en gran parte por naturaleza” (2BEN-M-14). Aunque se hace referencia a la actividad económica, predomina la concepción naturalista del medio rural que vuelve a aparecer en otras definiciones escolares al comparar con sus localidades de residencia: “el espacio es rural por sus parcelas y los sistemas de cultivos. Tiene muchas diferencias, por ejemplo, aquí donde yo vivo hay muchas carreteras, no hay ríos etc...” (3ROS-V-18). Incluso en esta última definición de una alumna de Malva-rosa se obvia que su instituto está en la ciudad de Valencia o capital del Turia, por lo que el río es un factor relevante en la comparación entre el campo y la ciudad.

Bajo este grupo de definiciones escolares de espacio rural, el alumnado de 2º de Bachillerato ha sido el que más ha recurrido a conceptos de los manuales escolares. En algunos casos, sus explicaciones son escuetas e identifican el espacio rural con el sector primario sin más especificidades sobre la multifuncionalidad: “porque podemos encontrar actividades del sector primario” (2BEN-V-18) y “un espacio en el cual se llevan a cabo actividades primarias de obtención de recursos en contacto con la naturaleza” (2BEN-V-22). Aunque también se han dado definiciones más completas como las siguientes:

Definiría como espacio rural a aquella zona que contiene un espacio o paisaje agrario y en el cual se desarrollan actividades primarias pero también de transformación (sector secundario) o de servicios. Nuestra

localidad es más urbana, pero sí que posee espacios rurales (2BEN-M-2) (7:8) (7:2369).

Un espacio donde se desarrolla la actividad primaria como principal fuente de economía. La localidad donde vivo está totalmente urbanizada (2PAI-V-11) (7:8) (7:2682).

Un espacio en el que sea posible el cultivo y el desarrollo del sector sobre todo primario (agrario) (2RIB-M-16) (7:8) (7:2894).

En las tres definiciones anteriores se constata la dependencia del sector agrario en los espacios rurales para lograr el desarrollo económico de sus habitantes, a pesar que no se menciona a las personas que residen y trabajan en estos espacios. Cuando el alumnado pertenece a localidades urbanas, especialmente la ciudad de Valencia, han prestado más atención a remarcar la importancia de los servicios básicos y el turismo como principales actividades económicas del ámbito urbano. De esta manera, las siguientes definiciones muestran que en ambos cursos “el espacio rural es rústico y al contrario que el urbano, predomina el sector primario. Yo resido en un núcleo turístico que su actividad económica predominante es el turismo y todo orientado hacia este” (2VIC-V-3) y “por la lejanía de los núcleos urbanos de alta densidad, mucho sector primario, antigüedad...Muchas diferencias, en la localidad en la que vivo predomina el sector terciario por encima del primario” (3ROS-V-4). Esa concepción estereotipada que atribuye lo antiguo al medio rural y lo moderno a la ciudad, no exime que otras definiciones escolares se hayan detenido en reflejar el espacio más próximo a sus localidades, como ha mostrado una minoría del alumnado de Benimaclet. En cambio, el alumnado del instituto de Malva-rosa, menciona la función productiva agraria, pero se desmarca de su entorno inmediato a pesar que han conocido la huerta de Valencia en algunas salidas de campo en el mismo curso académico en el que han respondido al cuestionario. Esta visión comparativa se aprecia en los cinco ejemplos siguientes:

Por sus cultivos, huertas y casetas (2BEN-V-20) (8:5) (8:3423).

Definiría un espacio como rural a un lugar en el cual se encuentran muchos campos y pocas casas. En la localidad donde resido hay alguna

similitud como los campos, pero nada más porque hay mucha población (2BEN-M-1) (8:5) (8:3762).

Un espacio rural para mí es un espacio donde hay campos y la gente cultiva cosas, es un espacio donde hay pocas edificaciones, las justas. Hay diferencia porque donde resido hay muchas casas y tiendas y en un espacio rural no hay tantas cosas de esas (2BEN-M-6) (8:5) (8:3974)

Porque es donde se puede cultivar. Sí, hay diferencias (3ROS-V-22) (8:5) (8:4583).

Porque habría acciones ganaderas, agrícolas, estaría apartado de la urbanización. Sí, no hay ningún tipo de acción ganadera o agrícola (3ROS-M-3) (8:5) (8:4873).

Esa concepción de oposición entre el espacio rural y las ciudades en lo que concierne a las actividades económicas ha sido reflejada en el instituto del barrio de Gran Vía, en ambos cursos, como se aprecia en los dos ejemplos siguientes:

Porque tiene campos donde cultivar. Sí, en mi ciudad no hay muchos campos, a no ser que te vayas a las afueras (3VIC-V-6) (11:8) (11:5694).

Un espacio rural es aquel espacio en el cual la sociedad y economía agraria es muy importante y está alejado de los principales centros urbanos. Sí que hay diferencias, aquí hay más ruido, más contaminación, más estrés y un largo etcétera (2VIC-V-21) (11:8) (11:5835).

Las últimas referencias a las actividades económicas conciernen al alumnado de Villar del Arzobispo y Requena. El escaso desarrollo industrial, que mencionamos en el cuarto capítulo dedicado a la metodología y al contexto geográfico de las localidades del ámbito rural, ha sido un aspecto clave en el contraste de sus localidades con los espacios urbanos. A modo de ejemplo, el alumnado de Villar del Arzobispo ha mencionado que “el medio rural está poco industrializado y existe diferencia con mi localidad porque aquí no se dan demasiadas modificaciones humanas” (3ARZ-V-17). En el caso concreto del municipio de Requena, la extensión territorial compuesta de aldeas es un elemento tenido en consideración para definir ese espacio como rural, sin embargo, la asociación entre las categorías

urbano e industrial que podría darse en la capital municipal (Requena) se ve truncada por su menor desarrollo económico en este sector. Así lo han expresado los alumnos diciendo que “un espacio es rural porque no está industrializado y existen diferencias con nuestra localidad porque aunque Requena siga siendo campos por las aldeas, tiene falta de industrialización en comparación a otras ciudades más grandes” (3REQ-M-45) y “resido en una localidad relativamente pequeña que tiene un medio rural (espacio natural donde se explota el sector primario mayoritariamente) y sus relaciones, no hay presencia industrial”. (2REQ-V-62).

De acuerdo a lo que venimos exponiendo, hemos clasificado los datos en una tabla (Tabla 6.1.) en la que mostramos la gradación de definiciones sobre el medio rural en función de la implicación que el alumnado ha establecido entre sus concepciones y sus localidades de residencia. En la tabla se recoge el número de respuestas asociadas a cada una de las categorías establecidas: en torno al 68% de las respuestas describen el medio rural de manera superficial en base a elementos naturales y sociales del paisaje en los dos cursos. Si a esto añadimos que en las dos categorías restantes, no abundan las referencias comparativas con sus localidades, la implicación del espacio rural vivido es casi inexistente en la concepción del medio rural. Esto significa que predomina una imagen idílica del medio rural que como hemos expuesto en las páginas anteriores relega estos espacios a unas condiciones naturales cuasi compatibles con el desarrollo agrario.

Tabla 6.1.-Categorías asociadas a la definición de espacio rural

Categorías/Pregunta	5.-¿Por qué definirías un espacio como rural? ¿Tiene alguna diferencia con la localidad en la que resides actualmente?		
	Frecuencia absoluta y relativa		Unidades de significado
	3° ESO	2° Bach	
No define espacio rural y responde si/no sobre su localidad.	102 (26.5%)	46 (25.1%)	“Sí, es muy diferente a donde resido actualmente en la ciudad” (3VIC-M-19).
Define espacio rural por elementos descriptivos y responde brevemente sobre su localidad.	270 (70.1%)	116 (63.4%)	“Para que sea rural tiene que haber campo, estar al aire libre y haber ganado. No tiene nada que ver vivir en una ciudad como la mía a vivir en espacios rurales” (3ROS-M-42). “Un lugar con un entorno natural y poco alterado por el hombre. Sí, en mi localidad hay campos y serenidad, pero abundan las tiendas, edificios y especialmente los coches” (2PAI-M-8).
Define detalladamente espacio rural y argumenta las diferencias/similitudes con su localidad.	13 (3.4%)	21 (11.5%)	“Un espacio rural es un lugar en el que predominan las actividades del sector primario, aunque pueden darse otras de sectores diferentes que la complementan y la población ronda los 5000 habitantes por término medio. Estas características se aprecian en mi localidad porque la población depende mayoritariamente de las actividades agrícolas y los núcleos de población no superan la cifra establecida, lo que provoca dificultades en el mantenimiento de servicios básicos” (2ARZ-M-6).
Total	385	183	

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado. En ambos cursos se han contabilizado menos respuestas a esta quinta pregunta del cuestionario: 8 en 3° ESO (393) y 5 en 2° de Bachillerato (188).

Tan relevante como interpretar la explicación escolar acerca de la definición de espacio rural es conocer la argumentación que el alumnado ha realizado sobre las diferencias que establece con sus localidades. El primer dato relevante es que la totalidad del estudiantado de localidades periurbanas (Paiporta, Riba-roja de Túria y Torrent) y urbanas (Benimaclet y Valencia), en cualquiera de los dos cursos escolares, ha mencionado que existen diferencias entre sus lugares de residencia y los espacios rurales, tal y como los han definido previamente. Como sobre estas definiciones ya hemos comentado la información más relevante, tenemos que detenernos en el alumnado de las cuatro localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor). Esto es relevante por cuanto encontramos explicaciones personales que difieren del espacio concebido por las administraciones políticas que delimitan el territorio valenciano en áreas rurales, periurbanas y urbanas, tal y como hemos expuesto en el cuarto capítulo de esta investigación. En la siguiente tabla (Tabla 6.2.) hemos sintetizado el número de alumnos y alumnas que han mostrado la existencia de diferencias entre el espacio rural y sus localidades:

Tabla 6.2.-Frecuencia del alumnado que concibe diferencias entre su concepción de espacio rural y su localidad de residencia

Localidades	3º ESO	2º Bachillerato
Villar del Arzobispo	4*	3
Requena	7	3
Càrcer	2	1
Villalonga de la Safor	12	8
Riba-roja de Túria	67	12
Paiporta	65 (69)	49 (51)
Torrent	24	-
Benimaclet	-	21
Valencia (Gran Vía)	24	29
Valencia (Malva-rosa)	21 (23)	8 (11)

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado. Entre paréntesis se ha colocado el número total de respuestas (pregunta 5) del cuestionario en cada centro escolar. El asterisco se refiere a que en ese curso y centro han sido donde faltan dos respuestas a la pregunta 5 del cuestionario (hasta completar las 8 omisiones en 3º ESO).

Antes de comentar los resultados en los que se comprueba que existen diferencias entre la localidad de residencia y la definición de espacio rural, es preciso referirnos a los casos en los que ocurre lo contrario. Esto significa que la mayoría del alumnado procedente de áreas rurales ha identificado su espacio vivido como rural. En una primera aproximación, las explicaciones se basan en la oposición con los centros urbanos y exponen que “el espacio es rural porque está alejado de la ciudad. No hay diferencia, es muy parecido” (3CAR-V-3). Esas diferencias se concretan en aspectos morfológicos y la existencia de espacios naturales, tal y como se reflejan en estos ejemplos del alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato de Càrcer:

Porque no hay edificios como en las ciudades ni tanta contaminación. Que no hay tráfico. Vivo en un espacio rural (3CAR-M-12) (12:10) (12:5078).

Porque tiene naturaleza (árboles, hierba...) que no tiene un espacio urbanizado. No, ya que estamos en un pueblo rodeado de campos y montañas (3CAR-M-15) (12:10) (12:6395).

Porque está en un medio entre montañas y árboles sin ciudades cerca. No hay diferencia (2CAR-V-7) (12:10) (12:6530).

Otra parte de las definiciones escolares de espacio rural que toman como referencia el medio local han remarcado el modo de vida de sus habitantes, esto es, el ámbito social en el que se desarrolla el proyecto de las personas que residen y habitan en estos espacios. En los siguientes ejemplos se refleja la proximidad de las personas en su actividad cotidiana, un elemento que junto con la cercanía medida en base a la distancia temporal recorrida respecto de los centros urbanos, designa la diferencia más notoria que hemos encontrado entre las explicaciones del alumnado de localidades rurales:

Porque es muy reducido, está todo muy cerca, hay naturaleza y hay poca gente, lo cual hace que las relaciones sean diferentes respecto al medio urbano. Vivo en un medio rural (2CAR-V-2) (12:10) (12:4385).

Lo definiría rural por el acceso a tiendas más humildes, menor cantidad de habitantes, nivel inferior de tecnologías, menos edificios altos (o

ninguno), aire fresco. Vivo en un espacio rural (3REQ-V-40) (12:10) (12:3326).

Un espacio rural está en montañas, sin mucha gente. No, en mi localidad hay campos en los que las personas colaboran y tranquilidad (3ARZ-M-4) (12:10) (12:2484).

No, mi población es rural. Es igual porque estamos a cinco minutos (3VILL-V-7) (12:10) (12:4463).

Dentro de este grupo de respuestas en las que el alumnado identifica sus localidades como rurales, merece una especial atención la explicación que han hecho desde el instituto de Càrcer, tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato. El paisaje de huerta y el desarrollo agrario vinculado con empresas de transformación de la naranja han sido dos aspectos que se han plasmado en sus definiciones, como hemos recopilado en los siguientes ejemplos:

Porque hay campos y se trabaja en los huertos, almacenes...No, porque donde vivo es un pueblo donde hay muchos campos (3CAR-M-14) (12:10) (12:6759).

Un campo lleno de huertos. Sí, hay muchos huertos (3CAR-V-11) (12:10) (12: 6921).

Porque forma parte de la naturaleza. No, mi pueblo es bastante rural, la huerta aun forma parte de nosotros (2CAR-V-3) (12:10) (12:6849).

De modo similar a lo que hemos mencionado para Càrcer, el alumnado de ambos niveles educativos del municipio de Requena establece su concepción sobre la ruralidad local a partir de la existencia de un entorno agrario y aldeano que diferencia de la concentración de la población en Requena (ciudad):

Un espacio rural la definiría como tranquilo, con libertad y es igual que la localidad en la que resido (3REQ-M-42) (12:10) (12: 3572).

Definiría un espacio rural como una localidad en un entorno con poca población donde el sector primario es mayor que el sector secundario y terciario. En mi localidad se pueden ver bastantes similitudes, la

diferencia es que la población está centralizada (2REQ-M-52) (12:10) (12:6632).

Rural lo definiría a nivel de una localidad y todo lo que le rodea. Mi localidad por ejemplo, entraría dentro de esto (2REQ-V-55) (12:10) (12:6826).

Los ejemplos anteriores del alumnado de áreas rurales son importantes porque sus explicaciones han servido a una minoría de los estudiantes para expresar las diferencias entre las localidades de esos municipios y su concepción de espacio rural. La existencia de huertos no ha sido condición suficiente para que el alumnado de Càrcer se identifique con un espacio rural, mientras que Villalonga de la Safor es percibida por su alumnado como un centro urbano, aunque inferior a la capital comarcal (Gandía), con una población diseminada, que le confiere el carácter rural. Los siguientes ejemplos permiten comprender estas diferencias que hemos apuntado:

Un espacio donde hay casas rodeadas por un bosque. Donde vivo hay huertos, cosa que también considero algo rural (3CAR-M-1) (12:10) (12:6947).

Pienso que no es lo mismo vivir en un espacio rural que por ejemplo en Villalonga de la Safor. En un espacio rural se vive más tranquilo y con menos preocupaciones (3VILL-M-32) (12:10) (12:7238).

La centralidad de Requena como capital municipal ha sido un elemento que ha suscitado mayor controversia entre el alumnado y explica el mayor disenso escolar respecto del resto del alumnado de áreas rurales en cuanto a las diferencias entre sus localidades y la definición de espacio rural. El menor peso de la agricultura por la aparición de otras actividades económicas, la despoblación y la falta de servicios en las aldeas del municipio de Requena, junto con el menor grado de urbanización respecto de grandes ciudades han provocado que este alumnado no identifique sus localidades de referencia como rurales en su totalidad. En los siguientes fragmentos se recogen los ejemplos más relevantes, especialmente en 3º ESO:

Porque es donde se hace el cultivo. Un poco sí porque en la localidad en la que residí ha cambiado mucho en estos últimos años y ya no se hace tanta agricultura (3REQ-V-24) (12:10) (12:8147).

Porque es un lugar donde no se ha llegado a plantear vivir y aún sigue sin habitar. Sí hay diferencias porque Requena se está volviendo una ciudad y por su despoblación actual en las aldeas por falta de accesibilidad a lo básico (3REQ-M-37) (12:10) (12: 8384).

Un lugar de campo. Sí, mi localidad está más urbanizada e industrializada, también más poblada. Aunque Requena está rodeada de un espacio rural (de campo) (3REQ-V-49) (12:10) (12: 8561).

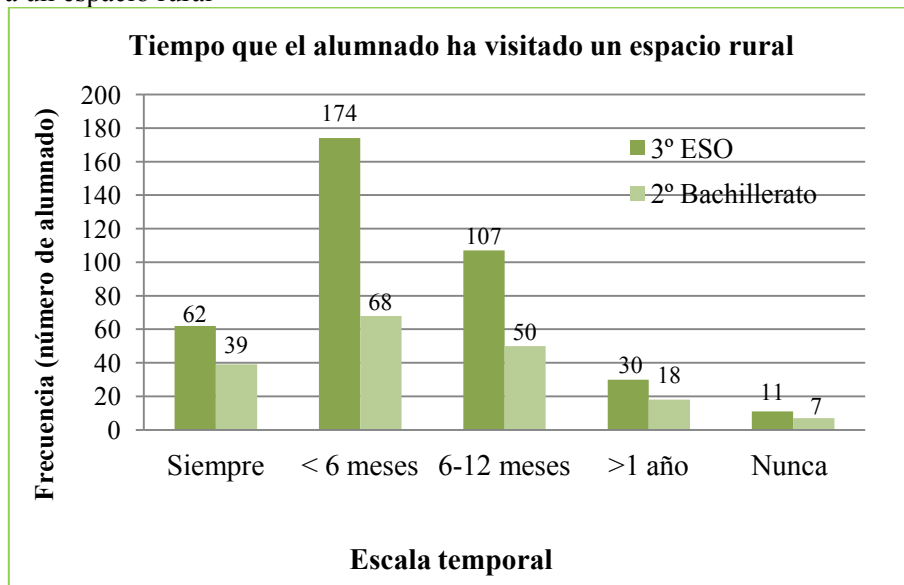
Porque no está urbanizado. Sí, mi localidad está urbanizada aunque mucho menos que las grandes ciudades como Valencia (2REQ-V-64) (12:10) (12:8976).

Tras haber definido el concepto espacio rural según la representación social del alumnado tenemos que atender a su práctica social, ya que este aspecto puede ser relevante en el establecimiento de modelos de comprensión escolar de estos espacios. Esto significa que aunque la totalidad del alumnado de localidades periurbanas y urbanas haya mostrado que existen diferencias entre su espacio vivido y su concepción de espacio rural, sus prácticas sociales son un factor que explica esas disimilitudes y generan un comportamiento cuando visitan los espacios rurales. Para ello vamos a comenzar con la interpretación del tiempo que han pasado en estos espacios y después expondremos las actividades y actitudes que han desarrollado.

La escala temporal indica el tiempo que hace que el alumnado ha visitado un espacio rural, según su concepción ya definida anteriormente (Gráfico 6.1.). Es lógico intuir que una parte del alumnado que reside en áreas rurales haya dicho que habita desde siempre en estos espacios, aunque la mayoría del alumnado ha optado por otro período temporal al recurrir a sus experiencias en otros espacios ajenos a su residencia habitual. Hasta alcanzar el extremo opuesto representado en la categoría temporal “nunca” se ha dado una gradación más compartimentada de lo que mostramos en la siguiente gráfica y que comentaremos más adelante. El período temporal inferior a seis meses ha sido el más recurrente por cuanto supone

recordar las experiencias vividas dentro de un curso escolar, incluyéndose los períodos de vacaciones (Las Fallas⁸⁹ y Semana Santa) que son aprovechados para viajar. Entre los seis meses y un año es el segundo período más evocado por el alumnado, pues coincide con lo que pueden recordar de cursos anteriores. A partir de los doce meses, los recuerdos son menos nítidos y muestran la inexactitud en el período temporal en el que ha transcurrido la experiencia escolar en algún espacio rural.

Gráfico 6.1.-Tiempo transcurrido en el que se ha producido la última visita a un espacio rural



Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por el alumnado participante en esta investigación.

La interpretación de los datos de la figura anterior revela que existe una percepción de los espacios rurales, ya que en torno al 45% del alumnado los ha visitado frecuentemente en los últimos seis meses. La menor distancia temporal entre la última visita y el momento de responder el cuestionario fue de varios días, coincidiendo

⁸⁹ Se trata de un acontecimiento festivo que se celebra anualmente en la ciudad de Valencia entre los días 15 y 19 de marzo. Tanto en los centros escolares de la ciudad de Valencia como en otros municipios de la Comunidad Valenciana que celebren esta festividad, no se desarrollan clases en el período indicado.

con las actividades que el alumnado realizó en fin de semana. Se trata de visitas familiares, de encuentros con sus amistades, incluso de trabajo en el campo si el alumnado habita en alguna localidad rural. En los ejemplos siguientes se muestran algunos casos tal y como lo ha definido el alumnado:

Ayer fui a mi pueblo, Benigánim. Ir a los campos de cultivo de mi abuelo (2VIC-M-13) (14:5) (14: 3745).

En la huerta de Alboraya. Como resido ahí voy muy frecuente con mis amigos y he estado hablando con mis amigos (2BEN-V-25) (14:5) (14:4559).

Ayer, estar con mis amigos en la fuente tranquilamente (2ARZ-V-9) (14:5) (14:2125).

Hace un día en mi pueblo, pasear y disfrutar del paisaje (2CAR-V-7) (14:5) (14:3539).

El domingo. Trabajar con mi padre (3REQ-V-41) (14:5) (14:3269).

El domingo pasado, mi familia tiene una caseta entonces vamos a pasar la mañana y a comer (3VILL-V-46) (14:5) (14:4872).

Un subperíodo temporal que sigue a los días anteriores a la realización del cuestionario es el que concierne al mes. Las actividades son bastante similares a las ya descritas, aunque ahora se incluyen otras relacionadas con el senderismo y viajes más lejanos por motivos familiares o de ocio. En menor medida, se destacan actividades agrícolas que el alumnado haya realizado como ayuda a familiares o amistades que trabajen en el medio rural:

En el chalet de mis abuelos y lo que he hecho allí es comer paella (3PLE-V-21) (14:5) (14:6155).

Hace tres días y lo que he hecho es practicar deporte (2PAI-V-22) (14:5) (14:5) (14:7374).

Hace una semana. Pues pasar el día con la familia, comer, ir a la sierra...en una caseta de campo de mi abuela” (3CAR-M-15) (14:5) (14:8524).

Hace dos semanas, en una excursión. Ver el huerto (3ROS-M-28) (14:5) (14:9638).

Hace dos semanas estuve en la aldea donde nació mi madre y comimos allí toda la familia, ya que tenemos una casa y nos reunimos (3REQ-V-5) (14:5) (14:6419).

Con respuestas bastante similares a las anteriores hemos recopilado algunos fragmentos de lo que el alumnado ha realizado en los tres o cuatro meses anteriores a la realización del cuestionario. Se observa como el recuerdo temporal es menos preciso, incluso entre el alumnado del instituto del barrio de Malva-rosa, han vuelto a evocar la misma excursión que otra compañera había realizado en las últimas dos semanas:

Fue hace dos meses y fui a un bosque que está ubicado en Albarracín, lo que hice fue recoger setas con mis padres (2BEN-M-3) (14:5) (14:7347).

Dos meses, ayudar a mi abuelo con el ganado y estudiar mucho (3ROS-V-4) (14:5) (14:7421).

Hace dos o tres meses. Hacer una *torrá* y pasar la tarde (3VILL-M-11) (14:5) (14:8272).

Hace dos meses fue la última vez que estuve de comida familiar (3REQ-M-32) (14:5) (14:6831).

Hace dos meses, fuimos de excursión e hicimos varias actividades en el campo como tirolesa, tiro con arco... (3ROS-M-24) (14:5) (14: 7716).

Hace dos meses paseaba con las amigas por el monte (3VIC-M-8) (14:5) (14:9415).

Hace dos meses. No salir de casa por el calor y también porque aparte de hacer deporte no hay mucho más (2PAI-V-3) (14:5) (14:6924).

Hace tres meses que he estado en un espacio rural, a la altura de Benaguasil. Cuando estuve allí hice actividades deportivas y estuve en una caseta durmiendo en sacos de dormir (2RIB-M-5) (14:5) (14:7842).

La mayor parte de las actividades anteriores son realizadas por el alumnado que reside en las cuatro localidades rurales de manera asidua, por lo que aunque tan solo el 17% del estudiantado haya mencionado que frecuenta con máxima regularidad los espacios rurales, el comportamiento en ambos casos es bastante similar. Así lo han expresado algunos alumnos diciendo que “he estado haciendo ejercicio hace menos de un día” (2REQ-M-56) y “todas las semanas voy a practicar deporte y a una casa que tengo en el medio del campo donde paso los *findes*” (3ARZ-M-16). Como hábitos rutinarios el alumnado señala que “todos los días voy a pasear por el campo” (3CAR-M-14) porque “me gusta observar la naturaleza y disfrutar de las vistas de mi localidad” (2VILL-V-23). Aunque ocasionalmente el alumnado de estas zonas manifiesta cierta normalidad en su cotidianidad diciendo que “vivo en el medio rural desde que nací y he hecho todo lo que se hace durante una vida normal” (3CAR-V-7), cuando llegan al final de la etapa escolar en el instituto muestran la falta de diversidad en la oferta de ocio y señalan expresiones como la siguiente:

Llevo viviendo en el medio rural toda mi vida. Cuando eres pequeño tienes soltura y puedes ir solo con tus amigos por ahí (al monte como mucho), cuando eres más mayor te sueles aburrir mucho porque no hay cosas que hacer y los mejores planes son salir fuera (2CAR-V-2) (14:5) (14:6728).

Hasta este momento, se constata una diferencia notable entre el alumnado que vive regularmente en los espacios rurales y la percepción de quienes visitan estos espacios por motivos de ocio. Esta segunda vertiente de comentarios se desarrolla más a partir del año, cuando el alumnado ha especificado actividades que realiza en períodos concretos en los que puede ausentarse de sus localidades durante más tiempo. Se trata de las vacaciones de Semana Santa, el verano y los días no lectivos que coinciden con la Navidad, además de las Fallas. En algunos casos se ha mencionado el mes concreto diciendo que “en octubre de 2017 fui de excursión por el campo y

monté en *quads* con mis tíos” (3VIC-V-10). En el verano, es frecuente desplazarse a lugares de baño como indica este alumno diciendo que “hace siete meses fui a una piscina de una aldea (Roma) y me lo pasé muy bien” (3REQ-V-24). El período de las Fallas ha sido ambivalente, ya que una parte del alumnado, especialmente los que residen en localidades donde se celebra esta festividad, suele abandonar su hogar y viajar a espacios rurales, mientras que los que residen en áreas rurales ayudan a sus familiares en los trabajos agrícolas. Estos dos ejemplos reflejan lo que acabamos de mencionar mediante el contraste relevante entre la búsqueda de unas condiciones naturales en el medio rural y la implicación del alumnado en el trabajo familiar:

En las vacaciones de fallas. He ido de excursiones y a disfrutar del aire puro (3VIC-V-14) (14:5) (14:8471).

Desde fallas, ayudar con las tareas de la agricultura (3ROS-M-1) (14:5) (14:9627).

En lo que concierne a la Semana Santa, el alumnado ha expresado que es uno de los períodos anuales en los que más se dirigen a zonas rurales, ya sea por encontrarse con la familia o por practicar algún deporte o actividad que regularmente no pueden desarrollar en sus localidades habituales de residencia. Los siguientes ejemplos muestran casos relevantes de lo que venimos diciendo:

En pascua fui a una casa rural y fui a andar por la montaña, estar en familia y con tranquilidad (3CAR-M-4) (14:5) (14: 4834).

Hace un año aproximadamente en pascuas, con un grupo de amigas. Estuvimos allí pasándolo bastante bien (2REQ-V-62) (14:5) (14: 3547).

Estas pascuas he estado en mi pueblo. He estado paseando por el monte (3PAI-V-15) (14:5) (14: 7528).

Fui las pasadas vacaciones de Semana Santa y hice una ruta (senderismo) (3PLE-M-14) (14:5) (14: 6381).

La última vez que estuve en un espacio rural fue estas pascuas. He estado con mis amigos observando el precioso paisaje rural de Villargordo del Cabriel. Lo recomiendo demasiado, es muy bonito (2VIC-V-21) (14:5) (14:8864).

En la mayoría de los casos anteriores, no se ha mostrado que el alumnado haya experimentado lazos emocionales con los espacios rurales que ha visitado, por lo que no es posible asegurar que sus prácticas sociales formen parte de su espacio vivido. Excepcionalmente hemos encontrado algunas respuestas que revelan que el alumnado de segundo curso de Bachillerato que llega a un espacio rural desarrolla vínculos afectivos con personas que residen en estos espacios:

En verano, en mi pueblo. He estado con mis amigos y he ido a hacer una ruta (2BEN-M-15) (14:5) (14:9423).

No suelo pasar tiempo en el espacio rural pero en el pueblo a veces ayudo en las parcelas de mis amigos (2PAI-M-16) (14:5) (14: 7742).

En mi pueblo, te relajas y puedes hacer lo que quieres y más (2VIC-V-26) (14:5) (14:9353).

En consecuencia con lo anterior, la idealización del medio rural como espacio natural es un hecho que revela el comportamiento del alumnado en los espacios rurales a los que acude en sus visitas y viajes. Las rutas por el monte y el senderismo son las actividades más mencionadas por el alumnado, incluso se han especificado algunos lugares y momentos concretos que se han identificado como espacios rurales tras generalizar en sus características. Así ocurre cuando el alumnado clasifica como espacio rural la realización del Camino de Santiago o pasar la festividad de Nochevieja en un pueblo. Los siguientes ejemplos sintetizan las ideas que acabamos de exponer:

De campamento, en Arcas del Villar, en Cuenca (2VILL-M-17) (14:5) (14: 5548).

Me voy a un pueblo de Teruel muy pequeño donde aún se conserva la naturalidad del monte y donde las estrellas son visibles (3PLE-V-17) (14:5) (14: 6396).

El verano pasado haciendo el camino de Santiago. Andar hasta acabar una etapa (2BEN-M-4) (14:5) (14: 7148).

El verano de 2017 estuve en Náquera, un campamento donde había pocas casitas y muchos campos (2BEN-M-1) (14:5) (14:8435).

La última vez fui a mi pueblo en Nochevieja, estaba de fiesta en el pueblo de al lado (2ROS-M-9) (14:5) (14:9461).

Hace cinco años. Caminar una ruta de cinco días por los Pirineos (2VIC-M-1) (14:5) (14:7833).

En último término, una minoría del alumnado ha manifestado de manera sucinta que nunca se ha desplazado a un espacio rural utilizando expresiones como “no he estado nunca” y “no voy nunca”. Pero nos parece más interesante remarcar que cuando el alumnado no tiene un recuerdo preciso del tiempo que hace que se ha desplazado a un espacio rural, su explicación contiene elementos de la estructura del contenido de la representación social que expusimos en el capítulo anterior. Las prácticas sociales cambian conforme el alumnado va cumpliendo años, pero en el recuerdo se rescata la palabra pueblo y se asocia a la familia cuando se rememora una actividad del pasado, incluso cuando los estudiantes siguen residiendo en áreas rurales: “No me acuerdo muy bien, pero cuando estoy en un verdadero espacio rural es cuando voy a mi pueblo. Voy allí para comer con mi familia, pero ahora menos que cuando era pequeña” (3REQ-M-50). Sobre el recuerdo de su etapa escolar es lo que vamos a comentar en el siguiente apartado.

6.2.- La importancia del estudio escolar del medio rural

Uno de los aspectos que más información aporta sobre la representación social del medio rural es conocer la importancia concedida por la población escolar a estos espacios. Esto conecta con su definición y la práctica que desarrollan cuando se desplazan allí, ya que en función de la relevancia otorgada pueden desarrollar diversos comportamientos. En este caso, la interpretación de los datos nos ha devuelto tres categorías que valoran el medio rural en diferente medida (Tabla 6.3.). En primer lugar, se le atribuye una importancia genérica que entronca con las finalidades de las ciencias sociales en el marco curricular, tales como el acceso a la cultura general y la comprensión del mundo en que vivimos. Segundo, se indica que el medio rural ofrece características naturales que requieren su conservación y protección por parte de toda la sociedad, además de considerarlo un recurso del que se obtienen beneficios económicos. Tercero, una minoría del alumnado expone algunas razones por las que consideran que el medio rural no es relevante, especialmente porque no van a vivir o dedicarse a actividades económicas que se desarrollen en esos ámbitos.

Tabla 6.3.-Síntesis de las categorías asociadas a la importancia del estudio de los espacios rurales

Categorías/Preguntas	7.- (...) ¿Crees que es importante estudiar los espacios rurales? ¿Por qué?		
	3º ESO	2º Bach.	Unidades de significado
1.-Aporta cultura y comprensión de la realidad.	146 (37.8%)	73 (39.5%)	“Creo que es importante estudiar los espacios rurales ya que es cultura” (3PLE-M-13).
2.-Por su aprovechamiento: Recurso natural y/o económico.	235 (60.8%)	104 (56.2%)	“Claro porque nos aportan oxígeno y materias primas para la vida de los seres vivos” (2PAI-V-19).
3.-Escasa o nula importancia.	5 (1.4%)	8 (4.3%)	“No considero que sean demasiado importantes, pero es bueno saber un poco de ellos para saber que hay cuando vayas a visitarlos” (2VIC-V-17).
Total	386 (100%)	185 (100%)	

Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por el alumnado. En ambos cursos se han contabilizado menos respuestas a esta séptima pregunta del cuestionario: 7 en 3º ESO (393) y 3 en 2º de Bachillerato (188).

Las connotaciones idílicas de los espacios rurales que venimos arrastrando en los capítulos de resultados pueden ser un factor importante para explicar las ideas que el alumnado expresa en el momento de concretar la relevancia que ha tenido estudiar estos espacios durante su vida escolar. La primera categoría revela cierta ambigüedad y alberga por término medio el 38.6% de las respuestas que han girado en torno a explicaciones sucintas que remarcan finalidades genéricas como la adquisición de cultura general y la comprensión del mundo actual. Dentro de esta categoría hemos

recopilado algunas expresiones tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato:

Sí, porque es un conocimiento y todo conocimiento es cultura, por lo que es necesario tener un conocimiento de todas las cosas (3RIB-V-28) (15:8) (15: 582).

Sí, para comprender el mundo, ya que el medio rural es parte de nuestro planeta (3ROS-V-12) (15:8) (15:1283).

Sí, creo que es importante porque el espacio rural no deja de formar parte de nuestro mundo (2BEN-V-10) (15:8) (15:936).

Sí, ya que nos aporta conocimiento y cultura. Sobre todo porque el medio rural se puede perder en un futuro y hay que entender eso (2ARZ-M-1) (15:8) (15:241).

Las cuatro aportaciones anteriores indican que el conocimiento de los espacios rurales es necesario para interpretar la realidad global en la que vivimos, a pesar de que no exista una clara identificación con la cultura rural. Estas han sido las principales explicaciones, aunque en menor medida, se han hecho referencias explícitas a la comprensión de la escala local a partir de la relevancia atribuida al estudio de estos espacios, como se aprecia en los tres ejemplos siguientes del alumnado de 3º ESO de Villar del Arzobispo, Càrcer y Requena:

Sí porque sabes cómo son los espacios rurales de tu comarca (3ARZ-V-2) (15:8) (15:274).

Sí porque así conoces más el medio en el que vives (3CAR-M-23) (15:8) (15:519).

Sí es importante porque es algo que nos rodea y forma parte del pueblo o lugar en el que vives (3REQ-M-9) (15:8) (15:624).

La concepción de espacio natural como ambiente puro es una de los factores que recopila el segundo grupo de respuestas en el que el alumnado establece la importancia de los espacios rurales por los valores ambientales que aporta a toda la sociedad, incluyéndose la población que habita en entornos urbanos. Esta segunda categoría ha

sido la más numerosa, ya que recoge el 59% de las respuestas del alumnado, especialmente en 3º ESO, donde se han contabilizado casi el 61%. En cualquier caso, las explicaciones del alumnado en los dos cursos reflejan esta visión ambiental del medio rural, incluso llegan a reivindicar actitudes de protección y conservación por ese medio ambiente rural:

Sí, porque te enseña a respetar la naturaleza (3VILL-V-11) (15:8) (15:1038).

Sí, es muy importante, vivimos de ello porque sin los árboles nos moriríamos” (3ARZ-V-12) (15:8) (15:183).

Sí, porque cada vez hay menos espacios rurales, por culpa del hombre al construir edificios comerciales (3PLE-V-10) (15:8) (15:1549).

Claro que es importante estudiar los espacios rurales para concienciarnos de que tenemos que cuidarlos (2RIB-M-12) (15:8) (15:1733).

Porque nos enseñan a cuidarlo y a apreciarlo (2PAI-V-19) (15:8) (15:2463).

La verdad es que solamente vale estudiarlo para mejorarlo (2REQ-V-5) (15:8) (15:673).

En menor medida, hemos encontrado explicaciones que remiten al aprovechamiento económico de los espacios rurales, ya sea como un conocimiento para diagnosticar las actividades que allí se desarrollan o como estrategia de negocio a largo plazo. Las siguientes respuestas ejemplifican lo que acabamos de mencionar:

Sí, para saber lo que es y saber que actividades se practican en él (3ARZ-M-22) (15:8) (15:872).

Sí es importante, ya que si en el futuro quieres invertir en algún campo de naranjos tienes que estar informado (3PLE-V-22) (15:8) (15:1692).

Sí, porque si en un futuro no tienes trabajo en la ciudad y tienes que dedicarte al campo puedes saber en que trabajar y donde buscar el trabajo (2VIC-V-13) (15:8) (15:5359).

Considero que es importante porque algunos podemos heredar tierras de nuestros familiares y tenemos que conocer su rentabilidad para saber qué hacemos con ellas (2BEN-V-14) (15:8) (15: 8427).

La última categoría remite a la escasa o nula importancia de los espacios rurales para la población escolar y sobre ella se han dado explicaciones en todos los centros escolares y en ambos niveles educativos. Las razones que el alumnado expone muestran una gradación que oscila entre el desconocimiento absoluto de las características de estos espacios hasta actitudes utilitaristas que revelan la escasa empatía con la población local. Entre las primeras respuestas han mencionado de manera genérica que “no es muy importante, solo un poco” (3VILL-M-18) o “porque tampoco es muy importante” (3ARZ-V-25). En otro rango de respuestas han matizado la importancia mínima que le conceden diciendo que “creo que no es muy importante estudiarlo pero que deberías saber cómo respetar los espacios rurales” (3RIB-V-19). Las tres respuestas siguientes expresan el escaso valor utilitario que le concede el alumnado a estudiar los espacios rurales:

No porque no entiendo que se obligue a dar esos temas de geografía cuando no me quiero dedicar a nada de eso (3ARZ-M-31) (15:8) (15:469).

Tiene algo de importancia pero no demasiado: te enseña cosas que puedes aplicar cuando estés allí, pero no es complicado y puedes enterarte con los carteles informativos (3PLE-V-16) (15:8) (15: 3562).

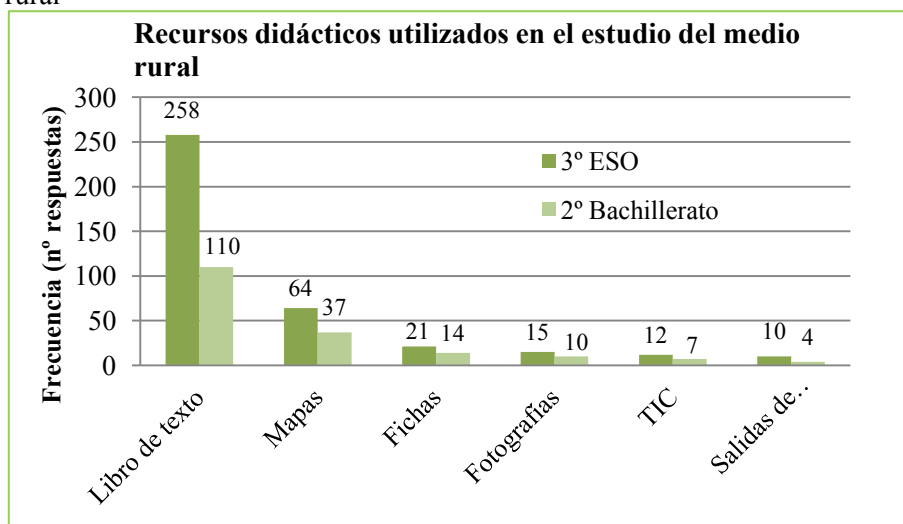
Considero que hay cosas más importantes que estudiar, pero no descarto el hecho de aprender esto porque es esencial saber las variedades de espacios y vida que hay (3PLE-V-23) (15:8) (15: 3751).

Como en la mayoría de las respuestas anteriores han aparecido aspectos concernientes a la vida escolar y se mencionan valoraciones sobre la utilidad y la manera en la que se han estudiado los contenidos relacionados con los espacios rurales, tenemos que atender al recuerdo que el alumnado posee sobre los materiales y saberes que han adquirido durante su etapa escolar. Eso es lo que vamos a explicar en el siguiente apartado.

6.3.-El recuerdo escolar: el medio rural en los materiales didácticos y en las estrategias docentes

El conocimiento y el uso de los materiales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del medio rural son un factor esencial para saber cómo incide la geografía escolar en la representación que tiene el alumnado acerca de estos espacios. Por ello hemos analizado las respuestas de la octava pregunta del cuestionario en la que preguntábamos por los recursos didácticos y su uso escolar relacionado con el aprendizaje adquirido sobre el medio rural. En la figura siguiente (Gráfico 6.2.) se aprecia que el libro de texto es el material didáctico más recordado por la población escolar en ambos niveles educativos: el 65.4% del alumnado que ha respondido a esta pregunta lo ha utilizado en sus clases para abordar contenidos relacionados con los espacios rurales. Los siguientes recursos (mapas, fichas y fotografías) son un componente de los libros de texto, pero los hemos considerado independientes en su recuento, pues suponen un uso del libro como recurso de fuentes de información variadas. No obstante, si eliminamos las fichas y englobamos como materiales curriculares los libros de texto, los mapas y las fotografías, su uso aumenta al 87.9%. Entre los recursos menos utilizados estarían las TIC, denominación genérica que alberga internet, el uso de la pizarra digital y el power point, y en último lugar las salidas de campo.

Gráfico 6.2.-Uso de los recursos didácticos asociados al estudio del medio rural



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

Una vez conocidos los datos cuantitativos más generales asociados a los materiales empleados en el aprendizaje del medio rural, tenemos que establecer una explicación del uso que pervive en la memoria del alumnado. El libro de texto es el recurso más utilizado y el que más se recuerda por parte de la población escolar, aunque en el momento de rememarlo no hayan aparecido expresiones con connotaciones demasiado positivas. En general, es un recurso didáctico que se utiliza como elemento principal de las clases de ciencias sociales, especialmente geografía, aunque se asocia a otros materiales complementarios, especialmente los mapas. Así, ha quedado constatado en los siguientes ejemplos correspondientes al alumnado de 3º ESO:

He utilizado libros de texto y mapas. He aprendido con cada uno el espacio donde se encuentran los espacios rurales, aunque no recuerdo ningún concepto ahora mismo (3RIB-M-5) (16:3) (16: 738).

He utilizado libros de texto y mapas. Los mapas me han indicado el lugar y los libros de texto me han enseñado como es el espacio rural, sobre todo por el clima (3PAI-M-9) (16:3) (16:961).

Libros de texto y mapas, en las clases de geografía leemos el libro de texto y rellenamos los mapas y aprendo a saber situar las cosas (3PLE-V-10) (16:3) (16:1186).

En cierta medida el recuerdo sobre los libros de texto se ha remontado a la etapa de Educación Primaria, tal y como señala este alumno al expresar que “todavía recuerdo los libros de conocimiento del medio, aunque ahora tenemos los libros de sociales en el instituto” (3ARZ-V-19). En el contexto de la Educación Secundaria, los libros de texto en los que han aparecido contenidos relacionados con el medio rural abarcan otras disciplinas como la Biología, la Geología y la Plástica, tal y como se recoge en estos dos testimonios del alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato:

Hemos utilizado los libros de texto de geografía y de geología, hemos aprendido como cuidarlos y los diferentes tipos de clima, por ejemplo, el clima mediterráneo que se encuentra en la costa mediterránea (3PAI-V-3) (16:3) (16:1148).

En geografía e historia, biología, plástica, en libros de texto y mapas, lo he utilizado para situarme y he aprendido mucho sobre los espacios rurales en España, sobre todo de agricultura y silvicultura (2CAR-V-2) (16:3) (16:529).

En general, el uso que el alumnado recuerda de los libros de texto está estrechamente relacionado con las posibilidades de estudio y de las clases recuerdan la realización de esquemas y el trabajo previo a los exámenes. Con estos ejemplos se constata que el libro de texto es el recurso más utilizado por el profesorado de ciencias sociales en Educación Secundaria y Bachillerato y se comprueba que complementa parcialmente con otras lecturas y trabajos de investigación que requieren el uso de las tecnologías, tal y como se aprecia en las siguientes expresiones del alumnado en uno y otro curso:

Hemos hecho esquemas y exámenes, hemos aprendido a saber cómo identificar los espacios rurales (3VILL-M-24) (16:3) (16:842).

En el libro, leyendo, pero no me acuerdo de casi nada (3PAI-M-28) (16:3) (16:1362).

Pues utilizamos mapas, el libro de geografía, también como nuestro colegio está al lado del campo salimos a ver la vegetación (2RIB-M-12) (16:3) (16:1458).

Libros de texto, mapas, trabajos e internet. Los dos primeros para estudiar la teoría de cómo son, qué son, dónde están. Y luego los trabajos para que busquemos más información y he aprendido que son lugares en los que no abunda la gente, llenos de naturaleza pero que cada vez quedan menos (2BEN-V-20) (16:3) (16:3739).

En lo que concierne al uso de los mapas como recurso exclusivo e independiente de los libros de texto, se aprecia una diferencia notoria en el recuerdo escolar en función del nivel educativo del alumnado. En 3º ESO existe una visión del uso de la cartografía que se asocia a contenidos relacionados con los climas y los paisajes naturales, especialmente de España. Pero en 2º de Bachillerato, el alumnado recuerda los mapas como un elemento complejo tanto por el comentario de su contenido como por su realización, especialmente cuando se trata de mapas de coropletas que, ocasionalmente, confunden con los gráficos de líneas o de barras. En los siguientes ejemplos ponemos de manifiesto lo que acabamos de exponer con la selección de dos casos para cada curso:

En clase hemos hecho mapas muy parecidos a los del libro de texto en los que pintábamos los distintos climas de la Península Ibérica (3ARZ-V-3) (16:3) (16: 275).

Recuerdo que hemos coloreado mapas con los paisajes naturales de España, eso es lo que mejor recuerdo del medio rural, ya que son espacios naturales (3VIC-V-21) (16:3) (16:1451).

Además de los mapas que tenemos en el libro de texto, el profesor nos da otros parecidos a los de los exámenes. Tenemos que calcular los datos para crear la leyenda y colorear las provincias de España (2VILL-V-19) (16:3) (16:4473).

Estamos trabajando mucho los mapas. A veces el profesor nos proporciona los valores y tenemos que dibujar los dos ejes para representar la población activa de los sectores de actividad en España (2RIB-M-12) (16:3) (16:3871).

Los tres recursos didácticos que siguen a los mapas (fichas, fotografías y TIC) presentan una estrecha relación en el momento de ser evocados por el alumnado de ambos niveles educativos. Las fichas suelen ser materiales proporcionados por los docentes para complementar algún contenido teórico mediante la realización de ejercicios prácticos, tales como la construcción de gráficos de diversas tipologías (lineal, de barras, de sectores...). A veces proceden de otros libros de texto y el alumnado se refiere a ellas como “fotocopias” si no existe ninguna alteración apreciable entre su contenido y el de los manuales escolares. Los cuatro ejemplos siguientes recogen lo que acabamos de exponer:

Las fichas que nuestra profesora nos daba para construir gráficas que teníamos que comentar con los esquemas del libro (3CAR-V-11) (16:3) (16:831).

A veces el profesor repartía fichas para que entiéramos mejor la teoría. Pero esas fichas eran fotocopias de los libros de texto y me ayudaban a entender los pasos para construir algún gráfico o pirámide de población (3PLE-V-14) (16:3) (16:2484).

Libros de texto sobre todo y muchas fotografías con ilustraciones del campo (2VIC-V-16) (16:3) (16:8739)

Si tenemos tiempo antes de acabar la clase, comentamos algunas fotografías del libro de texto. El profesor nos puso una de la huerta de Benimaçlet en el examen y algunos no la reconocieron (2BEN-V-9) (16:3) (16:9457).

Entre las fotografías y las TIC, el nexo más extendido es el uso de las presentaciones power point y de las pizarras digitales como proyectores de imágenes seleccionadas cuidadosamente por los docentes para mostrar aspectos relativos al medio rural. El recuerdo sobre el contenido de las fotografías no es demasiado abundante, pero

indica que se trataba de paisajes de cultivo en los que se apreciaban las formas de las parcelas. También se han recordado algunos vídeos sobre la situación actual del campo y anécdotas puntuales que los docentes han comentado sobre sus vínculos personales con el medio rural. Los siguientes ejemplos dan cuenta de lo que estamos exponiendo tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato:

Recuerdo las fotografías que vimos en clase, con los campos de cultivo y las grandes máquinas recogiendo el trigo (3ARZ-V-15) (16:3) (16:364).

La pizarra digital porque permite ver bastante bien los distintos colores de las parcelas de cultivo (3PAI-V-51) (16:3) (16:2581).

Un vídeo en el que aparecía la situación de la agricultura en los invernaderos de Almería y los inmigrantes se quejaban de los bajos salarios (2CAR-M-9) (16:3) (16:429).

Hace poco nuestro profesor nos contaba cómo había cambiado el paisaje en nuestra comarca desde que él era niño hasta ahora con una fotografía en la que aparecía su familia y los campos de hortalizas (2VILL-V-13) (16:3) (16:557).

El último recurso recordado por el alumnado son las salidas de campo. La observación de elementos naturales y la experimentación directa son los aspectos más evocados por el alumnado. En 3º ESO, el alumnado de Torrent y el centro urbano de Malva-rosa han señalado las excursiones en Semana Santa y por la huerta de Alboraya, respectivamente. En 2º de Bachillerato el recuerdo sobre las salidas de campo ha sido más escaso y no suele dissociarse de otros recursos didácticos, como los libros de texto. Los siguientes ejemplos reflejan las principales interpretaciones que acabamos de apuntar:

Aprovechando que eran pascuas fuimos al campo a comer la mona y nos ayudaron a identificar tipos de plantas y arbustos (3PLE-M-4) (16:3) (16:3357).

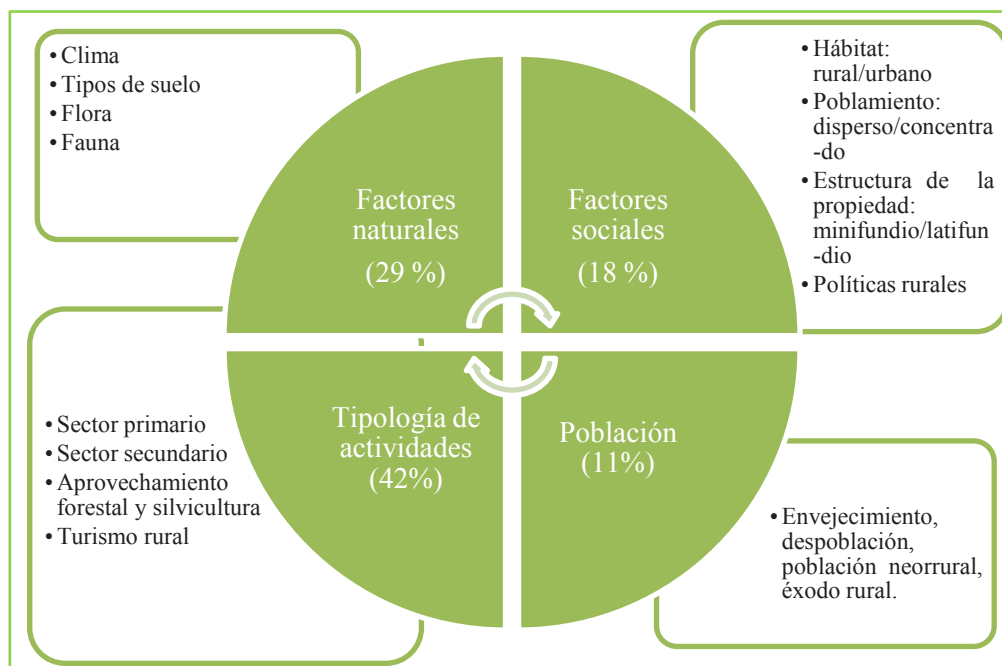
Hace unos meses salimos por la huerta de Alboraya para hacer una excursión y reconocimos algunos cultivos, además de algunas propiedades del suelo. Ahora tenemos un huerto escolar en nuestro instituto (3ROS-V-16) (16:3) (16:8342).

Hace unos años salimos por el parque natural del Turia y plantamos árboles, pero no sé si eso está relacionado con el medio rural (2RIB-V-4) (16:3) (16:4148).

Hemos hecho exámenes sobre estos temas, donde se localizan, hemos estudiado mapas y hemos hecho salidas al campo que me han transmitido cosas de las zonas rurales que no sabía (2CAR-V-15) (16:3) (16:649).

Tras haber interpretado los datos acerca de los materiales didácticos utilizados en el estudio del medio rural, tenemos que precisar en los conceptos más recordados por el alumnado sobre esta temática. Aunque ya han aparecido referencias indirectas a los contenidos, vamos a concretar acerca de los conceptos que más se vinculan con el tratamiento didáctico del medio rural en Educación Secundaria y Bachillerato. Para ello hemos elaborado una figura en la que se recopilan los conceptos más recordados por el alumnado en las cuatro categorías que hemos establecido con posterioridad al recuento pormenorizado de los términos que han estudiado acerca del medio rural (Figura 6.1.). En cada una de esas categorías hemos colocado el porcentaje de respuestas asociadas: las dos categorías superiores versan sobre la morfología del paisaje rural y engloban conjuntamente el 47% de las respuestas. Esto significa que en el recuerdo del alumnado, los conceptos más recordados conciernen a los factores naturales (clima, vegetación y la fauna) y los factores sociales, entre los que aparecen aquellos que hacen referencia a la manera de ocupar un territorio por la población (hábitat, poblamiento) y los condicionantes políticos. En la parte inferior, la categoría concerniente a la tipología de actividades representa el 42% de las respuestas del alumnado, concentrándose especialmente en las relacionadas con el sector primario (agricultura y ganadería) con sus clasificaciones respectivas (intensivo/extensivo, secano/regadío...). En último término, aparecen los aspectos relacionados con la población, es decir, con las personas que habitan en los espacios rurales. En esta categoría final que apenas representa el 11% por término medio entre ambos niveles educativos, han aparecido conceptos que tratan la estructura demográfica de los espacios rurales (envejecimiento, éxodo rural, neorruralismo), algunos de los cuales no están exentos de explicaciones estereotipadas.

Figura 6.1.-Síntesis de las categorías conceptuales recordadas por el alumnado



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

Las características naturales y/o sociales, que intervienen en la formación de los paisajes rurales y son visibles en su morfología, han sido los aspectos más recordados por el alumnado. En el primer caso, los elementos relacionados con el clima, la flora y la fauna son los que más aparecen para evocar los conceptos asociados al estudio de los espacios rurales. Esto está relacionado con las palabras evocadas en la primera pregunta del cuestionario, en concreto, con los conceptos animales y vegetación que están estrechamente vinculados a fauna y flora, respectivamente. El clima, por su parte, ha aparecido puntualmente en otras respuestas del cuestionario, tanto en las explicaciones de las representaciones pictóricas como en los contenidos que han sido nombrados indirectamente cuando el alumnado ha expuesto los materiales didácticos utilizados en las

clases de ciencias sociales. En el segundo caso o de los factores sociales que son responsables de la morfología del paisaje rural, el recuerdo que tiene el alumnado ha sido más preciso en lo que concierne al concepto evocado; no obstante, en algunas explicaciones se advierten errores de comprensión de algunos de esos conceptos. A continuación hemos seleccionado algunos ejemplos que recogen las ideas que acabamos de exponer tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato:

Sí, que hay diferentes climas en lugares del planeta (3ARZ-M-21) (16:4) (16:451).

He estudiado los paisajes naturales y su formación a partir del clima. La vegetación natural del medio rural y la fauna que habita en ellos (3REQ-V-39) (16:4) (16:574).

El espacio rural es un asentamiento de varias personas en un sitio con características naturales (2ROS-M-7) (16:4) (16:829).

Que los espacios rurales son concentrados, dispersos. En los concentrados habita más población que en los dispersos, que suelen localizarse en zonas de montaña y alejadas de las ciudades, peor comunicadas (2PAI-M-24) (16:4) (16:793).

Aunque lo más frecuente es que los conceptos que se recuerdan se agrupen englobando varias categorías como las dos primeras, tal y como ocurre cuando el alumnado define los conceptos de primer orden, por ejemplo paisaje agrario o rural. Al mismo tiempo que se sintetizan los factores naturales y sociales se constatan algunos estereotipos en la explicación escolar de estos espacios:

Recuerdo que hemos estudiado los paisajes agrarios, con sus condiciones naturales, políticas agrarias y técnicas de la agricultura (3ARZ-V-25) (16:4) (16:549).

Pues que los espacios rurales no están rehabilitados, se rodean de naturaleza, son más silenciosos, menos contaminantes, etc (3VILL-V-26) (16:4) (16:997).

Los espacios rurales están rodeados de naturaleza, los cultivos se localizan en pequeñas parcelas como los minifundios o en otras más grandes como los latifundios⁹⁰, estos últimos más propios de algunas partes de España como Andalucía, Extremadura...(2RIB-M-23) (16:4) (16:728).

Que existen fondos económicos que ayudan a mejorar las rentas de los agricultores con subvenciones que cobran por dejar de cultivar un tiempo sus parcelas” (2VIC-V-18) (16:4) (16:1064).

En lo que concierne a la actividad económica de los espacios rurales, las referencias han sido más numerosas que en los dos casos anteriores. En esta tercera categoría hemos encontrado conceptos variados que se estructuran a partir de los campos semánticos de agricultura y sector primario, a los que se añaden las actividades forestales, el sector secundario y, en menor medida, el turismo. No obstante, el predominio conceptual de términos relacionados con la agricultura y la ganadería indican que el alumnado, especialmente en 3º ESO, posee una representación mayoritariamente agraria de los espacios rurales. En 2º de Bachillerato se ha constatado cierta amplitud conceptual hacia otras actividades, especialmente relacionadas con el turismo y otras actividades deportivas, que aparecen más por su práctica social que por su recuerdo escolar. Las siguientes explicaciones del alumnado sintetizan lo que acabamos de exponer acerca de los conceptos más recordados en los que se destaca la actividad económica de los espacios rurales:

He estudiado conceptos del sector primario donde se estudian los medios rurales: la agricultura intensiva, la mecanización... (3RIB-V-29) (16:4) (16:546).

La ganadería estabulada y los recursos forestales, creo que eso se llamaba silvicultura (3PAI-V-43) (16:4) (16:964).

Los espacios rurales desarrollan otras actividades relacionadas con sus recursos naturales y se crean empleos por el turismo rural, el rafting, el senderismo... (2VIC-V-14) (16:4) (16:2437).

⁹⁰ En este ejemplo se pone de manifiesto la confusión entre el tamaño de las parcelas y el sistema de gestión de la propiedad, un error recurrente que ya hemos advertido en el quinto capítulo de esta investigación.

La industria que se está desplazando a zonas rurales para tener más cerca la materia prima que luego van a transformar (2BEN-M-16) (16:4) (16:2331).

La cuarta categoría recoge los aspectos sociales que entroncan directamente con la población. Ha sido la menos representada por el alumnado, ya que tan solo el 11% de las respuestas han abordado aspectos que afectan a las personas que residen y/o trabajan en estos espacios. Esto indica que existe un conocimiento escaso sobre el estado interno de las localidades rurales y sus habitantes, pues se utilizan indistintamente conceptos semejantes como despoblación y éxodo rural, al mismo tiempo que se generalizan situaciones relativas a la estructura demográfica de localidades periféricas de acuerdo a su contingente de población. Los siguientes ejemplos recogen los casos más significativos de lo que acabamos de exponer sobre las referencias escolares a la población rural:

La población está envejecida y no tiene acceso a los hospitales porque viven en pueblos mal comunicados (3PLE-V-13) (16:4) (16:992).

Cada vez hay más neorrurales que se van a vivir al campo porque huyen de la contaminación de las ciudades (3RIB-V-41) (16:4) (16:874).

La despoblación y la falta jóvenes para trabajar en las explotaciones agrícolas (2BEN-M-18) (16:4) (16:2749).

El éxodo rural es un problema muy común en el interior de España que afecta más a la población masculina (2ROS-V-17) (16:4) (16:4439).

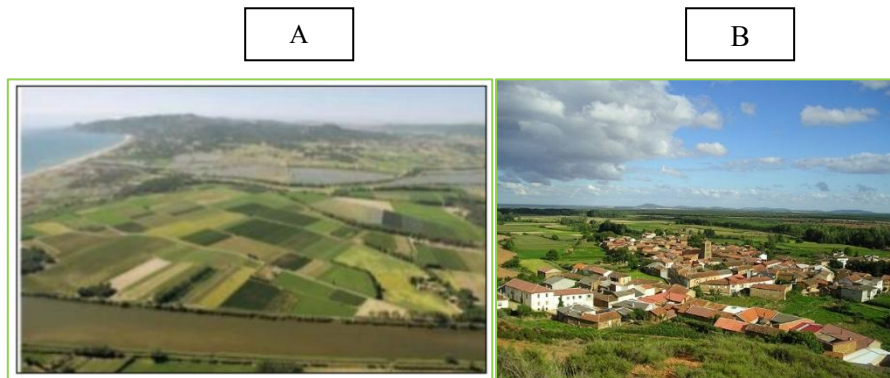
En síntesis, se constata que existe una relación patente entre los libros de texto como materiales didácticos más utilizados y los conceptos que hemos agrupado en las cuatro categorías. Los conceptos se han estudiado mayoritariamente en los libros de texto y en otros recursos complementarios como las fichas y son una aproximación relevante a la explicación escolar que el alumnado ha efectuado de los espacios rurales. Para conocer la utilidad de esos conceptos y la potencialidad de su recuerdo, vamos a analizar las respuestas que el alumnado proporciona a las dos fotografías que

hemos colocado en la décima pregunta del cuestionario. Esto es lo que vamos a exponer en el siguiente apartado.

6.4.- El medio rural en imágenes

Si en el apartado anterior hemos profundizado en los contenidos conceptuales a partir del recuerdo de los materiales más utilizados en el proceso de aprendizaje del medio rural, las dos fotografías que incluimos en la décima pregunta del cuestionario pueden considerarse un contenido procedimental en el que se valoran los conceptos adquiridos por el alumnado para justificar la visión del medio rural con la elección de una imagen. Las dos imágenes pertenecen a libros de texto (Figura 6.2.): la primera (A) corresponde a la unidad didáctica del sector primario de un libro de texto de 3º ESO de la editorial Vicens Vives (Albet et al., 2008) y la segunda (B), a uno de la editorial SM (Fidalgo et al., 2002). No hemos proporcionado el nombre de esos lugares, ya que tampoco estaba mencionado en los libros de texto.

Figura 6.2.-Fotografías seleccionadas de dos libros de texto para responder a la décima pregunta del cuestionario



Fuente: Fotografías extraídas de dos libros de texto (Albet et al.2008 y Fidalgo et al. 2002).

Aunque en el enunciado de la pregunta pedíamos al alumnado que escogiera entre una de las dos fotografías, en algunos casos se han elegido las dos como válidas para justificar su concepción o para argumentar que ninguna recoge su visión personal de los espacios

rurales. Como se aprecia en la tabla 6.4., 501 estudiantes se han decantado por una de las dos fotografías, lo que representa el 86% del alumnado. En concreto, han mostrado mayor preferencia por la fotografía B en 3º ESO, cuya elección supone el 64% sobre del total del alumnado por dicha fotografía. La fotografía A ha sido elegida por 155 estudiantes, con mayor preferencia entre el alumnado de 3º ESO. En cambio, un 25% del alumnado de 2º de Bachillerato se ha decantado por esta primera fotografía. El porcentaje de elección de ambas fotografías o ninguna es bastante parecida, aunque merece especial atención la proporción tan similar de alumnado de 3º ESO que no ha escogido ninguna fotografía o que no ha respondido a esta pregunta del cuestionario.

Tabla 6.4.-Elección de las fotografías sobre el espacio rural por parte del alumnado

	A	B	Ambas	Ninguna	Sin respuesta
3º ESO	116	224	14	20	19
2º Bachillerato	39	122	12	4	11
Total	155	346	26	24	30

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

Tras el análisis genérico anterior enfocado en la primera elección del alumnado, vamos a detenernos en la explicación que han realizado acerca de las fotografías. Tanto en la fotografía A como en la B, el alumnado de 3º ESO ha expuesto su elección a partir de explicaciones sucintas en las que han recurrido a palabras de la estructura del contenido representacional que presentamos en el capítulo quinto. Esto significa que las mismas palabras pueden utilizarse para justificar la elección de las dos fotografías en sentido opuesto. Así se puede apreciar en los siguientes ejemplos extraídos de las respuestas del alumnado, en los que se constata el uso de la palabra campo tanto como espacio natural como espacio de cultivo:

He elegido la A porque está lleno de campo (3RIB-M-48) (18:2) (18:1442).

La A porque coincide con mi idea de espacio rural, todo lleno de campos de cultivo (3PLE-V-19) (18:2) (18:1629).

Para mí la B representa mejor el espacio rural porque se reconocen campos (3VIC-M-22) (18:2) (18:2858).

Creo que la B porque hay casas rodeadas de campos y naturaleza (3ROS-V-33) (18:2) (18:1817).

Una vez establecida esta primera consideración, vamos a continuar con la interpretación de las respuestas a la fotografía A siguiendo el orden establecido en la décima pregunta del cuestionario. De entrada las diferencias entre ambos niveles educativos son significativas por cuanto el alumnado de 3º ESO justifica su elección en función de criterios descriptivos y los de 2º de Bachillerato proporcionan un razonamiento analítico basado en una interpretación más exhaustiva del contenido de la fotografía. Los siguientes fragmentos de las respuestas marcan las diferencias que acabamos de mencionar:

Creo que la A porque son campos de cultivo (3VILL-V-46) (18:2) (18:928).

Para mí es la A porque hay más campo y se respira naturaleza (3PAI-M-54) (18:2) (18:1652).

La A porque son tierras trabajadas en una zona muy extensa alejada de las ciudades (2BEN-M-14) (18:2) (18:3164).

Yo creo que la A porque es una zona donde predominan las parcelas de cultivo y no se aprecian signos de humanización como en la B, donde hay viviendas (2ROS-V-13) (18:2) (18:4227).

Algunas de las interpretaciones anteriores tienen un carácter idílico que ha aflorado al no existir personas trabajando o interactuando con el medio representado en la fotografía. Esta ha sido una visión común en los dos cursos y tampoco hemos encontrado diferencias relevantes en función de la procedencia geográfica del alumnado. A pesar de que la fotografía A tiene algunas similitudes

con los paisajes agrarios de las comarcas de la Ribera (Ribera Alta y Ribera Baja) en el contexto geográfico de la provincia de Valencia, el alumnado no ha explicado su elección estableciendo comparaciones con otros paisajes conocidos. En cambio, ha sido más frecuente que el alumnado de 3º ESO haya utilizado conceptos que aparecen en los libros de texto para explicar su preferencia por la fotografía A:

Porque la A son campos abiertos y eso es lo que hay en los espacios rurales (3RIB-M-6) (18:2) (18:5741).

La A porque son parcelas rectangulares de gran tamaño, como los latifundios (3REQ-M-48) (18:2) (18:4518).

En la A porque hay campos y minifundios y latifundios (3CAR-V-16) (18:2) (18:3921).

Para mí es la A porque son parcelas cultivadas concentradas unas de otras (3VILL-M-35) (18:2) (18:5836).

En otro grupo de respuestas hemos encontrado explicaciones estereotipadas que se derivan de la inexistencia de personas en ese paisaje rural. Algunas de estas visiones ya han aparecido en otras preguntas del cuestionario y reflejan el menor grado de civilización de la sociedad que habita en ese espacio por el hecho de ser clasificado como rural, la oposición entre el campo y la ciudad marcada por criterios morfológicos y la inexistencia de infraestructuras visibles en la propia fotografía. Sobre estos tres aspectos estereotipados que solamente han aparecido entre el alumnado de 3º ESO hemos seleccionado un ejemplo que justifica esa determinada representación de los espacios rurales:

Es la A porque es un espacio en el que no suele haber civilización (3RIB-M-40) (18:2) (18:6382).

Desde mi conocimiento de lo rural es la A porque no hay viviendas alrededor, que son más propias de las ciudades (3PLE-V-21) (18:2) (18:4912).

Lo representa mejor la A porque en los espacios rurales no suelen haber carreteras ni otras comunicaciones, salvo algunos caminos de tierra para los agricultores y el ganado (3PAI-V-7) (18:2) (18:4347).

En lo que concierne a la elección de la fotografía B las explicaciones del alumnado han remarcado la función residencial como aspecto diferenciador respecto de la primera. Así lo hemos constatado cuando han utilizado el concepto pueblo, aunque eso no implica que lo hayan expuesto para enfatizar la existencia de personas. Esto significa que el alumnado ha prescindido de una explicación social que atienda a la formación del paisaje rural y solamente ha descrito el contenido de la fotografía a partir de los elementos de la morfología urbana y del entorno próximo, concebido este último como más natural que antrópico. Esto que acabamos de exponer se aprecia en las siguientes respuestas del alumnado de ambos niveles educativos, aunque especialmente en 3º ESO:

Para mí la B representa mejor el medio rural porque es un pueblo que está entrometido en el paisaje rural (3VILL-M-9) (18:2) (18:5709).

La B porque es un pueblo con casas, poblado, monte (3PLE-V-12) (18:2) (18:6104).

La B porque es un pueblo tradicional que se encuentra en medio de la naturaleza. Las casas son antiguas y bajas y el pueblo es pequeñito (3RIB-M-16) (18:2) (18:5973).

En mi opinión la B porque en un medio rural no pueden faltar los espacios naturales pero los medios rurales también incluyen las viviendas de las personas que viven del campo (3ROS-V-3) (18:2) (18:7067).

La mayor distinción entre ambos niveles educativos en el momento de justificar su preferencia por la fotografía B reside en que el alumnado de 2º de Bachillerato ha concedido más importancia a la presencia humana y a sus modos de vida en estos espacios rurales. A diferencia de las respuestas anteriores, el alumnado se ha detenido en explicar que en esos pueblos similares a los de la fotografía existe vida y las personas trabajan en esos espacios, especialmente en actividades agrarias, por lo que su labor es un elemento relevante en la

construcción del paisaje rural. De esta manera, se recogen algunas ideas expresadas por el alumnado que justifica su elección comparando con su representación de la primera fotografía:

B porque la A es solo para el cultivo de alimentos, mientras que la B es para la situación anterior, además de las culturas, costumbres de cómo vive la gente en las casas. Toda la gente vive de lo mismo, de su autotrabajo para sobrevivir (2PAI-V-28) (18:2) (18:6822).

La B porque la A son simplemente campos de cultivo y no puede haber vida en sí. En la B pueden vivir personas y caracterizar el espacio rural (2CAR-V-9) (18:2) (18:4784).

Es la B porque en los espacios rurales también habitan personas, que son las que poseen los campos (2BEN-M-13) (18:2) (18:8735).

Diría que la B porque la A representaría un medio solo rural con poco o nada de población dedicada exclusivamente al campo. Mientras que la B estará principalmente dedicada al campo pero habrían más funciones y población (2VILL-V-21) (18:2) (18:7121).

En otro grupo más minoritario que los dos anteriores, el alumnado de ambos niveles educativos ha comparado con situaciones o espacios similares que ha experimentado directamente para mostrar su preferencia por la fotografía B. A pesar de que no podemos diferenciar exhaustivamente la elección de dicha fotografía de acuerdo a la procedencia geográfica del alumnado, se aprecia que en los centros escolares localizados en áreas periurbanas y urbanas, la explicación se fundamenta en sus desplazamientos a espacios en los que han desarrollado actividades de ocio durante períodos vacacionales; mientras que en el caso del alumnado de áreas rurales hemos encontrado una justificación en la que se compara con localidades de su entorno inmediato, ya sea dentro o fuera de su propia comarca. En los siguientes ejemplos se muestran algunas respuestas de lo que venimos diciendo en líneas anteriores:

La B porque me recuerda más a mi pueblo o cualquier otro de la Serranía (3ARZ-V-34) (18:2) (18:1309).

La B porque es más parecido al lugar donde veraneo (3PLE-M-17) (18:2) (18:5417).

Creo que la B porque hago una asociación a aquello que tiene que ver con un pueblo pequeño, rodeado de campo, en el que puedes pasar unos días tranquilo (2RIB-M-2) (18:2) (18:6682).

La B porque se pueden realizar más actividades que en la A, por ejemplo, pasear (2BEN-V-8) (18:2) (18:8426).

En cualquier caso hemos constatado la existencia de visiones estereotipadas para explicar la preferencia por la fotografía B, de un modo similar a lo que hemos apuntado para la primera fotografía. Las explicaciones no prescinden de referencias al entorno natural que atribuyen al espacio rural de dicha fotografía, como también se ha constatado implícitamente en los ejemplos anteriores. En los siguientes fragmentos extraídos directamente de las respuestas del alumnado se aprecia lo que acabamos de nombrar acerca de la concepción estereotipada:

La fotografía porque tiene casitas en medio del campo y no hay carreteras (3VILL-V-51) (18:2) (18:4742).

En la segunda fotografía (B) porque las casas son antiguas y no hay rasgos de civilización como en las ciudades (3RIB-M-62) (18:2) (18:5433).

La B porque es una población pequeña y sin edificios (2ROS-V-5) (18:2) (18:8851)

Es la B porque no hay urbanización y la naturaleza es el signo que define la ruralidad de ese espacio (2VIC-V-9) (18:2) (18:7364).

Con mayor diferencia respecto de la preferencia de una de las dos fotografías, se han encontrado un grupo de respuestas en las que el alumnado ha elegido las dos para mostrar su concepción de espacio rural. Se trata de 26 alumnos que representan un porcentaje inferior al 0.5% sobre la totalidad de la población participante en esta investigación. No obstante, sus explicaciones merecen ser destacadas

aunque en una primera interpretación el alumnado presente dificultades para establecer diferencias y no se decanta por una más que por la otra, estableciéndose paralelismos entre los rasgos naturales y sociales de las fotografías. Así se puede comprobar en los siguientes ejemplos pertenecientes a ambos niveles educativos:

Elijo el B pero también es un poco en parte el de la imagen A (3VILL-V-48) (18:2) (18:2715).

En realidad ambas, aunque en la B haya más población tampoco hay demasiada como para llamarlo espacio urbano (3PLE-M-11) (18:2) (18:4462).

Para mí espacio rural es un pueblo con huertos por la periferia, así que sería A y B a medias (2BEN-V-18) (18:2) (18:9136).

Pienso que ambas representan el medio rural, en ambos aparecen campos de cultivo y rasgos de poca industrialización, a pesar de que en la B se muestra una pequeña población (2ROS-M-7) (18:2) (18:9477).

En un nivel superior de complejidad de las respuestas en las que las dos fotografías satisfacen la concepción escolar de espacio rural, una parte minoritaria del alumnado ha establecido diferencias más notorias entre ambas, lo que nos permite atribuir una distinción entre cada una de ellas. La fotografía A se asocia al espacio rural por la existencia de parcelas de cultivo que permiten el desarrollo de la actividad agraria, aun siendo clasificada como más “natural” que la segunda por no apreciarse personas que residan en ese espacio. La fotografía B se ha catalogado como espacio rural por el reconocimiento de las viviendas que forman un poblamiento escaso pero en el que se intuyen ciertas formas de vida y desarrollo social. En los siguientes ejemplos se pone de manifiesto lo que acabamos de exponer en ambos niveles educativos:

Las parcelas de cultivo de la A son propias de un espacio rural, pero las casas bajas de la aldea o pueblo pequeñito de la B también son rurales. Entonces las dos coinciden con mi idea de rural, no puedo elegir entre una o la otra (3PAI-V-37) (18:2) (18:7256).

A mí parecer las dos representan espacios rurales pero mi concepción se ve más representada en la B porque la A, al no haber edificios, no se me hubiese pasado por la mente (3VILL-M-51) (18:2) (18:5512).

La A debido a que principalmente el sector rural trabaja más para el sector primario, en general la agricultura y ganadería, y la B debido a que la referencia que tengo sobre pueblos de zonas rurales son bastante parecidos a los de la imagen (2VIC-V-3) (18:2) (18:8232).

Ambos, hay zonas rurales con escaso número de habitantes en las que predominan las parcelas de agricultura o ganadería y otras en las que también las hay por el gran número de habitantes que crea poblados rurales en los que predominan casas bajas e individuales (2ROS-V-8) (18:2) (18:9483).

El último grupo de respuestas pertenecen al alumnado que no se ha identificado con ninguna de las dos fotografías. Se trata del 4% del total de la población que sustenta la participación en esta investigación, especialmente visible entre el alumnado de 3º ESO de los centros localizados en áreas periurbanas y urbanas. Las concepciones del alumnado ponen de manifiesto una visión idílica de los espacios rurales que reflejan en la explicación de un medio natural al que atribuyen valores como la tranquilidad. Estos aspectos que ya se apuntaron en la estructura del contenido representacional se constatan en algunas de estas respuestas del alumnado de 3º ESO, ya que en 2º de Bachillerato son escasamente significativas las menciones dentro de esta categoría:

Ninguna de las dos porque mi concepto de rural es algo más relajado y extenso (3PLE-V-20) (18:2) (18:4517).

Ninguna porque no hay color verde característico del medio rural, se aprecia más el amarillo y el negro (3RIB-M-53) (18:2) (18:5826).

Ninguno porque para que sea rural tiene que haber como mínimo una montaña (3PAI-V-31) (18:2) (18: 6534).

No es ninguna de las dos porque cuando visito un espacio rural lo hago en zonas con nieve para practicar esquí (3ROS-V-9) (18:2) (18:9715).

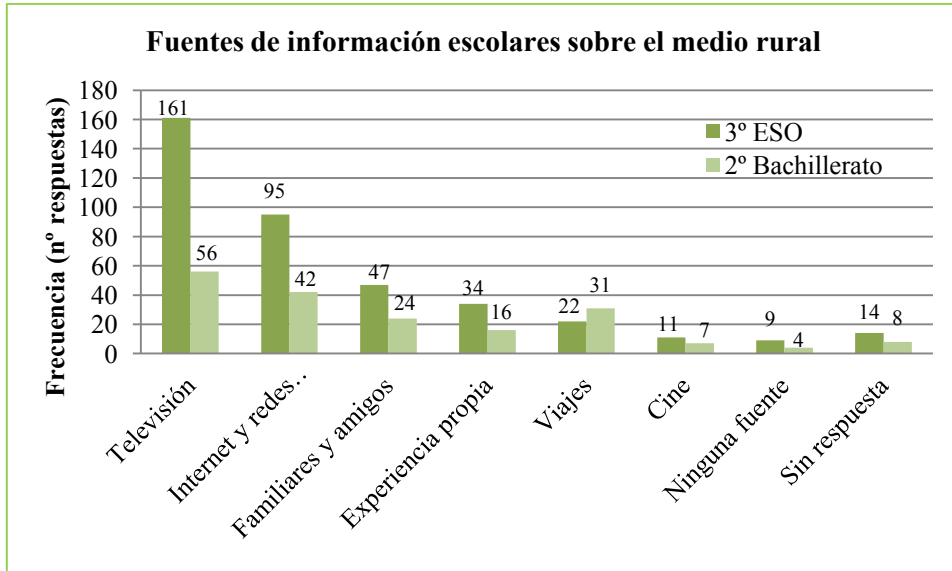
En síntesis, la pregunta en la que el alumnado ha elegido entre las dos fotografías proporcionadas nos ha devuelto unas respuestas que ayudan a comprender la formación de una representación escolar del espacio rural como medio ambiente rural, tal y como venimos anunciando tanto en este capítulo como en el anterior. Las condiciones naturales subyacen en la mayoría de las opciones del alumnado, ya sea cuando eligen la fotografía A aunque se aprecien los campos de cultivo o porque en la fotografía B reconocen un entorno menos antropizado que lo que perciben en sus espacios de residencia habituales, generalmente perirurbanos y urbanos. Y los aspectos rurales suelen ser atribuidos a los campos de cultivo y a la vida de las personas que habitan los espacios rurales que han comparado con la fotografía B. Esta misma estructura natural y rural se acompaña de algunos estereotipos en cada una de las opciones escogidas por el alumnado, tanto si optan por una de las dos fotografías, por las dos o por ninguna. En cambio, es importante hacer constar que aunque el 5% del alumnado no ha respondido a esta pregunta del cuestionario, la pregunta no ofreció tal dificultad en el momento de responderla en la prueba piloto. Además ninguno de los expertos participantes en la investigación nos realizó sugerencias de mejora para esa pregunta. En cualquier caso, tenemos que ahondar en otras fuentes de información que influyen en la concepción escolar del medio rural, como expondremos en el siguiente apartado.

6.5.-El medio rural desde otras fuentes de información

El estudio de las representaciones sociales requiere el conocimiento de diversas fuentes que aporten información sobre el objeto de investigación. En este caso la undécima pregunta del cuestionario versa sobre otras narrativas que ofrecen información sobre el medio rural. El alumnado las ha nombrado y ha explicado qué información le proporcionan, por lo que de su interpretación podremos valorar la incidencia que esas otras fuentes ajenas al marco escolar tienen en la representación del medio rural entre la población escolar seleccionada en esta tesis doctoral.

En el siguiente gráfico (Gráfico 6.3.) se muestran las fuentes de información utilizadas por el alumnado para instruirse acerca del medio rural. En ambos niveles escolares, la televisión, internet y redes sociales, los familiares y amistades, y la experiencia propia son los recursos más utilizados por el alumnado para acceder al conocimiento sobre estos espacios. La experiencia propia, más abundante entre el alumnado de 3º ESO que el de 2º de Bachillerato, la hemos diferenciado de los viajes, ya que la primera incluye las vivencias directas o indirectas que el alumnado experimenta en los espacios rurales; mientras que los viajes suponen desplazarse a un lugar antes desconocido por el alumnado y con el que no se mantenían lazos emocionales. El cine es la última fuente de información consultada y lo hemos diferenciado de la televisión y de internet porque el escaso alumnado que lo ha mencionado así lo ha establecido en sus explicaciones. Finalmente, trece estudiantes han afirmado que no se informan en otras fuentes acerca del medio rural y veintidós no han respondido a esta pregunta.

Gráfico 6.3.-Distribución de las fuentes consultadas por el alumnado para informarse del medio rural



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

Los datos cuantitativos anteriores requieren de una interpretación cualitativa que nos aproxime a la comprensión de la incidencia de cada una de esas fuentes en la explicación escolar del medio rural. La televisión es el recurso más utilizado por término medio: el 37% del alumnado ha nombrado esta fuente que puntualmente se concreta en las noticias, el telediario y otros programas, bajo la denominación genérica “medios de comunicación”. Este valor medio asciende al 40% en 3º ESO, y en este curso no son frecuentes las valoraciones sobre este medio de comunicación; sin embargo el alumnado de 2º de Bachillerato se ha mostrado más crítico con este recurso informativo. A continuación, mostramos algunos ejemplos de lo que acabamos de mencionar:

Por medio de los medios de comunicación, sobre todo por la televisión cuando salen aldeas del norte y del centro de España que son muy pobres y están despobladas (3CAR-V-12) (19:6) (19:413).

Mediante la televisión y me han aportado que hay que cuidar el medio ambiente (3RIB-V-41) (19:6) (19:609).

Principalmente por los medios de comunicación que han ayudado a difundir los problemas del espacio rural en España con un tono blando (2PAI-M-38) (19:6) (19:751).

Recibo información de medios como el telediario o programas de televisión que recogen características típicas de los espacios rurales, sin denunciar los problemas sociales de los que informan (2BEN-V-13) (19:6) (19:1024).

La importancia concedida a la televisión se ha comprobado cuando el alumnado le ha otorgado un lugar primordial en sus explicaciones respecto de otras fuentes como internet y redes sociales, así como la propia experiencia de sus amistades y personas de confianza. Esto ha sido frecuente exclusivamente en 2º de Bachillerato donde han expresado su mayor preferencia por la televisión al proporcionar una información más relacionada con la realidad del medio rural y ocasionalmente con sus problemas. Así lo hemos recogido en las siguientes respuestas del alumnado:

A veces en redes sociales, pero es en la televisión, exactamente en el telediario donde informan de los problemas que hay en el ámbito rural (2ARZ-V-6) (19:6) (19:142).

Las noticias que leo por internet, pero son los presentadores de algunos telediarios los que me han aportado más información sobre hechos que han pasado allí (2VILL-M-17) (19:6) (19:571).

A través de internet me llegan correos publicitarios de casas rurales, pero creo que por las noticias de televisión me informo mejor de la situación actual del medio rural en España (2RIB-V-5) (19:6) (19:814).

Algunos amigos y sus padres han ido a practicar algún deporte a zonas del interior, pero yo estoy más atento a las noticias de televisión en las que se informa de la despoblación y la falta de servicios (2ROS-V-7) (19:6) (19:2356).

El uso generalizado de las tecnologías ha sido un factor relevante para que el alumnado haya mencionado internet y las redes sociales como el segundo grupo de recursos más consultados para informarse acerca del medio rural. A pesar de que tanto internet como las redes sociales son recursos distintos y, podríamos considerar la primera como medio para acceder a las redes sociales, los hemos incluido dentro de la misma categoría por la información tan similar que proporcionan al alumnado. La mayoría de los recuerdos sobre estas fuentes son genéricos, pero cuando el alumnado matiza su uso pueden distinguirse dos aspectos. En primer lugar, existe un uso mayoritariamente práctico de internet y de las redes sociales para fines lúdicos o de ocio, tales como la búsqueda de espacios alejados de la ciudad donde celebrar fiestas, así como otros de puro entretenimiento, que consisten en la búsqueda de información sobre zonas naturales que comparan con espacios rurales. En segundo lugar, un mínimo número de estudiantes ha utilizado internet con un uso académico, por ejemplo en trabajos de investigación que han presentado en sus centros escolares. Sobre estas dos vertientes del uso escolar de internet y redes sociales que se han dado en ambos niveles académicos, hemos sintetizado algunos ejemplos que mostramos a continuación:

Por *google maps* porque me ha ayudado a encontrar restaurantes y casas rurales (3PAI-V-28) (19:6) (19:774).

Por internet, me han aportado muchas cosas, cómo se cultivan los productos y los beneficios que nos aportan (3RIB-M-35) (19:6) (19:631).

Por internet he estado investigando y he encontrado muchas cosas como que el término dehesa procede de *deffesa*, que significa en latín defensa o terreno cuadrado para uso de los pastos (2REQ-V-16) (19:6) (19:533).

Sobre todo las redes sociales me aportan mucha información sobre la vida rural y los acontecimientos actuales (2CAR-M-7) (19:6) (619).

Tanto internet como las redes sociales son más utilizados que el propio contacto que se produce con la familia y las amistades, que supone en torno al 12% de las respuestas escolares por término medio en ambos niveles educativos. Las familias que han residido en espacios rurales han sido la fuente de información más recordada, especialmente cuando el alumnado procede de localidades rurales,

aunque se han destacado en todos los centros escolares tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato. En los siguientes ejemplos se muestra el valor del conocimiento proporcionado por las familias del alumnado para aprender acerca de los espacios rurales:

Mi abuelo me explica cosas sobre los espacios rurales ya que nosotros habitamos aquí y me enseña a valorar el campo (3ARZ-V-33) (19:6) (19:207).

Por mi abuela: ella nació en un pueblo (Aliaguilla) y me cuenta cosas de cuando vivía en el pueblo. La ventaja de la vida actual en comparación con la vida en los pueblos (3REQ-M-52) (19:6) (19:481).

Por la familia, ya que somos una familia de huerta que tenemos campos de naranjos y de caquis, y desde pequeña mi abuela ha trabajado en el campo, al igual que mi padre, mis tías y mi otro abuelo (2CAR-M-11) (19:6) (19:635).

En mi familia, hay parte de ella que ha pasado gran parte de su vida en el medio rural. Por sus vivencias, me han ayudado a apreciar más el medio rural y de entre todas las desventajas, pues encontrar algo para disfrutar de él (2VILL-V-2) (19:6) (19:836).

Algunos de los conocimientos que la familia proporciona al alumnado no suelen transmitir una visión real de lo que acontece en los espacios rurales y contienen una carga idílica que puede distorsionar el comportamiento escolar, así como la toma de decisiones en el momento de desplazarse a estos espacios. Algo similar ocurre cuando el alumnado expone que las amistades proporcionan información sobre el espacio rural. A pesar de que es más frecuente que estas informaciones distorsionadas procedan de personas ajenas al medio rural, las respuestas también han aparecido en los centros escolares ubicados en localidades rurales. En los siguientes ejemplos hemos seleccionado algunos de estos aspectos, es decir, de la transmisión de conocimientos idílicos procedentes tanto de la familia como de las amistades del alumnado en ambos niveles educativos, tal y como queda recogido en las respuestas de los estudiantes:

Mis padres me hablan de espacios rurales, y dicen que es muy distinta la vida en una gran ciudad que en un pueblo rural (3PLE-V-4) (19:6) (19:1158).

Principalmente de la gente que más conozco, sobre todo amigos, me han aportado consejos para cuando esté estresado ir a ellos (3PAI-V-27) (19:6) (19:1094).

De los tíos de mis padres que me dicen que la vida en el pueblo no ha cambiado nada desde que ellos se vinieron a Valencia hace cuarenta años, que parece un pueblo tercermundista (2BEN-M-8) (19:6) (19:2377).

Algunas de mis amigas han estado en pueblos del interior de España en verano y me dicen que allí la gente es más seca y no pudieron descansar porque oían los ruidos de los tractores desde muy temprano (2ROS-M-13) (19:6) (19:4213).

La experiencia propia es la fuente más directa para conocer el espacio rural y ha aparecido entre el alumnado de los cuatro centros del ámbito rural, que manifiesta un sentimiento personal que valora sus localidades como espacio vivido. Entre los varones se ha comprobado que se implican en las tareas agrarias de sus familiares y han aprendido ciertos procedimientos que consideran útiles. En menor medida, el alumnado de las localidades periurbanas y urbanas ha explicitado su experiencia a partir de actividades como los scouts o la colaboración puntual en actividades agrarias cuando ha visitado algún familiar o amistades en zonas rurales. Los siguientes ejemplos recogen fundamentalmente la experiencia directa del alumnado que reside en localidades rurales para ambos niveles educativos:

Por la vida diaria. Conceptos, ideas y conocimientos útiles que pueden ser utilizados en cualquier apuro: regar por la noche, tirar abono, plantas medicinales y remedios naturales (3CAR-V-5) (19:6) (19:427).

Porque soy *scout* y estoy familiarizado con los espacios rurales. He aprendido mucho sobre el ecosistema y también me ha ayudado mucho que vivo en un entorno natural (3RIB-V-52) (19:6) (19:781).

Por la experiencia personal de residir en un pequeño pueblo y trabajar con mi padre en el campo (2REQ-V-13) (19:6) (19:569).

Porque desde pequeño me han enseñado a valorar el trabajo familiar y he ayudado a mi abuelo en su granja y en sus campos de naranjos (2VILL-V-8) (19:6) (19:889).

Como en la categoría anterior solamente hemos considerado la experiencia vivida por el alumnado que reside en localidades rurales y los desplazamientos que se producen por lazos familiares, los viajes son otra categoría que se distingue por establecerse un mayor desplazamiento por motivos de ocio a espacios anteriormente desconocidos. El 9% de las respuestas se enmarca dentro de este ámbito, sobre todo, entre el alumnado de 2º de Bachillerato, que ha demostrado más autonomía para salir con sus familiares y otras personas a zonas naturales, que interpretan como espacios rurales. Aunque los ejemplos que mostramos a continuación recogen el testimonio del alumnado de ambos niveles educativos:

He recibido información por los viajes que hago con mi familia. Me han aportado información sobre costumbres de la zona, vegetación y lugares de interés (3VILL-M-41) (19:6) (19:613).

De los viajes con mis padres porque les gusta mucho esas cosas y hablan de esas cosas cuando hacemos excursiones (3PLE-V-5) (19:6) (19:944).

Cuando voy con mi tío me enseña mucho, como flores, montañas, me lleva a los Pirineos y zonas que son bastante rurales (2PAI-V-39) (19:6) (19:1283).

Viajar ayuda a conocer cómo eran los espacios rurales si previamente te has informado con lecturas en internet o por los medios de comunicación (2VIC-V-17) (19:6) (19:2546).

La última fuente de información que utiliza el alumnado para recopilar información acerca de los espacios rurales es el cine. Aunque apenas representa el 3% de las respuestas escolares, las explicaciones del alumnado informan de los géneros, la época y el contexto, así como de la visión que se transmite a partir de estos productos culturales. Esa información es relevante para comprender su incidencia en el comportamiento del alumnado, que ocasionalmente ha criticado la imagen que se transmite a partir de

algunas películas. Como no existe demasiada diferencia en la cantidad de estudiantes de ambos niveles educativos que han mostrado su preferencia por el cine, hemos colocado dos ejemplos para cada curso:

Películas antiguas españolas reflejan muy bien lo que es un medio rural y como se desarrolla (3ARZ-V-3) (19:6) (19:575).

Cuando de pequeña me sentaba con mi abuela a ver algunas películas que hacían en Cine de Barrio. Recuerdo que salían pequeños pueblos sin calles asfaltadas y personas mayores (3REQ-M-54) (19:6) (19:793).

En las películas me he dado cuenta que las personas exageran mucho y tienen muchos prejuicios malos, ya que se cree que la gente de pueblo es inculta y solo vive para el campo, pero eso no es así (2PAI-M-9) (19:6) (19:1485).

De algunas películas como *Interstellar* que trata de temas sobre la contaminación y la sequía, y en algunos documentales que tratan sobre esos temas. Actualmente no veo muchos pero pienso que pueden mentalizar a las personas del repoblamiento y respeto del medio rural (2VIC-V-15) (19:6) (19:2736).

En el otro extremo se han recogido las respuestas del alumnado que ha mencionado que no ha recibido información en ninguna otra fuente de las presentadas anteriormente. No se trata del desconocimiento de la existencia de otras fuentes distintas de las que consultan regularmente, sino que la información recibida no es relevante para aprender acerca de los espacios rurales. El 2.2% del alumnado equivalente a trece estudiantes (nueve en 3º ESO y cuatro, en 2º de Bachillerato) lo ha expresado de la siguiente manera en sus respuestas:

De ninguna otra fuente (3PLE-V-4) (19:6) (19:743).

No he recibido información acerca de los espacios rurales por ninguna fuente de información (3VILL-V-40) (19:6) (19:984).

No existen fuentes que suelen dar mucha importancia a lo rural (2RIB-V-8) (19:6) (19:1461).

Creo que ninguna otra fuente me ha aportado información sobre el medio rural (2ROS-M-13) (19:6) (19:2824).

En último lugar, un 3.8% del alumnado no ha respondido a esta pregunta. Este porcentaje equivale a veintidós alumnos (catorce en 3º ESO y ocho en 2º de Bachillerato). No podemos diagnosticar con rigurosidad las razones por las que no han ofrecido una respuesta, aunque su decisión puede ser un indicador de la escasa importancia que conceden a los espacios rurales, en consecuencia, no tienen la predisposición para buscar información en otras fuentes que no les sean proporcionadas en el marco escolar.

Sobre el recurso didáctico de los mapas y la competencia para localizar espacios rurales en el ámbito de la Comunidad Valenciana y España vamos a tratar en el siguiente apartado, en el que concluiremos con los principales problemas que el alumnado percibe en estos espacios, su escala y las soluciones propuestas para mejorar la situación del medio rural.

6.6.-El medio rural concebido: de la localización a sus problemáticas

En algunos apartados anteriores el alumnado ha nombrado lugares o zonas rurales que considera relevantes para su estudio escolar, ya sea porque reside habitualmente allí o porque los frecuenta de manera regular. Pero ahora tenemos que comprobar la concepción del espacio rural a partir de la competencia del alumnado para localizar espacios rurales en la Comunidad Valenciana y España. En concreto, la pregunta doce contiene un mapa de España en el que el alumnado ha marcado dos lugares que consideran rurales: uno perteneciente a la Comunidad Valenciana y el otro al resto de España. En la última pregunta del cuestionario, les hemos pedido que nombren tres problemas que ocurren en los espacios rurales, su escala de trascendencia (local y/o global) y algunas propuestas de solución a esas problemáticas. Las respuestas a estas dos preguntas están interrelacionadas, ya que la comprensión de las problemáticas espaciales es un elemento del pensamiento geográfico, que incluye la localización de lugares específicos, que el alumnado debe conocer

para tener criterios en la toma de decisiones acerca de su futuro residencial o laboral.

La localización de los espacios rurales en el mapa proporcionado ha revelado algunas deficiencias entre el alumnado participante en esta investigación. En todos los centros escolares, el alumnado preguntaba por los límites políticos de las comunidades autónomas, incluida la Comunidad Valenciana. Esto ha derivado en que se haya respondido por los espacios rurales que se conocen en el contexto espacial valenciano, pero no tanto con la reflexión de si son o no rurales. En la siguiente tabla (Tabla 6.5.) se constata que el 54% del alumnado ha respondido por lugares de la Comunidad Valenciana, incluso han marcado más de un lugar en el mapa, por lo que este porcentaje podría ser superior. El 34.4% del alumnado ha localizado lugares en el resto de España, normalmente la Península Ibérica, ocasionalmente las islas Baleares y el norte de Marruecos (Ceuta y Melilla), pero en ningún caso, las islas Canarias. El 11.5% del alumnado no ha respondido esta pregunta, ya sea porque ha dejado el mapa en blanco o porque ha marcado algunas zonas sin especificar el nombre del lugar o del área concreta.

Tabla 6.5.-Distribución de las respuestas del alumnado según el ámbito espacial

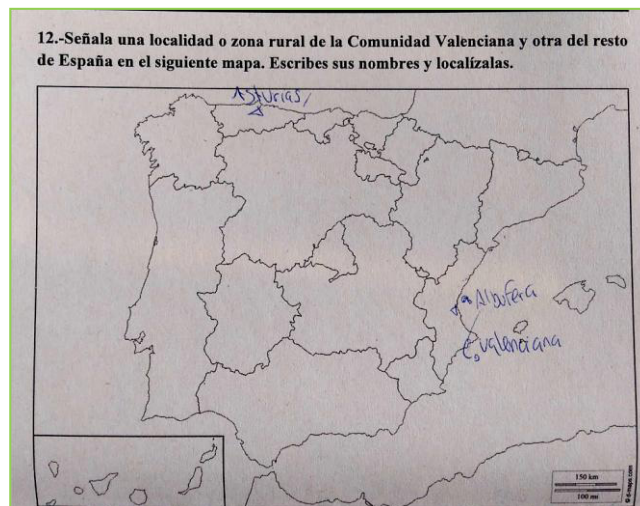
	3º ESO	2º Bachillerato	Total
Comunidad Valenciana	221	93	314
Resto de España	129	71	200
Sin respuesta	43	24	67
Total	393	188	581

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

Los datos cuantitativos anteriores tienen su plasmación en las respuestas del alumnado y reflejan las dificultades que han experimentado para localizar correctamente los lugares o zonas que consideran rurales. Esas dificultades han sido patentes en los dos niveles educativos y en todos los centros escolares, por lo que la

distribución de respuestas en blanco no obedece a criterios relacionados con la procedencia geográfica del alumnado. A continuación mostramos dos mapas⁹¹ (Figuras 6.3. y 6.4.) realizados por el alumnado que han sido seleccionados intencionadamente por dos razones. Primero, porque reflejan los lugares o áreas geográficas rurales más nombradas en los dos niveles educativos. Segundo, porque indican el procedimiento seguido para dar respuesta a la pregunta: en el primer mapa se localizan dos puntos concretos y en el segundo se pintan las áreas sin más especificidad que el nombre de una región (Extremadura) más conocida por el alumnado.

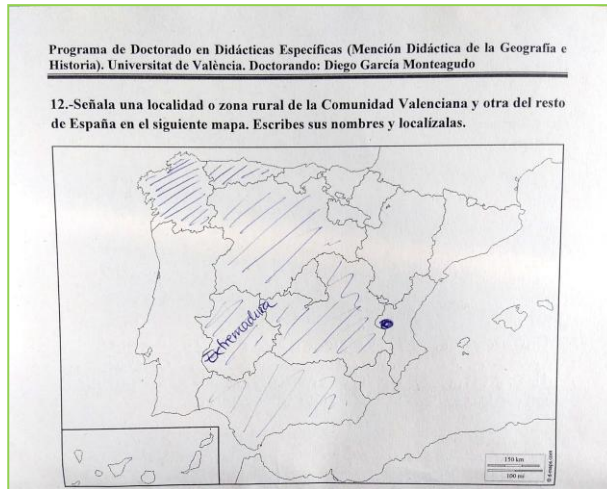
Figura 6.3.-Localización de dos lugares rurales de la Comunidad Valenciana en el mapa



Fuente: Mapa del alumno (3PAI-V-41).

⁹¹ Se advierte que la escala de los mapas se ha distorsionado al comprimir su tamaño para ajustarlo al formato de la página.

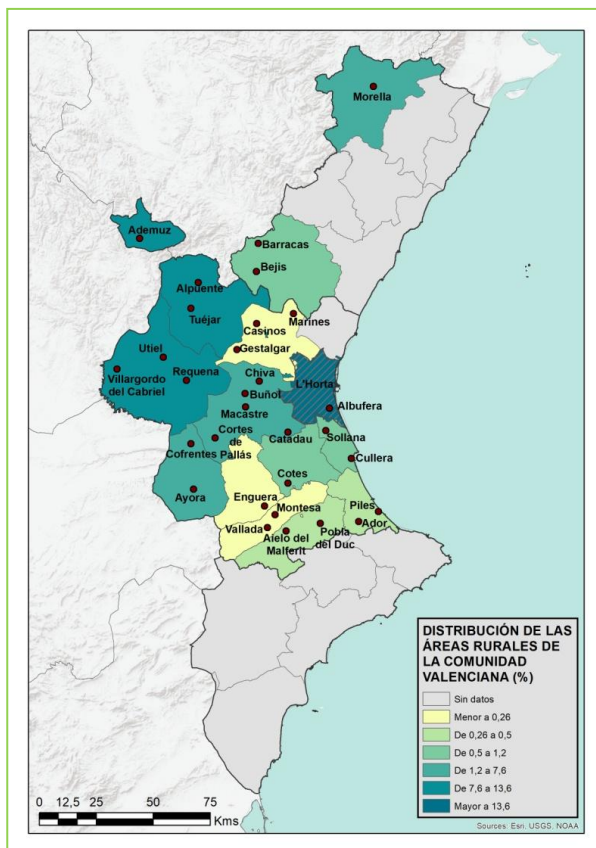
Figura 6.4.-Localización de áreas rurales del resto de España en el mapa



Fuente: Mapa del alumno (2RIB-V-24).

Aunque la pregunta es de carácter cerrado, el recuento de los lugares más nombrados indica que el alumnado ha mostrado mayor preferencia por espacios naturales, tanto dentro como fuera de la Comunidad Valenciana. El espacio comprendido por la Albufera y la huerta de Valencia representa por término medio el 41.7% de las respuestas del alumnado (Figura 6.5.), especialmente en 3º ESO donde se han registrado el 62.3% de las respuestas por esa zona. En el caso de las áreas rurales del resto de España, Asturias (35.6%) y los Pirineos (24.8%) son los espacios que cuentan con mayor representación, lo que atribuimos, en buena medida, a que son zonas de carácter natural que posibilitan la realización y el disfrute de actividades en el medio ambiente.

Figura 6.5.-Áreas rurales de la Comunidad Valenciana elegidas por el alumnado



Fuente: elaboración propia a partir de la elección del alumnado participante en esta investigación.

Si nos centramos en la Comunidad Valenciana, la primera consideración es que el alumnado no ha especificado ninguna localidad o espacio rural en la provincia de Alicante. En la provincia de Castellón se han concentrado la elección en dos comarcas: Els Ports, al norte y el Alto Palancia en el interior sur, en el límite con el norte de la provincia de Valencia. Ambas comarcas representan el 8.4% de las áreas rurales de la Comunidad Valenciana, según la elección escolar. En concreto, el alumnado ha concentrado su preferencia por Morella en la primera comarca, mientras que en el

Alto Palancia se han elegido tanto localidades específicas (Bejís, Barracas, Segorbe, Geldo...), como los espacios montañosos de la Sierra de Espadán y la Sierra Calderona.

La provincia de Valencia es la que cuenta con más localidades y áreas rurales, según la concepción del alumnado. La extensión geográfica puede dividirse en dos zonas, descartando la huerta y la Albufera que ya hemos mencionado anteriormente. La primera franja es la más interior y alejada de la capital del Turia, que reúne las comarcas de El Rincón de Ademuz, La Serranía y la Meseta de Requena con el 36.5% de las respuestas. De esta zona hemos descartado algunas comarcas colindantes como La Valle de Cofrentes, la Hoya de Buñol y el Camp de Turia, ya que conjuntamente no alcanzan el 10%, un valor inferior a la representación de las tres comarcas anteriores individualmente. La segunda franja comprende el resto de la provincia de Valencia, desde la parte interior de la Canal de Navarrés, La Costera y la Vall d'Albaida, que conjuntamente representan menos del 1% de las áreas rurales, hasta la zona intermedia de las comarcas del Júcar (la Ribera Alta y la Ribera Baixa con 2% del total) y la comarca costera de la Safor (0.46%), de acuerdo a la visión del alumnado.

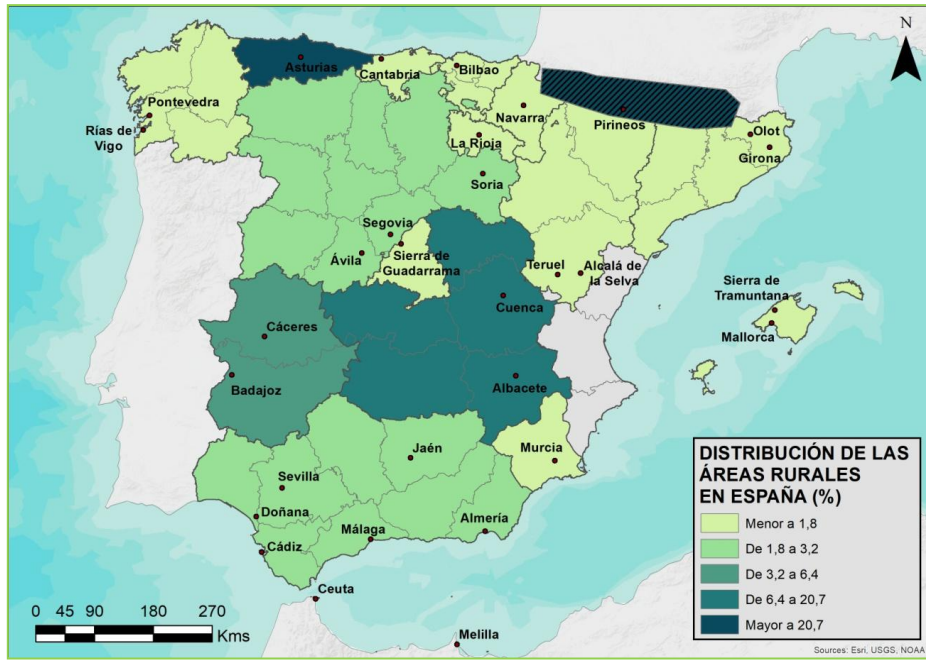
La procedencia geográfica del alumnado es un factor relevante pero no determinante en la elección de las localidades o áreas rurales de la Comunidad Valenciana. En la provincia de Castellón, las localidades han sido elegidas fundamentalmente por el alumnado de Riba-roja de Túria, Paiporta y el centro urbano de Gran Vía (Valencia). En la franja de más al interior de la provincia de Valencia, el alumnado de Villar del Arzobispo y Requena ha escogido localidades de sus comarcas con un 32% y un 37 %, respectivamente. Esto significa que más del 60% de las áreas rurales pertenecientes a estas dos comarcas han sido elegidas por alumnado que no reside en ellas, especialmente el alumnado de 3º ESO de Paiporta, Torrent y Villalonga de la Safor, y el de 2º de Bachillerato de Riba-roja de Túria y Gran Vía (Valencia). Así, se explica que las localidades de Villar del Arzobispo y colindantes hayan pasado a un segundo rango y cobren más importancia otras como Tuéjar, Gestalgar y Alpuente. En el caso de la Meseta de Requena, los dos centros municipales (Requena y Utiel) han sido más nombrados por el alumnado de los

centros escolares ya mencionados, mientras que las aldeas de Requena (Campo Arcís, La Portera y San Antonio) que habían sido elegidas por el alumnado de esa comarca han quedado en un segundo nivel.

Las siguientes comarcas de la Valle de Cofrentes, la Hoya de Buñol y el Camp de Turia han sido elegidas mayoritariamente por el alumnado de Torrent, Riba-roja de Túria (3º ESO y 2º de Bachillerato), Païporta y Villalonga de la Safor (2º de Bachillerato), Benimaclet y el centro urbano de Malva-rosa (3º ESO). Cofrentes, Ayora y Cortes de Pallás han sido las más nombradas en la primera comarca; Macastre y Chiva en la Hoya de Buñol y, Casinos, Marines, Serra y Loriguilla (con su embalse) en el Camp de Turia. El alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato de tres localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) ha escogido como áreas la Canal de Navarrés, la Costera y la Vall d'Albaida, aunque han sido los de Villalonga de la Safor quienes más han especificado espacios montañosos como Enguera (Canal de Navarrés) y la Serra de Mariola (Vall d'Albaida), que tienen más próximas a sus localidades. El resto de áreas rurales de las dos comarcas de la Ribera del Júcar y la Safor son destinos del alumnado de Càrcer y de los dos centros urbanos de la ciudad de Valencia.

En el caso de las áreas rurales del resto de España cabe mencionar que el 60.4% de las respuestas se han concentrado en dos zonas del norte peninsular: Asturias (35.6%) y Los Pirineos (24.8%) (Figura 6.6.). Tras esta primera zona, tres comunidades autónomas albergan el 30.3% de la elección del alumnado. Se trata de Castilla-la Mancha, Extremadura y Castilla y León, si bien esta última apenas supera el 3%. Cuenca y Albacete han sido las dos provincias más mencionadas por el alumnado y, en concreto, se han localizado algunos pueblos como Alarcón, Belmonte, Graja de Iniesta y Tarancón en la primera provincia; y Alcalá del Júcar, Hellín, Caudete y Villarrobledo, en Albacete. En Extremadura solamente se han mencionado las capitales provinciales (Cáceres y Badajoz), sin concretar en otras localidades de menor entidad. Algo similar ocurre en Castilla y León, en la que se han localizado las provincias de Ávila, Soria y Segovia. A esta primera franja territorial se atribuyen las respuestas del alumnado de todos los centros escolares y niveles educativos.

Figura 6.6.-Áreas rurales del resto de España elegidas por el alumnado



Fuente: elaboración propia a partir de la elección del alumnado participante en esta investigación.

El 9% restante de las respuestas se distribuye entre diez comunidades autónomas y los municipios de Ceuta y Melilla. Bajo esta gran extensión territorial, podemos distinguir el grupo de las comunidades de Andalucía, Aragón, Galicia y Cataluña, que representan el 7.2%. El alumnado de Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer no se ha mostrado demasiado partidario en considerar estas áreas como rurales. El resto del alumnado de otros centros de Villalonga de la Safor, los tres municipios periurbanos (Paiporta, Riba-roja de Túria y Torrent), junto con los centros urbanos de la ciudad de Valencia se han decantado por estas cuatro comunidades autónomas. En Andalucía, han localizado el Parque Nacional de Doñana y las provincias de Sevilla, Málaga, Cádiz, Jaén y Almería. La proximidad de la Comunidad Valenciana con Aragón se ha constatado en pueblos de la provincia de Teruel (Mora de Rubielos,

Albarracín y Alcalá de la Selva). En Galicia, se han nombrado las Rías Baixas y la provincia de Pontevedra (Aguasantas, Berrozo, Cernedo...); mientras que en Cataluña las respuestas se han concentrado principalmente en Olot (Tarragona) y en la provincia de Girona.

El último 2% de áreas rurales nombradas por el alumnado pertenecen a seis comunidades autónomas (País Vasco, La Rioja, Navarra, Islas Baleares, Murcia y Madrid) y los municipios de Ceuta y Melilla. A excepción de las Islas Baleares, el resto de zonas y muy especialmente las del norte peninsular (País Vasco, La Rioja y Navarra), han sido elegidos por el alumnado de Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer. No han señalado localidades concretas, por lo que se entiende que la totalidad de esas regiones pueden ser consideradas como rurales. En las Islas Baleares se han localizado preferiblemente Mallorca y la Sierra de Tramuntana, algo similar a lo que han mencionado sobre Madrid al ubicar la Sierra de Guadarrama. Ceuta y Melilla han sido elegidos por seis alumnos de entre los 200 que han localizado áreas rurales de España, exceptuándose la Comunidad Valenciana.

Una vez conocidas las áreas rurales más nombradas por el alumnado pasamos a interpretar los resultados que conciernen a las problemáticas que acontecen en estos espacios. Es pertinente recordar que estos datos corresponden a la pregunta trece del cuestionario. En esta última pregunta pedíamos al alumnado que nombrase tres problemas que caracterizasen a estos espacios, con su escala o alcance (local y/o global) y unas propuestas de soluciones para mitigar sus efectos negativos. El primer aspecto sobre el que ofrecemos información es el ámbito de los problemas. Para ello hemos efectuado un recuento de la escala donde ocurren de acuerdo a la percepción del alumnado (Tabla 6.6.). El ámbito local es el más nombrado y supone el 45.7% de las respuestas escolares, especialmente en 3º ESO donde se han concentrado casi el 70% de los registros. Se trata los problemas que el alumnado de centros periurbanos y urbanos ha conocido en las localidades donde pasa su período de vacaciones o el lugar de algunos familiares o amistades y, en menor medida, es el espacio vivido por el alumnado de los cuatro centros ubicados en áreas rurales. Frente a estos problemas locales, la escala global apenas representa el 27% de

las respuestas escolares. Esta escala es relevante en 3º ESO pero las explicaciones del alumnado de 2º de Bachillerato en cualquiera de los centros escolares indican que existe una concienciación mayor por las problemáticas socioambientales. A medio camino entre las escala local y global, el 18% del alumnado ha marcado la opción mixta, es decir, que el ámbito de las problemáticas detectadas puede ser tanto el local o más conocido, como otros espacios más alejados de su área habitual de residencia. En último término, casi el 9.5% del alumnado no ha respondido a esta pregunta, ya sea porque la ha dejado en blanco en su totalidad o porque no ha rellenado las celdas donde pedíamos que marcarse el ámbito escalar de los problemas.

Tabla 6.6.-Ámbitos espaciales de las problemáticas detectadas por el alumnado

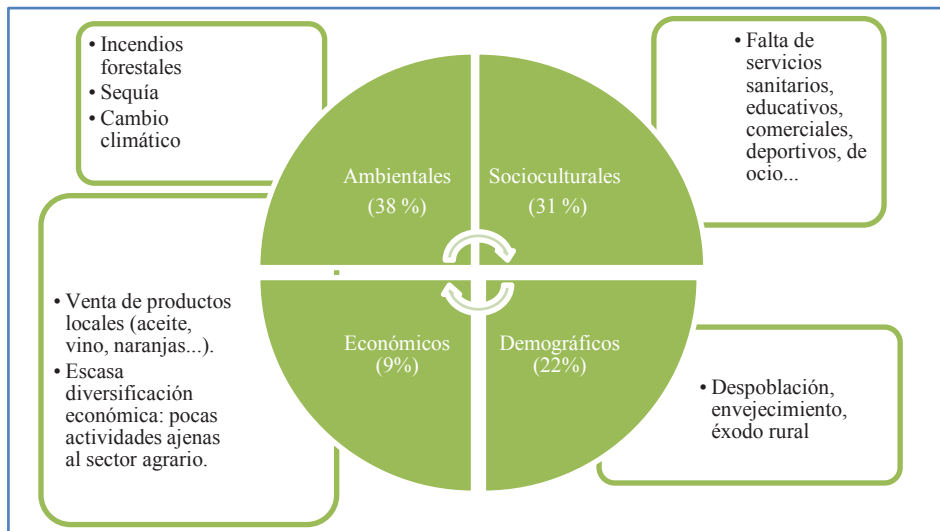
	3º ESO	2º Bachillerato	Total
Locales	184	82	266
Locales o globales	76	28	104
Globales	95	61	156
Sin respuesta	38	17	55
Total	393	188	581

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

En una segunda interpretación de los datos referentes a la última pregunta del cuestionario ofrecemos un diagnóstico de las problemáticas clasificadas en cuatro ámbitos (Figura 6.7.). Los problemas ambientales suponen el 38% de las respuestas del alumno y engloban las amenazas que sacuden a la naturaleza, tales como el cambio climático, la deforestación y los incendios forestales, y la sequía, entre otros. Tras este primer grupo, los problemas socioculturales reflejan la percepción del 31% del alumnado. Se trata de obstáculos que dificultan el acceso a los servicios en sus diversas variantes (educativos, sanitarios, comerciales...) y afectan a las condiciones de vida de los habitantes rurales. Este grupo se diferencia de los problemas demográficos, en el que hemos incluido las referencias que el alumnado ha realizado a la estructura poblacional, es decir, a las características de la población que reside en los espacios rurales. El 22% de las respuestas escolares han girado en torno a la

despoblación, el envejecimiento de la sociedad rural y la falta de personas jóvenes, incluyéndose algunos conceptos como éxodo rural que por su complejidad revelan que no son completamente conocidos. El último grupo y menos relevante para el alumnado corresponde a los problemas económicos. El 9% de las respuestas, especialmente entre el alumnado de los cuatro centros localizados en áreas rurales ha mostrado su preocupación por los precios bajos de la venta de productos locales que amenazan las economías familiares. El resto del alumnado de otros centros escolares percibe las problemáticas económicas desde otro punto de vista, como más adelante comentaremos.

Figura 6.7.-Tipología de problemáticas asociadas al medio rural



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado participante en esta investigación.

La presentación genérica de los datos cuantitativos requiere que nos detengamos en la explicación que el alumnado ha realizado de los problemas que ha seleccionado. La concepción idílica, que venimos arrastrando en otros apartados de este capítulo y en el capítulo anterior con las referencias a las palabras asociadas al contenido de la estructura representacional, puede ser un factor que explique la valoración escolar de las problemáticas ambientales. Más de la mitad

del 38% del alumnado que ha expuesto algún problema relacionado con el medio ambiente o la naturaleza ha explicado que tiene carácter global y suponen una amenaza para la fauna. Entre los problemas más nombrados, los incendios forestales y la sequía aparecen en la mayoría de los centros escolares y en ambos niveles educativos, aunque especialmente entre el alumnado de 3º ESO de los áreas periurbanas y urbanas. A continuación, presentamos algunas respuestas del alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato acerca de estos problemas y las soluciones aportadas:

Los incendios forestales. Es un problema global y se puede solucionar no tirando colillas cerca de los montes, ni CDs que hagan aumentar la temperatura (3PAI-V-32) (20:5) (20:603).

Sequía. Es global. No contaminar las aguas para que cuando se reutilicen sean más puras y tengan efectos positivos sobre la naturaleza, sobre todo, en la fauna (3ROS-M-28) (20:5) (20:3219).

La tala de bosques. Problema global. Replantando árboles y haciendo campañas para concienciar a la gente (2VIC-V-13) (20:5) (20:1754).

La sequía. Amenaza global. Controlando la extracción de agua del suelo y plantando más árboles para que llueva más y no se mueran los animales (2BEN-M-9) (20:5) (20:968).

La contaminación es un problema ambiental de trascendencia similar a los incendios forestales y la sequía, pero la hemos separado porque constituye un eje independiente con varias ramificaciones (aire, agua, suelo...) que mantienen una estrecha relación con el calentamiento global y el cambio climático. Estos dos conceptos se han caracterizado por definirse ambiguamente, incluso se proponen soluciones que no se corresponden con sus vicisitudes conceptuales. En el primer caso, la contaminación se ha presentado como un problema genérico, lo que significa que no se ha mostrado su tipología hasta que se han propuesto las soluciones. Las vías para mitigar este problema han permitido diferenciar entre la contaminación del aire, la más abundante y de trascendencia global, y otras como la del agua y el suelo, de alcance más local que global. La contaminación o *polución* del aire, como la ha denominado el alumnado, ha aparecido

en todos los centros escolares y niveles educativos, de modo similar a lo que ocurre con la contaminación del agua. Sin embargo, la contaminación del suelo ha sido un problema menos frecuente y se circunscribe fundamentalmente al alumnado de las localidades de Villar del Arzobispo, Requena y Cárcer. En los siguientes ejemplos se muestran algunas de las ideas que acabamos de exponer anteriormente:

Contaminación. Global. Utilizar más los transportes públicos (3PLE-M-7) (20:5) (20:756).

Cambio climático. Global. Frenar la contaminación del aire por las fábricas para que no aumente el calentamiento de la atmósfera (3RIB-V-18) (20:5) (20:835).

Contaminación del suelo. Local. El uso de pesticidas y fertilizantes requiere hacer un producto que no sea tan tóxico para las personas y a la vez que proteja a la planta (2REQ-V-23) (20:5) (20:531).

Calentamiento global. Global. Utilizar algo menos la electricidad (2VILL-M-8) (20:5) (20:676).

En el segundo grupo de problemáticas de tipo sociocultural, el alumnado ha expresado la carencia de servicios y equipamientos de las áreas rurales. El 31% de las respuestas se recoge en esta categoría en la que existe una preferencia equilibrada entre el alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato. Esto significa que tanto en un nivel educativo como en el otro, la población escolar percibe la escasez de diversas tipologías de servicios de los que no disfrutaban con regularidad los habitantes del medio rural. Al atender a esa variedad de servicios encontramos algunas diferencias que se explican por la procedencia geográfica del alumnado y algo menos por su nivel educativo. En general, la apreciación reducida de servicios como los sanitarios (centros médicos, ambulatorios, hospitales...) y educativos (colegios, institutos...) es aplicable a la mayoría de los centros educativos y tienen un carácter tanto local como global. Pero la necesidad de ofertar una serie de servicios concretos de ocio y, más relacionados con la población joven, ha concentrado la denuncia del alumnado de los cuatro centros escolares del ámbito rural, muy

especialmente en 2º de Bachillerato, con un carácter más local que global. Sobre estas interpretaciones ofrecemos algunas respuestas del alumnado en esta segunda tipología de problemas para ambos niveles educativos:

No hay suficientes recursos sanitarios. Local y global. Invertir lo necesario, tener botiquines y centros de salud más cercanos (3RIB-V-42) (20:5) (20:1318).

Hay pocos centros escolares. Local. Facilitar que los niños no se desplacen muy lejos para ir al colegio (3VIC-M-3) (20:5) (20:2437).

No tenemos donde reunirnos. Local. Rehabilitar algún edificio público para pasar tiempo con nuestros amigos (2CAR-M-7) (20:5) (20:781).

No hay tiendas de ropa, cines... Local. Facilitar algún medio de transporte para ir de Villalonga a Gandía (2VILL-M-15) (20:5) (20:635).

Como las problemáticas socioculturales están ligadas a las condiciones de vida de la población, la interpretación de los datos de los problemas demográficos puede indicar que son causa de los anteriores. El alumnado ha mostrado el envejecimiento y la despoblación como rasgos característicos de los espacios rurales. Además, ha advertido de la escasez de población joven y ha utilizado algunos conceptos como éxodo rural, aunque no siempre con un diagnóstico acertado que sea acorde al significado de esos términos. A escala general, el predominio de población envejecida y la despoblación se han señalado en todos los centros escolares y niveles educativos, con una trascendencia global de las problemáticas que atribuyen estos problemas a cualquier espacio rural. Desde un punto de vista más minoritario, algunas respuestas del alumnado de las localidades rurales han atendido al despoblamiento que puede acarrear los problemas de despoblación en algunas de sus comarcas. Sobre estas interpretaciones hemos seleccionado una serie de respuestas del alumnado que ilustran lo anteriormente expuesto:

No hay población. Global. Construir más viviendas y mejorar las carreteras para que vaya más gente (3PLE-M-8) (20:5) (20:741).

Envejecimiento de la población. Global. Cuidar a los mayores y hacer políticas para que los jóvenes no se vayan a la ciudad (3PAI-V-17) (20:5) (20:806).

Éxodo rural. Global. Repoblar las zonas menos pobladas y que los jóvenes que se instalen tengan hijos (2VIC-M-3) (20:5) (20:924).

Despoblamiento. Local. Las aldeas de nuestro entorno deben repoblarse con personas que tengan actividad en esos lugares (2REQ-V-14) (20:5) (20:614).

La última categoría es la que concierne a los problemas de tipo económico. No representa ni el 10% de las respuestas del alumnado, lo que puede ilustrar una concepción de los espacios rurales como áreas desiertas desde el punto de vista del trabajo de las personas que lo habitan. Las explicaciones escolares son fundamentalmente del alumnado que reside en localidades rurales, que ha manifestado la situación de sus familias y soluciones concretas a los problemas que experimentan directamente. El caso especial de la minería ha sido mencionado por el alumnado de Villar del Arzobispo, donde también ha aparecido la caza. Los ejemplos que presentamos a continuación se centran en los problemas de los trabajadores agrarios, especialmente relacionados con algunos productos como el aceite, el vino y la naranja para los que el alumnado reclama mejores condiciones comerciales y de mercado:

Faltan recursos económicos. Global. Tener actividades de turismo rural que den más dinero a la población (3PAI-M-52) (20:5) (20:527).

Las minas. Local. Controlar la extracción de gravas y que sus beneficios no se vayan a otras localidades que no sean de la Serranía (3ARZ-V-4) (20:5) (20:311).

Bajo precio del aceite y del vino. Global. Hacer más publicidad para expandir nuestros productos a otras zonas de España y del mundo (2REQ-V-18) (20:5) (20:673).

Malos precios de la naranja. Local y global. Vender las naranjas a un precio más alto para que la gente no tenga que cultivar cada vez más (2CAR-V-2) (20:5) (20:461).

Con estas últimas referencias a los problemas concebidos por el alumnado en el seno de los espacios rurales concluimos este sexto capítulo en el que han aparecido informaciones diversas acerca de la estructura del contenido de la representación social, el marco curricular y los libros de texto y la práctica social que realiza el alumnado cuando se desplaza a los espacios que percibe como rurales. En el siguiente capítulo nos vamos a detener en el análisis del marco curricular a partir de la interpretación del contenido de los manuales escolares y, en concreto, de las unidades didácticas que han abordado el espacio rural.

CAPÍTULO VII

EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL MEDIO RURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES

CAPÍTULO VII.-EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL MEDIO RURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES

Antecedentes: las narrativas escolares sobre el medio rural

En este tercer capítulo del informe de resultados vamos a exponer los datos concernientes al contenido asociado al medio rural de los manuales escolares de ciencias sociales en un período que abarca desde el final de la década de 1950 hasta la actualidad. Con esta revisión pretendemos conocer el tratamiento del medio rural en el ámbito escolar a partir del análisis de los principales contenidos conceptuales y procedimentales, así como de otros recursos complementarios (fotografías, mapas, gráficos...) que forman la estructura de las unidades didácticas en las que se abordan los espacios rurales. Esto entronca con la segunda subhipótesis de investigación en la que nos preguntamos por la influencia ejercida por las narrativas de los manuales escolares en la formación de la representación social del medio rural por parte de la población escolar.

Como las narrativas de los manuales escolares tienen diversas tipologías, el capítulo queda dividido en dos grandes subapartados en los que se recopilan los ítems que dimos a conocer en el capítulo dedicado a la metodología en lo referente al análisis de los manuales escolares. En el primer apartado se analizará el tratamiento de las cuestiones previas y de los contenidos conceptuales que estructuran las unidades didácticas (hábitat y poblamiento, paisaje y política agraria o rural), así como unas breves referencias al léxico y al vocabulario utilizado. En el segundo, se abordarán los contenidos procedimentales, en particular las actividades y otros recursos como las fotografías, tablas, mapas y gráficos que complementen la información teórica de las unidades didácticas, con referencias indirectas a las competencias básicas, a los sujetos que aparecen en las fotografías y las escalas espaciales.

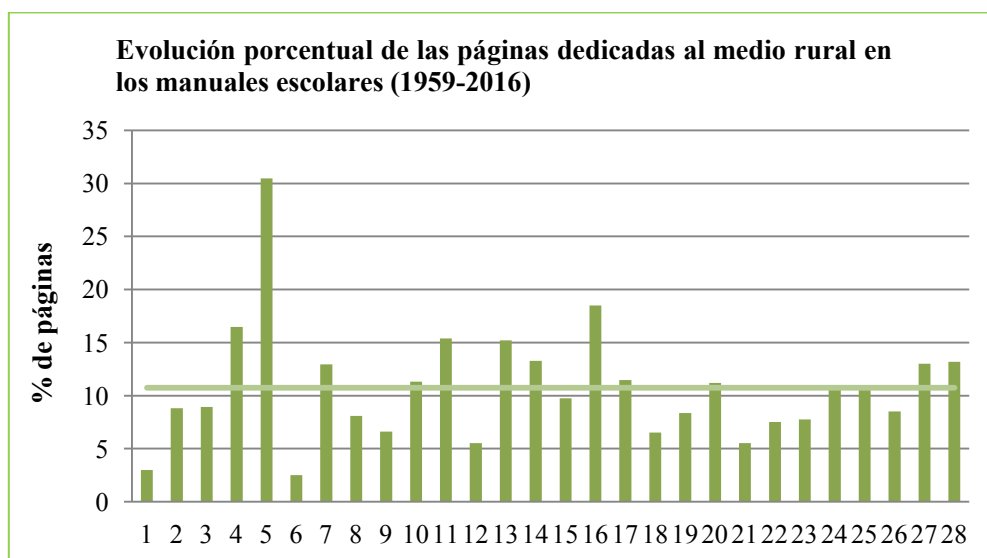
7.1.-El tratamiento didáctico: de la presencia del medio rural a los contenidos conceptuales

En el análisis de los manuales escolares, que han dedicado uno o varios capítulos al estudio de los espacios rurales, hemos comenzado destacando la importancia de esta temática respecto de la totalidad de los manuales, mediante el recuento del número de páginas del capítulo o capítulos dedicados a nuestro objeto de estudio respecto de las páginas que conforman los manuales. Después de esta primera consideración, hemos analizado el esquema metodológico de esos capítulos para interpretar los contenidos que conciernen a los espacios rurales. Los capítulos comienzan tratando los conocimientos iniciales del alumnado y después presentan los contenidos más importantes. Esto nos conduce a afirmar que existe un predominio de contenidos conceptuales hacia los que se dirigen buena parte de las cuestiones iniciales que pretenden averiguar lo que sabe el alumnado acerca de los espacios rurales. Ante esa desconexión existente, entre aquello que debería preguntarse al alumnado de acuerdo a sus conocimientos previos y la inclinación de esas primeras cuestiones hacia los contenidos más relevantes de los capítulos dedicados a los espacios rurales, hemos profundizado en el tratamiento escolar de conocimientos previos como antesala del análisis de los principales contenidos conceptuales.

Como hemos anunciado, el primer aspecto que hemos analizado es el número de páginas dedicadas al medio rural en los libros de texto con los que estamos trabajando en esta investigación. En los veintiocho libros hemos contabilizado 895 páginas que abordan contenidos, actividades y referencias directas con nuestro tema de estudio. En el período comprendido entre 1959 y 2016, que abarcan las fechas en las que han sido editados los manuales escolares estudiados, el promedio de páginas dedicadas al espacio rural ha sido de 32. Las 895 páginas reconocidas como propias de los espacios rurales en los manuales escolares suponen el 10.7% por término medio de la totalidad de los libros de texto (véase la línea en el

Gráfico 7.1.), que se reduce notablemente a partir de 2005, lo que equivale en la figura a la tendencia observada a partir del manual 20⁹².

Gráfico 7.1.-Recuento de las páginas dedicadas al medio rural en los manuales escolares analizados para ambos cursos entre 1959 y 2016



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica anterior es complejo diferenciar períodos temporales que permitan explicar la variación en el número de páginas dedicadas a la temática rural. La mayoría oscila entre el 5 y el 10% y tan solo 9 superan el valor medio en el que los autores dedican más del 10.7% del total del manual al medio rural. Esos libros han sido elaborados por autores pertenecientes a proyectos de renovación pedagógica, como ocurre con el manual escolar del grup Garbí (Balanzá et al., 1984) y los dos de Gea-Clío (Ramírez y Souto, 2004; Souto, 2006), que han dedicado bloques temáticos a las actividades del sector primario, y otros publicados en editoriales como Teide

⁹² La numeración del gráfico 7.1. del 1 al 28 sigue un orden cronológico que intercala los 16 manuales escolares de 3º ESO y los 12 de 2º Bachillerato desde 1959 (1) hasta 2016 (28). En el anexo VII se encuentran los manuales escolares referenciados, con la editorial y la nomenclatura correspondiente a los capítulos analizados.

(Castelló, Paniagua y Prats, 1976), SM (Prats et al., 1987; Sánchez y Zárate, 1991; Fidalgo, Picón, Blanco y Herrero, 2002), con más de un capítulo en el que se aborda esta temática. En otras, como Mc Graw Hill (Lázaro, de Miguel y Pascual, 1997), Oxford (Granda, Hernández, Jover y Núñez, 2002) y Castellnou (Gorgues, Argente y Tolosa, 2007) también se ha superado la media porcentual. Los dos últimos manuales (27 y 28) corresponden al segundo curso de Bachillerato de la editorial Anaya.

A la decisión anterior de las editoriales se añade la reducción que se ha producido en el número de páginas a medida que ha aumentado la polisemia del concepto paisaje. Esto implica que al inicio de los libros de texto, existe una unidad didáctica dedicada a los paisajes naturales a diferentes escalas y en la segunda parte el paisaje agrario o rural contiene los contenidos dedicados a nuestro objeto de estudio. Este cambio es patente a partir de la década de 1990⁹³, especialmente en los libros de texto de la editorial Vicens Vives. A partir de la década del 2000 (del número 12 en adelante en el gráfico 7.1.), el porcentaje de páginas dedicadas al espacio rural se ha reducido al 9% por término medio, especialmente en los libros de texto de 3º ESO (números 18 y 19; 21, 22 y 23 en el gráfico 7.1.). Esta reducción conlleva el tratamiento de problemáticas medioambientales también en 2º de Bachillerato, en unidades didácticas que suelen preceder a las que abordan los contenidos de los espacios rurales en España. Esta visión naturalista de los espacios geográficos la hemos advertido en el capítulo quinto con los dibujos del alumnado y será en el noveno donde efectuaremos una relación entre esas representaciones pictóricas y las fotografías de los libros de texto para comprobar si los manuales escolares influyen en esas concepciones escolares.

Los primeros manuales escolares (García-Manrique, 1959; Ortega y Roig, 1968) no dedican ningún apartado inicial para trabajar las ideas previas del alumnado. En la mayoría, el tratamiento de las ideas previas es sustituido por un resumen del tema en el que se anuncia lo que se va a abordar, pero no aparecen preguntas para

⁹³ A partir de 1990 ya hemos utilizado el concepto unidad didáctica para referirnos a las unidades de los libros de texto analizados.

conocer lo que saben los estudiantes. Esto conecta con las finalidades de las unidades didácticas, que no aparecen explícitas en los libros de texto y cuyas intencionalidades se desprenden de dicho resumen en el que se presenta la estructura del contenido que los autores desarrollarán posteriormente. A modo de ejemplo, la siguiente introducción de la unidad didáctica “5.-Los espacios del sector primario” de un libro de 2º de Bachillerato ilustra la escasa preocupación de los autores de los manuales escolares por el conocimiento de partida del alumnado:

En esta unidad se estudian los espacios creados por las actividades económicas del sector primario. Los espacios rurales resultan de la combinación de una gran diversidad de factores físicos y humanos, que explican la variedad de paisajes agrarios existentes en España (...). (Muñoz-Delgado, 2003, p.144).

En una parte minoritaria de los manuales escolares, sus autores han colocado algunos documentos en formato de texto o imágenes, que orientan sobre las preguntas iniciales que deben ayudar al alumnado a expresar sus ideas previas. Esta opción apenas permite conectar con el pensamiento del alumnado, pues suelen ser preguntas bastante dirigidas a encontrar la respuesta en el análisis de la información proporcionada por esos documentos. Pero lo que queremos destacar es que algunos de estos textos iniciales inducen a la idealización de la imagen de los espacios rurales. En el siguiente fragmento de un libro de texto de 3º ESO se reproducen algunas visiones estereotipadas que confrontan el estrés y la contaminación de las ciudades, respecto de la supuesta tranquilidad y pureza del medio rural:

¿España es un país rural?

Términos como mundo rural, sociedad rural, pueblos rurales, vida rural, suelen sugerir una idea de antiguo, tradicional, arcaico, de tiempos pasados o una cosa similar.

Hoy, en contra de la opinión habitual, la sociedad rural es todavía una parte muy importante de nuestro país, y lo es tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Cuantitativos, porque ni más ni menos que el noventa y cinco por ciento de los municipios españoles son rurales (...); el ochenta por ciento del territorio es espacio rural, y en este reside ni más ni menos que una cuarta parte de la población; y en términos

cualitativos, porque las formas de vida rural y sus valiosos depósitos culturales son cada vez más valorados por los habitantes de las ciudades, y porque el espacio rural es una reserva totalmente necesaria para contrarrestar las secuelas perversas de la concentración urbana, como el estrés y la contaminación.

(Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero, 2002, p.126).

Como los contenidos asociados a los espacios rurales se estructuran en un bloque temático dedicado a los sectores económicos, las preguntas que aparecen en la introducción a dichos bloques otorgan más importancia a otras actividades económicas como la industria y el turismo. La interpretación que hacemos de las preguntas es que tienen una orientación cognitivista que no favorece la conexión con el conocimiento espontáneo que tiene el alumnado al iniciar el estudio del espacio rural. Esto lo hemos comprobado en el mismo libro de texto que hemos mencionado en el ejemplo anterior para dar cuenta de los estereotipos. En esta ocasión, las preguntas no pueden responderse sin el apoyo de otros documentos que aporten información precisa al alumnado. La última pregunta es bastante genérica y es la que debería ayudar al alumnado a responder acerca de la importancia de las actividades económicas del sector primario, tal y como se desprende de la secuencia de cuestiones:

¿Qué importancia tiene la industria en la economía española actual?

¿Qué zonas españolas están más industrializadas? ¿Y cuáles menos?

¿Qué otras actividades económicas se realizan en España?

(Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero, 2002, p.127).

En pleno contraste con lo anterior, uno de los libros de texto pertenecientes a proyectos de renovación pedagógica ha desarrollado un método más directo para conectar con las ideas previas del alumnado y sin presentar los contenidos que se van a tratar en la unidad didáctica. El ejemplo que citamos es del manual escolar de 3º ESO del proyecto Gea-Clío. Sus autores han dedicado una página para ayudar a reflexionar al alumnado a partir de situaciones de la vida cotidiana que les lleven a pensar en problemas sociales o ambientales relacionados con el desarrollo de la vida rural. Al final las preguntas planteadas superan los conceptos centrales de la unidad didáctica con cuestiones referentes a la relación entre la agricultura y el territorio, y

los efectos de la actividad agraria en el medio ambiente. En el primer párrafo seleccionado y en las preguntas siguientes se comprueba lo que hemos anunciado en las líneas anteriores:

Seguro que te has fijado en la marca de los tejanos o de la camiseta que te has comprado recientemente, pero quizá no hayas prestado atención sobre la materia prima que han utilizado para fabricarlos, ni tampoco en qué parte del mundo se obtiene, de qué forma y en qué condiciones (...). A lo largo de la unidad didáctica, a través de los documentos que te hemos seleccionado, queremos que puedas responder a estas preguntas: ¿Es importante la actividad agraria para la economía de un país? ¿Todos los campesinos trabajan de la misma manera? ¿Modifica la actividad agraria (agricultura y ganadería) las condiciones ambientales o son éstas las que determinan la actividad agraria? ¿Todos los que trabajan en la agricultura venden lo que producen? ¿Qué relaciones hay entre agricultura y territorio? ¿Cuál es la importancia de la agricultura en relación a la transformación del suelo? (Ramírez y Souto, 2004, p. 59).

En los libros de texto más recientes se introducen temáticas actuales como, por ejemplo, la producción de alimentos mediante los cultivos hidropónicos. Sin embargo, esta forma de iniciar la unidad didáctica sobre las actividades del sector primario puede crear una falsa expectativa en el alumnado, ya que en el resto de las páginas siguientes no se vuelve a mencionar este asunto. Como tratamiento de las ideas previas, se pone de relieve que las dos preguntas que siguen al texto de Burgos y Muñoz-Delgado (2016, p.136), pueden responderse leyendo directamente el texto introductorio que hemos transcrito a continuación de esas preguntas:

Nombra los elementos que consideres esenciales para el desarrollo de las plantas.
Infórmate y responde, ¿hay cultivos sin tierra en España?

La agricultura sin tierra

En 1627, Sir Francis Bacon, el padre del método científico, publicó un libro hablando del cultivo de plantas sin usar tierra. Diversos siglos después, los científicos llegaron a la conclusión que la tierra no es esencial para las plantas, ya que sin esta continuarán creciendo si tienen nutrientes, oxígeno, dióxido de carbono, una temperatura adecuada y luz suficiente. Así surgió la “hidroponía”, o cultivo de las plantas sin tierra.

En la actualidad, la hidroponía se aplica a la producción de cultivos comerciales de plantas alimentarias y ornamentales (...).
(Burgos y Muñoz-Delgado, 2016, p.136).

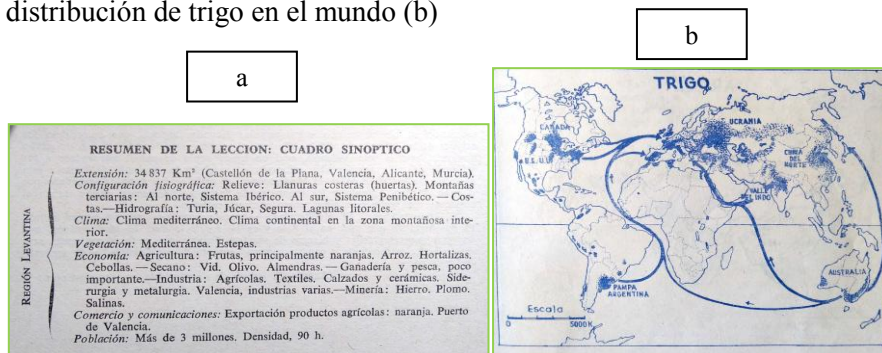
Tras haber comprobado la escasa importancia que tienen los espacios rurales en los manuales escolares y el predominio de un enfoque cognitivista que dificulta el conocimiento de las ideas previas del alumnado, podemos seguir con la interpretación de los contenidos. Una primera observación realizada es que los autores distinguen entre los conceptos campo y ciudad a partir de la relación entre la población con su medio, lo que da lugar al concepto hábitat. En el manual escolar de García-Manrique (1959) se define medio geográfico como “el conjunto de circunstancias naturales a las que tiene que acomodarse el hombre como es el calor o el frío, la lluvia o la sequedad, el país llano o montañoso, etc” (p. 66). Sobre el medio se desarrolla la acción humana que se estudia a partir del segundo concepto (hábitat), que “estudia el modo de construir la vivienda y de cultivar el suelo” (p.66). La influencia de la geografía regional francesa se había plasmado sin apenas una reflexión previa de lo que suponía adaptar el concepto hábitat al territorio español, que debe diferenciarse del concepto poblamiento. El poblamiento designa la acción de colonizar y explotar un espacio natural en el que se van a desarrollar distintos usos del suelo, entre los que tiene cabida el uso residencial (Souto, 1982). De esta manera el poblamiento menciona la distribución del hábitat local en un territorio más extenso, justo lo contrario que hemos comprobado en la siguiente definición de hábitat en la que ha calado directamente el enfoque de la geografía regional francesa:

“Hábitat” es una palabra que no tiene traducción exacta al español. Se refiere al modo cómo suele el hombre construir su vivienda en los distintos lugares de la tierra, acomodándose a la naturaleza y al modo de cultivar del suelo (García-Manrique, 1959, p.64).

Los contenidos relacionados con el aprovechamiento agropecuario del suelo se integraban en las lecciones de geografía económica, en las que se estudiaban “la distribución de los productos naturales de la tierra, sus transformaciones en la industria y su intercambio comercial entre los pueblos” (García-Manrique, 1959,

p.68). Este enfoque economicista se daba tanto para el estudio del medio rural a escala universal como para referirse a las producciones de España. El esquema de las unidades didácticas de la geografía descriptiva presentaba los factores naturales (relieve, clima y vegetación), los datos de población (contingente demográfico, densidad y distribución territorial) y el aprovechamiento económico, que incluía las principales actividades en el sector agrario e industrial, así como el comercio y las comunicaciones con los centros de destino de los productos (Figura 7.1a). Los mapas eran un recurso utilizado para conocer la distribución de las áreas de producción y los mercados de destino (Figura 7.1b). Esto lo hemos ejemplificado en las dos imágenes siguientes, con el caso de la región levantina (por ser a la que pertenece la zona de estudio de esta investigación) y el mapa del trigo, que es el cereal más conocido:

Figura 7.1.-Cuadro sinóptico de la región levantina (a) y mapa con la distribución de trigo en el mundo (b)



Fuente: Grima (1963, p.109) y García-Manrique (1959, p.69).

Casi una década más tarde se inician los contenidos específicos sobre el medio rural en el manual escolar de Ortega y Roig (1968), en concreto, en la unidad didáctica denominada “10.Los habitantes del campo y de la ciudad”. La primera distinción que realizan los autores es entre población rural y urbana, en función del lugar de residencia. La primera es la que nos interesa y se dice que en ella la población reside en pueblos, aldeas y casas de campo, y se divide en concentrada y dispersa. El ajuste de la versión gala del concepto hábitat al espacio rural español se produjo a partir de las taxonomías “España húmeda” y “España seca” que se asociaba al poblamiento disperso o al

poblamiento concentrado, respectivamente. Esto lo comprobamos en las definiciones de la página 75 de este mismo manual escolar:

Población rural concentrada es la formada por pueblos grandes, de muchos habitantes y muy separados unos de otros. Es un poblamiento propio de tierras secas, pues la población se acumula donde hay agua, como en la Meseta Meridional y gran parte de Andalucía.

Población rural dispersa es la constituida por pueblos pequeños cercanos unos a otros y con muchas casas de campo esparcidas entre las tierras de cultivo. Este poblamiento es característico de la España húmeda, donde la abundancia de agua permite habitar prácticamente todas las tierras. (Ortega y Roig, 1968, p.75).

Sin embargo, en la página siguiente de este manual escolar los autores matizan la existencia de un poblamiento mixto, a medio camino entre la concentración y la dispersión en función de la región española que se trate:

En algunas regiones el poblamiento es una mezcla de concentrado y disperso. Así, en Castilla la Vieja⁹⁴ los pueblos son pequeños y cercanos, pero apenas hay casas aisladas. En Cataluña son muy abundantes las casas de campo y también los pueblos grandes. (Ortega y Roig, 1968, p.76).

Con este enfoque basado en la morfología descriptiva del espacio rural, los primeros manuales escolares dedican los contenidos iniciales al poblamiento y las tipologías de viviendas de España. Así, se presentan las masías catalanas, las barracas valencianas, los cortijos andaluces, los caseríos vascos, las parroquias gallegas y las viviendas de adobe de las dos Castillas, sin diferenciar que unos conceptos hacen referencia a la morfología de las viviendas (cortijos, caseríos...) y otros designan la organización territorial, como ocurre con las parroquias gallegas. Al finalizar una de las unidades didácticas del manual escolar de Grima (1963) se sintetizan los contenidos más relevantes en un apartado denominado “Resumen de la lección” en el

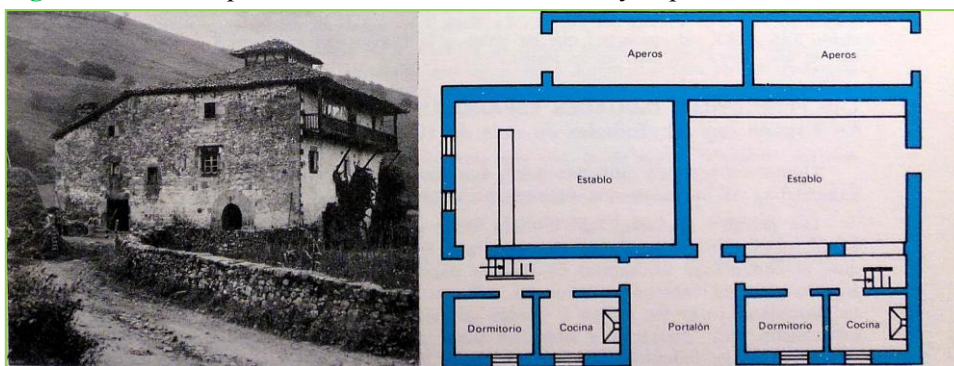
⁹⁴ Es una región española creada con la división provincial de 1833 y albergaba las provincias que en el modelo autonómico actual se corresponden con Cantabria, Burgos, Palencia, Ávila, Valladolid, Soria, Segovia y La Rioja.

que establece una relación entre las taxonomías “España húmeda” y “España seca” con las tipologías de viviendas. En el texto se recogen las siguientes ideas:

En la España húmeda la población vive dispersa en aldeas (Galicia), caseríos (País Vasco), etcétera. En la España seca los *pueblos* buscan las orillas de los ríos. (...) La *vivienda rural*, muy varia, responde también al marco geográfico. En la *España húmeda*, hórreos o graneros en Galicia y Asturias, caseríos en el País Vasco, viviendas típicas en los Pirineos, masías o casas de labranza en Cataluña. En la *España seca* son típicas las casas del valle del Duero. La Mancha, Extremadura, el cortijo andaluz, la alquería levantina y las casas de Ibiza y Menorca (...). (Grima, 1963:250).

En el siguiente esquema y su correspondiente fotografía (Figura 7.2.) se constata el contenido asociado a las tipologías de viviendas, con el caso de las dependencias de las masías vascas:

Figura 7.2.-Correspondencia entre una masía vasca y el plano interior



Fuente: Ortega y Roig (1968, p.77).

El hábitat rural se fue integrando en el concepto de espacio agrario, en el que además se distinguen los territorios agrícolas, ya estén destinados al cultivo o al aprovechamiento ganadero o sean espacios incultos dedicados a los pastos y al monte. La morfología de las viviendas y su distribución espacial formaban el hábitat rural con sus dos variantes (concentrado y disperso), que han ido apareciendo ininterrumpidamente desde la década de 1980 en la mayoría de los manuales escolares. En los siguientes ejemplos se da cuenta de lo que

venimos exponiendo en este párrafo tanto para 3º ESO como en 2º de Bachillerato.

El hábitat rural, o forma en que se distribuye la población que vive principalmente de actividades agrarias. Para definir el hábitat rural, hay que considerar los tipos de casa utilizada por el campesino, la concentración o dispersión de la población agrícola, y la existencia o no de instalaciones agrícolas (pozos, depósitos, graneros, granjas). (Prats et al., 1987, p.84).

El hábitat, otro elemento significativo, condiciona la red caminera (...). (Sánchez y Zárate, 1991, p.128).

Es el espacio habitado por las personas que trabajan en el campo o viven en él (...). Puede ser disperso, cuando las viviendas de los agricultores o ganaderos están separadas unas de otras, y concentrado, cuando aquellas están unas junto a otras formando pueblos. No obstante, con cierta frecuencia hallamos un tipo intermedio entre ambos: el llamado hábitat intercalar. (Burgos, Fernández, Osuna y Jiménez, 2002, p.109).

El hábitat. La casa rural es uno de los elementos representativos del paisaje agrario (...). Por otro lado, la distribución del hábitat rural permite diferenciar entre hábitat agrupado, cuando las casas se encuentran muy próximas entre sí, o hábitat disperso. (Gorgues, Argente y Tolosa, 2007, p.17).

A medida que los espacios rurales se han ido estudiando a partir del concepto paisaje, las categorías de hábitat disperso y concentrado se han ido integrando dentro de las tipologías de paisajes agrarios. En los manuales escolares analizados, el hábitat disperso se asocia a los paisajes cerrados (*bocage*) y el hábitat concentrado a los paisajes abiertos (*openfield*). El primer tipo de paisaje es propio de las costas atlánticas de Europa con clima oceánico y una estructura agraria formada por cultivos y pastos, además de árboles frutales y zonas de bosque, por lo que también suelen incluirse erróneamente áreas del norte peninsular en esta clasificación. El segundo tipo paisajístico pertenece a las zonas continentales y del este de Europa, donde se cultivan cereales, pequeños huertos y la ganadería es dependiente de

la alimentación forrajera de algunas parcelas, bajo la cual se incluyen las dos mesetas y Andalucía al abordar los paisajes de España. Con estas características agrarias de ambos paisajes, la explicación del hábitat en cada uno de ellos se asocia a la dispersión de las viviendas, la escasa dimensión de los pueblos y las malas comunicaciones (en el caso del *bocage*) y la agrupación de las viviendas, el mayor tamaño de los pueblos y mejores comunicaciones en lo que respecta al *openfield*. En los siguientes ejemplos se recogen algunas ideas que hemos mencionado en este párrafo:

En España, el hábitat disperso es característico del norte, donde el sistema de explotación es directo y la forma de propiedad individual (caseríos vascos). El hábitat concentrado se localiza, por ejemplo, en la zona castellana y en la andaluza, donde las casas se agrupan de forma apiñada, debido a circunstancias históricas (defensa) o por prácticas agrarias comunitarias, y también de forma lineal cuando los pueblos se sitúan junto a las vías de comunicación (pueblo calle).
(Loras, Álvarez y Ponce, 1994, p.40).

(...) hábitat rural se define como el espacio en el que vive la población.
(...) Concentrado. Las viviendas se agrupan en torno a un núcleo de mayor o menor tamaño, a cierta distancia de los campos de cultivo.
Disperso. Las viviendas se hallan diseminadas por el espacio agrario, rodeadas por las tierras de cultivo.
(Granda, Hernández, Javier y Núñez, 2002, p.9).

Las zonas atlánticas ganaderas son de población dispersa, pero hoy el paisaje está muy humanizado, con ciudades importantes, puertos, zonas industriales, vías de comunicación, etc. (...). La población vive concentrada en grandes pueblos, pero hoy las ciudades, las comunicaciones, las explotaciones mineras, las zonas industriales y las actividades humanas en general han modificado profundamente los paisajes tradicionales.
(Albet et al., 2008, p.26).

Además de la confusión derivada por los paralelismos establecidos entre los paisajes atlánticos de Europa con los del norte de la Península Ibérica y los de la estepa europea con la Meseta española, hemos comprobado que el concepto hábitat es contradictorio, según se trate de su inclusión en diferentes manuales

escolares de 3º ESO o de 2º de Bachillerato. Las dos fotografías siguientes (Figura 7.3.) corresponden al valle de la Orotava en Tenerife y en ellas son visibles las comunicaciones y la dispersión del poblamiento. Por ello se espera que el alumno/a comprenda que un espacio rural menos compacto facilita el desarrollo de las vías de comunicación, a pesar que no se explican las razones naturales o socioculturales por la que se ha llegado a la dispersión del poblamiento. Además existe otra contradicción derivada de la relación entre la población y los servicios, ya que si realmente ese paisaje tinerfeño fuese disperso, los habitantes hubiesen tenido dificultades para dotarse de una vía de comunicación como la que se aprecia en ambas fotografías, de no haber sido por el desarrollo turístico de la zona que les ha traído la infraestructura de comunicación.

Figura 7.3.-Dos fotografías de hábitat disperso del valle de la Orotava (Tenerife)



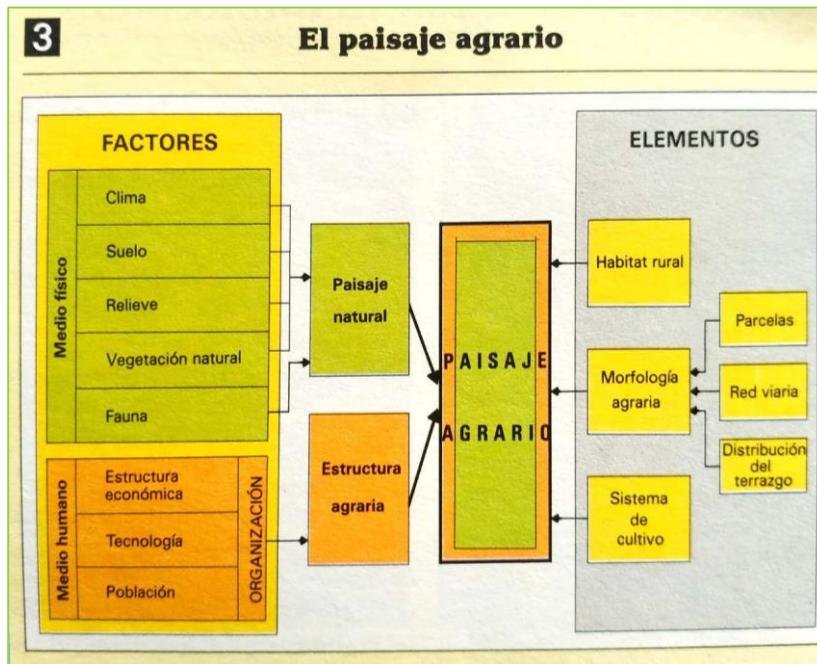
Fuente: Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero (2002, p.143) y Abascal et al., (2009, p.213)

Cuando el concepto hábitat se ha utilizado para definir una porción de los espacios rurales y ha dejado de referirse a la morfología de las viviendas, se ha ido integrando como un elemento del concepto paisaje. Las dos categorías que adjetivan el concepto paisaje son agrario y rural, lo que indica que no existe tanto consenso como ocurría para el caso de hábitat, acompañado siempre del complemento

rural. Esta distinción entre agrario y rural no es demasiado significativa al referirnos al paisaje que, sin embargo, se ha ido diferenciado en otras dos categorías que contribuyen a la idealización escolar del medio rural. Se trata de la separación entre los factores naturales del paisaje y los factores socioeconómicos, que se estudian en unidades didácticas diferenciadas, especialmente a partir de la década de 1990, aunque con una visión más analítica que *problematizadora*. En el primer caso, las unidades didácticas del inicio de los manuales escolares recogen las características naturales de los paisajes bioclimáticos desde la escala mundial a la regional. En el segundo, y sobre el que ofreceremos ejemplos más adelante por ser el que más nos interesa, las unidades dedicadas a lo rural se centran en el estudio de las estructuras agrarias mediante un enfoque economicista en el que se abordan las actividades agropecuarias y pesqueras, además de otras más acordes con la multifuncionalidad de los espacios rurales en la actualidad.

Esta tendencia que hemos señalado en el párrafo anterior se ha plasmado en los manuales escolares de ambos cursos desde la segunda mitad de la década de 1980. Así, lo hemos comprobado en un esquema (Figura 7.4.) perteneciente a la unidad didáctica “6.-Los paisajes agrarios” de libro de texto de Álvarez, Sabán y Martín (1987) cuando se sintetizan los factores y elementos del paisaje agrario mediante la distinción entre paisaje natural y estructura agraria. La población queda incluida dentro de la estructura agraria, por lo que el alumnado podría comprender que las personas no son un elemento que construye los paisajes ni forman parte del hábitat rural, que queda excluido del medio humano si seguimos la clasificación propuesta.

Figura 7.4.-Síntesis de los factores y elementos del paisaje agrario



Fuente: Álvarez, Sabán y Martín (1987, p. 63)

Tras haber nombrado algunas peculiaridades del concepto paisaje en los manuales escolares es preciso detenernos en la ejemplificación de nuestros argumentos para justificar nuestras afirmaciones. El primer aspecto versa sobre la distinción entre las categorías agrario y rural. De todos los manuales escolares donde hemos encontrado las dos tipologías, las siguientes definiciones pertenecientes al grupo de renovación pedagógica Garbí, son las únicas en las que sus autores matizan la diferencia en base a sus elementos y actividades económicas:

El paisaje rural expresa (...) todo aquello que de una manera u otra pertenece al campo, por ejemplo: las tierras cultivadas, los bosques, los pueblos y las pequeñas ciudades, pero también se deben incluir las residencias de descanso y recreo de la gente que pasa allí sus vacaciones o los fines de semana, así como las industrias, los comercios y los negocios que se desarrollan en el espacio rural. Este paisaje tiene (...) unas actividades y unas funciones propias y (...) un aspecto peculiar que lo diferencia del paisaje urbano.

El paisaje agrario representa la parte más importante del paisaje rural ya que engloba a la totalidad de las actividades del sector primario, excepto minería y pesca, así como los espacios relacionados con estas y la forma de organización de los mismos.
(Balanzà et al., 1984, p.204).

Aunque hemos nombrado que existen dos enfoques para definir el concepto paisaje, solo nos centramos en las definiciones de las unidades didácticas dedicadas al espacio rural en lo referente al bloque de geografía humana. Bajo esta vertiente hemos seleccionado cuatro definiciones de los manuales escolares. Las dos primeras son las más frecuentes en la selección de manuales escolares que hemos escogido y presentan un carácter genérico en el que enfatizan la modificación de las condiciones del medio natural para obtener materias primas y recursos a partir del trabajo humano. En cambio, son menos frecuentes las definiciones de paisaje en las que se valora la acción humana como un elemento creador del paisaje cultural, tal y como se aprecia en la última definición donde se subraya el trabajo familiar, un rasgo característico de la agricultura en el ámbito mediterráneo:

El paisaje agrario es el resultado de las diversas relaciones entre el ser humano y el medio físico.
(García-Almiñana et al., 2009, p.74).

Denominamos paisaje agrario al paisaje modificado con la finalidad de obtener productos de la naturaleza y que ha ido evolucionando para aumentar el aprovechamiento.
(Albet et al., 2008, p.60).

Paisaje humanizado originado por esta transformación.
(Burgos, Fernández, Osuna y Jiménez, 2005, p.103).

(...) Paisaje agrario familiar con muchos siglos de historia.
(Fernández et al., 1998, p.239).

Como las relaciones entre el ser humano y el medio en el que desarrollan las actividades están mediatizadas por decisiones políticas, el último concepto que ha aparecido en todos los manuales escolares

es el de política agraria o rural. La primera referencia es del manual de Ortega y Roig (1968) y refleja la actuación del gobierno del general Franco por el medio rural en torno a la modernización de los cultivos y la puesta en marcha de actuaciones como la colonización agrícola y los regadíos (Plan Badajoz), que han sido subrayados en negrita por los propios autores:

Política actual a favor de la agricultura

Desde hace algún tiempo, el Estado está llevando a cabo una amplia labor en beneficio de la agricultura. (...) se aumentan las zonas de regadío, (...) la labor de concentración parcelaria, haciendo que cada campesino tenga una sola finca grande, en vez de muchas pequeñas y separadas entre sí. Se dan créditos a los agricultores para que puedan comprar abonos, maquinaria, buen ganado y semillas. (...) En algunos lugares se está llevando a cabo una verdadera **colonización** (...) Se levantan también fábricas para el aprovechamiento de los productos del campo. (...) En este aspecto, las obras más importantes se han realizado en algunos lugares de la provincia de Lérida y Zaragoza y, sobre todo, en Extremadura. Aquí se proyectó el **Plan Badajoz** para poner en cultivo de regadío muchas tierras del valle del Guadiana.

(Adaptado de Ortega y Roig, 1968, p.83).

Tras los últimos años del régimen franquista y la apertura de España al ámbito internacional, las relaciones entre las producciones locales y los mercados provocaron las primeras incertidumbres en las exportaciones de algunos productos. La desaparición de las políticas proteccionistas de nuestro país planteó algunos problemas, por ejemplo, en la fijación de los precios de adquisición de los fosfatos por parte de los agricultores españoles. Este caso concreto lo ilustran los autores Castelló, Paniagua y Prats (1976) en un texto seleccionado de la Biblioteca Salvat de Grandes Temas, del que hemos seleccionado el último párrafo. En las líneas siguientes se anticipan los condicionamientos de factores externos que introducirán cambios en las actividades agrarias en las siguientes décadas, dejándose entrever que la llegada de la modernidad a las actividades agrarias (en la expresión “moderno desenvolvimiento”) dependerá de la inclusión española en las políticas europeas:

(...) Se observa, entonces, cómo la futura empresa agraria depende para su moderno desenvolvimiento, no sólo de su deseo de mejora y del

dinamismo de su agricultor, sino de factores externos, tanto económicos como políticos, que tienen cada vez más un ámbito mundial.
(Adaptado de Castelló, Paniagua y Prats, 1976, p.33).

En el mismo manual anterior, los autores dedican un apartado a las fases de formación de la Comunidad Económica Europea, sus instituciones y la Política Agraria Comunitaria. De esta última se exponen sus bases principales, la política específica de garantía de precios y la inversión de los fondos agrícolas, como el Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola (FEOGA). Sobre las inversiones concretas, derivadas de este fondo económico, se destacan que pese a la modernización de las explotaciones y los aumentos puntuales en el nivel de vida de los agricultores, existe una patente dificultad en estabilizar los precios de sus productos ante los cambios monetarios que se venían produciendo desde 1969. Esta situación no se resolvió en la década siguiente, como se ha comprobado en los dos textos que hemos recopilado. En el primero, se denuncia la necesidad de implementar medidas para mejorar las ventas de determinados productos de los que dependen las rentas de algunas regiones españolas, como fue el caso del aceite de oliva. A esa problemática de gestión, se sumaba el condicionante de los elevados costes energéticos, que obstaculizaban la rentabilidad de los productos agrarios, tal y como se observa en el segundo texto:

Parte de las luchas del campesinado los enfrentan directamente con la Administración ya que su política agraria favorece la actual situación conflictiva del campo (...). Algunas de las luchas van dirigidas contra la política de importaciones de productos agrarios que de hecho el gobierno elabora en sus líneas generales de acuerdo con la situación de las relaciones exteriores (...). Otras luchas son el resultado del hecho de que la Administración lleva a cabo una planificación sectorial (producto por producto) y nunca territorial, no teniendo en cuenta las necesidades o intereses de comarcas enteras; como en el caso del aceite de oliva destinado a la exportación a Italia y que el gobierno impide exportar y que afecta a la comarca catalana de Les Garrigues.
(Balanzà et al., 1986, p.360).

Estos estudios solo representan pequeños balbuceos en comparación con las perspectivas que ofrecen. Abren para la agricultura una expectativa tremendamente revolucionaria. Sin embargo, para que los logros sean

prácticos habrá que llegar antes a reducir considerablemente los costes energéticos. Solamente de esta manera se rentabilizarán los productos (...).

(Balanzà et al., 1984, p.231).

Al iniciarse la década de 1990, los autores de los libros de texto ofrecieron algunas explicaciones sobre la entrada de España en la entonces Comunidad Económica Europea. La mayoría de referencias textuales son acerca de la Política Agraria Común (PAC) y la concesión de ayudas económicas para mejorar la situación laboral de los agricultores españoles, en lo que respecta a la modernización de las explotaciones y la introducción de algunas innovaciones técnicas. Ocasionalmente se incide exclusivamente en la mejora de la calidad de vida de los agricultores y, en menor medida, se exponen las consecuencias negativas que ha tenido la adopción de medidas puntuales para el trabajo de agricultores y ganaderos. Estas referencias las encontramos en los tres textos siguientes que han sido seleccionados de algunos libros de texto de 3º ESO con los que venimos analizando los conceptos relacionados con la política agraria o rural:

A corto plazo la integración española que se produjo el 1 de enero de 1986 ha favorecido más a los agricultores europeos, sobre todo a los franceses, pero sin hundir el sector español, ya que se ve favorecido por las ayudas comunitarias para modernizar las viejas estructuras agrarias, mejorar los circuitos comerciales, las redes de distribución e industrias agroalimentarias y las agriculturas de montaña menos favorecidas.
(Loras, Álvarez y Ponce, 1994, p.47).

A partir del año 1992, se inicia una nueva política basada fundamentalmente en la protección del agricultor: se pretende mantener un número suficiente de ellos para que, además de asegurar la producción, permanezcan en el medio rural y así se preserve la existencia de un paisaje agrario tradicional; al mismo tiempo se desea conservar el medio ambiente al evitar la emigración.
(Fernández et al., 1998, p.239).

Las políticas agrícolas de la Unión Europea han obligado a reducir el cultivo de algunos productos (vid), mientras que han incentivado el de

otros (lino y leguminosas) para evitar que se generen excedentes agrícolas y se alteren los precios.
(Granda, Hernández, Jover y Núñez, 2002, p.128).

A medida que se fue produciendo la modernización del sector agropecuario, las referencias que realizaron los autores de los libros de texto se fueron ampliando hacia la relación de este sector con la investigación en nuevas especies de cultivo y formas de cultivo alternativas a los sistemas tradicionales. Esto supuso la concreción de otros fondos económicos como el FEOGA o el FSE que, entre otros factores, han ayudado a mejorar las condiciones de inserción de los productos agropecuarios españoles en el mercado internacional. En los dos textos siguientes, uno de 3º ESO y otro de 2º de Bachillerato, se pueden apreciar las características que acabamos de explicitar acerca de las políticas agrarias o rurales:

La entrada de España en la UE (1986), y la consiguiente adopción de la PAC (Política Agraria Común), supuso una reconversión para el sector agrario. Los objetivos que se plantearon fueron aumentar la productividad, la calidad y la competitividad. Estos objetivos se están consiguiendo gracias a la mecanización, el uso de fertilizantes y productos fitosanitarios, la investigación biológica, la utilización de nuevos sistemas de riego e invernaderos, la formación de los trabajadores, las jubilaciones anticipadas, etc. Para ello, se ha contado con la ayuda de los fondos estructurales, fundamentalmente el FEOGA (Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola) y el FSE (Fondo Social Europeo).
(Gorgues, Argente y Tolosa, 2007, p.166).

Las medidas agrarias puestas en marcha por los gobiernos también influyen sobre las políticas agrarias. Las más habituales son las reformas agrarias para conseguir un reparto más equilibrado de la propiedad, y las políticas dirigidas a incrementar la modernización y la competitividad.
(Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p.42).

En lo que concierne a los libros de texto de 2º de Bachillerato, las referencias a la política agraria o rural se complementan con la exposición de las causas y de las problemáticas que experimentan los espacios rurales en España. No hemos colocado estas explicaciones por ser demasiado extensas y porque las más abundantes ofrecen una

exposición de las fases de la Política Agraria Común (PAC) y de otros fondos y programas específicos de asuntos relacionados con el desarrollo rural. Este enfoque se adaptó en el libro del proyecto Gea-Clío siguiendo los planteamientos de la obra de Méndez y Molinero (1993), en la que se tienen en cuenta las lógicas del sistema productivo para destacar el declive de la agricultura y la pesca, la reconversión industrial y la terciarización de la economía. Esa es la principal diferencia con el segundo texto de la editorial Anaya, que no presta tanta atención a la explicación integral de los sistemas de producción que se destaca previamente en el libro de Gea-Clío, como puede apreciarse en el primer fragmento. Las diferencias entre los contenidos de los libros de texto de editoriales ordinarias y los provenientes de proyectos de renovación pedagógica son poco relevantes, por cuanto la importancia de las Pruebas de Acceso a la Universidad condiciona la materia a impartir por el profesorado. Sobre las explicaciones acerca de las políticas que regulan las actividades de los espacios rurales hemos recopilado los dos fragmentos siguientes; el primero del proyecto Gea-Clío y el segundo de la editorial Anaya:

Por su parte, la Política Agraria Común sufre una fuerte transformación en los años ochenta, pues reduce su fuerte porcentaje en el presupuesto comunitario. Los cambios modifican el tipo de ayudas, pues ya no se tratará de beneficiar a algunos productos, sino directamente a los agricultores a través de formación profesional y políticas de jubilación, para aumentar la calidad del trabajo de los nuevos empresarios agrarios. Igualmente la agricultura se plantea como parte integrante del desarrollo rural en su conjunto, potenciando las medidas agro-ambientales y el paisaje forestal.
(Souto, 2006, p.50).

Las actividades agrarias pasan, actualmente, por situaciones problemáticas. Para solucionarlas, se llevan a término políticas de desarrollo rural. Intervienen la Unión Europea, que plantea las directrices generales y aporta fondos FEADER; el Estado español, que indica las prioridades nacionales (Programa nacional de desarrollo rural 2014-2020), y las comunidades autónomas que, de acuerdo con las prioridades, elaboran los Programas de desarrollo rural para el mismo período.
(Muñoz-Delgado, 2016, p.169).

A estos tres conceptos (hábitat, paisaje y política agraria o rural) que podemos considerar de primer orden, se suman otros que aparecen tanto en el interior de las unidades didácticas como al final de los libros de texto, a modo de glosario de términos. En uno y otro caso se aprecia que el léxico utilizado es adecuado para el nivel del alumnado, ya sea en el tercer curso de Educación Secundaria o en el segundo curso del Bachillerato. Las definiciones de conceptos aparecen fundamentalmente en los libros de texto de 2º de Bachillerato y conforme nos acercamos a la época actual, los listados de vocabulario incorporan términos que eran más usuales en los primeros manuales escolares. Nos referimos, por ejemplo, a conceptos como aparcería, arrendamiento, sistema trienal, reforma agraria y otros de corte similar que mencionan sistemas de gestión de la propiedad que ya son casi impracticables. Esta tendencia ha alcanzado a conceptos como poblamiento rural, que en uno de los libros de Anaya (Muñoz-Delgado, 2003) se define junto con el concepto agrocidades, concepto este último que puede explicar la realidad geográfica de las zonas rurales del interior de España, como hemos utilizado en el capítulo dedicado a la metodología para el caso del municipio de Requena. En cambio, son menos frecuentes otros conceptos para referirse a las nuevas prácticas agropecuarias (riego por aspersión, enarenados, actividad agraria a tiempo parcial...) o a la influencia de la política agraria (definiciones de algunos fondos comunitarios como el FEADER, FEOGA...) en el trabajo de las personas del campo.

En síntesis, este primer análisis del tratamiento de las ideas previas y de los principales contenidos conceptuales refleja dos aspectos que están bastante interrelacionados. Por un lado, la escasa conexión entre el conocimiento escolar que posee el alumnado al iniciar las unidades didácticas sobre el medio rural con las preguntas de corte cognitivista que aparecen al inicio de los capítulos. Esto significa que los autores de los libros de texto apenas dejan espacio para que afloren las concepciones que tiene el alumnado sobre los espacios rurales y orientar el aprendizaje a partir de las visiones escolares. Por otro, la persistencia teórica por ofrecer unos contenidos que se alejan de la realidad de las personas, que se ven condicionadas en su actividad diaria por las decisiones políticas, puede inducir a una

representación social de los espacios rurales como lugares desiertos, estáticos y ausentes de problemáticas socioeconómicas y ambientales.

En el siguiente apartado vamos a prestar atención a las actividades y otros recursos que complementan la información textual para comprobar si los contenidos procedimentales ayudan a formar una imagen escolar más acorde con la complejidad de los espacios rurales en la actualidad.

7.2.-Los contenidos procedimentales: actividades y otros recursos complementarios

En el capítulo dedicado a la metodología hemos señalado que un aspecto a considerar en el análisis de los libros de texto eran la tipología de actividades y la función de otros recursos que complementan el contenido textual, ya analizado en el apartado anterior. Por ello vamos a comenzar con las referencias a los tipos de actividades, siguiendo la clasificación que Sáiz y Colomer (2014) han realizado para los libros de texto de Educación Primaria a partir de trabajos previos de uno de ellos para Educación Secundaria. Paralelamente a estas referencias iremos introduciendo algunas observaciones sobre esos recursos que complementan las actividades mediante fotografías, tablas, mapas y otros, que aparecen como parte de los contenidos procedimentales.

En los libros de texto analizados hemos encontrado las tres tipologías de actividades que hemos tomado de la investigación anterior (Sáiz y Colomer, 2014)⁹⁵. El primer tipo son actividades de complejidad cognitiva baja. Esto significa que el alumnado tiene que localizar y repetir la información presente en los recursos textuales o complementarios (tablas, mapas, gráficos...) casi de la misma manera como se le ha presentado en esos documentos. El alumnado debe

⁹⁵ Los mismos autores han señalado que han basado la categorización cognitiva de las actividades en un sistema teórico que recoge fundamentalmente la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom con aportes de estudios sobre el uso y creación de textos en el aprendizaje de las ciencias experimentales y una gradación cognitiva de conocimientos procedimentales.

reconocer la información más precisa que encuentra en el libro de texto, a veces marcada en negrita u otro recurso tipográfico similar, y copiar ese contenido de un manera muy similar a como lo ha aprendido. Estas actividades suelen ser de tipo declarativo para formular literalmente lo que dicen los textos o de conocimientos procedimentales que exigen algunas técnicas. A modo de ejemplo serían las actividades que requieren que el alumnado defina un concepto, la enumeración de los factores del paisaje o la extracción de información literal de una tabla, un gráfico o un mapa, entre las más destacadas.

El segundo tipo o actividades de complejidad media requieren que el alumnado comprenda la información contenida en los textos o en otros recursos ya señalados (gráficos, tablas, mapas, fotografías...). Esto significa que cada estudiante debe trabajar la información a base de resumir, esquematizar o parafrasear los contenidos para interpretarla en base a conocimientos previos. Se incluyen también los contenidos que se derivan de técnicas como hemos señalado en la primera tipología. A modo de ejemplo, serían actividades en las que se pide que se localice el factor principal que interviene en un proceso relacionado con el medio rural, realizar un esquema de los elementos más importantes que intervienen en una dinámica, establecer comparaciones entre dos situaciones, buscar información en fuentes complementarias y confeccionar recursos sencillos, tales como gráficos, mapas y algunos textos a partir de información básica que les ha sido proporcionada.

El tercer tipo de actividades se clasifican como de complejidad cognitiva alta. Estas parten del nivel anterior y requieren la resolución de preguntas inferenciales y la puesta en práctica de estrategias derivadas de la aplicación de contenidos procedimentales. El alumnado analiza, aplica y evalúa la información que extrae de los textos y de otros recursos complementarios, incluso debe crear nueva información. Estas actividades son ejercicios de valoración crítica de la información proporcionada en diferentes recursos, la comparativa de un fenómeno en diferentes fuentes, la resolución de preguntas abiertas y la realización de respuestas más elaboradas en formato de conclusiones e informes a partir del trabajo con diferentes recursos que han sido previamente analizados e interpretados.

En consecuencia, hemos sintetizado la presencia de las tres categorías de actividades en los libros de texto analizados para ambos niveles académicos en la siguiente tabla (Tabla 7.1.). Como se puede apreciar, las actividades del primer tipo o de nivel cognitivo bajo son las más abundantes, ya que representan el 53% de las actividades, especialmente en 3º ESO donde se concentran el 62.2% de las mismas. Un tercio de las actividades son del nivel II por término medio para ambos cursos, con mayor presencia en 2º de Bachillerato respecto de ese mismo curso. En último término, las actividades de mayor nivel de complejidad cognitiva apenas representan el 14%, con escasa diferencia entre ambos cursos.

Tabla 7.1.-Clasificación de las actividades por su nivel cognitivo en los libros de texto

	3º ESO	2º Bachillerato	Total
Nivel I	175	106	281
Nivel II	102	75	177
Nivel III	40	33	73
Total	317	214	531

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado de las actividades en los libros de texto seleccionados en esta investigación.

Si atendemos al primer nivel cognitivo de las actividades que hemos analizado, observamos que en los libros de texto de la década de 1960 eran poco numerosas y se concentraban al final de las unidades didácticas o lecciones. En concreto, los manuales escolares más antiguos (García-Manrique, 1959; Grima, 1963) suman nueve actividades, de las que el más reciente contiene ocho. En la totalidad de las preguntas subyace el paradigma de oposición campo-ciudad, que se manifiesta mediante el enfoque de la geografía regional francesa al preguntar por la distribución de la población y la morfología de las viviendas. Esto se aprecia en las actividades que hemos seleccionado de los dos manuales escolares ya mencionados:

Recuerda algunos sitios de habitantes concentrados o dispersos en España.

Indica de qué materiales se construye la vivienda en los pueblos de España que conozcas.

(García-Manrique, 1959, p.67).

1.- ¿Qué diferencia hay entre población rural y población urbana? Citar ejemplos.

2.- Comparar la forma de distribución de la población de la España húmeda con la de la España seca.

3.- ¿Qué son los *caseríos*?

(Grima, 1963, p.252).

El paradigma de oposición campo-ciudad está presente en otros libros de texto más recientes, en los que se incita al alumnado a identificar el medio rural con áreas de cultivo y el espacio urbano con grandes ciudades. Esto lo hemos encontrado en una actividad del final de una unidad didáctica en la que se pide al alumno que compare una fotografía de los arrozales de la Albufera de Valencia con otra del centro de la ciudad de Alicante (Figura 7.5.).

Figura 7.5.-Dos imágenes que muestran la oposición campo-ciudad



Fuente: Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero (2002, p.175).

Al analizar las preguntas que deben orientar al alumnado a interpretar las dos fotografías hemos observado que se le incita a identificar el paisaje rural con unas características naturales que no existen en los arrozales valencianos, mientras que la representación del centro urbano de la ciudad de Alicante, nombrado como “gran ciudad”, no ofrece dudas sobre la identificación de un paisaje urbano. Además podemos advertir que las semejanzas entre ambas fotografías

recaen en que las dos ciudades poseen paisajes de huerta en sus periferias, por lo que las actividades económicas que se desarrollan en ambos entornos son las mismas, ya que también existe la agricultura a las afueras de la ciudad de Alicante. Las preguntas las hemos transcrito al castellano del manual escolar que se cita en la fuente:

8.-Observa estas dos imágenes.

-¿Qué diferencias básicas hay entre una y otra? ¿Hay alguna semejanza?

-¿Qué tipos de actividades económicas se desarrollarán en el paraje natural? ¿Y en la gran ciudad?

-¿Qué tipo de paisaje aparece en cada imagen?

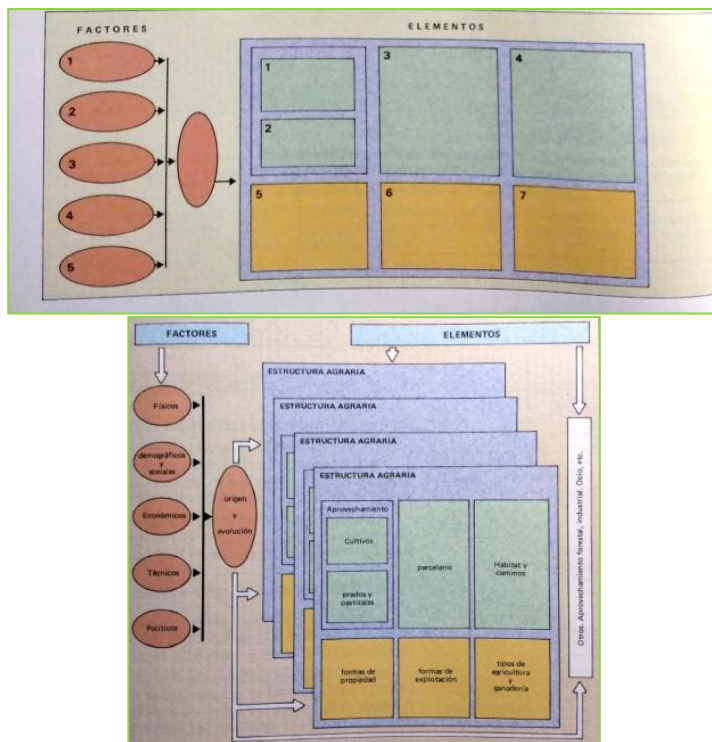
(Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero, 2002, p.175).

A medida que los manuales escolares han ido mejorando la calidad de la edición, se han incluido otras actividades a partir de las figuras que se presentan como complemento a la información textual de las unidades didácticas. El ejemplo siguiente es una prueba de las actividades de bajo nivel cognitivo que los autores de un libro de texto han colocado al final de la unidad didáctica a partir de una figura que estaba completa en las páginas centrales del tema referido al medio rural y a la que no han modificado la enumeración, los colores o los recuadros a completar. En concreto, el alumnado tiene que rellenar un esquema (Figura 7.6.) y la orientación de la actividad refleja el escaso nivel de complejidad de la actividad, al señalar lo siguiente:

Reproduce en tu cuaderno el organigrama de la página 133⁹⁶ y enumera los factores del 1 al 5 y los elementos del 1 al 7.

⁹⁶ Es digno señalar la errata de los autores porque el organigrama al que se hace referencia en el enunciado de la actividad se encuentra en la página 129 del libro de texto y no en la página 133.

Figura 7.6.-Muestra de la actividad y del esquema de consulta para su solución

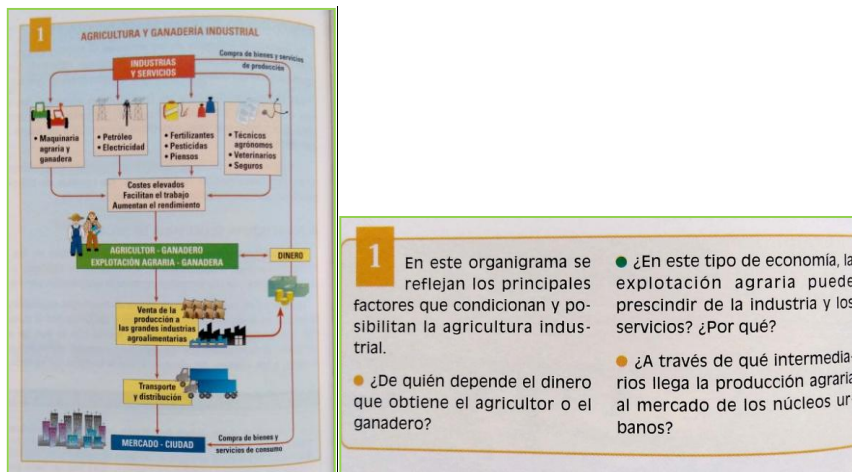


Fuente: Sánchez y Zárate (1991, p. 154 y p.129).

En el mismo sentido que el organigrama anterior, los autores han ido incluyendo otros esquemas de mayor calidad, que han permitido el planteamiento de algunas actividades a partir de la comprensión de las relaciones que integran esas figuras. Se trata, al igual que habíamos señalado en la figura anterior, de esquemas que aportan una información complementaria a los textos que componen el desarrollo de las unidades didácticas. En el siguiente ejemplo que hemos seleccionado (Figura 7.7.), los autores del libro de texto han establecido tres preguntas asociadas al organigrama sobre la agricultura y la ganadería industrial. Como nuestro interés radica en el análisis de la complejidad de las actividades, las tres cuestiones tienen un grado de dificultad diferente, tal y como se desprende del color del círculo que las precede. De entrada, la actividad 1 está sombreada con

el color naranja del organigrama, que coincide con el de dos de las preguntas, que se diferencian de las cuestiones sombreadas con el color verde, por tener estas últimas un mayor grado de dificultad. Este diferente nivel de dificultad para el alumnado ha sido señalado por los autores en la contraportada del manual escolar. No obstante, entre la información proporcionada en el organigrama y en el punto “6.-La agricultura y la ganadería están integradas en la industria” (Fernández et al., 1998, p.218), el alumnado puede responder sin apenas dificultad a las preguntas, sin importar la marca que los autores le hayan dado para expresar la mayor o menor complejidad.

Figura 7.7.-Organigrama y actividades de diferente grado de dificultad asociadas



Fuente: Fernández et al., (1998, p.218).

En general, el tipo de actividades más extendido en este primer nivel son preguntas de respuesta breve que el alumnado puede responder copiando casi literalmente las oraciones y siguiendo las orientaciones de los títulos de los epígrafes y de las palabras que aparecen en negrita. Sobre estas características no existe apenas diferencia entre los dos niveles académicos con los que estamos trabajando en esta investigación. Así, hemos seleccionado dos actividades de un libro de 3º ESO (preguntas 9 y 10) y otras dos, de un libro de 2º de Bachillerato (sin enumeración). En el primer caso la

respuesta a la pregunta nueve se corresponde con los epígrafes que estructuran ese apartado de la unidad didáctica al que se alude en la misma formulación de la actividad (paisajes agrarios de las regiones templadas) y las preguntas de la actividad 10 se responden con la información de un párrafo en el que se sintetiza la información indispensable para esas cuestiones. En el libro de texto de 2º de Bachillerato las palabras en negrita también orientan a buscar las respuestas a las dos actividades planteadas, por más que impliquen resumir y definir conceptos relacionados con la política agraria.

9. ¿Cuáles son los tipos más importantes de paisajes agrarios en las regiones templadas?

10.-¿Qué tipos de paisaje agrario es característico del Mediterráneo? ¿Qué características tiene? Además de España, enumera otros países del mundo que presenten este tipo de paisaje.
(Méndez, Gutiérrez y Guerra, 2010, p.83).

Lee de nuevo el epígrafe sobre los factores políticos y resume cuáles eran los objetivos de la PAC en un primer período.

Define: OCM, FEOGA, PAC, LEADER.

(Abascal et al., 2008, p.281).

Con los ejemplos anteriores podemos pasar a comentar algunas características de las actividades englobadas bajo el nivel II o de complejidad cognitiva media. De un modo similar a cómo nos hemos referido a las actividades del nivel anterior, hemos establecido una secuencia cronológica de actividades que comienza con los primeros manuales escolares. Si exceptuamos la década de 1990 (a la que más tarde nos referiremos específicamente por la información geográfica relacionada con el entorno global) desde 1960 a la actualidad se advierten actividades que preguntan por aspectos rurales del medio local más próximo al alumnado. Los manuales escolares más antiguos mantienen el enfoque de oposición campo-ciudad para que el alumnado se identifique con uno u otro espacio y diferencie la morfología de las viviendas (véase las preguntas del manual escolar citadas por Ortega y Roig, 1968, p.79). En la década de 1970 se incorpora el concepto región que supera parcialmente la dicotomía rural-urbano y pretende que el alumnado diferencie y reconozca los usos del suelo del medio rural. (Castelló, Paniagua y Prats, 1976, p.22

y p.33). Algo similar, aunque menos frecuente, hemos encontrado en los libros de texto más recientes, cuando se pide al alumnado que reconozca los usos del suelo en el mapa topográfico de su municipio (Muñoz-Delgado, 2003, p.154); mientras que en los libros de texto de la década de 1980 (Balanzà et al.,1986, p.224), el enfoque economicista de la agricultura influía en unas actividades, en las que el alumnado tenía que responder acerca de la localización de la producción, la rentabilidad y el destino de los productos. Estos ejemplos aparecen a continuación:

¿A qué se dedica preferentemente la gente que vive en tu pueblo o ciudad? Sabiendo esto, el lugar donde vives ¿es un pueblo o una ciudad? La comarca donde vives, ¿es un pueblo o una ciudad? Si vives en un pueblo, dibuja en tu cuaderno el plano de una casa de campesino. Si vives en una ciudad, proporcióname un plano y fijate cómo ha crecido, señalando los barrios viejos, el ensanche y los barrios nuevos o arrabales. Fijate cómo lo hemos hecho sobre el plano de Madrid. (Ortega y Roig, 1968, p.79).

Dibuja un mapa de tu comarca o región señalando el “espacio agrícola”, distinguiendo los cultivos de los prados o los bosques. Dibuja un mapa de España señalando en él su espacio agrícola por regiones, los cultivos más importantes y las zonas de regadío. Haz un mapa de Europa señalando los principales cultivos en cada uno de los países. (Castelló, Paniagua y Prats, 1976, p.22 y p.33).

Indica las características del clima mediterráneo. ¿Cuál es el riesgo más grave que debe superar la agricultura mediterránea? La huerta mediterránea, a pesar de la extrema división de la propiedad, es altamente rentable:
-Cuáles son los principales productos de la huerta mediterránea.
-Dónde se venden.
-Por qué es altamente rentable. (Balanzà et al., 1986, p.224).

18. En una hoja del Mapa Topográfico Nacional de la localidad en que vives, localiza e identifica los usos del espacio rural que aparecen y su extensión aproximada.

(Muñoz-Delgado, 2003, p.154).

Las actividades anteriores sobre la escala local continuaron en la década de 1990. En el manual escolar de Loras, Álvarez y Ponce (1994) se le pregunta al alumnado por los productos que se cultivan en su entorno, los condicionamientos de los factores físicos y las posibilidades del ser humano para aumentar la rentabilidad. Son actividades del segundo nivel de complejidad cognitiva como los que mostramos a continuación; aunque en esta ocasión en una actividad que se realiza a partir de la lectura de un texto. La fuente del texto no está identificada en el manual escolar, pero corresponde a un manifiesto que firmaron cincuenta y cuatro premios Nobel en 1981 en contra del hambre y del subdesarrollo⁹⁷. La pregunta asociada al texto es la que aparece a continuación:

4.-¿Por qué crees que el llamamiento va dirigido a todas las personas? Infórmate sobre las actividades realizadas por algún premio Nobel a favor del bienestar de la humanidad.

(Loras, Álvarez y Ponce, 1994, p.45).

De un modo similar a cómo las actividades con fotografías en el nivel anterior manifestaban un contraste entre el campo y la ciudad, en este segundo nivel de complejidad cognitiva se pretende aprovechar ese proceso de transformación urbana mediante una actividad en la que se espera que el alumnado comprenda cómo el avance urbano se ha producido a costa de los espacios agrarios. En el ejemplo siguiente (Figura 7.8.), las tres actividades pertenecen al apartado final de la unidad didáctica denominado “II. Observar y comentar la foto” del manual escolar de Sánchez y Zárte (1991), y orientan al alumnado a cuestionarse sobre la posición periférica en la que ha quedado la

⁹⁷ El texto completo lo hemos identificado en Olivares (2001, p.153). Se trata de una guía del profesorado de Educación Secundaria acerca de temas sobre educación ambiental y alimentación.

vivienda rural y las tierras de cultivo asociadas a ella, como consecuencia del proceso de urbanización de una ciudad.

Figura 7.8.-Actividades asociadas a una fotografía sobre el proceso de urbanización

1. Haz un listado de elementos rurales y urbanos que aparecen en esta foto. Intenta hacer una descripción de lo que en ella ves.
2. ¿Tú crees que hay algún orden o todo está dispuesto en desorden?
3. ¿Podrías explicar brevemente qué ha pasado en esta área que hace pocas décadas se dedicaba toda ella a la agricultura?⁹⁸



Fuente: Sánchez y Zárate (1991, p.165).

En aquellos casos en los que las fotografías son un complemento indispensable para responder a las actividades hemos constatado que la tendencia predominantemente conceptual de las

⁹⁸ En esta pregunta que está orientada a la fotografía se advierte que la representación de lo rural se circunscribe a la degradación de la vivienda, como expresión más amplia que identificaría el mundo rural con un espacio marginal y degradado, frente a la renovación de la ciudad que se asociaría con las edificaciones más recientes del espacio urbano.

unidades didácticas hacia la comprensión del paisaje rural y sus elementos se ve dificultada cuando el soporte icónico no permite identificar tales características. Así se puede apreciar en la siguiente actividad (Figura 7.9.), en la que la fotografía carece de la vista panorámica suficiente para identificar el tipo de hábitat y del detalle necesario para saber qué tipología de cultivos desarrollan las personas que trabajan en ese espacio rural. El guion que se proporciona al alumnado está orientado al comentario de esa fotografía (nos referimos a la fotografía de la derecha) y no contiene aspectos comunes que puedan ser de aplicación a otras fotografías que reflejen otros paisajes de contextos espaciales diferentes al mediterráneo. La fotografía de la izquierda está colocada en el cuerpo de la unidad didáctica y es un paisaje de Cataluña, al que el alumnado tiene que responder a la siguiente pregunta: “¿Qué tipo de paisaje es el que aparece en la ilustración?” (Prats et al., 1987, p.85). Si aplicamos el guion de comentario de la página 99 de ese mismo libro de texto referido a la fotografía de la derecha, algunos elementos como la distribución de la población y la gestión de la propiedad no podrían responderse, ya que no son aspectos que se desprendan directamente de la morfología del paisaje.

Figura 7.9.-Dos fotografías de paisaje agrario mediterráneo con actividades asociadas



Fuente: Prats et al., (1987, p.85 y p. 99).

Lectura

Esta fotografía representa un paisaje agrario. Se trata de analizarlo, siguiendo el siguiente modelo indicativo:

1. Relieve sobre el que se asienta el paisaje
2. Elementos que lo configuran
3. Tipo de paisaje
4. Análisis

-¿Cómo están dispuestos los cultivos en las parcelas?
-¿Se ve alguna zona regada? Observa el color de los cultivos.
-¿Cómo es el poblamiento, concentrado o disperso? ¿Qué función desempeñan los edificios que están junto a los campos?

B. Interpretación

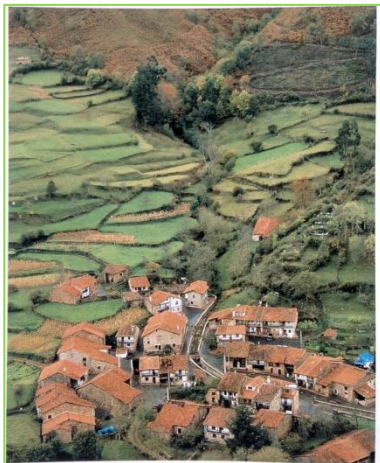
Del análisis podemos deducir que el paisaje tiene las siguientes características:

- Monocultivo o policultivo.
- Regadío o seco.
- Intensivo o extensivo.
- Poblamiento concentrado o disperso.
- ¿Qué tipo de estructura agraria parece representar y por qué (propiedad colectiva, pequeña propiedad, gran propiedad privada)?
(Prats et al., 1987, p.99).

En el siguiente ejemplo de actividad, los autores persisten en el reconocimiento de elementos imperceptibles en la morfología del paisaje (Figura 7.10.). Desde nuestro punto de vista, el alumnado necesita comparar con otras fotografías de paisajes diferentes para responder acerca de estos elementos del paisaje, aunque con ayuda de la información textual pueda resolver los ejercicios sin demasiada dificultad. Sin embargo, ningún estudiante podrá argumentar su respuesta a la pregunta sobre el minifundio o el latifundio, pues son dos conceptos que se refieren a la gestión de la propiedad y no al tamaño de las parcelas de cultivo. Si los autores consideran que el tamaño reducido de las parcelas son minifundios estarán induciendo la confusión conceptual del alumnado, que hemos advertido tanto en el capítulo quinto (con las palabras clave asociadas a medio rural y las representaciones pictóricas) como en el sexto (al definir los conceptos escolares que recuerdan como latifundio).

Figura 7.10.-Actividad asociada a una fotografía de paisaje agrario

5.-Identifica a qué tipo de paisaje agrario corresponde esta fotografía y contesta las preguntas



- ¿Qué extensión presentan las parcelas?
- ¿Puedes distinguir si predomina el minifundio o el latifundio?
- ¿Qué tipos de cultivos o actividades ganaderas se aprecian?
- ¿Cómo es el hábitat, disperso o concentrado?

Fuente: Méndez, Gutiérrez y Guerra (2010, p.149).

En los libros de texto más recientes, las fotografías son un recurso todavía más abundante y hemos encontrado actividades que se resuelven exclusivamente a partir de las fotografías, sin que esto suponga una interpretación de su contenido. Esto significa que las tareas a responder están orientadas para que el alumnado conteste siguiendo la información complementaria que acompaña a las fotografías y que, por otra parte, sigue la misma estructura que el contenido teórico que se ha recopilado en la explicación previa. Así es como en la siguiente actividad (Figura 7.11.) se presentan ocho fotografías, de las que siete son necesarias para responder a las tres tareas que se proponen, casi en el mismo orden en el que se formulan. Esto ratifica que el alumnado tenga que prestar más atención a las explicaciones de las fotografías que a la interpretación personal de las imágenes que se le proponen.

Figura 7.11.-Actividades que se apoyan en fotografías para su resolución

4.-Utilizar las imágenes para resolver estas tareas:

- Elige dos imágenes en las que se aprecie la influencia del relieve en la actividad agraria. Explica, en cada caso, en qué consiste cada influencia.
- Selecciona y explica dos imágenes correspondientes a zonas con alta densidad de población.
- Busca tres imágenes representativas de la influencia de los factores humanos en la actividad agraria. Redacta un pie explicativo para cada una.

UNIDAD 2

Los condicionantes humanos de la actividad agraria

La densidad demográfica



Densidades de población
En las zonas con **altas densidades** de población el espacio agrario se aprovecha al máximo, e incluso se cultiva en las laderas montañosas mediante la realización de bancales o terrazas (1).
En las **zonas despobladas** el medio natural puede resentirse. Por ejemplo, el abandono de las terrazas puede producir un incremento de la erosión del suelo (2).

El nivel tecnológico



Utillaje agrario
Las **sociedades tradicionales** emplean útiles agrarios primitivos (3), de ahí que las tareas del campo requieren mucha mano de obra y mucho trabajo.
Las **sociedades avanzadas** emplean técnicas modernas (4), que requieren poca mano de obra y menos trabajo.



Selección de especies
La **revolución verde**, desarrollada en la década de 1960, cruzó especies naturales de plantas como el trigo (5), para seleccionar variedades más productivas.
La **revolución biotecnológica** de la década de 1990 manipula genéticamente las plantas o los animales para obtener transgénicos (6).

La organización económica y social



Economía
La **economía de subsistencia** tiene producciones agrarias más variadas (7), a fin de diversificar la alimentación. Las explotaciones suelen ser pequeñas y trabajadas por su propietario.
La **economía de mercado** tiende a la especialización (8). Las explotaciones suelen ser grandes y gestionadas por empresas que contratan a trabajadores.

Fuente: Burgos y Muñoz-Delgado (2016, p.43)

En algunas editoriales que se centran en los paisajes agrarios valencianos, la confusión conceptual se agrava cuando los autores de los libros de texto atribuyen otras tipologías del contexto europeo a los paisajes locales, y se solicita al alumnado que identifique el hábitat, aun cuando en una de las fotografías no aparecen viviendas (Figura 7.12.). En el primer caso, los paisajes agrarios de Sueca se asimilan a los *openfields* de Europa central y se compara con los *bocage* de Shropshire en Gran Bretaña (Doc 1 y 4, respectivamente). En el texto se identifican erróneamente los campos abiertos con el concepto *openfield* y se dice que son “propios de zonas con secanos, en el que las propiedades no tienen ningún límite físico” (Grence et al., 2002, p. 38). A esta simplificación del concepto *openfield* a campos abiertos y áreas de climas secos se añade la identificación de estos paisajes con el hábitat concentrado, del que se dice que “es propio de zonas secas, donde la población se agrupa alrededor de una fuente de agua” (Grence et al., 2002, p.38). En el segundo, correspondiente a las fotografías sobre Oriola (Orihuela) y la Plana de Utiel-Requena (Doc. 2 y 3, respectivamente) se espera que el alumnado responda sobre la productividad de ambos paisajes, si bien se advierte que en el pie de las fotografías ya se adscribe la categoría intensivo al primero y la extensiva al segundo, obviándose la transformación a regadío del cultivo del viñedo en la Meseta de Requena, de la que dimos cuenta en los primeros capítulos de la tesis doctoral.

Figura 7.12.-Selección de fotografías sobre paisajes agrarios valencianos



Fuente: Grence et al. (2002, p.39).

Tras el análisis de las actividades que se resuelven con la ayuda de fotografías, podemos establecer una consideración sobre los sujetos que aparecen en ellas. Este es un elemento importante que explica la identidad de los espacios rurales y conecta con la definición del Convenio Europeo del Paisaje (2000) en la que basamos nuestro marco teórico. En esta definición se dice que “por *paisaje* se entenderá cualquier parte del territorio tal y como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción con los factores naturales y/o humanos” (p.1). Los conceptos analizados en los manuales escolares analizan los factores naturales y humanos que influyen en la morfología del paisaje, pero las personas que residen o se dedican a las actividades relacionadas con los

espacios rurales no aparecen con demasiada frecuencia en las fotografías. En concreto, el recuento que hemos efectuado nos devuelve los siguientes datos (Tabla 7.2.): la presencia de personas representa el 34.7% de las 616 fotografías que aparecen en los veintiocho libros de texto analizados. A escala individual, cada libro de texto posee por término medio entre 7 y 8 fotografías en las que se reconocen personas. Las fotografías son más abundantes en ambos cursos a partir de la década de 2000, especialmente en los libros de texto de 3º ESO, aunque la presencia humana sea más reducida. Este puede ser un elemento a considerar directamente en la explicación de la idealización escolar de los espacios rurales, sobre todo, si recordamos que en las representaciones pictóricas no eran abundantes los dibujos en los que aparecieran las personas.

Tabla 7.2.-Análisis de las fotografías en los libros de texto en ambos cursos

	3º ESO	2º Bachillerato	Total
Fotografías con presencia humana	137 (32.8%)	77 (38.6%)	214 (34.7%)
Fotografías totales	417	199	616

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado de las fotografías de los libros de texto utilizados en esta investigación.

La interpretación que hacemos es que las fotografías muestran la evolución de los paisajes agrarios, con la expresión de las mejoras en la mecanización de las tareas agrícolas, pero sin mencionar cómo esos cambios han redundado en la calidad de vida de las personas que se dedican a trabajar en los espacios rurales (Figura 7.13.). Las personas que aparecen son fundamentalmente varones que trabajan en los campos de cultivo de los países desarrollados, mientras que si las fotografías se refieren a los países subdesarrollados son generalmente mujeres que trabajan en espacios periféricos, como veremos más adelante. En la siguiente figura hemos seleccionado dos fotografías del estado actual de los espacios rurales que aparecen en un libro de texto de finales de la década de 1990: la fotografía superior en la que aparece un varón de avanzada edad no es representativa de la mecanización actual, ya que ese hombre sigue arando de manera tradicional por razones personales. En la fotografía inferior, en

cambio, se aprecia el avance producido en las técnicas para arar los campos, siendo más representativa de la mecanización reciente.

Figura 7.13.-Dos fotografías que muestran la mecanización del campo



Fuente: Fernández et al. (1998, p.219).

Con una visión analítica de todas las fotografías donde aparecen las personas que trabajan en el medio rural, hemos apreciado que en la secuencia temporal de los manuales escolares analizados, se advierte un cambio relevante. La imagen que se transmite de las personas dedicadas al sector agropecuario ha pasado de ser familiar, en la que la mayoría de los miembros del hogar participaban en las tareas agrícolas, a la de sujetos individualizados que con sus prácticas perjudican el medio ambiente. La interpretación de este fenómeno es parcialmente correcta si consideramos que la mecanización de las tareas agrícolas ha permitido que el trabajo se concentre en menos personas, por lo que los manuales escolares proporcionan una información acorde con los cambios sociales y técnicos en el medio

rural. Sin embargo, se advierten connotaciones negativas sobre los agricultores que utilizan productos químicos que contribuyen a la generación de problemas medioambientales que hace unas décadas no existían, como tampoco las enfermedades y plagas a las que se tiene que hacer frente para seguir cultivando. Este contraste en la representación icónica del agricultor lo hemos podido constatar en varias fotografías, de las que hemos seleccionado las dos (Figura 7.14.) que hemos considerado más significativas de lo que acabamos de mencionar:

Figura 7.14.-Dualidad de las personas del medio rural en dos fotografías



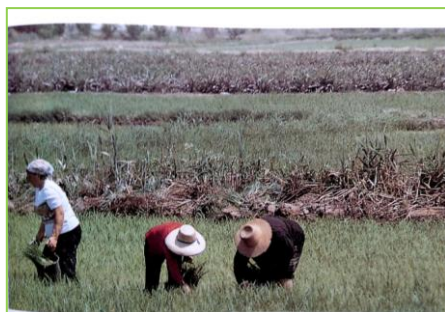
Actualmente, la actividad agraria depende cada vez más de la industria de productos químicos (insecticidas, pesticidas); además, el abuso de estas sustancias degrada el medio natural. En la imagen, agricultor fumigando arrozales en Valencia.

Fuente: Ortega y Roig (1968, p.84) (izquierda) y Muñoz-Delgado (2003, p. 174) (derecha).

Como hace unas líneas hemos mencionado una diferencia apreciable entre los sujetos que aparecen en las fotografías de los manuales escolares en función de los espacios representados, podemos detenernos en el análisis de las escalas espaciales. Desde finales de la década de los ochenta, los manuales escolares han ofrecido referencias a otros espacios fuera de los límites estrictamente europeos. Los primeros autores fueron los del grupo valenciano Garbí (Balanzà et al.1984) y otros del manual de la editorial SM (Prats et al.1987), que analizaron minuciosamente las actividades agropecuarias en Asia, América y África. Es precisamente al referirnos a estas escalas espaciales donde encontramos a las mujeres

trabajando en las tareas agrícolas, aunque también aparecen en los trabajos realizados en Europa y España, tal y como se puede comprobar en las fotografías de la figura siguiente (Figura 7.15.):

Figura 7.15.-La imagen de la mujer trabajando en el medio rural en dos fotografías de los libros de texto



Fuente: Sánchez y Zárata (1991, p.155) y Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero (2002, p.128).

A partir de la década de 1990, algunos manuales escolares consultados han separado entre el sector agropecuario y marino en España, Europa y la Comunidad Valenciana, si la editorial pertenecía a esta autonomía. Por ejemplo, en un libro de texto de la editorial Vicens Vices (Fernández et al. 1998), sus autores han establecido dos unidades didácticas separadas para estructurar los contenidos referentes a los sectores agropecuarios y marinos valencianos (“15.- Actividades y espacios agrarios. La pesca”, y al español “16. Paisajes agrarios y actividad pesquera en España”). Con esta distinción hacia otros espacios agrarios en unidades didácticas similares a la número quince ya mencionada, el alumnado ha ido recibiendo información acerca de otras tipologías agrarias del mundo. En las dos fotografías siguientes (Figura 7.16.) hemos seleccionado una de la agricultura intensiva en China (izquierda) y otra sobre la agricultura itinerante en África (derecha), por ser dos tipologías bastante recurrentes en los libros de texto, tras los paisajes agrarios europeos (*openfield* y *bocage*), al que ya nos estamos refiriendo en reiteradas ocasiones a lo largo de esta investigación.

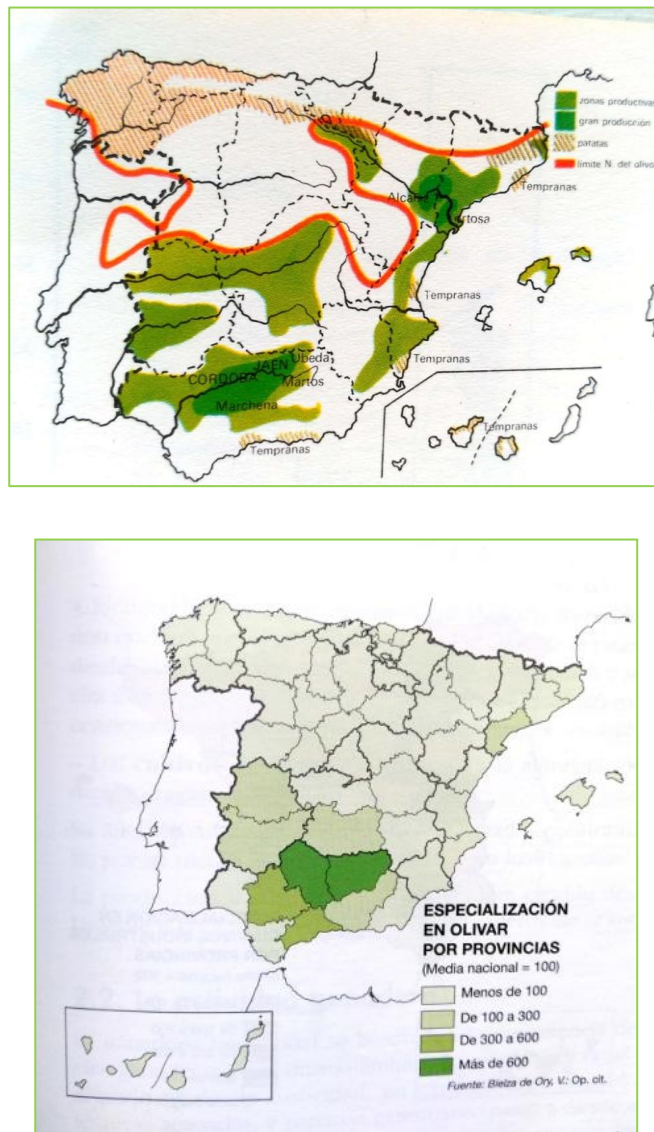
Figura 7.16.-Dos fotografías de paisajes agrarios en Asia y África



Fuente: Burgos, Fernández, Osuna y Jiménez (2005, p.11) y Albet et al., (2008, p.62).

En consonancia con las escalas espaciales, los recursos cartográficos son los documentos que permiten conocer los espacios concebidos o territorios rurales que aparecen en los libros de texto. Al revisar la tipología de los mapas y la información mostrada, hemos comprobado que los mapas de coropletas (que proporcionan información geográfica acerca de la distribución de los cultivos en España) son los recursos más abundantes. Así, hemos seleccionado dos mapas que informan de la distribución del olivar en España (Figura 7.17.): el de la izquierda, pertenece a uno de los primeros manuales escolares de finales de la década de 1960 y el de la derecha, a un libro de texto de la editorial Anaya de 2003. Las referencias que los autores de ambos recursos didácticos realizan son bastante similares: al primer mapa le acompaña un texto que dice que “el olivo por su parte, no resiste ni el frío ni la humedad. Fíjate bien en la línea que señala el límite N. de su cultivo. ¿Qué regiones y que zonas montañosas quedan fuera de su zona de cultivo?” (Ortega y Roig, 1968, p.85), mientras que el segundo, no tiene ninguna actividad específica, sino un cuadro con la producción del olivar y de las hortalizas en España entre 1950 y 2000.

Figura 7.17.-Dos mapas de la distribución del cultivo del olivo en España



Fuente: Ortega y Roig (1968, p.85) y Muñoz-Delgado (2003, p.159).

Como aspecto común a los dos niveles de complejidad cognitiva que hemos comentado, la mayoría de las actividades se centran en la promoción de la competencia en comunicación lingüística. Esto se ha constatado porque en las respuestas se requiere que el alumnado

exprese y comprenda los conceptos en forma de texto y otros registros (icónicos, cartográficos y gráficos...) tanto en la lengua castellana como valenciana. Sin embargo, la vertiente puramente numérica de la denominada competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, que es donde se sitúan los contenidos de las ciencias sociales con la actual LOMCE, tiene menor presencia. A modo de ejemplo, mostramos dos casos concretos: en el primero se pide al alumnado que realice un cálculo que le permita comprender la diferencia entre producción y productividad, dos conceptos mencionados previamente como definición; en el segundo, el alumnado de segundo curso de Bachillerato desarrolla la competencia mencionada de manera más integral, dado que tiene que combinar la consulta de estadísticas con la cartografía.

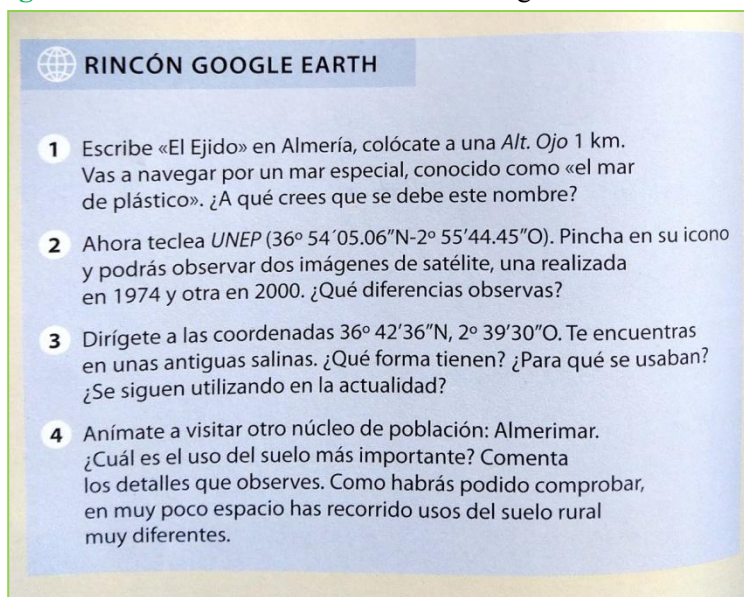
11. Si un terreno de 10 ha produce 80 ta de patatas, y otro de 15 ha, 90 t de patatas, ¿cuál de los dos tiene una mayor productividad?
(Granda, Hernández, Jover y Núñez, 2002, p.133).

17.-Compara la distribución general de los usos del espacio rural en tu comunidad autónoma con la media nacional utilizando las tablas estadísticas del final del libro.
(Muñoz-Delgado, 2003, p.154).

Dentro de la competencia anterior, la vertiente tecnológica es todavía menos abundante que la matemática. En 3º ESO es casi inexistente, salvo la consulta de enlaces a páginas web de algunos ministerios españoles en materia de agricultura y medio ambiente o el Instituto Nacional de Estadística (INE). En 2º de Bachillerato es más frecuente que se remita al alumnado a los páginas web que acabamos de mencionar, aunque los anexos estadísticos y cartográficos están integrados al final de los libros de texto. La actividad que hemos seleccionado es distinta a las anteriores (Figura 7.18.), por cuanto supone el uso de la tecnología *Google Earth* desde el inicio de la unidad didáctica en uno de los libros de 2º de Bachillerato (Abascal et al., 2009, p.272). En concreto, se orienta hacia la agricultura intensiva del poniente almeriense y promueve la observación de la situación actual con los invernaderos y una comparativa con el contexto de 1974. Con los ejercicios propuestos se promueve la comprensión y el

análisis de los usos del suelo en un área innovadora de la agricultura española y europea.

Figura 7.18.-Actividades con TIC sobre la agricultura en Almería



Fuente: Abascal et al. (2009, p.272)

A pesar de que la actividad anterior sobre la aplicación de las tecnologías para reconocer los usos del suelo en Almería pudiera englobarse bajo la tercera categoría de actividades, hemos querido destacar su escasa presencia por la competencia que promueve en el alumnado. Además, los autores de ese libro de texto dirigen los pasos para que el alumnado consiga unos mismos resultados, sin promover el desarrollo de una síntesis final sobre lo que han aprendido en ese proceso.

Si entramos en las actividades de mayor complejidad cognitiva, el primer ejemplo que pretendemos destacar lo hemos encontrado en el manual escolar de Balanzà et al. (1986, pp.466-468). Es conveniente apuntar que las actividades se encuentran al final del manual en un apartado denominado “Bibliografía y propuestas de trabajo”. En lo que respecta a la unidad didáctica sobre medio rural, se

proponen tres actividades, una en cada uno de los tres apartados que han sido tratados previamente en el cuerpo del manual. Estas actividades finales requieren el uso de la información textual y complementaria (tablas, gráficos, mapas...) que los autores han presentado de forma coherente y con carácter explicativo en la unidad didáctica correspondiente. De las tres actividades finales que se proponen, vamos a destacar una de ellas que guarda estrecha relación con la política agraria, unos de los contenidos conceptuales a los que hemos aludido en el apartado anterior.

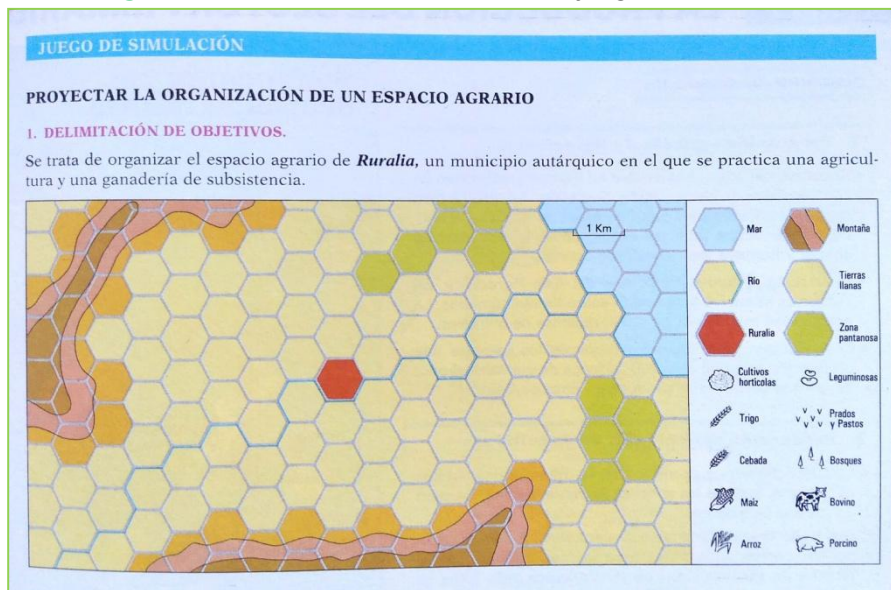
La actividad pertenece al segundo apartado “B. Los problemas de la reforma agraria” y el objetivo que se le plantea al alumnado es el “análisis de las distintas soluciones a la situación crítica del campo” (Balanzà et al., 1986: 468). El lenguaje utilizado por los autores en la formulación de dicho objetivo sugiere que el alumnado esté preparado para realizar una investigación rigurosa, tal y como después se detalla mediante una serie de pautas que se concretan en los cinco puntos siguientes:

- Recoger los programas políticos de los diversos partidos políticos que actúen en la región o país donde se halle enclavado el instituto o escuela.
 - Analizar la parte del programa económico que hace referencia al campo.
 - Confeccionar un mural con las propuestas de cada partido y otro con las propuestas del Programa de Reforma Agraria de la Segunda República (Se recomienda trabajo en grupo).
 - Analizar, mediante discusión en grupo, las diferencias y semejanzas de los programas entre sí y con la Reforma Agraria Española.
 - Organizar una rueda informativa con representantes de los distintos partidos en la que los alumnos puedan interrogarles sobre las distintas políticas agrarias.
- (Balanzà et al., 1986, p.468).

A pesar de que el último paso no pueda llevarse a la práctica por parte del alumnado, la utilización de un método de investigación con carácter comparativo que considera el modelo del programa político de la Reforma Agraria de la Segunda República es una vía para ejercitar la valoración crítica de la información contenida en documentos políticos y plantear preguntas abiertas a los posibles participantes de esa rueda informativa.

Para paliar la dificultad de atraer la participación de sujetos políticos en actividades organizadas por la población escolar, la siguiente actividad que hemos englobado en este tercer nivel de complejidad cognitiva se basa en un juego de simulación, aunque no incluye la realización de debates como ocurría anteriormente. La actividad está estructurada en tres apartados. Primero, se parte de una serie de preguntas para facilitar la comprensión del mapa de Ruralia (Figura 7.19.), un espacio agrario ficticio y autárquico que tienen que organizar en aspectos como las comunicaciones, la morfología de las parcelas y los usos del suelo, para dotar a sus habitantes de todo lo necesario para desarrollar su proyecto de vida. Algunas de estas cuestiones versan sobre los factores de producción, los elementos del paisaje, las causas por las que existe el uso forestal y las especies ganaderas que podrán tener sus habitantes. Segundo, el alumnado tendrá que desarrollar el plano en un esquema similar que podrá calcar para posteriormente delimitar las parcelas y distribuir los usos del suelo, de acuerdo a la leyenda del mapa que les ha sido proporcionado. Tercero y más acorde con el nivel de complejidad cognitiva al que hacemos referencia, las preguntas que se le plantea al alumnado son hipótesis que tratan de hacerles pensar sobre posibles cambios en esa estructura poblacional y socioeconómica que han establecido. Esto significa que el alumnado debe prever qué pasaría si se produjese un aumento paulatino de la población, si el espacio de Ruralia se ubicase próximo a una ciudad o si el Estado fijase una política de precios más rígida. Aunque sea una actividad de simulación, se promueve el pensamiento crítico del alumnado mediante la resolución de preguntas que discute y presenta a modo de síntesis o conclusiones de elaboración más compleja que requieren la interpretación de modelos y situaciones que les conectan con la realidad.

Figura 7.19.-Modelo de actividad como juego de simulación



Fuente: Álvarez, Sabán y Martín (1987, p.69).

El último ejemplo de actividad perteneciente a la tercera tipología de complejidad cognitiva corresponde al libro de texto de 3º ESO del grupo valenciano Gea-Clío. Por mi pertenencia al colectivo de profesorado conozco la defensa que sus miembros han realizado de actividades finales o de síntesis a modo de informes en las que el alumnado tiene que relacionar la información adquirida a lo largo de la unidad didáctica con los problemas sociales o ambientales del contexto local y global. Así es como se entiende el ejercicio 23, en la que el alumnado tiene que redactar propuestas de mejora para un espacio rural de su entorno próximo atendiendo a una doble consideración. Esta dualidad supone un ejercicio de empatía, ya que como se deduce del enunciado la respuesta será diferente si el alumno la elabora como un joven de veinte años que tiene que tomar decisiones acerca de su futuro laboral o como el progenitor o tutor que tiene que aconsejar sobre la decisión anterior a uno de sus hijos/as. El enunciado completo de esta actividad ha sido transcrito literalmente del libro de texto, tal y como se muestra a continuación:

23. Ya has escuchado las aportaciones que han hecho los compañeros y compañeras de clase, sus argumentos, etc. Ahora te toca extraer tus propias conclusiones. Presenta a la profesora o profesor, una redacción donde apuestes por alguna medida para mejorar el medio agrario y rural próximo a ti. Ponte en el caso que fueras un/a joven de 20 años y que tu futuro profesional dependiera de alguna de las propuestas que hemos discutido en clase.

Y si en vez de ser un/a joven fueras un padre/madre de familia que vivieras en una comunidad rural y vuestros hijos/as quisieran seguir viviendo en el municipio: ¿variaria tu postura? Argumenta sobre tu propuesta de futuro en los dos casos.

(Ramírez y Souto, 2004, p.89).

Para concluir podemos afirmar que existe una concepción idílica de los contenidos analizados en los manuales escolares que se ha comprobado mediante dos aspectos generales. Por un lado, la complejidad de los conceptos y la persistencia por definir elementos morfológicos del paisaje en torno a los conceptos centrales que hemos analizado (hábitat, poblamiento, paisaje y política agraria o rural) dificulta la difusión de una imagen compleja de los espacios rurales a partir de las problemáticas sociales y ambientes. Por otro, la realidad de los espacios rurales en los manuales escolares no refleja las identidades de las personas que habitan y trabajan en esos espacios, por lo que las actividades analizadas se refieren a situaciones alejadas de la realidad experimentada por unos actores que se ven condicionados por decisiones procedentes de ámbitos externos. En nuestra interpretación hemos dejado abiertas algunas ideas como la relación entre las fotografías en las que no aparecen seres humanos y las representaciones pictóricas que analizamos en el capítulo quinto. Nuestro análisis de los manuales escolares se ha realizado de manera objetiva, por lo que la aficción que tenga sobre el alumnado y el uso que haga el profesorado son dos asuntos a los que hemos accedido a partir de entrevistas y grupos de discusión. Sobre estos elementos y otros que afianzarán la explicación escolar de las representaciones sobre el medio rural es lo que vamos a tratar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VIII

LA EXPLICACIÓN DEL MEDIO RURAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

CAPÍTULO VIII.-LA EXPLICACIÓN DEL MEDIO RURAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

Antecedentes: la visión discente y docente de lo rural

En este cuarto capítulo del informe de resultados vamos a presentar los datos extraídos de los instrumentos de carácter cualitativo (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión), que hemos realizado a una muestra del alumnado y del profesorado de los diez centros escolares participantes en esta investigación. Con ello pretendemos acceder a la explicación que el alumnado realiza acerca de la estructura de la representación social, que se ha ido plasmando en los capítulos anteriores, especialmente en los capítulos quinto y sexto. Además, podremos contextualizar la influencia que ejercen los contenidos de los manuales escolares en la formación de la imagen que el alumnado crea sobre los espacios rurales, a partir del análisis del marco curricular en el mismo período en el que seleccionamos los libros de texto. Esto entronca con la doble vertiente del *curriculum* que defiende Gimeno-Sacristán (2010): como resultado de las relaciones entre la teoría y la práctica, y como un nexo entre la educación y la sociedad. En ambos enfoques el paradigma de las representaciones sociales está siendo utilizado para conocer las concepciones sobre el espacio geográfico y la geografía en el ámbito iberoamericano (Raimundo, Vernaschi y Vernaschi, 2019), por lo que lo consideramos adecuado para comprender las ideas que subyacen en la mente del profesorado para definir su proyecto docente en el que se incluye la enseñanza del medio rural en 3º ESO y en 2º de Bachillerato.

En consecuencia, lo que acabamos de señalar conecta con los dos objetivos principales que formulamos al inicio de la tesis doctoral. Por un lado, la grabación y la transcripción de las entrevistas y/o grupos de discusión a los cincuenta y ocho alumnos/as nos aproxima a conocer con mayor detalle la representación que poseen sobre los espacios rurales, ya que mediante estos instrumentos tenemos acceso a las emociones, inquietudes y expectativas que afloran en su comportamiento ante las preguntas efectuadas. Por otro, las trece entrevistas individuales al profesorado son la fuente principal de información que cierra el proceso de triangulación (alumnado,

manuales escolares y profesorado) que nos permitirá contrastar las respuestas que el alumnado ha proporcionado en los instrumentos anteriores, así como valorar la importancia que tiene la cultura de estos espacios en los centros escolares seleccionados. En este mismo orden, el capítulo se estructurará en tres partes: primero, expondremos los resultados obtenidos de las entrevistas y grupos de discusión al alumnado mediante una secuencia similar a la efectuada en el capítulo sexto que se deriva de la trilogía espacial de Soja (2008); segundo, presentaremos una síntesis de los contenidos que aparecen en el marco curricular español desde la ley de 1953 hasta la actualidad y, finalmente, expondremos la información proporcionada por el profesorado, en relación con las preguntas de las entrevistas.

8.1.-El medio rural según la trilogía espacial: del contexto social a las problemáticas

En el segundo apartado del cuarto capítulo dedicado a la metodología especificamos que tras la realización de los cuestionarios volvimos a contactar con los centros escolares para realizar entrevistas y/o grupos de discusión al 10% del alumnado. De esa manera hemos recopilado información de 58 estudiantes (35 de 3º ESO y 23 de 2º de Bachillerato) a los que hemos preguntado por su concepción del medio rural. Al inicio de las entrevistas nos interesamos por conocer el contexto en el que el alumnado desarrolla su vida y sus obligaciones escolares, lo que conecta con la formulación de la hipótesis de esta investigación, en la que pretendemos averiguar cómo la representación escolar del medio rural incidirá en su futuro residencial y laboral. Por ello en este primer apartado vamos a presentar la información de su contexto, especialmente su percepción de las localidades donde residen y el recuerdo de las materias escolares, concretamente de la Geografía y su contribución a la formación de una imagen sobre los espacios rurales. Con esos primeros datos seguiremos con la explicación de las definiciones de estos espacios, en las que se concretarán con mayor precisión que en el capítulo sexto, las palabras asociadas a medio rural y algunos conceptos asociados a esa representación. Finalmente, se expondrán los problemas y la visión de futuro que el alumnado posee acerca de los espacios rurales.

La relación que hemos establecido en la fundamentación teórica entre la teoría de las representaciones sociales y la vertiente humanista de la geografía de la percepción y del comportamiento es pertinente para que en este apartado nos detengamos a conocer la influencia que el contexto social (barrios, localidades y la dinámica de los centros escolares) ejerce en el alumnado en el momento de definir lo que entiende por espacio rural. Las características geográficas ya han sido presentadas desde la escala local en los cuatro municipios (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor), que hemos clasificado dentro de las áreas rurales de la Comunidad Valenciana y en el contexto específico de las restantes localidades. Estos datos son relevantes porque nos permitirán reconocer si el alumnado identifica rasgos que le ayuden a definir su espacio vivido como rural, ya sea en perspectiva actual como en clave histórica.

Las primeras preguntas que hemos realizado al alumnado han sido para facilitar su inserción en el contexto de la entrevista⁹⁹. Les hemos preguntado por su vinculación y afección con la localidad en la que residen y la mayoría ha manifestado su conformidad con el espacio en el que habita, sin apenas diferencias entre las áreas rurales, periurbanas y urbanas. Sin embargo, al comparar las respuestas entre ambos cursos se aprecia una diferencia notable. El alumnado de 3º ESO reclama los valores naturales y la pureza ambiental en sus barrios o localidades, mientras que el alumnado de 2º de Bachillerato otorga más importancia a los servicios para desarrollar su tiempo de ocio con sus amistades, sin tener que desplazarse de su espacio más inmediato. En los siguientes ejemplos se recogen las respuestas de dos alumnos de 3º ESO y otros dos de 2º de Bachillerato de acuerdo a lo que hemos anunciado:

⁹⁹ La palabra entrevista debe tomarse en un sentido genérico que incluye los grupos de discusión. Pero para no escribir reiteradamente entrevista y grupos de discusión hemos utilizado la primera como término que engloba las dos anteriores. Ocasionalmente, indicaremos si la información procede exclusivamente de los grupos de discusión cuando sea pertinente para ayudar en la interpretación de los datos.

Pues lo que más me gusta es que no es un lugar inhóspito sino que hay más gente y no te sientes solo diciendo “que hago yo aquí”. Y que está medianamente bien cuidado en torno a lo que viene siendo contaminación y demás. Y lo que menos me gusta es el ruido de algunas zonas de coche y algunas zonas donde hay basura y no se recoge (E3VIC-V-01).

Lo que más me gusta del barrio es que tengo al lado la playa y el tiempo está bastante bien porque me subo a mi terraza y estoy ahí muy bien (E3ROS-M-02).

Pues al vivir en un pueblo (se refiere a Villalonga de la Safor) como que tampoco hay mucho tránsito, que es lo bueno de vivir ahí. Entonces no vives con los semáforos, vives en un área tranquila, pero los días que quieres salir pues ya no puedes salir en el pueblo porque tienes que irte a Gandía o a otros sitios porque en el pueblo no hacen nada. Pero está guay porque en el pueblo te puedes ir a los huertos, yo paseo el perro por los huertos y eso (E2VILL-M-01).

Lo que más me gusta de Paiporta es que es un sitio que está muy relacionado, está muy cercano y puedes acceder fácilmente. Pero lo que no me gusta es la falta que hay de algún centro más grande para estar más con tus compañeros, amigos si fuera centro (E2PAI-M-03).

En las respuestas anteriores hemos seleccionado mayoritariamente la visión del alumnado de áreas periurbanas y urbanas, excepto la tercera que corresponde a una alumna de Villalonga de la Safor. Esto nos parece relevante porque la definición del espacio rural desde las tres localidades restantes (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) difiere en los rasgos que el alumnado valora de su medio local. En concreto, el alumnado de estas tres localidades concede más importancia a las relaciones sociales que se desarrollan en las áreas rurales, lo que indirectamente les otorga más seguridad y confianza en su actividad diaria. Esto que acabamos de mencionar se recoge en los ejemplos siguientes referidos a las tres localidades rurales anteriormente mencionadas:

A mí lo que más me gusta es la población porque son buena gente y lo que menos me gusta son las minas que hay alrededor (E3ARZ-V-01).

Pues a mí lo que más me gusta es la tranquilidad y la seguridad que tienes cuando estás en la calle. También me gusta mucho la confianza que tienes con la gente porque conoces prácticamente a todos, entonces vas muy tranquilo por la calle y no sé... (E3REQ-M-04).

Lo que más me gusta de Càrcer es el ambiente que disfrutamos en las fiestas, aunque es casi a diario. Cuando vas por la calle, a comprar a las tiendas y puedes pararte a hablar con los vecinos que se interesan por ti, pregunta por tu familia si alguien está enfermo. Aunque esto creo que se ha ido perdiendo con los años, ya no es tan intenso como cuando era pequeño (E3CAR-V-02).

De modo similar a como hemos ido exponiendo en los tres capítulos anteriores, el enfoque de oposición campo-ciudad aparece directamente para explicar su concepción de los espacios rurales. A diferencia del cuestionario, los vínculos emocionales que se generan entre el alumnado y el entrevistador provocan que las referencias contrapuestas entre ambos espacios afloren para clasificar sus localidades en rurales o urbanas. Como ya advertimos en el capítulo dedicado a la metodología, la adscripción de un municipio o comarca a las taxonomías rural o urbano no son suficientemente precisas para definir los espacios, lo que también se ha manifestado entre el alumnado de ambos cursos. Los ejemplos siguientes recogen lo que acabamos de mencionar sobre esas referencias dicotómicas rural-urbano:

Es un medio urbano, lo que más me gusta es que vas por las calles y ves una firma, ves una pieza, formas de arte o ves alguien que ha escrito algo, pues ya es algo que transmite mucho a las personas (E3PAI-V-4).

Yo lo veo como un medio rural básicamente porque históricamente siempre ha sido un pueblo donde se ha trabajado la viña. Es un medio rural, lo que pasa es que poco a poco ha ido aumentando la población pero no se puede comparar con una ciudad en la que prácticamente no ves el final y te cuesta mucho llegar a las zonas rurales (E2REQ-V-01).

La zona del Vedat donde nos encontramos puede ser rural porque es natural¹⁰⁰ y por eso vamos a hacer excursiones antes de pascuas al campo. Además el entorno tiene naranjos, es más rural que urbano (E3PLE-V-01).

La dualidad entre el medio rural y los espacios urbanos no ha estado exenta de algunas visiones estereotipadas por parte del alumnado. Esto también lo expusimos en las definiciones de algunas palabras asociadas a medio rural y en el resto del cuestionario. Las concepciones estereotipadas que han aflorado en las entrevistas o grupos de discusión son mayoritariamente alusivas a un medio rural equivalente a un espacio natural (aunque se reconozcan cultivos) y menos urbanizado que la ciudad. Así que esto nos ha revelado que el alumnado haya utilizado algunas de las palabras (animales, campo y vegetación) del núcleo central de la representación social de medio rural que presentamos en el capítulo quinto. En las siguientes respuestas se aprecia lo que acabamos de mencionar tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato:

Sí, porque no está tan civilizado y no hay tantas cosas modernas (E3RIB-M-02).

Y hay mucha vegetación (E3RIB-M-01).

Hay campo (E3RIB-V-03).

E: ¿A qué os referís con campo? (Entrevistador).

A campos de cultivo, campos verdes por alrededor (E3RIB-V-03).

Y las montañas, que estamos al lado (E2RIB-V-02).

Yo creo que algo intermedio porque cuando oigo rural me viene a la cabeza cabras (E3VILL-M-4).

Sí, no es que sea un terreno que no esté trabajado, no, al contrario. Consta de las aceras, calles, parques, asfaltos, edificios... (E3VIC-V-04).

Claro, hay muchas fincas y en el pueblo es como que no hay tantas fincas, son casitas pequeñas y eso. No hay tantas tiendas y eso, no hay tanta carretera, suele ser carretera de piedra (E2ROS-M-2).

¹⁰⁰ La idealización del medio rural se plasma en la concepción de naturaleza de estos espacios. Es preciso recordar que el alumnado de Torrent es el que mayor preferencia ha mostrado por la tranquilidad, como expusimos con ejemplos concretos en el capítulo quinto.

La concepción que tiene el alumnado acerca del medio rural a partir de sus vivencias directas y de la comparativa que realiza con sus lugares de residencia refleja un espacio en el que la naturaleza y los cultivos se engloban bajo la categoría campo, en plena oposición a los espacios urbanos, en los que se producen exclusivamente los procesos de urbanización. Aunque no sea una visión generalizada al caso del alumnado que habita en áreas rurales, las relaciones sociales y de afectividad se mencionan como rasgos visibles en la construcción de los espacios rurales del interior de la provincia de Valencia (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer), aun con las dificultades de clasificar esas localidades como plenamente rurales. Por ello y ante las escasas referencias que el alumnado hizo a conceptos de las ciencias sociales para referirse a su espacio vivido, el siguiente paso fue preguntarle por el recuerdo que tienen de las ciencias sociales (especialmente de la geografía) para averiguar si el discurso escolar influye en la construcción de su representación espacial.

A escala general no existe demasiado agrado por la materia de geografía que el alumnado está cursando o ha cursado en los cursos previos a la realización de las entrevistas. El recuerdo de una materia de contenidos descriptivos y de carácter memorístico es común en ambos cursos académicos. La diferencia entre el tercer curso de Educación Secundaria y el último curso de Bachillerato estriba en que el condicionamiento de las Pruebas de Acceso a la Universidad por parte del alumnado de este segundo curso les conduce a señalar la mayor cantidad de materia a estudiar. En los siguientes ejemplos se constata la escasa utilidad que el alumnado percibe sobre esta materia escolar en ambos cursos:

A mí me parece más interesante la parte de historia que la parte de geografía. La geografía siempre es lo mismo y siempre estudias lo mismo, solo que en un curso estudias ríos y en otro países y capitales. Pero aprenderte eso también es un poco difícil porque tienes que aprenderte los ríos, las montañas, los océanos y a mí la historia me resulta más fácil. Me gusta más (E3PAI-V-2).

A mí me gusta pero se me hacen como muy repetitivos los temas. Te cuentan en el tema uno una cosa y cuando te estás estudiando el segundo tema dices: pero si esto es lo mismo que he dado en el primero. Y así,

continuamente, y se me hace pesado, repetitivo estar dando todo el rato lo mismo. No solo en un año, sino que vas pasando de año y vas dando lo mismo. Me gusta pero digo, ¿para qué quiero dar esto otra vez? (E3VIC-V-03).

Bueno, la que menos geografía porque hay un cambio muy grande de 3º ESO a 2º de bachiller. La materia que se da en 3º ESO es mínima y en 2º de bachiller te meten...creo que debería haber un curso intermedio para poder pasar a bachiller (E2ARZ-M-02).

Es que la geografía de 2º de bachillerato es diferente a la de 3º ESO. Antes se daba junto con historia, entonces no tenemos un recuerdo claro de lo que era la geografía hasta que este año hemos empezado con geografía (E2PAI-V-01).

En la exposición de los recuerdos escolares, el alumnado ha realizado referencias puntuales al profesorado que no vamos a presentar porque no aportan información relevante a esta investigación. Tras estas consideraciones a la materia escolar, las siguientes preguntas se centraron en conocer las ideas previas que el alumnado tenía antes de iniciar el estudio del espacio rural en el curso académico en el que se encontraba durante el proceso de recogida de datos. En concreto, les preguntamos por palabras que definieran su concepción de medio rural y una imagen que caracterizase su percepción sobre estos espacios. En la tabla siguiente (Tabla 8.1.) hemos recopilado las cinco palabras asociadas a medio rural con su frecuencia de aparición en la totalidad de las entrevistas y grupos de discusión. Se observa que existe una estructura en torno a los conceptos campo, animales y tranquilidad en ambos cursos, lo que redundaría en una concepción de medio ambiente rural que se matiza con diferentes términos (natural en 3º ESO y vegetación en 2º de Bachillerato), con mayor hincapié en los pueblos para el Bachillerato. El resto de conceptos que no hemos colocado son derivados de los que figuran en la tabla y mencionan mayoritariamente aspectos relacionados con el campo (agricultura, ganadería, cultivos...) y muy especialmente con la tranquilidad (desconexión, relajación...).

Tabla 8.1.-Principales conceptos asociados al medio rural en ambos cursos

3° ESO	Frecuencia	2° Bachillerato	Frecuencia
Campo	10	Campo	6
Animales	7	Animales	4
Tranquilidad	6	Tranquilidad	2
Natural	3	Pueblo	2
Pueblo	2	Vegetación	1
Total	28 (35)	Total	15 (23)

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado. Entre paréntesis está el número total de alumnos/as entrevistados/as en cada curso.

En el significado que el alumnado atribuye a las palabras asociadas a medio rural se constata que predomina la visión de un espacio natural en el que la actividad económica es bastante residual. Los ejemplos que hemos recopilado a continuación constituyen una síntesis de las explicaciones que el alumnado ha efectuado sobre las palabras de la tabla anterior. Aunque las definiciones de campo se atribuyen a espacios reales, el valor de la tranquilidad subyace en la mayoría de las definiciones como una condición esencial del medio rural que el alumnado de ambos cursos ha recreado en su mente:

Yo coincido con lo de campo, granjas porque en mi pueblo hay granjas y también libertad porque cuando estás en el campo y en el pueblo vas un poco a tu bola (E3PAI-V-05).

Campo es la Llacuna. Es como una urbanización en la montaña y estás tan tranquilo que no te molesta nadie (E3VILL-M-02).

Pues más o menos lo mismo que ha dicho ella: las montañas, campo, animales, vegetación, todo muy verde... (E2RIB-M-01).

Pues tranquilidad porque no hay mucho tráfico, no hay mucho ruido, puedes descansar y estar tranquilo aquí (E2ARZ-M-4).

Las palabras anteriores y sus relaciones se comprenden mejor cuando el alumnado ha explicado la imagen que tiene del medio rural. El predominio de conceptos vinculados con un espacio natural tiene su plasmación en una imagen de un medio de connotaciones mayoritariamente naturales al que se superponen características

relacionadas con el valor de la tranquilidad. Estas referencias se han encontrado en la totalidad de los centros escolares y en ambos cursos, pero especialmente responde al alumnado procedente de áreas periurbanas y urbanas. Los ejemplos que hemos seleccionado a continuación son un testimonio fiel de un espacio rural virtual, en el que el desarrollo de la actividad económica sigue siendo un factor periférico:

Hay animales, y estás como en un bosque que tampoco está construido ni nada, que solo hay casas, no hay carreteras, bueno hay carreteras para ir pero está todo como urbanizado. A veces no hay ni electricidad, entonces allí se está súper bien porque no estás con el ambiente del pueblo, con coches, que tampoco hay muchos pero ya no es lo mismo (E2VILL-M-01).

Pues yo cuando pienso en medio rural me imagino las montañas por detrás, las casas no tan modernas, animales alrededor, campos de cultivo, y eso (E3RIB-M-02).

Yo defino el medio rural como un espacio de tranquilidad y de serenidad, donde estar tranquilo, desconectar de muchos problemas que tengas en el día a día. Es un lugar para estar ahí, ver cómo es la cultura (bueno la cultura) (risas), cómo es el vivir allí, trabajar y más o menos es la percepción que tengo de cómo son los espacios y estudiar un poco la flora y todas esas cosas de allí (E2PAI-M-03).

Pues cuando dices medio rural me imagino una granja con molino y alrededor tipo descampado con huerta al lado, todo lleno de tierras (E2ROS-M-2).

Las imágenes basadas en localidades reales son menos frecuentes que los espacios rurales virtuales que han aparecido en los ejemplos anteriores. En esta ocasión el alumnado de todos los centros escolares ha mencionado localidades rurales del territorio español, sin apenas diferenciación entre ambos cursos. El rasgo distintivo que se advierte es que el alumnado de zonas periurbanas y urbanas imagina espacios naturales más alejados de sus localidades de residencia, generalmente porque los visita esporádicamente, mientras que el alumnado que reside en áreas rurales identifica la imagen con su espacio vivido. Los ejemplos que presentamos a continuación reflejan

esta dualidad para definir lo que el alumnado entiende por espacio rural en ambos cursos:

A pues yo mi pueblo de Cuenca. Son casas más viejas que aquí por eso decíamos que era un poco intermedio. Son así como un poco más viejas, es mucho más pequeño todo pero hay muchos campos de cultivos. Es Cardenete y es más medio rural que esto (E3RIB-M-02).

Yo pienso en mi pueblo. Es muy pequeño, es una aldea, tiene doce calles contadas, es muy pequeño, tiene una tienda, un bar y un quiosco solo en todo el pueblo, está rodeado de montañas, hay un río. Es una aldea de Requena, Hortunas. Ahí viven durante todo el año dos o tres familias (E3ROS-V-01).

Pues a mí me ha parecido otra cosa que tiene que ver más con Villar del Arzobispo, con una granja, un tractor y un campo de cebada al lado (E2ARZ-M-01).

A mí me viene la imagen de Càrcer en un día cualquiera. Las personas que salen a trabajar a los campos y los almacenes de naranja, los niños que van al colegio y las tiendas que abren para atender a los vecinos (E2CAR-V-01).

Con estas primeras aproximaciones a las concepciones que el alumnado posee sobre los espacios rurales pudimos seguir realizando preguntas sobre los contenidos más relacionados con esta temática en ambos cursos. Los contenidos conceptuales que recuerdan versan sobre la definición y los factores que intervienen en los espacios rurales, englobándose bajo la categoría sector primario. Esta clasificación de los sectores económicos (primario, secundario y terciario) es la que estructura las unidades didácticas de los libros de texto, por lo que el alumnado adscribe las actividades económicas del campo al sector primario, aunque todavía asimila las condiciones naturales del medio a los espacios rurales. Las diferencias entre ambos cursos no son demasiado relevantes por cuanto el esquema seguido en 2º de Bachillerato está más claro e incluye las políticas y las problemáticas de los espacios rurales. A continuación hemos recopilado cuatro ejemplos (dos para cada curso) de lo que venimos anunciando acerca del recuerdo de los contenidos conceptuales:

Hemos dado el sector primario y a partir de ahí hemos dado la agricultura, la ganadería, la pesca y no me acuerdo de más. Pero el medio ambiente, o sea el medio rural no lo hemos dado como tal sino que hemos dado los problemas de cada sector que afectan al medio ambiente (E3VILL-V-01).

Pues yo recuerdo que con el sitio relacionado al que vamos, la contaminación. Hemos dado mucho no contaminar o que hay que tener más cuidado con el Sol, la deforestación, o sea, son todo peligros que tiene la Tierra y un paisaje rural, normal y corriente. También hemos dado el sector primario, secundario, los métodos en la agricultura, que antes se utilizaban unos métodos, ahora se utilizan otros. Pues eso, más o menos (E3VIC-V-04).

Los tipos de distribución del terreno agrícola en las diferentes zonas de España, sus tamaños dependiendo de las comunidades autónomas pueden ser medianos, grandes o pequeños, el cultivo que se da en cada lugar según el clima que lo favorece o el tipo de comercio en la huerta o en el secano (E2REQ-V-02).

Comenzamos hablando sobre lo que era el espacio rural, las actividades que se llevan a cabo, los factores naturales y humanos que influían en él, los problemas que le afectan, las políticas que hay para protegerlos, los distintos tipos de cultivo dependiendo de los factores naturales (E2BEN-M-01).

Dado que el recuerdo que el alumnado posee sobre los contenidos conceptuales no era tan preciso como para definir algunos términos que estructuran las unidades didácticas en las que se aborda el medio rural efectuamos algunas preguntas acerca de los conceptos hábitat, paisaje y política agraria o rural. En el capítulo anterior ya hemos definido estos conceptos en los manuales escolares que hemos analizado, por lo que en el momento de realizar las entrevistas y los grupos de discusión nos interesamos por saber si el alumnado conocía alguna de estas definiciones. Las explicaciones del alumnado revelan bastante confusión sobre esos tres conceptos, sobre todo porque no saben exponer las razones de la dispersión o concentración de la población, la presencia humana se concibe como negativa para el medio ambiente y la visión de la política rural es la de proporcionar ayudas a la población. Estas ideas son contradictorias entre sí, tal y

como se refleja en los siguientes ejemplos que hemos seleccionado para ambos cursos:

Del hábitat que las zonas rurales suelen estar muy dispersas, pero la densidad de población, si ves un mapa de densidad de población, las zonas más densas pueden ser Madrid, Barcelona, Valencia un poco menos, Bilbao y sobre todo la periferia peninsular interior¹⁰¹ está muy despoblada porque está disperso (E3VIC-V-03).

Del paisaje rural me viene a la cabeza una zona que está habitada por el ser humano, pero casi no está industrializada ni urbanizada. Es todo verde por así decirlo (3PLE-M-02).

Sobre el paisaje rural nos han hablado de la deforestación, de las consecuencias que ha habido en el bosque por culpa del ser humano y las medidas que hemos adoptado para conservar ese paisaje (E2VIC-V-01).

Dar incentivos a la población joven para que se traslade al medio rural para que no haya tanto envejecimiento. También me acuerdo de incentivos a las mujeres porque es una población masculina y no me acuerdo de mucho más, la verdad (E2VIC-V-02).

En cuanto a los contenidos procedimentales el alumnado ha constatado la diversidad de tareas que se realizan para trabajar el medio rural. El libro de texto es el recurso más utilizado y del que el alumnado menciona que es la base para estudiar y hacer las actividades. Como complemento a este recurso, algunos docentes proyectan imágenes para estudiar los paisajes agrarios y, en menor medida, se realizan trabajos en grupo y las salidas de campo. En los siguientes ejemplos se muestra la valoración que el alumnado hace de cada una de las técnicas llevadas a cabo para trabajar procedimentalmente el medio rural en cada uno de los cursos académicos:

¹⁰¹ No existe el concepto “periferia peninsular interior”, pero en esa explicación el alumno menciona los territorios que rodean el centro de la Península Ibérica (que identifica con Madrid), refiriéndose a las dos comunidades de Castilla (Castilla y León y Castilla-la Mancha). Esta expresión denota la influencia del modelo centro-periferia para explicar la despoblación en nuestro país.

Con el libro de texto. El profesor explica lo más importante sobre la agricultura, la ganadería, los paisajes, lo subrayamos y luego hacemos algunos esquemas en el cuaderno. Al día siguiente corregimos las actividades del libro y seguimos con las páginas siguientes (E3CAR-M-01).

El sector primario lo estamos dando ahora. Nos hemos dividido en grupos y cada uno está haciendo un trabajo sobre cada sector y pues la pesca, la ganadería, la industria... (E3ROS-M-3).

Pues los sectores (primario, secundario, terciario, siempre te ponían imágenes y tú te hacías una idea pero a lo mejor ibas a un sitio y no sabías distinguir si era eso (E2CAR-M-02).

Sí, pues yo me fui a ver la granja Rinya que está ahí al lado, y ver los corderitos. Pero al final haces una visita a la granja Rinya, otra a la fábrica de Grefusa, otra a la fábrica Danone y otra a la fábrica Coca Cola; tres fábricas y una granja. También es verdad que estamos en Paiporta, al lado de Valencia y aunque queda algo de huerta, predomina el polígono industrial. Al final es una muestra de lo que hay (E2PAI-V-02).

El balance que el alumnado expone sobre el aprendizaje adquirido revela que se han clarificado algunos contenidos y se han adquirido otros nuevos, además de haberse comprendido nuevos procesos que afectan a los espacios rurales, así como algunas problemáticas que eran desconocidas al iniciar el estudio del medio rural en el curso académico en el que accedimos a conocer su representación sobre estos espacios. Pese a que las expresiones del alumnado son escuetas y no manifiestan demasiada conformidad con lo aprendido, se refleja que la labor docente intenta ofrecer una visión que amplía el contenido de los manuales escolares. Esto que venimos exponiendo se ha constatado en ambos cursos académicos, tal y como se atestigua en los siguientes comentarios del alumnado:

El patrimonio, no sabía lo que significaba y ahora sé que cada pueblo tiene uno y es parte de su historia (E3ARZ-V-03).

A ver mi idea general era prácticamente la misma y ahora sabemos un poco más sobre la agricultura, la ganadería o la pesca. Pero yo creo que tenía la misma idea de lo rural (E3PAI-V-4).

A mí se me ha quedado lo del éxodo rural, que la gente se está yendo de los pueblos más pequeños a las ciudades (E2RIB-V-02).

Es curioso porque yo tenía conceptos muy abstractos. Yo sabía de los cultivos pero lo que más me llamó la atención fue todos los problemas por los que está pasando el sector de la agricultura en España: hay mucha gente mayor que es agricultor y ningún hijo suyo va a seguir con el campo y acaban vendiéndolo. Por eso la agricultura en España posiblemente se acabe (E2BEN-V-0).

Ante la ambigüedad transmitida por el alumnado acerca de los contenidos que había estudiado acerca del medio rural seguimos preguntando por aquello que les hubiese gustado estudiar. Las respuestas revelan la búsqueda de la aplicación práctica de unos conocimientos orientados hacia el medio ambiente y los cultivos y, en menor medida, hacia la vertiente social y cultural de los espacios rurales. En este segundo caso, el alumnado demanda el conocimiento de políticas locales para mejorar la gestión de las actividades agrarias. En los siguientes ejemplos hemos recopilado las respuestas que se relacionan con lo que venimos diciendo:

Pues a mí me gustaría estudiar lo que es la naturaleza, las plantas... (E3PLE-M-02).

Que hablen un poco por qué lo hemos perdido, porque en verdad ya no quedan tantos medios rurales ni tanto campo, y el campo que hay se está perdiendo porque entre que no llueve o se pierde lo que es la fruta o... (E3CAR-V-03).

Pues política del pueblo, cómo se organiza la gente para cultivar, aunque está un poco definido del año pasado pero no está muy amplio. Pero podría dar información de cómo se organiza la gente para cultivar, en qué época cultiva esto o otras cosas. Como si tú llegas a colonizar algo, quien se queda con que parte de ese campo y esas cosas (E3PAI-M-03).

Sobre la política sí que se podría haber profundizado un poco más. Saber qué tipo de política se aplica en cada zona según sus fuentes de ingresos (E2REQ-V-01).

Como el alumnado recibe información por otras fuentes ajenas al ámbito escolar, consideramos otra serie de preguntas acerca de los medios que utilizan para aprender sobre los espacios rurales. Las respuestas más abundantes versan sobre las redes sociales, los documentales y los viajes, aunque también se han detallado otras informaciones relacionadas con las fuentes orales a las que el alumnado pregunta para conocer el contexto histórico de sus localidades. Estas últimas fuentes han aparecido en ambos cursos académicos, mientras que los viajes son más frecuentes en Bachillerato, tal y como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Documentales y en *Instagram* también, fotos y vídeos. Yo sigo una cuenta que es como protectora de animales, cuidan a los animales y cuando ya están bien los sueltan en su hábitat natural para que continúen haciendo su vida (E3ROS-M-02).

Yo escucho historias de la gente que ha vivido en el campo y de pequeño se ha vivido muy mal porque España al principio no estaba muy desarrollada. Entonces los abuelos, la gente mayor que me lo ha contado, me han dicho que al principio no iban a la escuela, tenían que dedicarse a las cosas de la casa. La gente que vivía por la zona de Cataluña tenía que cruzar el Pirineo porque había gente que hacía contrabando, porque en esa época no había alimento y entonces tenían que conseguir las cosas de otra forma. Se iban a Andorra a hacer contrabando de azafrán y se tenían que buscar las cosquillas. No es como ahora que hay más ayudas, está todo más desarrollado y el Estado se centra también en los pueblos (E3PAI-V-2).

Pues incluso los viajes de ocio. Cuando te vas a una casita rural de España, también (E2RIB-V-02).

Las fuentes principales son más las que tú vives, las que das en el instituto. Porque *Facebook*, *Instagram* y en esos sitios, nadie se pone a hablar del medio rural (E2REQ-V-02).

En consecuencia con la información recibida por las fuentes orales nos interesamos por saber qué grado de conocimiento tenía el alumnado sobre sus espacios locales en torno a la ruralidad. La mayoría de la información proporcionada deriva de las actividades turísticas (senderismo, rutas ciclistas...) que se fomentan en los

municipios del interior de la provincia de Valencia; sin embargo, desde esas mismas localidades rurales se ha puesto en valor el paisaje y el paisanaje, tanto en la actualidad como en otros momentos históricos. Este último rasgo ha sido bastante común en ambos cursos académicos, incluso entre el alumnado procedente de áreas periurbanas. Los siguientes ejemplos son una muestra de lo que acabamos de mencionar:

En los libros de fiestas suele haber referencias históricas al pueblo y se colocan fotografías de paisajes, de cómo eran antes los campos donde ahora hay viviendas. Creo que acceder a ese conocimiento sería útil para conocer el espacio rural (E3CAR-V-02).

A ver yo sí que he visto revistas del ayuntamiento, son muy gordas, que mi abuela las tiene pero te pone imágenes de cosas antiguas. O ahora mismo por las calles han puesto fotos de cómo era antes ese sitio. Te explica en dos o tres frases y ya está. El primer día que lo pusieron me paré a verlo y me sorprendió. Era como una piscina, era como la piscina pública (E3PAI-V-2).

Ofrecen actividades para conocer el medio. Muchas sendas y rutas están marcadas (E2ARZ-M-3).

Pues lo principal sería ir allí a observar cómo es principalmente, cómo se desarrolla, preguntar al agricultor o a la gente que está trabajando allí. Básicamente eso porque si no vas a ver la huerta poco vas a aprender (E2BEN-M-01).

Con la información anterior acerca del contexto y el recuerdo de los contenidos escolares, así como de otras fuentes de información en las que el alumnado se basa para conocer los espacios rurales, hemos accedido a un diagnóstico sobre la situación percibida por la población escolar. Al final de las entrevistas las preguntas se dirigieron hacia la cosmovisión *problematizadora coyuntural*¹⁰², por lo que se incluyeron cuestiones directamente relacionadas con las

¹⁰² El aspecto coyuntural hace referencia a la definición de los espacios rurales por los medios de comunicación, ya que el filtro establecido en la selección de los problemas no siempre se corresponde con las preocupaciones de los residentes en estos espacios.

problemáticas de estos espacios y las soluciones que el alumnado ofrecía para mitigar esos obstáculos. En último lugar, se incluyeron dos preguntas de proyección futura: una, sobre el estado de estos espacios dentro de varias décadas, coincidiendo con la etapa adulta del alumnado; otra, más relacionada con la hipótesis, para valorar si el alumnado había reflexionado acerca de su futuro residencial y/o laboral en estos espacios.

Al preguntar al alumnado por los problemas de los espacios rurales, se ha comprobado que la representación del medio rural como espacio natural, que se ha ido confirmando a lo largo de este capítulo, tiene su reflejo en la identificación de problemáticas que versan sobre el medio ambiente. Se trata de la contaminación en cualquiera de sus manifestaciones y de los incendios forestales; en menor medida, el alumnado menciona problemas relacionados con la falta y mejora de los servicios (transportes, comunicaciones...). La diferencia más notoria que hemos advertido es que el alumnado que reside en áreas rurales nombra problemas de sus espacios locales, especialmente en Villar del Arzobispo y Requena, como se refleja en los dos primeros ejemplos. En los dos siguientes, los problemas son de carácter natural y social que se relacionan con el tiempo de ocio, pero no se concretan en escalas espaciales que se puedan reconocer directamente por el alumnado:

El problema de las minas que son contaminantes, crean problemas de respiración y alergias para la población. Se podría alejar el círculo de las minas un poco más lejos del pueblo para no contaminar tanto (E3ARZ-M-02).

Que la gente no se interesa tanto como antes por el sector agrario. Ya no hay casi interés por el cultivo (E3REQ-M-03).

La contaminación de las aguas porque crea malos olores y no atrae a las personas que se desplazan en vacaciones a disfrutar del medio ambiente en las zonas de interior (E3PLE-V-01).

Son zonas alejadas y mal comunicadas, a veces hay que acceder por sendas. Cuando estás allí no tienes cobertura móvil para comunicarte con las personas (E3RIB-M-01).

Hasta este momento las respuestas del alumnado manifiestan un claro contraste que se refleja en la influencia del espacio vivido y del espacio percibido. En el primer caso, el alumnado de tres localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) recurre a sus experiencias y muestra ejemplos de socialización para definir la complejidad de los espacios rurales. Sin embargo, el alumnado del resto de localidades ofrece una imagen indirecta de los espacios rurales a partir de una percepción basada en el ocio y el turismo del que disfruta en áreas naturales, pero no exclusivamente rurales. Esto se comprueba en las soluciones planteadas como consecuencia directa de los problemas que el alumnado ha definido. Por ello hemos seleccionado las respuestas que se ajustan a los mismos problemas del párrafo anterior, aunque no se correspondan con los mismos estudiantes. De nuevo, el alumnado que habita en localidades rurales muestra su preocupación por la persistencia de los problemas locales y ofrece soluciones para que mejore la calidad de vida de las personas. En cambio, las soluciones propuestas por el alumnado del resto de áreas son más genéricas, incluso la última esconde una visión estereotipada sobre la mentalidad de los habitantes rurales. En los siguientes ejemplos se puede comprobar lo que venimos exponiendo acerca de las soluciones a los problemas de los espacios rurales:

Podrían solucionarlo, en vez de ser minas a cielo abierto, ser subterráneas y contaminar menos (E3ARZ-M-02).

Mejorar las aldeas en la cobertura y servicios para que sean como Requena y que la gente vaya allí a vivir y no haya despoblación en las aldeas (E3REQ-M-03).

Cuando se incendia un campo o algo puedes indemnizarle, darle dinero para recuperar esas tierras (E2ROS-M-2).

Yo sí que he visto diferencia en pueblos que se dedican al turismo y pueblos que no se dedican al turismo. En los pueblos que se dedican al turismo la gente muchas veces es más simpática, es más abierta porque sabe que la economía depende de eso y aceptan más a cualquier persona que vaya. Y otros pueblos que son más cerrados, que te miran diferente, o te vas de fiesta y te miran raro (...) Están como más cerrados (E3VIC-V-01).

Tras las soluciones otorgadas a los problemas les preguntamos acerca de su percepción sobre el futuro de estos espacios. La situación que recrean en su mente no suele tener un carácter positivo para los espacios rurales, incluso se menciona el empeoramiento de algunos problemas y su desaparición. Esto implica que los contrastes rural-urbano se agudizarán y empeorarán las situaciones de los espacios rurales a favor del crecimiento de las ciudades. Desde las localidades rurales, el alumnado tampoco es más optimista, aunque considera que la puesta en marcha de medidas revertirá en mejoras para la sociedad rural que apueste por vivir en estos espacios. En los siguientes ejemplos, se constata lo que venimos exponiendo para ambos cursos:

Cambiará muchísimo, sobre todo Requena, las aldeas no tanto. Las aldeas mejorarán un poco y Requena pasará a ser un poco más urbano por si hay gente que se viene aquí a hacer otras actividades, la población cambiará (E3REQ-V-02).

Va a ir desapareciendo más. Menos pueblos, más ciudades (E3ROS-M-02).

Pues tristemente creo que va a ir desapareciendo poco a poco, porque como hemos estudiado el sector terciario irá evolucionado hasta ser el principal, los otros dos sectores serán mínimos y el agrícola mucho menor. Imagino que quedará lo justo (E2BEN-V-02).

Nuestra localidad seguirá dependiendo de la agricultura, aunque no sabemos si de los mismos cultivos que ahora. Esperemos que se mantengan los almacenes y mejoren los precios de venta de los productos. La economía se abrirá a otros sectores para que la población joven no se vaya a vivir a otros lugares (E2CAR-V-01).

Como antesala al análisis del marco curricular, la última pregunta a la que respondió el alumnado fue acerca de su futuro residencial y laboral. En concreto, nos interesamos por saber si habían pensado desarrollar planes para su vida adulta en los espacios rurales, un aspecto que conecta directamente con la hipótesis de esta tesis doctoral. Los proyectos de vida en los espacios rurales suelen concebirse de corta duración por la población escolar, incluso desde las localidades rurales donde la mayoría del alumnado ha mostrado

mayor preferencia por las entidades de población superiores (pueblos, ciudades...). Las excepciones a lo que venimos diciendo en este párrafo son minoritarias y tan solo se han recogido en uno de los cuatro ejemplos que mostramos a continuación:

En una aldea no porque a lo mejor a tus hijos no les gusta vivir en una aldea y prefieren vivir en un pueblo o en una ciudad (E3REQ-V-01).

Me podría ir a vivir al campo, pero cuando sea mayor para descansar de la ciudad (3PLE-M-02).

Yo según donde trabaje pero creo que sí, volver, volveré. Según las vueltas que dé la vida, pero yo en una ciudad no quiero vivir (E2ARZ-M-4).

Yo he pensado, después de acabar el bachiller y tal, irme un año a vivir al pueblo. Trabajar en lo que me salga de allí, pero yo creo que en el futuro cuando ya sea adulto haré como mis padres. Frecuentaré el pueblo, si no todos los fines de semana, muchos, y en período de vacaciones, pero viviré en la ciudad (E3VIC-V-04).

En síntesis, las respuestas que el alumnado ha ofrecido en las entrevistas y/o grupos de discusión nos permiten ahondar en los conceptos de espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido que hemos expuesto en el capítulo sexto. El espacio vivido es el menos numeroso y se reduce al alumnado de Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer, por cuanto manifiestan una concepción basada en su propia experiencia de vida y la preocupación por problemáticas locales que afectan a sus familias. El espacio percibido se explica por las actividades que el alumnado realiza, generalmente asociadas al ocio y el turismo a zonas naturales, cuyas condiciones ambientales son distintas a las de sus localidades de residencia. El espacio concebido aparece en la idealización del medio escolar, concretamente a partir de la morfología del paisaje, la reducción de la actividad económica al sector primario y las referencias a los pueblos. Pero para confirmar la existencia de una representación social que idealiza los espacios rurales tenemos que analizar la concepción que se ha ido plasmando del medio rural en el marco curricular, ya que es un agente mediador entre las ideas previas con las que el alumnado

accede a las aulas de ciencias sociales y las directrices que sigue el profesorado para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia en ambos cursos.

8.2.-El medio rural desde el marco curricular: la tradición de un espacio concebido para las actividades agropecuarias

Debido a que las respuestas del alumnado se refieren a la construcción de una representación social que se comparte en el seno del contexto escolar y es reproducida en las estrategias del profesorado, tenemos que prestar atención a la regulación que se hace de los contenidos del medio rural en el marco curricular. Los contenidos culturales se engloban dentro del concepto *curriculum*, que también se utiliza para mencionar las consecuencias que esos contenidos provocan en el alumnado (Gimeno-Sacristán, 2010). Este hecho es más complejo en el caso de los contenidos que conciernen a las ciencias sociales, como ocurre con el medio rural, ya que como advirtió Stenhouse (1975), el *curriculum* aborda temáticas controvertidas para las que el profesorado solamente puede promover la comprensión de las acciones sociales ante determinadas situaciones problemáticas. En nuestro objeto de estudio, pretendemos valorar la incidencia que ha tenido la representación social idílica del medio rural en el *curriculum* de Educación Secundaria y Bachillerato en los dos cursos con los que venimos trabajando.

Uno de los primeros aspectos que se recogen en los marcos curriculares es la promoción de una formación útil que capacite al alumnado para intervenir, valorar e insertarse en la vida real. Ese interés académico y social establece una relación entre los grupos sociales, el conocimiento y la enseñanza, que se inicia con la planificación de los currículos escolares. Es en este punto de encuentro entre intereses, enfoques e ideologías donde se sintetizan las concepciones de los docentes, principales responsables de la toma de decisiones en la construcción del currículo escolar (Puente, 2001). Esa labor docente es imprescindible para evitar que el alumnado reproduzca los intereses y estereotipos que se desarrollan en los manuales escolares, como consecuencia de reproducir fielmente las orientaciones de los currículos. Como estas visiones han ido

apareciendo en las respuestas del alumnado hemos prestado atención al contenido de los currículos de nuestro país, especialmente de sus concreciones en la Comunidad Valenciana, desde la década de 1950 a la actualidad.

El punto de partida de nuestro análisis arranca en la década de 1950 con un marco curricular que desde la política del general Franco se propuso definir un corpus teórico que superase la propuesta ideológica defendida en el orden constitucional de la Segunda República (Ribes y Souto, 2013). En el caso concreto de la Educación Secundaria y el Bachillerato, la ley de 1938 fue sustituida por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en 1953. Aunque no hemos tenido acceso directo a esa ley, los “Cuestionarios de Enseñanza Media” nos informan de los contenidos regulados en las dos asignaturas de Geografía que se impartían en el Bachillerato Elemental¹⁰³ y sobre las que hemos analizado tres manuales escolares en el capítulo anterior. En el primer curso de Bachillerato el alumnado cursaba la materia “Geografía de España”, en la que se aglutinaban aspectos físicos y políticos del territorio español, mientras que en el segundo curso la asignatura “Geografía Universal”, se centraba en los bloques de geografía física, geografía humana y ocupación política del suelo.

De esa ley se derivó el Plan de Estudios de 1957, aprobado por Decreto el 31 de mayo de dicho año, y unos días más tarde fueron aprobados los cuestionarios y textos para el Bachillerato (B.M. 1/VIII/1957). La combinación de causas externas e internas acabó afectando a los planes de estudio del franquismo. Por un lado, la apertura de España al exterior y la llegada de tecnócratas del Opus Dei a las altas instancias de la política educativa, dejaron su impronta en la enseñanza de las materias en educación secundaria (Gargallo y

¹⁰³ Solamente nos referimos a los dos cursos (de los cuatro totales) del Bachillerato Elemental en los que se impartía geografía porque corresponden a los manuales escolares que hemos analizado en el capítulo anterior y se ajusta mejor a las edades equivalentes del alumnado participante en esta investigación en los cursos actuales de 3º ESO y 2º Bachillerato. En el Bachillerato Superior (tres cursos posteriores) de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, la geografía se impartía en sexto curso (“Geografía política y económica”), ya que en séptimo curso se realizaba un repaso de los cursos anteriores para preparar el Examen de Estado.

Aparisi, 2010). A nivel interno, la enseñanza de la Geografía se vio favorecida por el “giro modernizador” que le impregnó el catedrático universitario Pedro Plans. Este docente ejerció previamente en enseñanzas no universitarias y aunque también perteneció al Opus Dei, sus investigaciones en didáctica de la geografía¹⁰⁴ se dirigieron a las etapas preuniversitarias con anterioridad al programa mencionado de 1957 que hace referencia fundamentalmente al Decreto de 31 de mayo de 1957. La materia que aparece en esa ley y que nos ocupa en esta investigación era Geografía de España en el primer curso de Bachillerato y Geografía General en el segundo curso del Bachillerato Elemental. La concepción curricular de las materias se traducían en un aprendizaje marcado por los contenidos conceptuales y de carácter enciclopédico que aparecían en un temario y eran desarrollados de forma exhaustiva en los libros de texto mediante un método inductivo, complementándose con las explicaciones orales de los docentes. Tanto los contenidos como el método reflejaban la influencia de los estudios locales de la geografía regional francesa.

Al acceder a este último documento hemos seleccionado los contenidos de las dos asignaturas de geografía que más se aproximan al medio rural. En el primer curso de Bachillerato, se impartían seis unidades didácticas semanales frente a las cuatro del segundo curso, siendo la distribución horaria de tres horas semanales en ambos cursos. Los temas afines al medio rural se encontraban en la población y el poblamiento, en el que se diferenciaba entre el hábitat rural y el urbano, y la actividad económica agrícola y ganadera en el primer curso de Bachillerato. El conocimiento de la población y el poblamiento se ampliaba con la unidad didáctica sobre la vivienda a escala mundial en segundo curso de Bachillerato, junto con el estudio de las producciones de alimentos por regiones, la ganadería y la pesca. A continuación hemos seleccionado dos fragmentos de dicha orden, el

¹⁰⁴ Como ejemplos podemos citar *Notas de didáctica geográfica* (1952), *Programas de Geografía* (1955), *La Geomorfología en el plan actual de Enseñanza Media* (1955), *Rendimiento escolar y formación en la Enseñanza Media* (1956). Son investigaciones propias de una “geografía nocional” desarrollada por este autor y Vilà Valentí, en la que defendían que los contenidos debían adecuarse al desarrollo evolutivo de los alumnos (Luis, 1985). Esta geografía era producto de un planteamiento inductivo basado en el estudio local.

primero corresponde al curso inicial de Bachillerato y el segundo, al siguiente curso:

Generalidades sobre la España Peninsular.-El suelo y su relieve.-Las costas.--Climas y regiones climáticas. Hidrografía-Vegetación y fauna.-- Población-Poblamiento.-El Estado. La provincia en que se habita.- Agricultura y Ganadería.-Industrias - Comercio y comunicaciones.-El paisaje geográfico español.-Posesiones españolas.
La población del Globo y su reparto. La vivienda.
Principales productos alimenticios, vegetales, textiles y forestales, con sus industrias derivadas. -Ganadería, caza y pesca.
(Orden de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato, p.171).

En las décadas de 1960 y 1970, los objetivos de la enseñanza de la geografía siguieron siendo bastante tradicionales y estuvieron ligados al conocimiento de España, el desarrollo del respeto hacia la naturaleza y el conocimiento hacia otros pueblos, de acuerdo a la geografía regional francesa. Esto se comprueba en las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la geografía recogidas en los Cuestionarios de Bachillerato Elemental¹⁰⁵. Esos cuestionarios estaban diferenciados en dos partes: la primera dedicada a la Geografía general y la segunda, al conocimiento regional de España. El aspecto común residía en el método comparativo que había defendido Pedro Plans en el III Coloquio de Geografía de 1965 y la comprensión de la ciencia geográfica como la síntesis espacial, basada en una enseñanza “nocial” y apoyada en la observación directa del medio local (Luis, 1985), dos aspectos interrelacionados que aparecieron en las orientaciones de dichos cuestionarios. En este caso concreto, el abordaje de lo local seguía al tratamiento de la geografía general (Souto, 1999).

Con estos presupuestos se iniciaron los procesos de reforma del sistema educativo a comienzos de 1970. En ese año el gobierno franquista promulgó la Ley General de Educación (LGE) con la pretensión de incorporar los cambios sociales a un sistema educativo

¹⁰⁵ Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental.

característico de un modelo de gobierno antidemocrático. En lo que respecta a la geografía se alteró su posición, que venía siendo relevante desde la organización de los programas educativos en la segunda mitad del siglo XIX. En Educación Secundaria, el alumnado volvía a estudiar los mismos temas en 3º BUP que en tres cursos de Educación General Básica (cuarto, quinto y sexto). Además, se introdujeron otros campos de estudio relacionados con el análisis integrado del medio natural y la concienciación de la actividad humana por el medio ambiente, que progresivamente fueron adquiriendo una intensa valoración entre la sociedad (Capel, Luis y Urteaga, 1984). En la LGE se recoge que la Geografía en el Bachillerato era una materia común que se impartía dentro del área social y antropológica, juntamente con la historia y con especial atención a España y los pueblos hispánicos, y así continuó sin cambios sustanciales, en la década de 1980. La Geografía era el escenario donde ocurrían los hechos históricos que permitían comprender las culturas y civilizaciones a escala internacional desde el siglo XVIII hasta la época actual.

Al inicio de la década de 1990 el gobierno de España aprobó la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) con un enfoque curricular abierto y flexible de contenidos mínimos (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio) que se concretarían en otros niveles, entre los que estaban los propios decretos autonómicos. En el caso de la Comunidad Valenciana, el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, fijó el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. En este decreto se recogen las cuatro áreas de conocimiento para este nivel, entre las que destacan las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que se impartirían de manera obligatoria en los cuatro cursos. En la explicación de las intenciones que la geografía tiene en esta ley educativa se advierte una relación intuitiva entre esta ciencia y las representaciones sociales y la importancia concedida al estudio de la organización del espacio por las actividades humanas, tal y como se aprecia en el siguiente texto extraído del documento legal:

(...) desde la geografía se puede abordar el conocimiento de lo social, partiendo del análisis de los espacios personales y colectivos. Estas imágenes espaciales, que existen en la mente del alumnado, permiten

evaluar la forma de organizar este territorio y predecir posibles transformaciones. Se pretende así construir un conocimiento que afecta tanto a las estrategias de los grupos sociales sobre un territorio, como a sus características medioambientales que condicionan la organización espacial por parte de los seres humanos.

(Decreto 47/1992, de 30 de marzo del Gobierno Valenciano, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, p.7).

Tras estas primeras consideraciones hemos de señalar que una de las primeras novedades que se introdujo en esta ley educativa fue la distinción de tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Con esta separación hemos seleccionado los más apropiados al medio rural, que se encuentran dentro del tercer bloque (“3.Sociedades y territorios”). En este bloque se introduce el concepto medio ecogeográfico, que limita y condiciona las acciones sociales que intervienen en la organización territorial. Se señala la categoría de espacio percibido como primer paso para conocer el espacio cotidiano, pero no necesariamente el espacio vivido, según el planteamiento teórico posterior de Soja (2008), en términos de espacio local. Dentro de este bloque al que estamos haciendo referencia, los contenidos de medio rural se encuentran en el primer apartado denominado “1.-Los paisajes y las interacciones entre la acción humana y las condiciones medioambientales”, cuya explicación referida a los ámbitos español y valenciano es la siguiente:

En España y en la Comunidad Valenciana es factible desarrollar este tipo de conceptualización a partir de problemas relevantes: inundaciones, pobreza de suelos, sequía, escasez de plataforma litoral, destrucción del paisaje...

Otra forma posible de trabajar estos conceptos y hechos en diferentes escalas, reside en el estudio de actividades humanas en la organización de los recursos medioambientales. Así, comparando paisajes agrarios de diferentes lugares se puede analizar la interacción entre suelos y clima, o bien analizando las producciones forestales se pueden establecer hipótesis sobre las relaciones entre superficies de bosques, humedad y formas del terreno. La observación directa o los croquis de fotos, así como el análisis de mapas, estadísticas y documentos de la prensa ayudarán a definir los problemas de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza:

agotamiento de recursos piscícolas, destrucción del litoral por el turismo, regulación del caudal del río por presas, conflictos de los regadíos... (Decreto 47/1992, de 30 de marzo del Gobierno Valenciano, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, p.10).

En el fragmento anterior se aprecia la escasa presencia dedicada al estudio del medio rural y su tratamiento didáctico a través del concepto paisaje y los problemas ambientales, que lo engloba bajo una vertiente naturalista que atiende a la morfología del terreno y la cuantificación de los recursos del medio ambiente. Para confirmar este enfoque que relega la actividad humana del medio rural a un segundo plano, hemos consultado el Real Decreto 1007/1991 en el que se establecen las Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria. En concreto, los contenidos conceptuales que abordan el medio rural aparecen en dos apartados (“4.-Las actividades económicas y el espacio geográfico” y “5.-El espacio urbano”), de los que hemos seleccionado los ítems más específicos de acuerdo a nuestra temática en el siguiente cuadro (Tabla 8.2.):

Tabla 8.2.-Los contenidos conceptuales del medio rural de la Educación Secundaria en la LOGSE

4.-Las actividades económicas y el espacio geográfico	5.-El espacio urbano
-Principales sistemas de explotación agraria en el mundo. Espacios agrarios y problemas de la agricultura en España.	-El hecho urbano: evolución y cambios: las funciones de la ciudad y la organización del territorio: el espacio urbano y la estructura socioeconómica: las relaciones campo-ciudad.
-Condicionantes y perspectivas de la actividad pesquera en España.	

Fuente: Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (p.42).

De esos contenidos del cuadro anterior se deduce que el alumnado comprende la formación de los espacios agrarios a escala mundial y nacional (incluyéndose los valencianos, aunque esto

aparezca en el decreto autonómico) mediante el estudio de las tipologías de paisaje y los problemas del sector agropecuario (algo similar ocurriría con la pesca). Se manifiesta la concepción del medio rural como escenario opuesto al espacio urbano, que consta de una estructura particular y unas funciones superiores a los espacios rurales. La dimensión morfológica de los paisajes agrarios equivaldría al hecho urbano, sin embargo, no se mencionan las funciones de los espacios agrarios más allá de la producción de alimentos, lo que induce a una imagen homogénea del mundo rural. Este enfoque se constata en la definición de los contenidos procedimentales que se centran en el análisis de los procesos del medio natural y la incidencia de las actividades humanas para comprender la distribución de algunos fenómenos, entre los que se encuentran los paisajes. Por tanto, los contenidos actitudinales se orientan hacia la valoración de los paisajes y su diversidad como un bien que necesariamente se ha de conservar. Con esta ambigüedad en los conocimientos actitudinales que debe adquirir el alumnado, se desprende que tan solo un criterio de evaluación del decreto nacional se refiera al medio rural. En particular el medio rural se circunscribe a la agricultura y se introduce la caracterización de los problemas de este sector en España y Europa, con unos conceptos obsoletos que eran utilizados en los libros de texto (Puente, 2001). El problema de la alimentación es el único que se nombra para referirse al resto de paisajes agrarios a escala mundial, como se puede comprobar en la formulación precisa de este criterio y su posterior aclaración en la que se mencionan las dificultades del sector agrario para adaptarse a los condicionamientos de la política europea:

4.-Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, identificando y localizando algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar la escasez de alimentos en alguna región o país subdesarrollado, así como algunos problemas de la agricultura española y europea.

Este criterio trata de evaluar si los alumnos saben reconocer los rasgos característicos de los principales sistemas agrarios y las nuevas técnicas industriales aplicadas a la agricultura. Trata asimismo de comprobar si utilizan estos conceptos al analizar situaciones concretas que ilustren los problemas más destacados de la agricultura actual y la difícil adaptación y reconversión de la agricultura española a las condiciones impuestas por el mercado europeo.

(Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, p.44).

En el Bachillerato de la LOGSE, los contenidos asociados al medio rural identifican estos espacios como recursos de los que obtener materias primas para el desarrollo de la actividad económica, tal y como se titula el epígrafe correspondiente en el marco curricular. Por primera vez se mencionan los recursos forestales y se nombra la actividad pesquera, en este último caso como ocurría en Educación Secundaria. Sin embargo, la interpretación del criterio de evaluación correspondiente al contenido al que nos estamos refiriendo permite estudiar la situación de algunos productos agrarios (o de otros sectores económicos) y la repercusión que tienen las políticas internacionales, especialmente la PAC, en el desarrollo económico (Tabla 8.3.). Este último elemento es relevante para conectar la situación local de algún producto con el panorama internacional, especialmente con los mercados y la diferencia de precios entre lo que recibe el agricultor y lo que acaba pagando el consumidor al final del proceso.

Tabla 8.3.-Contenidos y criterios de evaluación en 2º curso de Bachillerato referidos al medio rural en la LOGSE

Contenidos	Criterios de evaluación
4.-La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica. Los espacios agrarios y forestales. Los recursos marinos, la actividad pesquera.	4.-Identificar los problemas fundamentales de alguna actividad económica y evaluar las principales repercusiones en ella de la coyuntura internacional y de la pertenencia de España a la Comunidad Europea.

Fuente: Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato (p.41).

En la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), que fue la ley educativa que siguió inmediatamente a la LOGSE, se mantiene el enfoque productivista para referirse a los cambios en la orientación económica de estos espacios (Tabla 8.4.). En 3º ESO el alumnado debe aprender a analizar el impacto de las actividades humanas sobre el espacio y tomar conciencia de ese dinamismo, que

afecta a los espacios rurales. En el segundo curso de Bachillerato el alumnado está preparado para comprender la pluralidad de los espacios rurales, las tipologías y tendencias en los distintos espacios, entre los que se encuentran los rurales. Pese a esta diversidad en la explicación de los espacios rurales que se advierte en Bachillerato, persiste una visión taxonómica que sigue compartimentando el espacio en diferentes áreas (rurales, industriales...) y no se aboga por una comprensión holística. Esto puede dificultar que el alumnado comprenda que a partir de la década de 2000 la sociedad ha dinamizado los recursos de los espacios rurales hacia otras funciones, complementándose las rentas agrarias con las de otros sectores económicos (Moyano, 2000). En general, el marco curricular de la LOCE para la Educación Secundaria produjo el retorno a un enfoque enciclopédico y académico, más propio de las décadas de 1950 y 1960. En el Bachillerato, se retomó el paradigma de la geografía regional y la minuciosidad de los contenidos conceptuales que orientaron la cultura escolar, influenciada a su vez por las Pruebas de Acceso a la Universidad, que condicionaban el programa escolar en el segundo curso (Souto, 1998).

Tabla 8.4.-Principales contenidos y criterios de evaluación relacionados con el medio rural en la LOCE para Educación Secundaria (3º ESO) y Bachillerato (2º curso)

Curso	Contenidos	Criterios de evaluación
3º ESO	<p>Los espacios geográficos.</p> <p>1. Las actuaciones de la sociedad sobre los medios naturales. Espacios geográficos y actividades económicas. Las relaciones entre naturaleza y sociedad. La formación de los espacios geográficos. Las actividades agrarias. Tipos principales. La actividad pesquera. Los paisajes agrarios y su reparto geográfico (...).</p>	<p>7. Conocer los espacios rurales, industriales, comerciales y turísticos y su distribución. Localizar los principales ejes de transporte y comunicaciones y los flujos de intercambio.</p>
2º Bachillerato	<p>4.-El espacio geográfico en las actividades económicas.</p> <p>La pluralidad de los espacios rurales: transformación y diversificación de las actividades rurales y su plasmación en tipologías espaciales diversas; las dinámicas recientes del mundo rural. La reconversión de la actividad pesquera (...)</p>	<p>5. Clasificar, describir y analizar las características de los espacios productivos españoles: rurales, industriales, de producción energética y de servicios, así como conocer su dinámica reciente para identificar y explicar, según proceda en cada caso, los factores de localización, la distribución territorial, las tipologías espaciales resultantes y las tendencias actuales de las actividades productivas en su relación con el espacio geográfico.</p>

Fuente: REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (p.1819) y REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre (p.1901).

A partir de la LOE que fue aprobada en el año 2006 (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y derogó a la mencionada LOCE, los textos legislativos incorporaron el concepto rural. Si en la década de 1990 la ley anterior insistía en la adaptación de la agricultura a los condicionamientos marcados por la política y el

mercado europeo, desde el año 2000 el concepto rural denotaría la diversificación de las actividades en los espacios calificados anteriormente como agrarios. La asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se ha seguido impartiendo en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, y aparece específicamente como “Geografía de España” en el segundo curso de Bachillerato, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

En la misma LOE, los bloques de contenidos del área de Ciencias Sociales recibieron diferentes nomenclaturas que varían en función de los contenidos geográficos e históricos que se abordan en cada curso. Las primeras referencias que encontramos al medio rural son de separación respecto de los espacios urbanos en el segundo curso de Educación Secundaria, concretamente en el bloque “2.- Población y sociedad”. Dentro de este bloque se definen los procesos de urbanización, las funciones y la estructura urbana, los problemas urbanos y las transformaciones de las tres grandes ciudades de la Comunidad Valenciana (Alicante, Valencia y Castellón). Esta identificación casi exclusiva entre sociedad urbana se maximiza en la siguiente ley educativa (LOMCE) en el tercer curso de Educación Secundaria, cuando casi la mitad de los contenidos del bloque “2.- Actividad económica y espacio geográfico” se refieren a los espacios urbanos.

Ese enfoque de identificación de la sociedad y del espacio con las características mayoritariamente urbanas en ambas leyes educativas (LOE y LOMCE) relega los contenidos sobre el medio rural al estudio del aprovechamiento económico de estos espacios en las escalas europea, española y valenciana. La agricultura sigue siendo la actividad económica a la que se le concede más importancia y se introducen los cambios producidos en los territorios rurales y el desarrollo rural. Estos planteamientos se comprenden mediante el concepto de paisaje, que cobra más relevancia en la LOMCE y menciona los sectores económicos (primario, secundario y terciario), potenciándose una imagen natural de los territorios rurales. Esta interpretación se constata en el siguiente cuadro (Tabla 8.5.) en el que hemos recopilado los contenidos relacionados con el medio rural en 3º ESO tanto en la LOE como en la LOMCE:

Tabla 8.5.-Contenidos del medio rural en 3º ESO en la LOE y la LOMCE

LOE	LOMCE
Bloque 2.-Actividad económica y espacio geográfico.	Bloque 3: El espacio humano.
Las actividades agrarias y las transformaciones en el mundo rural. La actividad pesquera y la utilización del mar.	Los sectores económicos y la formación de espacios geográficos (agrarios, industriales y turísticos): elementos, funcionamiento, procesos de cambio, transformaciones espaciales y paisajes característicos. Tendencias actuales y perspectivas de futuro.
Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo. Agricultura, industria y servicios en la Comunitat Valenciana.	Localización y características de las principales zonas productoras y consumidoras de recursos naturales, productos agrarios y manufacturados, y de servicios, así como de los focos de actividad económica en la Comunitat Valenciana, en España, en Europa y en el mundo.
Bloque 4.-Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual.	
La diversidad geográfica de España. Las actividades agrarias y pesqueras en España. El desarrollo rural.	

Fuente: Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (pp.30480-30482) y Apéndice de los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la LOMCE para la Comunidad Valenciana (p.17).

La valoración del aprendizaje de los contenidos del cuadro anterior para ambas leyes educativas se concreta en unos criterios de evaluación en ambos marcos legislativos. En la definición de estos criterios se comprueba que existe una diferencia notable entre la LOE y la LOMCE. El criterio de evaluación de la LOE menciona los sistemas de explotación a escala mundial y el análisis de problemas concretos que se relacionan con los espacios rurales. Pero este enfoque más amplio en cuanto a la comprensión de los espacios rurales se reduce a una vertiente agraria, que en el caso de LOMCE concede más importancia a la producción y al paisaje. Esta

persistencia por definir el medio rural como espacio de producción, con la misma consideración que las zonas naturales, promueve el estudio de los factores que intervienen en los procesos formadores de los diversos paisajes rurales en el mundo, en España y en la Comunidad Valenciana, especialmente en el caso de la LOMCE. Esto se aprecia en los criterios que hemos seleccionado en el siguiente cuadro (Tabla 8.6.):

Tabla 8.6.-Criterios de evaluación en 3º ESO referidos al medio rural en la LOE y la LOMCE

LOE	LOMCE
9. Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, localizar algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar algunos problemas de la agricultura española, en especial, de la Comunitat Valenciana.	BL3.1. Explicar la localización de las principales zonas productoras y consumidoras de recursos naturales, productos agrarios y manufacturados y situarlas en su contexto geopolítico considerando diferentes escalas de análisis y el uso de mapas temáticos y datos estadísticos. BL3.2. Diferenciar los paisajes representativos de los diversos espacios económicos a partir de imágenes, croquis y planos y describir su distribución en regiones de distinta escala considerando factores de tipo ambiental y social.

Fuente: Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (p.30482) y Apéndice de los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la LOMCE para la Comunidad Valenciana (p.17).

En el caso del segundo curso del Bachillerato también hemos advertido la oposición campo-ciudad en los decretos correspondientes a la LOE y la LOMCE para la asignatura Geografía de España. En concreto queremos remarcar que en el cuarto bloque de la LOE (“4.- Territorio y actividades económicas en España”) se desarrolla el estudio del medio rural a partir del concepto paisaje y el aprovechamiento económico de estos espacios se equipara a la obtención de los recursos procedentes del mar, los bosques y las

minas. Así es como se explican los contenidos del bloque mencionado en el currículo:

La desigual distribución de los recursos en el territorio español genera una distinta utilización del espacio caracterizado por aquella actividad que es predominante. Así, encontramos espacios en los que el medio físico es utilizado como un medio de producción, en actividades agrarias, forestales o piscícolas. Otros espacios son organizados de acuerdo con la actividad industrial, a la que no es ajena la política territorial de modernización de la industria o los más recientes procesos de reindustrialización y reconversión industrial. Finalmente, los profundos cambios que ha experimentado la economía y la sociedad española introducen nuevos usos del espacio geográfico como consecuencia de las actividades del sector terciario: algunas de éstas, como el comercio y el transporte, desempeñan un papel decisivo en la vertebración territorial; otras, como el turismo y el ocio, han producido un importante impacto socioeconómico y medioambiental.

(DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana, p.71525).

En el texto anterior no se consideran los nuevos usos del suelo en los espacios rurales y las nuevas funciones y transformaciones se asocian exclusivamente a los espacios urbanos, en los que se fusionan procesos industriales, cambios demográficos y la vertebración territorial a partir de la ampliación de las redes de transportes y comunicaciones. Ese sistema espacial tiene un carácter predominantemente urbano que se beneficia de la situación de los espacios rurales. Las diferencias en los contenidos del medio rural en ambas leyes educativas para el segundo curso de Bachillerato, que hemos sintetizado en el cuadro siguiente (Tabla 8.7.), son dignas de comentar. En la LOE se formula la multifuncionalidad de los espacios rurales, que se presentan como dinámicos y diversos, incluyéndose la posición de España en la Unión Europea, junto con la pesca y la acuicultura. Sin embargo, el espacio rural en la LOMCE se presenta como homogéneo y se estudia a partir de los indicadores económicos (PIB y población activa), que no inciden en la relación con otros sectores económicos. Además, se recupera el concepto paisaje en su vertiente tradicional o más relacionada con la morfología y la gestión de la propiedad, mediante un enfoque histórico que se concreta en políticas de reforma agraria. Con este pretexto se distinguen entre

agriculturas tradicionales y avanzadas para finalizar con la situación del sector primario en Europa, de modo similar a como se especifica en la LOE.

Tabla 8.7.-Contenidos del medio rural en la LOE y la LOMCE para 2º de Bachillerato

LOE	LOMCE
4.-Territorio y actividades económicas en España.	4.-Actividades económicas y espacios geográficos.
La pluralidad de los espacios rurales: transformación y diversificación de las actividades rurales y su plasmación en tipologías espaciales diversas; las dinámicas recientes del mundo rural. La situación española en el contexto de la Unión Europea. Los recursos marinos, la actividad pesquera y su reconversión y la acuicultura.	El espacio rural y las actividades del sector primario. La progresiva disminución de la participación de las actividades agropecuarias, forestales y pesqueras en el PIB y el fuerte descenso de la población activa. Aspectos naturales e históricos que explican los espacios agrarios. La estructura de la propiedad y tenencia de la tierra. Las explotaciones agrarias y sus características. Políticas de reforma agraria. Tipos de agricultura: coexistencia de formas avanzadas y tradicionales. Las transformaciones agroindustriales. Los paisajes agrarios de España y sus características. La situación española del sector en el contexto de la Unión Europea. La actividad pesquera: localización, características y problemas; análisis de los aspectos físicos y humanos que conforman el espacio pesquero. La silvicultura: características y desarrollo en el territorio.
El sector primario, la industria, y el sector terciario en la Comunitat Valenciana.	

Fuente: DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (p.71525) y Apéndice de los contenidos de Geografía de España de la LOMCE para la Comunidad Valenciana (pp.7-8).

Las orientaciones proporcionadas a los docentes para evaluar al alumnado las hemos sintetizado en el siguiente cuadro (Tabla 8.8.), según lo que se establece en la LOE y en la LOMCE para el segundo curso de Bachillerato. El aspecto común es que el alumnado sepa explicar los factores que intervienen en la formación de los paisajes

para comprender el aprovechamiento económico y las consecuencias que tiene la actuación humana sobre esos espacios. Pero siguiendo lo que hemos mencionado anteriormente sobre los contenidos, el criterio de evaluación en la LOMCE hace más hincapié en la vertiente económica a partir del trabajo con datos estadísticos, que se complementan con imágenes de los paisajes, de acuerdo a un enfoque más centrado en la morfología clásica de los paisajes rurales.

Tabla 8.8.-Criterios de evaluación en 2º de Bachillerato referidos al medio rural en la LOE y la LOMCE

LOE	LOMCE
5. Explicar la diversidad de paisajes como consecuencia del aprovechamiento y explotación económica de los recursos naturales en diferentes medios ecogeográficos, evaluando las principales repercusiones medioambientales.	BL4.3. Explicar la formación y transformación de los espacios económicos haciendo referencia a sus elementos característicos a partir de la observación de imágenes de paisajes y datos estadísticos y argumentar la importancia de la dimensión temporal para comprender su configuración actual.

Fuente: DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (p.71527) y Apéndice de los contenidos de Geografía de España de la LOMCE para la Comunidad Valenciana (p.8).

En la síntesis de este apartado podemos señalar que los contenidos del medio rural que hemos analizado presentan unas tendencias que se transforman en rutinas, que ocasionalmente tiene algunos matices diferenciables en la organización, distribución o vinculación con los contenidos procedimentales y actitudinales. Es preciso recordar que estos dos tipos de contenidos fueron eliminados con posterioridad a la LOGSE (Souto, 2012) y que desde esa ley educativa hasta la actualidad, se ha producido un entrada mínima de la educación ciudadana en los marcos curriculares de la Educación Secundaria. En el caso del Bachillerato la renovación curricular es inexistente y se mantiene una orientación clara de la geografía regional (De Miguel, 2013), lo que hemos comprobado para el análisis del medio rural. Con la LOMCE, el estudio de los aspectos

económicos, entre los que se incluye el sector primario, se fijan los contenidos geográficos con los que el alumnado finalizará la Educación Secundaria Obligatoria (y con los que accederá al ejercicio de la ciudadanía) o se sientan unas bases que algunos otros retomarán en el segundo curso de Bachillerato si optan por la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades (Buzo, 2013).

8.3.-El medio rural desde la visión del profesorado: obstáculos y posibilidades para la innovación escolar

La percepción del alumnado y los contenidos que han ido calando en el marco curricular se tienen que contrastar con la del profesorado de los centros escolares en los que hemos recopilado información para esta investigación. Las entrevistas a los docentes nos proporcionan información sobre cuatro aspectos. El primero es su formación para ejercer la función docente, que se concreta en el período en el que fueron estudiantes en las carreras universitarias de geografía e historia (o similares como ocurre con humanidades) y posteriormente con los cursos que han recibido para especializarse en otros campos del saber, en los que puede encontrarse la temática rural. El segundo es la vinculación personal que tiene el profesorado con los espacios rurales, ya que las vivencias experimentadas en su trayectoria pueden complementarse con la formación para desarrollar proyectos sobre estos espacios. El tercero se centra en su labor docente, es decir, queremos conocer cuáles son sus estrategias para enseñar los contenidos asociados al medio rural, su interpretación del currículum y el conocimiento sobre materiales específicos acerca de esta temática. Y el cuarto está relacionado con la formación ciudadana del alumnado y el posible desarrollo de proyectos curriculares, por lo que hemos preguntado acerca de la existencia de relaciones entre el profesorado con las instituciones locales.

La formación docente del profesorado al que hemos entrevistado proviene fundamentalmente de las licenciaturas en Geografía e Historia, por lo que ninguno de los trece docentes es

especialista exclusivamente en la mención de Geografía¹⁰⁶. El tratamiento de los contenidos rurales se ha supeditado a asignaturas de corte generalista (Geografía General, Geografía de España) en las que la Geografía rural ocupaba un lugar secundario. Los contenidos eran de carácter descriptivo y no se trabajaban otras corrientes epistemológicas que abordasen el tratamiento del espacio geográfico desde enfoques subjetivos. Por ello, tan solo uno de los trece docentes conocía someramente la teoría de las representaciones sociales y la Geografía de la percepción y del comportamiento desde donde fundamentamos esta investigación, lo que confirma el contraste entre su formación teórica inicial y la realidad escolar a la que se enfrentan en el momento de ejercer su profesión (Souto y Fita, 2014). Los siguientes ejemplos ofrecen una síntesis de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, tanto los que dan clase en 3º ESO como en 2º de Bachillerato:

No, no. Yo hice Humanidades y Derecho. En Humanidades vi Geografía, Historia y Filosofía pero no tratamos, en el caso de Geografía, el mundo rural (EP01).

Recuerdo haber estudiado Geografía Regional... el paso de la sociedad rural a urbana, evolución histórica, trasvase campo-ciudad y cambio económico... (EP09).

Sí, en mi plan de estudios impartíamos asignaturas de Geografía Física y Humana, en las que la Geografía agraria y rural ocupaba un papel destacado, tanto en los aspectos físicos y naturales como en los humanos y económicos (EP07).

En Geografía General parte del temario era referido a la Geografía rural. En cursos que he hecho posteriormente también se ha tratado algo sobre

¹⁰⁶ Este dato se convierte en una tendencia que acaba reduciendo el número de egresados en el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria que procede de las titulaciones específicas de Geografía (licenciatura o grado). En el caso de este posgrado en la Universitat de València el alumnado procedente exclusivamente la licenciatura en Geografía o del Grado en Geografía y Medio Ambiente ha sido de 8 sobre un total de 86 (curso 2017-2018) y 4 de un total de 82 (curso 2018-2019). Los datos han sido proporcionados por la Secretaría del mencionado Máster.

este tema. Recuerdo que tuve un profesor en la facultad que había dedicado estudios al tema de la viticultura (EP12).

Tras haber finalizado los estudios universitarios y haber accedido a la función docente, el profesorado ha realizado cursos de formación específicos para profundizar en aspectos relacionados con la enseñanza de la Geografía, especialmente humana. En ninguna de las trece entrevistas el profesorado ha mencionado que haya cursado una formación específica acerca de la Geografía rural o de la Didáctica de los espacios rurales. En algunos casos el profesorado ha mostrado más interés por otras ciencias sociales (Historia e Historia del arte) y otros han ido adquiriendo información por su cuenta en diversas fuentes (libros especializados, prensa, artículos de investigación) para preparar sus clases en Educación Secundaria y Bachillerato. Los ejemplos siguientes muestran lo que venimos diciendo acerca de la escasa formación específica del profesorado en la didáctica del espacio rural:

No. Me interesa más la Historia del arte (EP02).

He realizado cursos posteriormente relacionados con la Geografía económica donde el espacio rural ocupaba un papel muy destacado (EP07).

(...) Posteriormente sí que he realizado cursillos variados sobre este asunto y por supuesto he leído en prensa artículos y libros sobre la temática rural. Y los cursillos de itinerarios del Cefire o Comisiones han servido para profundizar (EP11).

No recuerdo nada de ningún profesor, contenido o recursos que me haya llamado especialmente la atención. Sí tengo muy presentes (obviamente) los recursos que yo he tenido que preparar para enseñar adecuadamente cuestiones relacionadas con el medio rural (EP08).

La formación reglada del profesorado se complementa con la experiencia personal que han tenido en los espacios rurales. A diferencia de las escasas referencias que han aportado sobre su formación académica y continua, la mayoría del profesorado cuenta

con vínculos personales y familiares con los espacios rurales en el contexto de la Comunidad Valenciana o del resto de España. Algunos docentes han vivido en espacios rurales y posteriormente han seguido desarrollando su labor en centros ubicados en áreas rurales, como han dado testimonio tres de ellos en Villar del Arzobispo, Requena y Villalonga de la Safor. Este conocimiento personal les ha proporcionado mayor comunicación con el alumnado de zonas rurales, además de inspiración para considerar el entorno rural en sus proyectos docentes. Sobre estos vínculos docentes con las áreas rurales hemos recopilado los siguientes testimonios del profesorado:

Yo nací en el medio rural, pero al poco mi pueblo se convirtió en ciudad...mi escuela entonces era rural... (EP09).

He vivido casi toda la vida en el medio rural. Conocer el medio rural me ha ayudado a entender mejor a los alumnos que también viven en este medio. Me gusta la proximidad con los alumnos y me disgusta la falta de recursos (EP05).

Sí claro, es muy importante la procedencia del docente, lo considero muy importante en el proyecto de cada profesor. Es una manera de conceder importancia al entorno. A mis alumnos les hablo del entorno; conozco todas las fuentes de la comarca, la vegetación (...) y a ellos les gusta que hablemos del entorno cercano (EP03).

Bueno yo soy bastante urbanita como te he dicho antes pero también es cierto que he vivido rodeado de huerta. El concepto de huerta lo tengo bastante presente, las acequias. Mi padre ha vivido muchos años en un ambiente rural como era la Valencia de los años 60, tengo anécdotas, vivencias...Luego me casé con una chica que sus padres son de Albacete. Entonces cada vez que voy allí (en Pascua y en verano) y mi suegro y sus amigos me cuentan...Todo lo que sé del mundo rural lo sé por ellos. Hay un poco de diferencia en cuanto al lenguaje (les *fanecaes* por las anegadas¹⁰⁷) pero he aprendido con mi suegro y sus amigos mucho más que todo lo que he podido estudiar en la facultat. Porque te cuentan y es ahí realmente cuando lo percibes porque lo ves a diario. La forma de vivir, de pensar, la mentalidad, la jornada laboral...Allí es donde

¹⁰⁷ La anegada o hanegada es una medida de superficie que equivale a la doceava parte de una hectárea. Aunque es variable según las regiones de España, en la huerta de Valencia son 831 m².

realmente he aprendido lo que es realmente el trabajo en el campo¹⁰⁸ (EP10).

Entre el diagnóstico de sus conocimientos previos procedentes de su formación reglada y el contacto con los espacios rurales hemos preguntado a los docentes por la importancia genérica que conceden a la enseñanza de los espacios rurales o temáticas afines. La mayoría de sus respuestas han sido genéricas y se han orientado hacia el conocimiento del medio local y la situación social, especialmente entre el profesorado que imparte docencia en centros escolares ubicados en áreas rurales. Este profesorado que cuenta con mayor tradición en la enseñanza de Educación Secundaria en institutos de municipios rurales ha concedido más importancia a la vinculación entre los conocimientos locales (sociales, económicos y culturales) para valorar la conservación de estos espacios y de sus habitantes, aunque con una manifiesta idealización apreciable en la tercera respuesta. Desde otros centros escolares (periurbanos y urbanos) los docentes han enfatizado la importancia económica y la valoración del patrimonio, como se aprecia en los dos últimos ejemplos. A continuación hemos seleccionado cuatro testimonios de profesores que mencionan lo que acabamos de señalar:

En general, todos los contenidos son importantes. En el caso del alumnado de Cárcer y del resto de la comarca, deben conocer su medio para conocer cuál es la situación a la que se encuentran las familias y la economía local (EP04).

No se estudia específicamente, se trata de un tema del 3º curso de la ESO. Los alumnos de la ESO del instituto de Villalonga han de ser conscientes de lo afortunados que son al vivir en el entorno en que lo hacen, para protegerlo, respetarlo y cuidarlo (EP06).

El medio rural tiene una importancia muy relativa. Si no se imparte la docencia en un medio rural, pasa muy desapercibida. El alumno o alumna ha de conocer las características esenciales del medio rural y su evolución histórica. Ha de ver las vinculaciones económicas y las

¹⁰⁸ La totalidad del comentario muestra la importancia que el docente otorga a la geografía vivida, un rasgo que canaliza hacia su intervención docente.

posibilidades de trabajo que ofrece el medio rural para desarrollar una economía sostenible acorde con la conservación de la naturaleza (EP07).

Se podrían dar muchas razones, pero una de ellas es que el medio rural está aquí al lado del centro, es parte de nuestro contexto y de la historia valenciana. Deben aprender a valorar la riqueza patrimonial que constituyen las barracas, alquerías y toda la cultura de L'Horta de su entorno próximo (EP13).

Como aspecto relevante a considerar en nuestra investigación es la estrategia docente que desarrolla el profesorado para enseñar los contenidos relacionados con el medio rural. Una parte de las respuestas permite comprender los rasgos genéricos de la metodología de los docentes que aplican a cualquier temática que imparten en Educación Secundaria y Bachillerato. Se trata de elementos como la comprensión global de conceptos y su interrelación, las problemáticas sociales, la formulación de cuestiones, que ocasionalmente han ejemplificado con casos concretos referidos al medio rural. Otra parte de las respuestas han sido específicamente sobre la enseñanza del medio rural, especialmente cuando se conectan los conocimientos previos del alumnado con sus vivencias en los espacios rurales, la búsqueda de información local y el desarrollo de salidas de campo, entre las que citamos en los ejemplos que hemos seleccionado a continuación:

Mi metodología es simple: concatenación de preguntas significativas. Cada respuesta nos conduce a comprender un poco más el conjunto. Porque el objetivo que preside todo el proceso es entender globalmente las dinámicas económico-sociales que se desenvuelven en el medio rural (agricultura y ganadería) y las implicaciones espaciales, políticas y medioambientales de estos procesos. Como he dicho antes, a diversas escalas. Pero todo está interrelacionado. No me interesa que sepan cuantas toneladas de café se producen en Colombia al año: me interesa que mis alumnos se interroguen acerca de quién posee esas plantaciones de café, quién las trabaja, en qué condiciones, cuánto cobran por ello, para qué da un salario en Colombia... (...). Y a través de ese proceso de indagación continua aprenden a manejar significativamente conceptos y magnitudes: qué es el PIB, qué es la mortalidad infantil, qué es la renta per cápita (¿sirve realmente como indicador de desarrollo?) en fin, todo eso (EP08).

Sobre todo me interesa que aprendan los conceptos básicos y los problemas del mundo rural, a diferentes escalas, no quedarme en lo puramente descriptivo. Trabajo con artículos de la prensa diaria, audiovisuales para que vean de qué se está hablando, de sus percepciones y recuerdos, etc. No tienen ninguna reacción especial pero sí que se sorprenden y les interesa el tema porque está relacionado con aspectos importantes de su vida, como su alimentación. Intento transmitirles ideas actuales, como planificación del territorio, productos de km 0, lo que supone un cambio de política europea en algún producto, los servicios en el medio rural, despoblamiento, etc (EP11).

El terreno, viajar. Hemos hecho excursiones. Las excursiones al centro del pueblo, a yacimientos arqueológicos, ellos hacen power point, utilizamos las TIC porque ellos pueden buscar muchísima información sobre sus municipios (EP01).

Dentro de las estrategias docentes la interpretación que el profesorado realiza del marco curricular nos interesaba conocer si existían propuestas alternativas que proporcionasen una imagen más acorde a la realidad de los espacios rurales. Sin embargo, las respuestas de los docentes se han orientado hacia la enumeración de contenidos curriculares en ambos cursos. Esto significa que algunos docentes identifican el *currículum* con el temario a impartir (véase las respuestas primera y cuarta), y supeditan sus clases a los libros de texto (segunda respuesta). Aunque suelen manifestar su disconformidad con lo preestablecido en el *currículum* y, en menor medida, ofrecen una explicación de las dificultades que encuentran para llevar a cabo otras propuestas que conecten con los contextos locales, no logran revertir la cultura hegemónica de rechazo a la vida en los espacios rurales (tercera respuesta). Las respuestas que hemos colocado a continuación reflejan lo que venimos diciendo:

En secundaria solo hay un tema en 3º ESO, sobre el medio rural en el mundo y otro tema de sectores económicos en España. En 2º de Bachillerato hay un tema exclusivo. La formulación, bien, en 3º E.S.O, ya asumen cosas complejas. Pero en Bachillerato no me gusta la estructuración(..). Falta plantear mejor la agricultura ecológica y no dejar para el final y de manera abreviada los problemas de la agricultura (EP03).

El currículum dificulta cualquier propuesta coherente que se salga de lo que se establece en los libros de texto (EP04).

Me parece que el problema no es ese, el problema es que el medio rural ha sido desbordado por el medio urbano y la enseñanza es un reflejo más de esa situación. La población joven no desea permanecer en el medio rural, salvo como elemento residencial. Pienso que el currículo está diseñado para un mundo urbano y no rural (EP07).

A la hora de desarrollar un proyecto sobre el contexto local, como es la huerta de Valencia, el *currículum* de Educación Secundaria no se presta a ello. Pero intentamos trabajar lo que marca la ley enfocado a nuestro contexto y establecer relaciones con el espacio mundial (EP13).

Una de las consecuencias más visibles que comenta el profesorado en ambos cursos es la reacción que tiene el alumnado cuando se desarrollan las unidades didácticas en las que se aborda el medio rural. Las impresiones que tienen los docentes es de cierto desagrado por esta temática tanto en uno como en otro curso, excepto si se logran conectar los contenidos con lo que experimentan en sus localidades. Pero estas impresiones se basan en la experiencia perceptual de los docentes, que recurren a mostrar imágenes bucólicas de las localidades en otras épocas, sin llegar a conectar con el espacio vivido del alumnado que queda reducido al estudio del medio local. Aun así, cuando esta conexión entre el alumnado y el contexto se produce en centros ubicados en áreas rurales, el profesorado dice que aumenta más el interés el alumnado, que se esfuerza por encontrar la utilidad de los contenidos que estudian en clase. Sin embargo, todavía se presentan algunas dificultades para superar algunos estereotipos sobre los espacios rurales. A continuación mostramos cuatro ejemplos en los que se pone de manifiesto lo que acabamos de señalar:

Por lo general no es un tema que les atraiga mucho porque tiene menos relación con sus experiencias diarias (EP12).

La verdad es que les llama poderosamente la atención, recuerdo un día que les enseñé en el proyector de clase... Torrent en los años cuarenta...y se interesaron muchísimo...(EP09).

La reacción es de interés porque es lo más cercano a ellos (EP05).

Pues como te he dicho antes. Les da igual de que sector económico les hables. Ellos lo que quieren es sacar nota y estudiar lo menos posible. El sistema educativo es la media para poder estudiar la carrera que quieren y les da igual que les hables del medio rural que del mundo urbano. Solo reaccionan cuando consigues ponerles algún ejemplo práctico. Cuando les explicas el comentario de paisaje. Llevo tres meses con fotografías de paisaje y en el examen les he puesto Chulilla, Alboraya, y aún así hay estereotipos. No les preocupa (EP10).

De la percepción que tiene el profesorado acerca del marco curricular que condiciona su práctica docente nos detuvimos en preguntar sobre los contenidos que se enseñan en lo concerniente al medio rural. La interpretación conjunta que realizamos de las opiniones del profesorado es la existencia de contenidos descriptivos sobre la morfología del paisaje agrario, con una vertiente económica acerca de las producciones agropecuarias. No obstante, el profesorado reclama la necesidad de incluir contenidos sobre los aspectos sociales y que cuenten con mayor integración en la comprensión de la situación del sector primario a escala global, incluyéndose las problemáticas que afectan a quienes se dedican a trabajar en estas actividades económicas. Pero desconocemos las fuentes de información que utilizan para ofrecer otra visión más acorde con la realidad de los espacios rurales, un elemento que conecta con la reticencia del profesorado de Educación Secundaria a participar en congresos y reuniones científicas en el ámbito de las ciencias sociales (Ramiro, 1998). En los ejemplos siguientes se refleja lo que hemos expuesto según la visión de tres docentes, que sintetizan bastante bien la opinión compartida por el resto del profesorado participante en esta investigación:

Acerca de los aspectos productivos (agricultura y ganadería), son contenidos puramente descriptivos, que los alumnos perciben como inconexos: tipos de suelo, clasificación de las explotaciones según tamaño, factores técnicos, tipos de cultivo, sistemas agrarios, etc. El análisis social está absolutamente ausente, y las relaciones entre estos elementos, casi que también. En lo que se refiere al hábitat, se hace referencia a él en contraposición (menguante) frente al hábitat urbano (triunfante), al que se le dedica habitualmente mucho más espacio. No hay análisis; solo mera descripción. No hay interrogantes (EP08).

Las formas de explotación pero creo que habría que incidir más en los aspectos humanos: poblamiento, conservación de la cultura rural, medio ambiente, distribución de la riqueza, impacto de la globalización... (EP12).

Sí, echo en falta otras tipologías de agricultura. Mmm, yo he leído un artículo sobre la Laponia celtíbera, en el que se habla de la despoblación. No sé si conoces algo de esto pero creo que es interesante para tratar los problemas del medio rural (EP03).

Aunque una parte del profesorado mencionaba algunos contenidos específicos en las respuestas anteriores, incluimos otra pregunta más concreta sobre los conceptos que estructuran las unidades didácticas del medio rural en los manuales escolares. Algunos docentes han ofrecido una visión conjunta de estos conceptos a modo de imagen que se transmite casi de manera recurrente en los manuales escolares, aunque no presentan otras alternativas a esa trilogía conceptual (hábitat, paisaje y política agraria o rural) con la que no se muestran demasiado conformes. En otros casos, el profesorado expone las dificultades que encuentra para ofrecer una explicación razonada sobre estos conceptos, especialmente cuando suelen ser desconocidos por el alumnado. En definitiva, se trata de concepciones espontáneas sobre los aprendizajes, que se fundamentan más en su experiencia docente que en las investigaciones que ofrecen nuevos conceptos para explicar la compleja realidad de los espacios rurales. Los ejemplos que hemos recopilado a continuación son una muestra de lo que el profesorado percibe acerca de los contenidos conceptuales a los que se enfrenta al enseñar la temática relacionada con el medio rural:

En muchos casos la separación entre el mundo rural y el urbano es imperceptible, al menos en el entorno en el que nos movemos (EP06).

Muy clara y sencilla: despoblación, deterioro del paisaje, aislamiento (falta de comunicación física y tecnológica) (EP07).

El poblamiento se plantea casi desde un punto de vista etnográfico, como algo descriptivo y curioso, el paisaje más o menos lo mismo con el añadido de que tienen unos preconceptos que hay que desmontar, y la política rural es algo que desconocen y hay que explicarles como el

medio rural está influido por diversos factores y las decisiones políticas que se toman influyen mucho (EP11).

El paisaje es un concepto que se centra bastante en los aspectos naturales y los alumnos no entienden el dinamismo de los paisajes, creen que siempre son como se ven en el libro de texto y les cuesta imaginar cómo se conjugan aspectos físicos con otros sociales, y sobre todo, cómo influyen las decisiones políticas en cultivar de una manera o de otra (EP04).

La recurrencia a la falta de información local que ha ido apareciendo durante buena parte de las entrevistas es coherente para que el profesorado respondiese acerca de su relación con las instituciones locales en los municipios en los que se ubica el centro escolar. Sin embargo, la mayoría del profesorado entrevistado reconoce que no existe una relación directa con las instituciones del municipio (ayuntamientos, archivos históricos, centros locales de investigación...), aunque conocen las características geográficas e históricas que pueden ayudar a conectar mejor con el alumnado al que imparten docencia, pero no se establecen referencias precisas con la temática rural. En los siguientes ejemplos se recoge la variedad de respuestas posibles, desde la inexistencia de contacto institucional pasando por otras variantes en las que se conoce la información y se comparte con el alumnado, hasta el desarrollo de propuestas concretas en la que el alumnado se relaciona directamente con las personas e instituciones locales para aprender acerca del medio rural:

Procuro actualizar información y que sea de información, aunque no es fácil (EP04).

No hay contacto con las instituciones locales del municipio. El tema de la población sí lo suelo utilizar para realizar gráficas: pirámides de población, gráficas lineales... (EP06).

Sí, de hecho son antiguos alumnos míos y solemos hacer actividades contando con ellos. Hace poco hicimos un recorrido urbanístico e histórico por Villar (EP02).

Es directamente el alumnado el que se informa en las fuentes locales, mediante entrevistas a personas relevantes que encontramos cuando

salimos a la huerta y en algunas reuniones con representantes del patrimonio local. Nosotros solo les ayudamos a preparar las entrevistas y establecer los contactos, pero el protagonismo es de los estudiantes (EP13).

En la última pregunta de las entrevistas el interés recayó en conocer si las propuestas didácticas del profesorado ejercían alguna influencia en la formación ciudadana del alumnado. Es una pregunta que guarda una estrecha relación con la hipótesis de esta investigación, aunque no desde el punto de vista del alumnado sino de las intenciones que tiene el profesorado cuando desarrolla su proyecto docente, sobre todo, en lo más próximo a la enseñanza de los espacios rurales. La mayoría del profesorado advierte que el alumnado no tiene conciencia reciente sobre lo que aprende y cómo podrá utilizar esos conocimientos en el futuro. Pero, en cambio, otros docentes exponen sus intenciones personales y didácticas para que el alumnado tenga nociones sobre la existencia de otras ideas y comportamientos acerca de las decisiones que pueden tomarse para mejorar la situación de los espacios rurales. En ambos casos, el profesorado nos manifiesta sus suposiciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, sin demasiada reflexión. Sobre estos aspectos se ha demostrado la utilidad del diario del profesor para averiguar las actitudes y expectativas del alumnado ante determinadas temáticas, por lo que la visión negativa que manifiesta el profesorado puede encontrar sus causas en este instrumento de evaluación (Souto, 1998). Los ejemplos que hemos seleccionado dan cuenta de lo que acabamos de exponer:

Intento unir los contenidos relacionados con el medio ambiente con las del medio rural, pues creo firmemente que el garante del medio ambiente es ineludiblemente el rural (EP09).

Ellos ahora creo que no son conscientes de eso. Les vas enseñando pero no...Serán conscientes a partir del año que viene. Ellos piensan que tienen que hacer eso porque lo tienen que hacer pero el hecho de hacer trabajos colaborativos, que busquen información, yo creo que ellos interiorizan la misión de tener una visión cercana de los recursos que tienen ellos (EP01).

A ver, todo influye. Les hablo de la elaboración de productos locales y de la labor que hace el agente en las aldeas (.). Algo les influye, les suena. Lo más conocido son las casas rurales. De hecho, mi madre vive ahí al lado y cuando construyó la casa rural, las vecinas le decían: “Mira tú la Amparín, pero quien se va a venir a vivir aquí” (risas). Ahora está vacía, pero hace unos años la teníamos ocupada todo el año. Me he dado cuenta de que algunas personas desvalorizan lo rural, por ser viejo, antiguo. ≠ La puerta que tengo en la entrada, la recogí de un vecino que ha colocado una puerta de aluminio. Con ese ejemplo, les cuento a mis alumnos las tipologías de viviendas de los diferentes paisajes agrarios, para que entiendan que no tienen que adaptar los materiales desde la ciudad a los pueblos. Se pueden mantener los materiales tradicionales (EP03).

En el momento de realizar salidas de campo es cuando el alumnado toma más conciencia de lo que tiene a su alrededor y cómo la educación puede transformar las prácticas que se han dado en su localidad para encontrar soluciones a los problemas que oyen entre sus familiares. Creo que eso es un punto importante entre el alumnado de este instituto (EP04).

A modo de síntesis, la explicación que el alumnado ha realizado en las entrevistas y grupos de discusión ha revelado algunos patrones en la formación de una representación de los espacios rurales como medios naturales en los que la población es casi inexistente y se dedica fundamentalmente a las actividades agropecuarias. Esto se ha comprobado en la repetición de las tres palabras (animales, campo y vegetación) que forman el núcleo central y el elemento intermedio de la representación social de los espacios rurales al definir estos espacios y clasificar sus localidades. La consecuencia directa de esta imagen es la dificultad del alumnado para definir problemáticas reales, a excepción de una parte del alumnado que toma como referencia el espacio vivido para concretar soluciones a los problemas que experimenta de forma directa. El profesorado tiene mayor conciencia de la existencia de esa representación social que idealiza los espacios rurales y se muestra condicionado por el marco curricular, lo que hace necesario promover la reflexión sobre la práctica docente en el seno de los proyectos curriculares. Para afirmar con rotundidad que existe una representación social del medio rural tenemos que contrastar los resultados de este capítulo y de los capítulos anteriores con otras investigaciones. Este análisis integrado

de los datos lo vamos a efectuar en el siguiente capítulo a partir de las principales referencias del marco teórico y otras de corte específico sobre aspectos puntuales que tratan la didáctica de los espacios rurales.

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS INTEGRADO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS: EL ESPACIO RURAL COMO MEDIO CONDICIONADO POR LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

CAPÍTULO IX.-ANÁLISIS INTEGRADO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS: EL ESPACIO RURAL COMO MEDIO CONDICIONADO POR LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Antecedentes: la representación social y las cosmovisiones de lo rural

El análisis pormenorizado de los datos que hemos ido efectuando en los cuatro capítulos anteriores (del capítulo quinto al octavo) debe ser coherente con la fundamentación teórica y metodológica que expusimos al inicio de esta investigación. Esto significa que para probar la existencia de la representación social del espacio rural tenemos que realizar una interpretación y discusión conjunta de los datos, que integre los análisis parciales que hemos realizado anteriormente. Sin embargo, nuestra pretensión no puede ser repetir la misma información que ya hemos presentado, sino alcanzar una interpretación rigurosa que nos permita responder al problema de investigación y la hipótesis planteada. En concreto, queremos comprobar si el tratamiento holístico de los datos se ajusta a las características de la teoría de las representaciones sociales y a la trilogía espacial de Soja (2008) para explicar la cosmovisión que tiene el alumnado participante en esta investigación acerca de los espacios rurales.

Para lograr lo que hemos anunciado retomaremos la interpretación de algunos datos que ya han aparecido en tablas y gráficas, con la finalidad de conseguir una explicación conjunta que se corresponde con las categorías de análisis que establecimos en el cuarto capítulo dedicado a la metodología. Estas categorías designaban tres cosmovisiones escolares (cosmovisión idealizada, cosmovisión académica y cosmovisión *problematizadora* coyuntural) sobre la comprensión de los espacios rurales, que no deben entenderse como compartimentos estancos, sino más bien como parte de un procedimiento que considera diversos elementos que están influidos por la variable independiente de esta investigación: las representaciones sociales del espacio rural. Debido a que esta representación social del espacio rural se asemeja a un medio ambiente con connotaciones idílicas, basadas en valores naturales y de tranquilidad, que es común a las tres cosmovisiones, nuestra tarea en

este capítulo será presentar los datos de forma integrada en cada una de esas cosmovisiones para finalmente ratificar el alcance de esa representación como espejo de esa categorización. Por tanto, el capítulo queda dividido en cuatro apartados de acuerdo a cada una de las cosmovisiones ya definidas (tres primeros apartados), entre las que intentaremos señalar los aspectos comunes que nos lleven a probar la existencia de esa representación idealizada del espacio rural entre la población escolar.

9.1.-La cosmovisión idealizada: el espacio rural como medio ambiente natural

En la definición de esta cosmovisión tuvimos en cuenta la existencia de fuentes ajenas al mundo escolar, tales como la literatura, el arte y el cine, así como otras que han ido apareciendo en las respuestas del alumnado y sobre las que ofrecimos una síntesis en el segundo capítulo, al establecer el compendio de narrativas sobre el medio rural. Es conveniente recordar en detalle esa primera categoría de mayor grado de idealización con sus respectivos niveles de progresión, tal y como hemos mostrado en la tabla siguiente (Tabla 9.1.). Esa gradación pretende medir la influencia que ejerce la representación social idílica del medio rural presente en fuentes de información que consulta el alumnado, frente a sus vivencias directas en estos espacios, que pueden contrarrestar ese idilio a la hora de ofrecer una explicación escolar sobre la realidad espacial.

Tabla 9.1.-Cosmovisión idealizada del medio rural con sus niveles de progresión

Niveles progresivos	Explicación de los niveles de la cosmovisión idealizada del medio rural
1.-Supeditación de la visión del medio rural a fuentes informales.	Concepción del medio rural condicionada exclusivamente por fuentes informales (literatura, publicidad, arte, cine...).
2.-Cuestionamiento analítico de fuentes informales.	Concepción del medio rural condicionada parcialmente por fuentes informales (literatura, publicidad, arte, cine...) que se relacionan con sus vivencias.
3.-Cuestionamiento interpretativo de las fuentes informales.	Contrastación entre las fuentes informales y su vivencia directa del espacio rural en la formación de una cosmovisión del medio rural. Diversidad de emociones y opiniones sobre el medio rural de las personas con quienes convive.

Fuente: elaboración propia.

La idealización del medio rural se ha plasmado en la estructura del contenido de la representación social que hemos obtenido a partir de las palabras que el alumnado ha evocado al expresar lo que entiende por espacio rural. Los conceptos animales y campo forman el núcleo central de esa representación social, siguiendo la terminología de Abric (2001). El valor simbólico que establece la relación entre el núcleo central con el objeto de la representación social revela que el medio rural se explica por oposición a los espacios urbanos. Sobre esta dicotomía no vamos a insistir porque ha sido el inicio de esta investigación, concretamente en el planteamiento del problema de investigación en el que hemos expuesto una evolución histórica de la gestación de ese enfoque entre el medio rural y los espacios urbanos. Por tanto, una primera pregunta que subyace es, *¿el alumnado explica su concepción de los espacios rurales como sinónimo de campo o espacio natural y lo contrapone a la ciudad como expresión de un espacio más antrópico?*

La respuesta a la pregunta anterior se comprueba en la estructura del contenido de la representación que emana de las palabras evocadas a medio rural por parte del alumnado. El concepto medio rural adquiere connotaciones naturales que se visibilizan en las dos palabras que conforman el núcleo central: animales y campo.

Vegetación pertenece a los elementos intermedios, aunque ya argumentamos en el quinto capítulo que tenía una fuerte asociación con las dos palabras anteriores, y el alumnado lo ha concretado en palabras como árbol, bosque, verde y paisaje. Esa cosmovisión natural se constata en las palabras animales y vegetación: los animales son parte de los ecosistemas y la vegetación de los paisajes, que aportan alimentos y oxígeno a los seres vivos, respectivamente. Esa representación del medio rural se hace tangible con los elementos periféricos, que confirman la estructura del contenido. De esta manera se comprende que la siguiente tabla (Tabla 9.2.) tenga un sentido conjunto, en el que como ahora explicaremos el concepto campo ejerce la centralidad del núcleo duro de la representación social con una fuerte prominencia que aparece en los datos recogidos en otros instrumentos.

Tabla 9.2.-Estructura de la representación social del medio rural en esta investigación

F ≥ 131 y OME < 2,5			F ≥ 131 y OME ≥ 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Animales	202	2,383	Vegetación	277	2,509
Campo	162	2,309			
(Núcleo central)			(Elementos intermedios)		
F ≤ 131 y OME < 2,5			F ≤ 131 y OME > 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Naturaleza	96	1,979	Montañas	119	2,639
Pueblos	92	2,272	Casa-rural	107	2,794
Tranquilidad	87	2,230	Río	78	2,628
Agricultura	87	2,391			
(Elementos periféricos)			(Elementos periféricos)		

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

La tabla anterior puede sintetizarse con la utilización del concepto campo. Campo es un sistema natural que aglutina la

concepción de medio rural entre la población escolar. En consonancia con Flament (2001), la palabra campo concentra la estructura descriptiva y prescriptiva de la representación: el medio rural es un espacio natural en el que se intercalan actividades agrarias (valor descriptivo), que está anclado por los valores de la tranquilidad (relajante, pureza, libertad...) que el alumnado atribuye al campo. Esta definición genérica designa un modo de vida diferente entre el medio rural y los espacios urbanos y pone de manifiesto la actitud del alumnado cuando visita los espacios rurales. Para comprobar la asociación entre campo y medio rural, tenemos que retomar las definiciones escolares del concepto campo que se dieron en el capítulo quinto. Al compararlas con las acepciones de la palabra campo que se han ido definiendo por la Real Academia de la Lengua¹⁰⁹, en sus diferentes contextos (1780, 1925) y el momento actual, se constata que la concepción del alumnado es semejante a la representación que desde las instituciones se ha ido fraguando del concepto campo (Tabla 9.3.). Las definiciones académicas coinciden en presentar un espacio amplio alejado de la población, lo que tiene una correspondencia con las tres versiones escolares del mismo concepto, en el que el alumnado no menciona a los sujetos que construyen el medio rural. Este matiz es relevante porque en el contexto inglés, “country” sería lo más parecido al concepto campo, que ha definido el alumnado, por mencionar una parte de la tierra, mientras que “the country” incluiría al conjunto de la sociedad o zona rural (Williams, 2001).

Tabla 9.3.- Similitudes entre las definiciones escolares e institucionales de campo

Definiciones escolares de campo	Definiciones institucionales de campo
Área de descanso o recreo (Tranquilidad).	“Sitio espacioso y extenso, en especial el que está fuera de poblado” (1925).
Área de cultivo (Agricultura).	“Llanura de tierra ancha y dilatada, que está fuera de población” (1780).
Área natural (Naturaleza).	“Terreno extenso fuera de poblado” (RAE, 2017).

Fuente: elaboración propia.

¹⁰⁹ Las definiciones se pueden consultar en la sección de diccionarios de la siguiente página web: www.rae.es (Última consulta: 17/7/2019).

El concepto campo que se define desde la Academia de la Lengua por su separación de la población mantiene una vinculación con las tres palabras (tranquilidad, agricultura y naturaleza) que forman parte de los elementos periféricos de la estructura de la representación de medio rural. Esa vinculación explica los procesos complementarios de objetivación y anclaje definidos por Serge Moscovici (1978) para dar visibilidad y concreción al objeto de la representación (objetivación) y atribuir un sentido que permita clarificar el objeto mediante un significado comprensible (anclaje). Esto es lo que se aprecia con las palabras tranquilidad, agricultura y naturaleza al corresponderse con las tres definiciones escolares de la palabra campo, que a su vez se relacionan con las definiciones institucionales de la Academia de la Lengua para exponer el significado de medio rural.

La tranquilidad es el aspecto que valora la actitud del alumnado en los espacios rurales, por lo que concuerda con la acepción de sitio espacioso y extenso, que se concreta en las casas rurales que el alumnado menciona como elemento periférico. La llanura de tierra que se menciona en la acepción de 1780 es un concepto que alude a la actividad agraria, siendo la agricultura la palabra más evocada después de tranquilidad. La naturaleza es un concepto abstracto que conecta con la extensión que la RAE recoge en el diccionario consultado en 2017 y que aparece en las palabras montaña y ríos, como elementos periféricos de la estructura representacional. Por tanto, se confirma una fuerte conexión con la estructura de la representación social en la que el concepto campo ejerce una prominencia destacada. La consecuencia de estas relaciones entre las palabras evocadas es notoria cuando el 59% del alumnado por término medio, ha respondido a la séptima pregunta del cuestionario diciendo que la importancia por estudiar los espacios rurales estriba en su aprovechamiento como recurso natural, es decir, por los aportes que proporcionan los recursos del medio ambiente a los seres vivos.

En el camino que hemos emprendido hacia la explicación de la representación social que idealiza el medio rural nos vamos a apoyar en las cuatro características de la estructura de la representación social: valor simbólico, poder asociativo, prominencia y fuerte conexión con la estructura. Estas definiciones muestran las

propiedades que aparecen en los datos interpretados, tanto en las categorías de las representaciones pictóricas, en el cuestionario y en las entrevistas realizadas al alumnado. A diferencia de la interpretación de las palabras asociadas a medio rural que presentamos en el capítulo quinto, las cuatro propiedades anteriores se reproducen en otros resultados de esta investigación.

Las representaciones pictóricas que analizamos en la segunda parte del capítulo quinto mostraban la idealización del espacio rural en dos de las tres categorías obtenidas (1.-Paisaje natural; 2.-Paisaje cultivado y 3.-Paisaje poblado). En todas las categorías existían dibujos que aludían a cuestiones idílicas, pero en este apartado nos vamos a centrar exclusivamente en las representaciones de la primera categoría, por ser la que alude directamente a la naturaleza del medio rural. En la tabla siguiente se muestran los descriptores de esa categoría, con sus subcategorías y la frecuencia de las representaciones asociadas para ambos cursos. Esta categoría “Paisaje natural” representa casi el 39% de los dibujos (226 de 580 totales) (Tabla 9.4.), concentrándose sobre todo en el alumnado de las localidades periurbanas (Riba-roja de Túria, Paiporta y Torrent) y urbanas (los dos centros de la ciudad de Valencia y Benimaclet), y en Villalonga de la Safor (pese haber sido clasificado como rural). En estos siete centros se concentran el 81% de las representaciones de esta primera categoría, luego podemos preguntarnos lo siguiente: *¿cómo influye el espacio vivido en las concepciones del medio rural si la mayoría de estos dibujos no los han realizado estudiantes de Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer?* La respuesta no es inmediata, pero podemos intuir que el medio rural no es tan idílico para una parte de este alumnado que reside en áreas rurales de la provincia de Valencia.

Tabla 9.4.-Categoría “Paisaje natural” de las representaciones pictóricas de medio rural

Categorías conceptuales e indicadores	Descripción de la representación	Número de representaciones asociadas	
1.-PAISAJE NATURAL	“Función ecológica”	3º ESO	2º Bachillerato
1.1.-Presencia exclusiva de elementos naturales.	El dibujo se compone de elementos vegetales (árboles, hierba, plantas...) e hídricos (ríos, lagos) que recrean un paisaje “natural”.	75	23
1.2.-Predominio de elementos naturales con inclusión minoritaria de elementos antrópicos (viviendas dispersas).	En el centro del dibujo representado se coloca una o varias viviendas en torno a las que aparecen los elementos naturales definidos anteriormente (árboles, ríos, lagos...).	93	35

Fuente: elaboración propia.

Esta primera categoría es la que más se relaciona con la acepción de campo como área natural o naturaleza, siendo este concepto el que cuenta con mayor frecuencia (96 evocaciones) de entre los que componen los elementos intermedios en la estructura representacional. A su vez, estas representaciones pictóricas se asocian a la función ecológica del medio rural que definimos a partir de Hudault (2011) y que incluimos dentro de la vertiente medio natural que forma el concepto paisaje, junto con las otras dos (práctica social y espacio subjetivo), según Souto (2010). Así es como entendemos que los elementos naturales que ha dibujado el alumnado (árboles, ríos, plantas...) y las viviendas individuales, que ocasionalmente han plasmado en sus representaciones, sean el soporte o recurso del medio ambiente que identifican con el medio rural. Esos elementos que han dibujado son palabras de los campos semánticos de vegetación y naturaleza, cuyos términos aparecen con menor frecuencia hacia el final del listado de la estructura representacional. Además, se han representado animales que quedarían englobados en esos ecosistemas naturales que el alumnado nombra mediante el concepto campo. Ello es lo que queremos ejemplificar con dos

representaciones pictóricas que son representativas de la asociación entre campo y medio rural, frente a ciudad y espacio urbano, como escenarios contrapuestos en la representación escolar del alumnado.

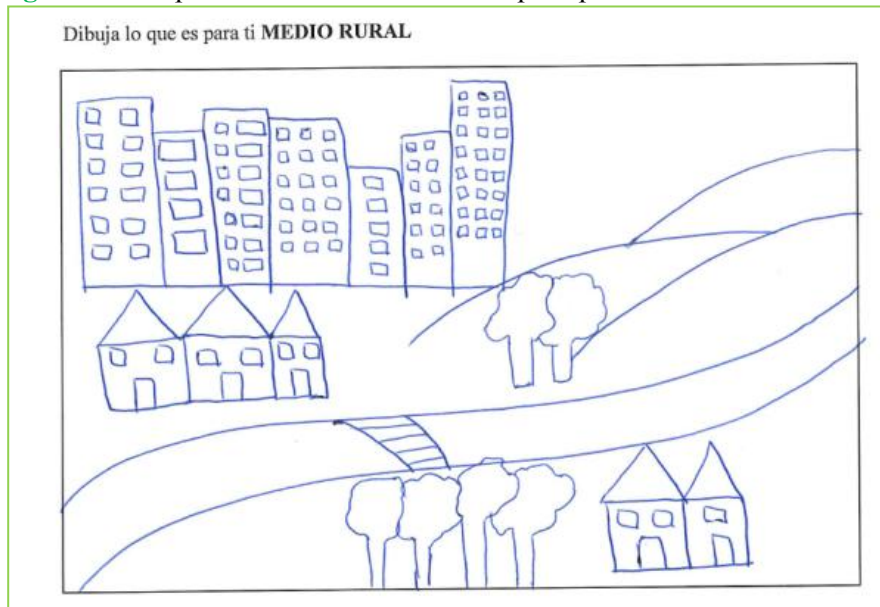
En la primera (Figura 9.1.) el medio rural es un ambiente natural en el que se aprecian elementos intermedios y periféricos de la estructura representacional, a la que una alumna de Benimaçlet ha explicado diciendo que “mientras que en la segunda he dibujado mi concepción del mundo rural, que básicamente se trata de naturaleza, el campo, y lo he reflejado de esa forma como vemos, una concepción de dibujo muy distinto a lo que dibujaría de una ciudad” (2BEN-19-M). En el segundo dibujo (Figura 9.2.), otra alumna de Paiporta explica que ha plasmado “un paisaje natural con casas y un río y al fondo se ven los rascacielos de la ciudad” (3PAI-13-M).

Figura 9.1.-Representación del medio rural como paisaje natural



Fuente: Representación pictórica de una alumna (2BEN-19-M).

Figura 9.2.-Representación del medio rural por oposición a la ciudad



Fuente: Representación pictórica de una alumna (3PAI-13-M).

Las representaciones pictóricas anteriores sirven para ilustrar las definiciones de medio rural que el alumnado ha proporcionado en la segunda parte del cuestionario. Esto es lo que exponíamos en el capítulo sexto cuando advertimos que el alumnado de centros escolares ubicados en áreas periurbanas y urbanas necesitaba contraponer el concepto campo al de ciudad para explicar su concepción del medio rural, derivándose en tres estereotipos que confluyen en la representación naturalizada de estos espacios. El primer estereotipo establece el menor desarrollo económico de las zonas rurales respecto de los centros urbanos, que se confirma en la menor presencia de infraestructuras de comunicaciones y servicios (segundo estereotipo), lo que deriva en la atribución de modos de vida y carácter diferente entre los habitantes rurales y los urbanos. Estos estereotipos aparecieron en otra investigación anterior a la presente tesis doctoral (García-Monteaquedo, 2016b) con alumnado de 4º ESO de la provincia de Valencia. La conexión entre la estructura de la representación social del medio rural y la prominencia del concepto campo son las dos características más significativas que aparecieron

en las definiciones de espacio rural, ya que el alumnado utilizó las palabras animales, campo, vegetación, naturaleza y pueblo a la hora de plasmar su definición, siendo campo la que más veces apareció de todas ellas.

En consecuencia, estas palabras del núcleo duro y de los elementos intermedios y periféricos de la representación social volvieron a aparecer en las respuestas que el alumnado ofreció al definir su concepción de medio rural en las entrevistas y grupos de discusión. No hemos podido expresar esta relación mediante test estadísticos¹¹⁰, por lo que nos hemos limitado a exponer la relación porcentual entre ambas frecuencias: la frecuencia de las palabras de la estructura representacional obtenidas para la totalidad de la muestra del alumnado (581 estudiantes) y la frecuencia de esas mismas palabras que han aparecido en las entrevistas al alumnado (Tabla 9.5.), concretamente a 58 estudiantes. En esta tabla presentamos los valores absolutos de ambas frecuencias y la relación entre ellas en términos porcentuales. Los resultados confirman la conexión de las palabras más evocadas por el alumnado con la estructura de la representación social y la prominencia del concepto campo, cuya relación porcentual ronda el 10%, el mismo porcentaje del alumnado entrevistado. Esto entronca con el carácter cuantitativo de esas dos propiedades de la estructura representacional señaladas por Sá (2002).

¹¹⁰ No ha sido posible utilizar el test chi-cuadrado porque el tamaño de las variables es diferente: el cuestionario ha sido respondido por la totalidad del alumnado y las entrevistas se dirigieron al 10%.

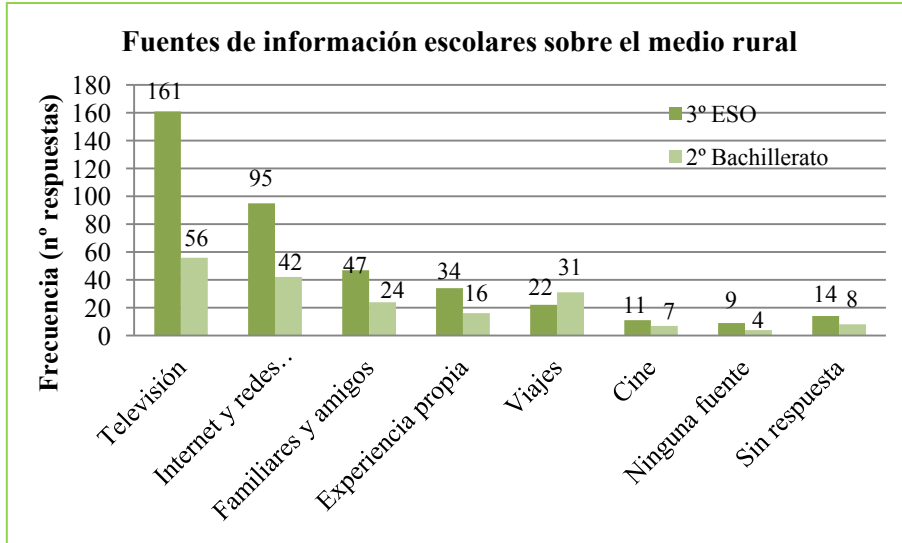
Tabla 9.5.-Comparación de los datos de frecuencia de las palabras asociadas a medio rural

Palabras asociadas	Frecuencia en el cuestionario (Evocation 2005) (n:581 estudiantes)	Frecuencia en las entrevistas (n: 58 estudiantes)	% entrevistas sobre cuestionario
Animales	202	11	5.4
Campo	162	16	9.8
Vegetación	277	1	0.36
Tranquilidad	87	8	9.1
Natural (naturaleza)	96	5	5.2
Pueblo	92	4	4.3
Total	916	45	4.91

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del software Evocation 2005 y un recuento individualizado para el caso de las entrevistas.

El último paso para comprender la idealización escolar del medio rural es preguntarnos por el origen de las fuentes informales o ajenas al mundo escolar que consulta el alumnado para informarse del medio rural. La lectura que hacemos de la figura siguiente (Gráfico 9.1.) es que el alumnado forma su concepción de los espacios rurales a partir de la percepción de otras fuentes de información; es decir, sus prácticas más habituales para formarse una representación de estos espacios provienen de la televisión, internet y redes sociales, así como los familiares y amigos. Estas tres primeras fuentes y el cine, que podemos equiparar al espacio percibido suponen el 76.2%, frente a la experiencia propia y los viajes que conjuntamente representan el 17.7% y equivaldrían al espacio experimentado por del alumnado, pues tan solo la experiencia propia puede corresponderse con el espacio vivido.

Gráfico 9.1.-Fuentes ajenas al mundo escolar consultadas por el alumnado acerca del medio rural



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

La interpretación que emana de la figura anterior es que el alumnado explica su representación del espacio rural a partir del espacio percibido, lo que tiene como consecuencia una práctica social que se manifiesta en los viajes que realiza a estos lugares que concibe como rurales. La televisión es el medio de comunicación más consultado por el alumnado (37.3%) a partir de las noticias, el telediario y otros programas variados en los que se ofrece información acerca de los lugares rurales (aldeas del norte de España...), la despoblación, la falta de servicios y la publicidad turística de casas rurales. El alumnado de 2º de Bachillerato se había mostrado más crítico con estas informaciones que ofrecen visiones sesgadas de la realidad, especialmente a partir de la publicidad comercial. Los intereses económicos de algunas empresas proporcionan una imagen distorsionada y estereotipada que atrae al consumidor mediante la presentación de elementos que se asocian a valores como la naturalidad, la tranquilidad y el aislamiento de los espacios rurales, que son tomados como objeto publicitario. Nos referimos a elementos que terminan siendo estereotipados según el género: los varones aparecen vestidos con chalecos y boina, y las mujeres con falda y

pañuelo; el habla con acento especial y en las conversaciones se enfatizan refranes o expresiones vulgares que ya no se usan regularmente por la población local (Arranz, 2014). Estos elementos concretan unos modos de vida de la población rural que son inexistentes, pero tienen un valor importante para asociar unos atributos al campo (a lo rural) que lo contraponen al estilo de vida de los espacios urbanos.

La revitalización de los estilos de vida y de las tradiciones asociadas a los espacios rurales se asocia a las búsquedas de espacios de ocio y entretenimiento que el alumnado realiza por internet y redes sociales. Se trata de restaurantes y casas rurales, formas de cultivo y otros conocimientos de carácter práctico que la población escolar consulta por estas fuentes para visitar espacios con características más naturales que las de sus propios lugares de residencia habituales. Como ejemplo, podemos nombrar “Escapada rural” de Facebook, “Clarín rural” de Twitter y “rural-it” de Instagram. En contraposición a este uso, una parte minoritaria del alumnado informó de la utilización académica de internet, en concreto, la búsqueda de información sobre conceptos y temáticas para desarrollar los trabajos del curso en el área de ciencias sociales.

Esas primeras percepciones que remarcan la naturaleza del medio rural e incitan al disfrute de condiciones ambientales inexistentes en los espacios urbanos se someten a un primer filtro mediante las informaciones proporcionadas por la familia y las amistades del alumnado. Las familias, generalmente padres, madres, tíos y abuelos, han sido un elemento común en todos los centros escolares. La información suministrada por los familiares más cercanos permite crear una vinculación que valora los modos de vida y la cultura del medio rural en otras épocas, generalmente cuando sus padres o abuelos residían en estos espacios. Es una manera de ayudar al alumnado a descubrir su identidad, que ocasionalmente acaban comparando con la vida actual en espacios periurbanos y urbanos. Así es como finalmente vuelven a aflorar ciertos estereotipos relacionados con el atraso social y económico, el carácter retraído de los habitantes rurales, incluso el mito de la civilización (urbana) contra la barbarie, que han sido recogidos en el reciente ensayo de Sergio del Molino (2016). Sin embargo, el aislamiento y la despersonalización de las

relaciones sociales son atributos que históricamente son propios de las sociedades urbanas (Simmel, 2016), por lo que es necesario que las familias ayuden a conocer el espacio rural vivido en términos de paisaje (Pérez, Ezkurdia y Bilbao, 2015). Esto significa que las familias deben recuperar sus conocimientos que han construido a partir de su experiencia real en estos espacios y contarlas a las futuras generaciones tomando el espacio vivido, y no únicamente el medio local, como un método para la reconstrucción de los paisajes y paisanajes rurales.

El segundo filtro lo constituye la experiencia propia del alumnado que revela una primera diferencia importante en función de la procedencia de la población escolar. El alumnado de áreas rurales (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) y, en menor medida Villalonga de la Safor, se identifica con sus lugares de residencia. Esto implica que su experiencia directa se haya concretado en el trabajo familiar y las relaciones sociales que mantienen con los habitantes de sus localidades. Pero la diferencia con el alumnado de áreas periurbanas y urbanas estriba en el tiempo transcurrido en la última visita que han efectuado a los espacios rurales. El 74% del alumnado ha visitado un área rural en un tiempo que oscila entre los 6 meses y el año, una escala temporal, que como dijimos en el capítulo sexto, es óptima para evocar recuerdos sobre lo que han hecho en estos espacios. El alumnado separa su lugar de residencia (periurbano o urbano) de las áreas rurales a las que se dirige más regularmente, por ejemplo, los fines de semana para comer con sus familiares y amistades, y aprovechando los períodos vacacionales de los períodos escolares (Navidad, Semana Santa...) para realizar viajes en los que practica deportes en zonas más alejadas de sus localidades. Este comportamiento del alumnado es similar al de sus familiares, ya no porque dependan exclusivamente de ellos como ocurre en 3º ESO, sino porque no mantienen ningún lazo emocional con esos espacios, que frecuentan para experimentar la tranquilidad y disfrutar de condiciones naturales que no tienen en sus localidades periurbanas y urbanas. Esto es lo que explica que cualquier zona alejada de sus pueblos y ciudades, de la que se han informado a través de los *mass media*, sea calificada como rural y se identifique como campo, lo que devuelve a este concepto un fuerte valor de prominencia y valor asociativo dentro de la estructura representacional.

A esa concepción natural del medio rural se añade el cine como fuente de información utilizada por la población escolar. No ha sido una fuente demasiado recurrida, ya que solo el 3% del alumnado la ha nombrado, pero la información transmitida es relevante en la explicación de esta representación idílica del medio rural. El cine no evoca esa visión naturalista que venimos exponiendo, sino que en las películas antiguas que el alumnado ha visto con algunos de sus familiares, se transmite una perspectiva costumbrista y desenfadada de estos espacios, que se asocia más al concepto rural. Esto conecta con algunas visiones sesgadas que el alumnado de 2º de Bachillerato ha identificado en la televisión, pues algunos programas que pretenden proporcionar una imagen *problematizadora* de estos espacios siguen cayendo en la reproducción de falacias, como las que han identificado Copus y Noguera (2010). Un ejemplo de esto es el reportaje “La ciudad no es para mí”¹¹¹ del programa Salvados (del canal La Sexta, grupo Atresmedia en España), al que ya nos referimos al inicio de esta investigación. El reportaje toma el título de la película homónima de Pedro Lazaga, pero la diferencia es que el tono desenfadado del film en el contexto de la época en la que fue grabado no se corresponde con las dos falacias que comprobamos en dicho reportaje.

La primera falacia fue que el equipo de televisión se dirigió a zonas rurales periféricas del interior de España, lo que proporcionó una imagen generalizada del éxodo rural que excluye el crecimiento demográfico que se está produciendo en otras zonas rurales de nuestro país. La segunda falacia es que los espacios rurales no han experimentado el impacto negativo de la globalización, un aspecto visible en las relaciones sociales mantenidas por la población de los pueblos que formaron parte de dicho reportaje. Esta segunda falacia se constata de manera generalizada en el rechazo que tiene la población rural a las nuevas formas de agricultura ecológica, ya que les ha supuesto volver a poner en funcionamiento formas de cultivos similares a las tradicionales y menos perjudiciales con el medio ambiente, que fueron sustituidas por las directrices económicas de escala superior (Darnhofer, 2005).

¹¹¹ El documental fue emitido en La Sexta el domingo 12 de marzo de 2017, como ya hemos indicado en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

Toda esta concepción que reduce el espacio rural al medio natural y lo identifica con el término campo, como ocurre entre la población escolar, tiene una larga tradición que emana de las representaciones del concepto paisaje que provienen de la literatura y el arte. Desde el Renacimiento, los artistas concedieron mayor importancia a los elementos naturales (ríos, montañas, aguas...) y dejaron de lado la representación de personajes, atendiéndose principalmente a las características de esos entornos que eran añorados por burgueses y comerciantes afincados en espacios urbanos. El condicionamiento de esta percepción humana que contemplaba la naturaleza de los paisajes naturales era acorde con la subjetividad del espacio geográfico que se había gestado con anterioridad a este contexto cultural (Maderuelo, 1996) y que era objeto de difusión por literatos e intelectuales. Algunos tópicos literarios (*Beautis Ille, locus amoenus*) ahondaron en esta naturalización del medio rural mediante la contraposición entre los estilos de vida del campo y la ciudad, que se concretaban en la adscripción de unos valores más puros y simplistas a los habitantes rurales. Posteriormente la pintura romántica, con sus colores contrastados, condujo a los pintores a la representación de paisajes de la vida agrícola, aunque sin demasiadas personas, ya que se concedió más importancia a los elementos naturales (nubes, cielo, montañas, prados...).

Desde la segunda mitad del siglo XIX, el eclecticismo literario, artístico y musical que había caracterizado al Romanticismo incentivó la difusión del mito de la civilización (por carlistas y regionalistas), frente a la barbarie (representada por liberales y progresistas). El Naturalismo y el costumbrismo regionalista impregnaron el drama rural (Espín, Vega y Lagos, 2016), que todavía los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato conocen por algunas obras de Federico García Lorca. A finales del siglo decimonónico esa diversidad cultural fue tomada por algunos dirigentes políticos nacionalistas para atraer a la población vasca y gallega a su causa. Durante el siglo XX, se han magnificado algunas de las escenas de las obras de García Lorca atribuyendo al medio rural la imagen de espacio salvaje (“El Lute: camina o revienta”) y asociando la violencia a espacios aislados (“El Crimen de Cuenca”), que posteriormente han calado en el cine español a partir de la década de

1950. En las fases del cine español, las temáticas que identifica González-Requena (1988) oscilan entre el protagonismo de la vida rural hasta la idealización cultural de estos espacios, que han sido representados como obsoletos y trasnochados.

De todo lo anterior que alude a la primera cosmovisión de nuestro sistema de categorización se desprenden algunas conclusiones. Las fuentes informales o externas al mundo escolar que provienen de los paisajes recreados en la literatura y el arte, aportan gran parte del contenido de la representación del medio rural como espacio relacional o perceptivo, al que atribuyen connotaciones naturales, bucólicas y de tranquilidad. Esa representación ha penetrado en los medios más recientes que consulta el alumnado. La televisión, internet y las redes sociales ofrecen unas narrativas que idealizan los paisajes rurales y los estilos de vida de la población rural, que son parcialmente cuestionadas por el alumnado, especialmente en el segundo curso de Bachillerato. Las familias proporcionan una información que aborda la identidad de los espacios rurales, pero el poder de esa representación social idílica influye sobre su comportamiento, elemento clave en la imagen del espacio rural percibido, lo que supone que la información de esas fuentes sea utilizada por el alumnado en la organización de viajes a lugares alejados de sus localidades de residencia.

La visión idílica anterior es la mayoritaria y afecta al alumnado de ambos cursos procedente de centros escolares ubicados en áreas periurbanas y urbanas. En el caso del alumnado de zonas rurales también se ha registrado esta cosmovisión idealizada, pero la correspondencia entre la experiencia directa con las relaciones sociales que mantienen con miembros de sus localidades y la ayuda familiar contrarresta esa imagen basada en los conceptos nucleares de la estructura representacional del medio rural. Esto lo hemos comprobado en otra investigación previa con alumnado de 14 a 18 años de Valencia y Bogotá (Colombia). Los resultados reflejan que el 30% del alumnado representa el medio rural como un campo habitado, especialmente cuando reside en áreas rurales, en las que plasma la producción de empresas locales, tales como la naranja y otras frutas (en el caso de Valencia), y las fincas colombianas en Bogotá (García-Montegudo, 2018).

Esta primera cosmovisión se fundamenta en las categorías de espacio percibido y espacio concebido. El espacio percibido se asemeja al paisaje que ha sido descrito por criterios morfológicos a partir de un método de carácter descriptivo fuertemente desarrollado a partir del siglo XVIII y emanado de la confluencia entre las narrativas de la ciencia, la literatura y el arte (Gómez-Mendoza, 2008). En ese mismo contexto, el poder de los gobiernos que controlaron la formación de los Estados Modernos y ejercieron gran influencia sobre el campo o periferia agraria de las ciudades es el aspecto que explica la comprensión del medio rural como espacio concebido. Estos territorios rurales concebidos desde la administración política volvieron a ser evocados por los movimientos nacionalistas que se apoyaron en unas narrativas que percibían los valores y la pureza natural de lo rural frente a lo urbano, a finales del siglo XIX en España. Con estos focos de información que nutren la representación social del medio rural se ha comprobado que la función ecológica que se presenta desde ámbitos políticos más recientes (Hudault, 2011) tiene que integrarse con las otras dos funciones (económica y residencial) de estos territorios rurales para que la identidad de las personas que residan en estos espacios no sea suplantada por intereses diversos. Por ello, debemos comprobar si la siguiente cosmovisión actúa como un filtro a partir de las concepciones espontáneas vistas en este primer apartado respecto del conocimiento que se construye en las instituciones académicas. Ese filtro académico debería cuestionar las informaciones de los espacios rurales concebidos y percibidos, aproximándose a la realidad de los espacios rurales vividos tanto por la población escolar como por la sociedad que habita en el medio rural.

9.2.-La cosmovisión académica: el espacio rural como medio agrario

La cosmovisión idealizada que acabamos de comentar influye en las concepciones espontáneas con las que el alumnado llega a los centros escolares y reducen los espacios rurales a un medio ambiente natural. En este punto nos preguntamos si la cosmovisión académica (producto de la geografía académica y la escolar) ofrece unos contenidos que reviertan esa imagen idílica de los espacios rurales presentes en el *currículum* retenido del alumnado o, por el contrario, la cultura escolar es ajena a esta representación de los espacios rurales. El primer paso es presentar la categorización específica de esta segunda cosmovisión para orientar la interpretación de los datos. En la siguiente tabla (Tabla 9.6.) se aprecian los tres niveles de esta cosmovisión académica.

Tabla 9.6.-Cosmovisión académica del medio rural con sus niveles de progresión

Niveles progresivos	Explicación de los niveles de la cosmovisión académica del medio rural
1.-Desconexión entre conocimiento escolar y vivencias en los espacios rurales.	Concepción escolar del medio rural condicionada exclusivamente por las informaciones e imágenes de los libros de texto.
2.-Conexión parcial entre el conocimiento escolar y las vivencias en los espacios rurales.	Concepción analítica de los contenidos académicos que les permite intuir que los libros de texto no incorporan una visión actualizada de los espacios rurales.
3.-Conexión rigurosa entre el conocimiento escolar y las vivencias en los espacios rurales.	Concepción interpretativa de los contenidos académicos y de los <i>mass media</i> . La percepción rural de los libros de texto no coincide con sus experiencias vitales en estos espacios, ni con sus lecturas. Impugnación parcial de estereotipos y exposiciones genéricas.

Fuente: elaboración propia.

Esta cosmovisión se relaciona con la geografía enseñada en los centros escolares a partir de los recursos y estrategias utilizados por los docentes. Los libros de texto habían sido el material más utilizado por el alumnado (65.4%), por lo que sus contenidos son relevantes en la formación de una cosmovisión del medio rural. En el séptimo capítulo hemos analizado con detalle esos contenidos y otros recursos complementarios. A efectos de interpretar dichas narrativas tenemos que nombrar los enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica que han calado en la cultura canónica de los manuales escolares.

La geografía regional francesa ha estado presente desde los primeros manuales escolares analizados en las décadas de 1950 y 1960 con temáticas como el proceso de formación histórica de los paisajes agrarios, los sistemas de propiedad y explotación de la tierra y la transformación de los cultivos (Mata, 1987). Esto explica porqué esta geografía se difundió en España de la mano de dos profesores universitarios. Por un lado José Manuel Casas Torres, cuya tesis doctoral¹¹² es una monografía de carácter regional sobre el hábitat rural y el poblamiento en la huerta de Valencia. Por otro, Manuel de Terán¹¹³, que lideraba otro grupo de geógrafos más humanistas que desarrollaron estudios ligados a los modos de vida de la sociedad española (Campo, García-Monteaquedo y Souto, 2019). En la década de 1970 hubo algunos intentos por introducir la geografía cuantitativa en los manuales escolares, pero las aportaciones no se acompañaron de una mejora en la comprensión de los espacios geográficos. En el caso del espacio rural, constatamos la introducción del índice de Demangeon como indicador matemático para explicar la distribución de la población en un marco territorial delimitado (Castelló, Paniagua y Prats, 1976).

Durante la década de 1980 los manuales escolares comenzaron a difundir la idea de modernidad del campo ante el ingreso de España en la entonces Comunidad Económica Europea, atendiendo preferentemente a las fases de evolución de la PAC. En los manuales se trataban los paisajes agrarios y sus estructuras, sin conceder

¹¹² La tesis doctoral “La vivienda y los núcleos de población rurales de la Huerta de Valencia”, 1944. Instituto Juan Sebastián Elcano.

¹¹³ Se aprecia en su tesis doctoral “Programa para el estudio del hábitat rural”, 1944.

demasiada importancia a la representación de las personas que vivían del sector agrario. Estos contenidos de carácter descriptivo presentan el medio rural como un espacio agrario o dedicado a las actividades del sector primario hasta la década de 1990 (Sánchez, 1990). A partir de estos años se introdujo la vertiente natural del paisaje al inicio de las unidades didácticas en los libros de texto de 3º ESO para abordar el medio ambiente natural.

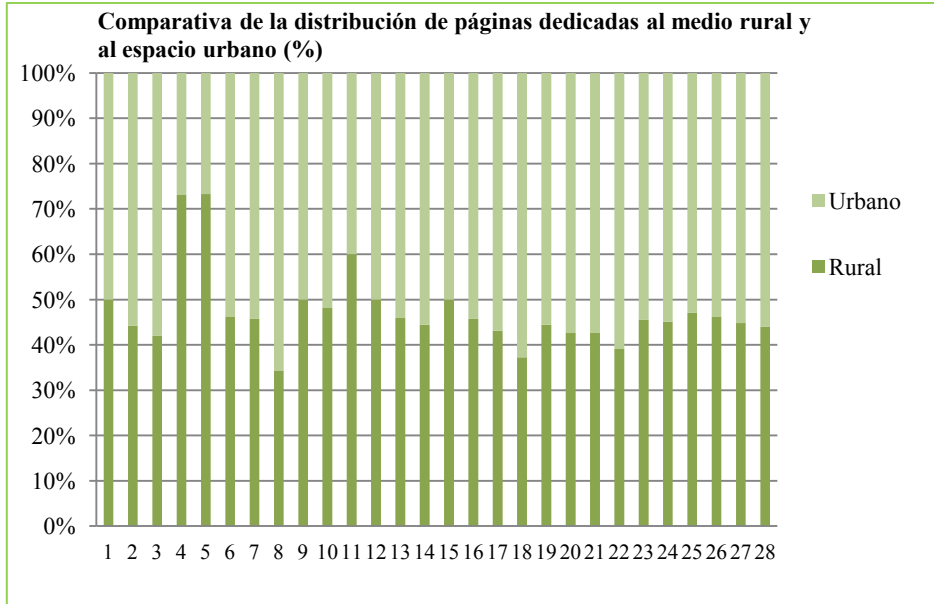
Esta evolución sucinta que hemos efectuado del enfoque de los contenidos del medio rural hasta 1990 choca con la introducción del concepto geografía rural en el ámbito de la investigación académica. Este concepto surge para explicar la pérdida de importancia de las actividades agrarias en los países desarrollados, que comenzaron a recuperar su economía por la diversidad productiva, sobre todo industrial y de servicios, tras la Segunda Guerra Mundial. La prominencia de la palabra campo, dentro de las representaciones sociales del medio rural, que hemos tratado en el primer apartado de este capítulo denotan la influencia de este concepto en la investigación académica. Así es como se entiende que la definición de Clout (1976, en García-Gómez, 2010, p. 2) mencione la palabra campo para señalar que la geografía rural estudia “el uso social y económico de la tierra, y los cambios espaciales que tienen lugar en áreas de menor densidad de población, que en virtud de sus componentes visuales se reconocen como campo”.

En la definición anterior se aprecia que el medio rural (campo) se circunscribe a áreas escasamente pobladas en las que las investigaciones se van a centrar en los usos del suelo agrario, ya que solo se menciona la tierra y no otras tipologías de suelo como el industrial. En este sentido coincidimos con Estébanez (1986) cuando afirma que en España la Geografía rural académica incorporó tardíamente otros conceptos y enfoques metodológicos porque las investigaciones han seguido los presupuestos positivistas de Casas Torres y los historicistas de Manuel de Terán. Esto ha supuesto una contribución escasa al conocimiento de la organización del medio rural en España. En la geografía escolar estos enfoques tradicionales han persistido en los manuales escolares de Educación Secundaria y Bachillerato, y la introducción de otras perspectivas que ofrecen una imagen más compleja del medio rural apenas queda reducida a

algunas lecturas de ampliación al final de las unidades didácticas, que se desarrollan con más detalle en 2º de Bachillerato. La persistencia de estos enfoques descriptivos está tan presente que algunas de estas nuevas informaciones se presentan en textos e imágenes al inicio de las unidades didácticas, sin embargo, el desarrollo del temario sigue los presupuestos de la Geografía regional francesa, con explicaciones sobre la morfología del paisaje agrario y los factores que explican la distribución de los recursos centrados en el sector primario. Esta asociación entre sector primario y medio rural también está reflejada en la literatura científica (Armas, Rodríguez-Lestegás y Macía, 2018), lo que al realizar la transposición didáctica causa una patente desconexión entre lo que se presenta al iniciar las unidades didácticas y lo que realmente se plasma en los contenidos centrales. La trasposición didáctica al final es un problema mal resuelto (Rodríguez-Lestegás, 2007), como advertimos también en la geografía rural escolar.

En el séptimo capítulo apuntamos que el número de páginas dedicadas al medio rural se había reducido a partir del año 2005, según nuestra selección de manuales escolares en el período 1960-2016. Para valorar la importancia que tienen los contenidos del medio rural los hemos comparado con los que abordan la temática referida a los espacios urbanos tomando los mismos manuales escolares. Cabe recordar que en los veintiocho manuales escolares se dedicaron 895 páginas al medio rural, lo que representaba el 10.7% de los contenidos. En lo que respecta al espacio urbano, el número de páginas asciende a 938, lo que supone el 11.9%. Como se aprecia en el gráfico siguiente (Gráfico 9.2.), existe un predominio generalizado de los contenidos urbanos frente a los rurales, a excepción de tres manuales escolares donde ocurre lo contrario: el cuarto y quinto (Castelló, Paniagua y Prats, 1976; Balanzà et al., 1984), respectivamente, por la estructuración de los contenidos en grandes bloques, y el décimoprimer de la editorial Mc Graw Hill (De Lázaro, De Miguel y Pascual, 1997).

Gráfico 9.2.-Recuento de las páginas dedicadas al medio rural y al espacio urbano en los manuales escolares analizados para ambos cursos entre 1959 y 2016.



Fuente: elaboración propia.

Las diferencias cuantitativas entre uno y otros contenidos son poco significativas. La interpretación genérica es que el espacio urbano cuenta con unidades didácticas independientes (de forma similar al medio rural), pero la presencia de las temáticas urbanas aparecen en otras unidades didácticas para enfatizar la concentración de la industria en épocas pasadas y de los servicios con el desarrollo del Estado del Bienestar desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. A partir de la década de 2000 las concepciones más conservadoras de los contenidos y los criterios de evaluación han propiciado la vuelta a una enseñanza más memorística (Claudino, Souto y Araya, 2018), que en el caso del medio rural se plasma en narrativas ya comentadas en el séptimo capítulo.

La situación de los manuales escolares seleccionados en España la hemos comparado con la de Brasil en una investigación reciente que se desarrolló durante la estancia en la Universidad Federal de

Alagoas (García-Monteagudo, 2019, en prensa). Una primera diferencia recae en que los contenidos de los manuales escolares brasileños referidos al medio rural, no aparecen separados de otras unidades didácticas hasta el final del *ensino fundamental*¹¹⁴ (Onnig y Lazzari, 2012). En el interior de las unidades didácticas, el concepto de paisaje distingue entre las tipologías agraria y rural. El paisaje agrario es más frecuente en España y su equivalente agropecuario, con las particularidades ambientales del contexto brasileño, lo es en Brasil. Cuando se mencionan los paisajes rurales se hace referencia a los factores sociales o humanos, especialmente económicos y técnicos, que condicionan las actividades del campo. En la explicación de esos factores encontramos la segunda diferencia más notoria entre los manuales escolares de ambos países: en España tienen un carácter más descriptivo, pero en Brasil ofrecen una perspectiva más *problematizadora*. A parte de este concepto, los libros de texto brasileños dedican más espacio a los procesos de formación histórica del campo, que se inicia con las culturas indígenas y finaliza en época reciente con referencias a problemáticas concretas. En el caso portugués algunos conceptos como *openfield* y *bocage*, reiterados en nuestros resultados de esta investigación, han aparecido en los manuales escolares hasta la primera mitad de 1980 debido a la influencia de los discípulos de Orlando Ribeiro, que siguieron plasmando el concepto de espacio rural de la época del dictador António de Oliveira Salazar (Claudino, 1989). A esto se añade que Portugal se ha contemplado como un país rural desde el resto de países europeos, especialmente tras su entrada en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE).

En lo que concierne a las escalas espaciales, se constata una imagen occidentalista o europeísta en los manuales escolares. El territorio español, especialmente en el segundo curso de Bachillerato, es el marco espacial predominante que se complementa con referencias a Europa (en el caso de la PAC y las temáticas de

¹¹⁴ Esta etapa comienza con 6º año en Brasil (11 años), equivalente al sexto curso de Educación Primaria en España. El 7º año (12 años) equivale a 1º ESO en España, 8º año (13 años) a 2º ESO, 9º año (14 años) a 3º ESO y 1º *Ensino Médio* (15 años) correspondiente a 4º ESO.

gobernanza multinivel) y la Comunidad Valenciana, como hemos comentado en algunos manuales escolares editados por empresas autonómicas. La concepción europeísta es más clara en los manuales escolares brasileños, aunque se presentan otras escalas continentales, excepto en uno de los manuales escolares en los que tampoco aparece América (Sene y Moreira, 2012). Con independencia de los ámbitos espaciales, los autores de manuales escolares en estos países coinciden en el seguimiento de los esquemas de la geografía regional, lo que se traduce en la búsqueda de la armonía entre la acción antrópica y el uso del territorio mediante el estudio del paisaje y las regiones (Claudino, Souto y Araya, 2018).

Esta situación generalizada al ámbito iberoamericano se aprecia también en el caso de otras regiones españolas. En particular esto lo podemos observar en las consideraciones que otros autores han señalado acerca del *currículum* de Galicia y los manuales escolares (Armas, Rodríguez-Lestegás y Maciá, 2018). El concepto rural solamente aparece una vez en el segundo curso de Educación Secundaria y queda englobado en el tema sobre la ciudad y el proceso de urbanización en Europa. Pero en el curso anterior (1º ESO) los manuales escolares no abordan la población, sino la acción antrópica en el medio natural, algo que hemos señalado en el capítulo séptimo para los libros de texto de 3º ESO. En este curso, tanto el *currículum* gallego como el valenciano insisten en tratar el medio rural desde el sector primario, aunque en el primer caso se reduce al poblamiento. En el segundo curso de Bachillerato existe una pugna por interpretar el espacio geográfico y analizar el territorio desde un punto de vista objetivo semejante a la ordenación del territorio, lo que refuerza los planteamientos del espacio concebido y se aleja de las percepciones sociales y las experiencias vividas por la población (Claudino, Souto y Araya, 2018).

A modo de síntesis hemos intentado relacionar el desfase existente entre las temáticas que se investigan desde la geografía rural académica y su plasmación en los manuales escolares. Esto es lo que se recoge en la siguiente tabla (Tabla 9.7.), donde se muestran los períodos temporales aproximados entre los dos focos de la geografía rural. Las temáticas del ámbito académico ya fueron expuestas en el segundo capítulo de esta investigación, mientras que su

reconocimiento en los manuales escolares lo hemos ido comprobando en nuestro análisis del capítulo séptimo. No obstante, el fracaso de la trasposición didáctica y la continuación del modelo canónico de la geografía regional sobre el paisaje rural explican que todavía podamos encontrar temáticas de las dos primeras fases en los manuales escolares más recientes. Esto lo hemos ido advirtiendo con contenidos como los sistemas de propiedad de la tierra y la distribución del poblamiento, que corresponderían a las primeras temáticas que se investigaban en la geografía académica hasta la década de 1950. Además, los conceptos de hábitat, poblamiento y aquellos relacionados con la tenencia y gestión de la tierra han sido los mayoritarios en los manuales escolares analizados hasta la actualidad. A partir de 1980 se abordaron otros usos del suelo en los espacios rurales, aunque la multifuncionalidad ha aparecido a partir de los años 2000, sobre todo en los manuales escolares de 2º de Bachillerato. Las temáticas más recientes, como las políticas locales y el papel de la mujer, aparecen escasamente en los manuales escolares que están vigentes en los centros escolares en los que hemos accedido para realizar nuestra investigación.

Tabla 9.7.-Relación entre temáticas y contenidos asociados al medio rural en la geografía académica y su difusión en la geografía escolar

Período de difusión en la Geografía académica	Temáticas y contenidos	Período de difusión en la Geografía escolar
1850-1950	Espacio agrario. Adaptación del ser humano al medio natural y las características de las formas de asentamiento.	1950-1980
1950-1980	Espacio rural. Geografía regional. Usos y distribución de las funciones del suelo.	1980-2000
1980-actualidad	Espacio rural multifuncional. Otras temáticas: políticas locales, neorruralismo, urbanización rural, el papel de la mujer en el desarrollo rural.	2000-actualidad

Fuente: elaboración propia.

En consecuencia con esa tradición del espacio rural concebido, nos hemos detenido en analizar la afección que tiene este enfoque en las representaciones del medio rural que ha efectuado el alumnado. Sobre estas representaciones ya ofrecimos una explicación exhaustiva en el capítulo quinto, por lo que el interés que tenemos en este momento recae en averiguar si existe alguna relación entre las identidades de las fotografías de los manuales escolares y las que ha plasmado el alumnado en sus dibujos. A nivel estadístico no podemos comparar las dos variables que presentamos en la Tabla 9.8: las fotografías de las unidades didácticas del medio rural donde aparece la presencia de la figura humana y las representaciones pictóricas del alumnado en las que se ha plasmado la misma presencia de las personas que aparecen en estos espacios. Sin embargo, si atendemos a los porcentajes de ambas variables respecto del total de fotografías y representaciones pictóricas, respectivamente, los datos reflejan que las proporciones de la presencia de la figura humana en ambos registros es similar entre ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato). Esto es lo que nos ha posibilitado la aplicación de la prueba estadística chi-cuadrado en ambos casos: por un lado, para valorar la asociación entre la proporción de fotografías con presencia humana en los libros de texto en ambos cursos; por otro, para valorar esa asociación en las representaciones pictóricas que ha realizado el alumnado tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato. En ambos casos se ha tenido en cuenta un margen de error del 5% (valor alfa 0.05).

Tabla 9.8.-Síntesis de fotografías de los manuales escolares y de las representaciones pictóricas con presencia de la figura humana

	3º ESO		2º Bachillerato	
	Fotografías	Representaciones pictóricas	Fotografías	Representaciones pictóricas
Presencia de la figura humana	137 (32.8%)	42 (10.7%)	64 (41.2%)	29 (15.5%)
Totales	417	393	155	187

Fuente: elaboración propia a partir de un recuento individualizado.

De acuerdo con lo que hemos anunciado anteriormente, vamos a comenzar con la aplicación del chi-cuadrado al caso de las fotografías sobre los espacios rurales que aparecen en los manuales escolares.

Para ello hemos elaborado una tabla (Tabla 9.9.) con los datos básicos que necesita el programa correspondiente (IBM SPSS Statics 22) en el caso de las fotografías de los libros de texto en ambos cursos. Tras esta tabla hemos definido la hipótesis nula y su correspondiente hipótesis antagónica, donde se formulan los enunciados de lo que pretendemos comprobar mediante dicho test.

Tabla 9.9.-Datos básicos para la aplicación del chi-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° ESO	137	280	417
	2°	77	122	199
	BACH			
Total		214	402	616

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

Las hipótesis nula y alternativa quedan definidas como sigue a continuación:

H_0 : No existen diferencias significativas en el porcentaje de fotografías de los libros de texto en las que se ha representado la figura humana entre ambos cursos (3° ESO y 2° de Bachillerato).

H_1 : Existen diferencias significativas en el porcentaje de fotografías de los libros de texto en las que se ha representado la figura humana entre ambos cursos (3° ESO y 2° de Bachillerato).

Tras la aplicación de la prueba estadística los resultados devueltos por el programa citado nos devuelven los datos que aparecen en la siguiente tabla (Tabla 9.10.). El valor que nos interesa para valorar la asociación que queremos probar es 0.155 (p-valor). Como este dato es superior a 0.05, no podemos descartar la hipótesis

nula. En consecuencia, podemos afirmar que las diferencias entre el porcentaje de fotografías de los libros de texto en 3º ESO y 2º 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.

Tabla 9.10.-Resultados de la pruebas de chi-cuadrado aplicado a las fotografías de los libros de texto					
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	2,026 ^a	1	,155		
Corrección de continuidad ^b	1,777	1	,183		
Razón de verosimilitud	2,010	1	,156		
Prueba exacta de Fisher				,175	,092
Asociación lineal por lineal	2,023	1	,155		
N de casos válidos	616				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 69,13.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados proporcionados por el programa programa IBM SPSS Statics 22.

La siguiente aplicación de chi-cuadrado se ha efectuado sobre las representaciones pictóricas del alumnado. Como en el ejemplo de las fotografías hemos elaborado una tabla de contingencia (Tabla 9.11.) con los datos correspondientes y hemos formulado la hipótesis nula y su correspondiente alternativa, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 9.11.-Datos básicos para la aplicación del chi-cuadrado a las representaciones pictóricas del alumnado

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

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

H_0 : No existen diferencias significativas en el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la figura humana entre ambos cursos (3° ESO y 2° de Bachillerato).

H_1 : Existen diferencias significativas en el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la figura humana entre ambos cursos (3° ESO y 2° de Bachillerato).

Al aplicar la prueba estadística los resultados proporcionados por dicho programa nos devuelven los datos que aparecen en la siguiente tabla (Tabla 9.12.). El valor que nos interesa para valorar la asociación que queremos probar es 0.98 (p-valor). Como este dato es superior a 0.05, no podemos descartar la hipótesis nula. En consecuencia, podemos afirmar que las diferencias entre el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la presencia de la figura humana es similar tanto en 3° ESO como en 2° de Bachillerato.

Tabla 9.12.-Resultados de la pruebas de chi-cuadrado aplicados a las representaciones pictóricas del alumnado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	2,741 ^a	1	,098		
Corrección de continuidad ^b	2,311	1	,128		
Razón de verosimilitud	2,650	1	,104		
Prueba exacta de Fisher				,105	,066
Asociación lineal por lineal	2,737	1	,098		
N de casos válidos	580				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 22,89.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados proporcionados por el programa programa IBM SPSS Statics 22.

Con los resultados anteriores es apropiado afirmar que existen tendencias similares en ambos registros, que se ven influidas por una construcción social mediatizada por el modelo canónico de la geografía regional. Esto deriva en una concepción naturalista del medio rural en la que se prescinde de los sujetos que habitan y trabajan en estos espacios. Esa influencia es comparable cuando el 28% del alumnado de segundo a sexto curso de Educación Primaria de Valencia ha considerado la figura humana en las representaciones pictóricas que ha realizado de los parques naturales de la Comunidad Valenciana (Santana, 2019).

De todo el análisis del contenido de los manuales escolares se ha comprobado que el medio rural se presenta con un escenario preferentemente dedicado al sector agrario, lo que coincide con la segunda categoría de representaciones pictóricas que remarcaban la función productiva de los espacios rurales. En este sentido tenemos

que recordar que el alumnado ha dibujado aspectos relacionados con la función productiva del medio rural, relacionada con la economía de acuerdo a la trilogía de Hudault (2011), que hemos denominado “Paisaje cultivado”, en la segunda parte del capítulo quinto de esta investigación. En concreto, suman 216 representaciones pictóricas que suponen el 37% del total (Tabla 9.13.). Es una función que aparece en 3º ESO, donde se han realizado el 63% de estas representaciones respecto de esta misma categoría, especialmente entre el alumnado de tres localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer), como ya apuntamos en el capítulo quinto. En 2º de Bachillerato, se mantienen dos de estas localidades rurales (Villar del Arzobispo y Requena) y se suma el alumnado de Paiporta, Benimaclet y Valencia (Gran Vía). Es la típica representación del “ager” de la Geografía regional.

Tabla 9.13.-Categoría “Paisaje cultivado” de las representaciones pictóricas de medio rural

Categorías conceptuales e indicadores	Descripción de la representación	Número de representaciones asociadas	
		3º ESO	2º Bachillerato
2.-PAISAJE CULTIVADO	“Función productiva”		
2.1.-Presencia exclusiva de parcelas o campos de cultivo sin presencia de la figura humana.	El dibujo se compone de parcelas cultivadas o dedicadas a los pastos, pero no aparecen las personas que desarrollan esas actividades.	56	28
2.2.-Presencia humana indirecta (viviendas o granjas sin representación humana) o directa (trabajadores cultivando).	En la parte central del dibujo, aparece alguna vivienda o dependencias de las familias que trabajan en el campo, aunque no necesariamente aparezcan las personas representadas.	81	51

Fuente: elaboración propia.

La interpretación genérica de la tabla anterior respecto del área de residencia del alumnado es relevante para comprender la identidad asociada a los espacios rurales. Los datos numéricos revelan que la

presencia humana es indirecta, más si cabe, cuando se trata de personas que aparecen representadas. Este hecho guarda relación con la estructura de la representación social que conocemos a partir de las palabras evocadas para referirse a medio rural. El alumnado de áreas rurales, especialmente Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer, es el que más ha evocado el concepto campo, que también ha aparecido con bastante frecuencia en áreas que mantienen contacto con estas actividades, tales como Benimaçlet y Riba-roja de Túria. Pero se advierte que el primer grupo de estudiantes menciona los cultivos y el trabajo agrícola que practica en sus localidades, mientras que el resto (y esto también incluye al alumnado de los otros centros escolares) hace referencia a la actividad económica mediante conceptos que ha estudiado en los libros de texto (paisaje agrario, sector primario, latifundio...). Estos conceptos son explicados desde una cosmovisión natural que les hace recurrir a términos del núcleo duro (animales, vegetación...) de la representación social para exponer lo que han dibujado. Además, cuando el alumnado de áreas periurbanas, especialmente Riba-roja de Túria y Benimaçlet, hace referencia a los paisajes locales de huerta, confunde los cultivos con la vegetación natural.

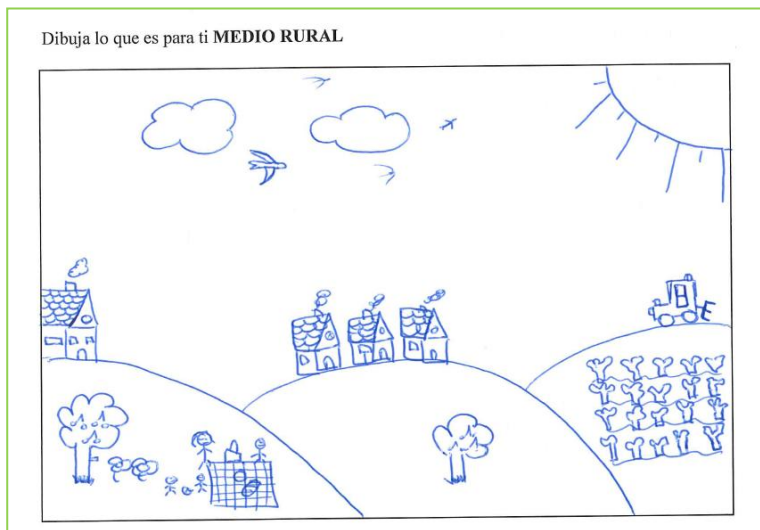
Esta función productiva del espacio rural se ha plasmado en las representaciones pictóricas del alumnado. Hemos seleccionado dos para comprobar cómo se concretan las palabras de la estructura representacional en los dibujos. En el primero (Figura 9.3.), una alumna de 3º ESO de Malva-rosa ha especificado las mismas palabras evocadas que había utilizado para definir medio rural en la primera pregunta del cuestionario, en el momento de explicar su representación pictórica. Su explicación se reduce a afirmar que “es el paisaje con las cinco palabras que he puesto antes” (3ROS-2M) y las escribe en su dibujo para mostrar los elementos representados. En el segundo dibujo (Figura 9.4.), una alumna de 3º ESO de Requena representa la multifuncionalidad del espacio rural explicando que es “un paisaje en el que podemos observar las viñas y un tractor labrando, luego a la familia haciendo un picnic y casas de pueblo” (3REQ-24M).

Figura 9.3.-Representación periférica de la actividad agraria



Fuente: Representación pictórica de una alumna (3ROS-2M).

Figura 9.4.-Representación que muestra la diversidad de funciones del medio rural



Fuente: Representación pictórica de una alumna (3REQ-24M).

Estas características que idealizan el paisaje rural a su vertiente natural y relegan la actividad económica a un segundo plano, se han comprobado en otras investigaciones con alumnado de Educación

Primaria. Las representaciones pictóricas revelan la mayor preferencia del alumnado por los paisajes naturales (en torno al 80% del alumnado en los dos primeros cursos de la etapa) respecto de los paisajes humanizados, entre los que se ha diferenciado entre las tipologías rural y urbano. Los dibujos de los espacios rurales incluyen elementos naturales (animales, flores, árboles...) y antrópicos (casas, pozos, medios de transporte...) de manera bastante equilibrada. En tercer y cuarto curso aumenta el porcentaje de alumnado que representa paisajes naturales hasta el 90%, con los mismos elementos que en el caso anterior (animales, ríos, árboles, flores y montañas). En el caso de los paisajes rurales, se han añadido iglesias y huertas a los elementos naturales que acabamos de mencionar (Martínez y Ávila, 2017). En quinto y sexto curso una investigación cuasi experimental realizada con el alumnado de un centro de Riba-roja de Túria, ha reflejado que la idealización del paisaje se reduce después de desarrollar una salida de campo en la que se realiza una actividad de plantación de árboles en el contexto de un parque natural. En las representaciones del alumnado se advierte la inclusión de la acción humana sobre esos paisajes, lo que ayuda a potenciar una educación que problematice el medio ambiente en cursos posteriores (Santana, Morales-Hernández y Souto, 2014).

La idealización del medio rural guarda estrecha relación con los resultados de la reciente investigación de Diana Santana (2019), en la que ha demostrado que el 81.2% del alumnado de Educación Primaria (segundo a sexto curso) posee una representación idílica de los parques naturales de la Comunidad Valenciana. Este alumnado se considera un sujeto pasivo en la gestión de estos espacios, en los que se limita a contemplar lo que ocurre desde un cierto distanciamiento que lo aleja de la participación activa en el ejercicio de la ciudadanía ambiental. Del mismo modo que ocurre con los espacios rurales, los parques naturales son un paisaje deseado en la mente del alumnado y aunque lleguen a comprender que existen problemáticas, no se sienten responsables en el desarrollo y propuesta de soluciones. Una posible solución reside en vincular los conocimientos previos a las emociones experimentadas por el alumnado en los espacios rurales, ya que se ha demostrado que se aumenta su implicación en la acción colectiva (Araya, Souto y Herrera, 2015).

Cuando el alumnado cursa la Educación Secundaria Obligatoria, los conocimientos relacionados con la ecología pueden ser un acicate para fomentar el desarrollo de actitudes hacia la sostenibilidad. Esto es lo que se ha demostrado con alumnado de edades comprendidas entre 14 y 17 años. Los resultados son interesantes porque se han obtenido a partir de una muestra de alumnado procedente de áreas rurales, quienes más han modificado sus actitudes hacia modelos de desarrollo sostenible, que han sido trabajados con actividades variadas en las que se analizaban los impactos ambientales y se proponían soluciones a problemáticas locales (Caurín, Morales-Hernández y Solaz, 2012).

En general, esta cosmovisión académica a la que nos estamos refiriendo se plasma en los manuales iberoamericanos, cuyos contenidos contribuyen a la idealización de los paisajes al presentar el espacio de acuerdo al enfoque de la Geografía regional. Esto se explica por la división entre la naturaleza y la sociedad que establecen los autores de veinticuatro manuales escolares de Brasil, Portugal y España entre 1980 y 2000. En este período, que coincide con la mayoría de los manuales escolares seleccionados en nuestra investigación, el medio 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). Los enfoques cuantitativos se superaron durante la década de 1980, pero con posterioridad a 1990 no fueron sustituidos por otras corrientes más acordes con el espacio subjetivo, por lo que los contenidos se centraban en los factores de localización y la distribución de las desigualdades a escala mundial. Esta persistencia en el modelo canónico de la Geografía regional ha seguido siendo considerada por los autores de los manuales escolares desde que en los tres países señalados se finalizaran los períodos de censura de los contenidos durante la década de 1980 (Tonini, Claudino y Souto, 2015), lo que nos hace detenernos en el papel del profesorado para contrarrestar estereotipos y visiones sesgadas sobre el espacio rural.

Los docentes que hemos entrevistado en nuestra investigación tienen una cosmovisión del medio rural en la que se yuxtaponen diversos elementos, que son bastante similares a lo que Ítalo Muñoz

(2008) ha identificado entre el profesorado chileno. La importancia que los docentes atribuyen al medio rural está más relacionada con su experiencia personal que con los avances científicos a los que tienen acceso en su formación posterior al desarrollo de su actividad profesional. Esto trae como consecuencia que se centren en mostrar la relevancia didáctica de los espacios rurales a partir de la enseñanza de las identidades, tradiciones y costumbres, aunque no lo plasmen en sus propuestas didácticas. Esto también ha aparecido en las respuestas del profesorado valenciano, que subraya la necesidad de conocer la importancia económica y social de los espacios rurales, aunque en el caso de Chile es más acentuado el peso otorgado por los docentes a las producciones y la situación demográfica de los territorios rurales. En ambos casos, se identifica el contenido de los libros de texto con el temario a impartir y no se tiene en cuenta el espacio vivido del alumnado de áreas rurales como estrategia para revertir la imagen idílica de estos territorios.

Con estas referencias al profesorado y a los manuales escolares no pretendemos ofrecer una visión negativa de los contenidos que se enseñan al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Nuestra pretensión es mostrar que la representación social que idealiza el medio rural es difícil de contrarrestar desde la geografía escolar, si no se trabaja desde la racionalidad teórica para conseguir impugnar el modelo canónico. Esto implica que el profesorado debería conocer otras escuelas de pensamiento geográfico y sus relaciones con corrientes pedagógicas que conecten con el pensamiento social del alumnado. Sin embargo, los resultados de otras investigaciones, tanto con profesorado en activo como en formación, muestran que la mayoría desconoce la epistemología de la ciencia geográfica (Souto y García-Montegudo, 2018), por lo que se dificulta el desarrollo de propuestas didácticas que lleguen al conocimiento vivido del alumnado y de su representación social sobre los espacios rurales.

Todo lo que acabamos de apuntar anteriormente sobre la cosmovisión académica nos conduce a la comprensión del medio rural como espacio concebido, de acuerdo a la trilogía espacial de Soja (2008). Las fotografías de los manuales escolares y las representaciones pictóricas del alumnado reflejan un espacio rural

concebido como un territorio regulado por las administraciones públicas, pero ausente de las personas que construyen y mantienen esos paisajes. Este enfoque se expresa en términos de paisaje político, lo que tiene su traslación a los manuales escolares mediante la tradición que ha analizado el medio geográfico como símbolo de la identidad nacional (García y Marías, 2000). Esto es lo que incide en la representación espacial de zonas rurales que se ajustan a los territorios de las comunidades autónomas españolas (Castilla-la Mancha, Extremadura y Castilla y León) por parte del alumnado, pues estas han sido las zonas concebidas mayoritariamente como rurales (30.3%), tras los Pirineos y Asturias (60.4%).

A medida que ha ido ganando importancia el paradigma del paisaje, el espacio rural se ha plasmado como un escenario armónico y sin presencia humana, ya que la actividad económica (generalmente la agricultura) podría distorsionar esa concepción naturalista de estos espacios. El tratamiento de la ordenación del medio rural en los manuales escolares actúa como un obstáculo a la construcción de una representación más compleja de los espacios rurales en la que la actividad de las personas que residen y trabajan del sector primario o en otros sectores económicos y que podría explicarse mediante el concepto paisaje vernacular. Este concepto debe diferenciarse del paisaje como configuración territorial que expresa únicamente su morfología, por lo que estamos de acuerdo con Milton Santos (1996) cuando enfatiza que el concepto espacio aglutina tanto las características naturales como la actuación humana, lo que permitiría conectar el espacio subjetivo del alumnado con el espacio social. Así es como se lograría reconocer la importancia de las actividades económicas (no solo las agrarias) en el desarrollo social y cultural de los espacios rurales. Se tiene que superar la equiparación entre espacio rural y espacio agrario que aparecía en los libros de texto de la década de 1990 (Sánchez, 1998) para que las actividades económicas no quedasen representadas como residuales en las representaciones pictóricas del alumnado, ni explicadas mediante concepciones estereotipadas por no haber comprendido los conceptos de los manuales escolares. Con estos obstáculos que emanan de la geografía escolar vamos a interpretar los datos que acercan al alumnado hacia una cosmovisión *problematizadora* de los espacios rurales.

9.3.-La cosmovisión *problematizadora* coyuntural: el espacio rural virtual

Esta tercera cosmovisión es la que cuenta con menores datos, dado que si tenemos en cuenta lo que hemos comentado en los dos subapartados anteriores, se puede advertir que el alumnado no cuenta con una visión *problematizadora* de los espacios rurales. Sin embargo, la interpretación será relevante porque siguiendo la definición de los indicadores de esta cosmovisión (Tabla 9.14.) podremos valorar la incidencia del espacio vivido en la formulación de problemas y la escala de los mismos. Esto es lo que esperamos en el tercer indicador, no obstante, el conocimiento parcial de algunas problemáticas y el desconocimiento absoluto también han sido contemplados en esta cosmovisión. De ahí que ahora podamos reforzar la nomenclatura “coyuntural”, puesto que los problemas concebidos por el alumnado no son predominantemente duraderos o persistentes.

Tabla 9.14.-Cosmovisión *problematizadora* coyuntural del medio rural con sus niveles de progresión

Niveles progresivos	Explicación de los niveles de la cosmovisión <i>problematizadora</i> coyuntural del medio rural
1.-Desconocimiento de problemas reales por falta de referentes espaciales.	Ausencia de problemas reales: el alumnado refleja situaciones idílicas que no se dan en todos los espacios rurales (envejecimiento de la población, dependencia exclusiva de la agricultura, inexistencia de equipamientos básicos...).
2.-Conocimiento intermedio de problemáticas rurales sin referente espacial.	Se intercalan problemas reales y virtuales de los territorios rurales sin una referencia espacial concreta (Europa, España, Comunidad Valenciana) que explican con conceptos contaminados por prejuicios.
3.-Conocimiento de problemáticas reales en la escala <i>glocal</i> .	Concepción real de problemas sociales y ambientales que suceden en su espacio rural de referencia y proyectan a otros territorios (conexión local-global). Comparación de problemas locales en una escala inferior.

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con la obtención de la información más relevante de los capítulos anteriores, en este apartado necesitamos recuperar los datos de las dos últimas preguntas del cuestionario. En concreto, nos referimos a las cuatro tipologías de problemas que obtuvimos a partir de las respuestas del cuestionario (Tabla 9.15.) y las explicaciones posteriores que se dieron en las entrevistas y/o grupos de discusión. El 42% de los recuerdos conceptuales del alumnado están relacionados con las actividades económicas, un aspecto que ha aparecido en los manuales escolares a los que nos hemos referido en el subapartado anterior. Sin embargo, tan solo se han nombrado los problemas económicos por un 9% del alumnado. Es conveniente recordar que la mayoría del alumnado que mencionaba problemas de tipo económico, generalmente por la existencia de precios bajos de los productos locales, era de localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor). Esto es una evidencia de que la vivencia directa en el medio rural puede ayudar al alumnado a ofrecer una visión *problematizadora* de la realidad local, aunque no podemos confirmar esta asociación mediante la aplicación de test estadísticos. Con la evidencia anterior entendemos que la percepción del espacio rural próximo está mediatizada por la esfera de lo vivido y en este sentido convierte la percepción en un espacio de representación de las relaciones sociales.

Tabla 9.15.-Recuerdo escolar de los conceptos estudiados y correspondencia con los problemas del medio rural

Tipología de conceptos (%)		Tipología de problemas (%)	
Factores naturales	29%	Ambientales	38%
Factores sociales	18%	Socioculturales	31%
Actividades económicas	42%	Económicos	9%
Población	11%	Demográficos	22%
Total	100%	Total	100%

Fuente: elaboración propia.

Al consultar otras investigaciones en las que se ha preguntado al alumnado de Educación Secundaria por la percepción acerca de las

problemáticas ambientales, hemos comprobado que un problema es significativo cuando preocupa a más del 20% del alumnado (Marcén y Molina, 2006). El estudio citado confirma que el alumnado equipara su concepción de medio ambiente a naturaleza, y tras haber pasado veinticinco años el 60% de los participantes no ha cambiado esa percepción. La tendencia observada por generaciones es que en la década de 1980 las problemáticas más nombradas eran de tipo social y natural, en la siguiente década persistían los problemas naturales y apareció la contaminación atmosférica. A esta última se añadió el agua en la década de 2000, en las fechas próximas a la publicación de la investigación. Esa orientación hacia los problemas ambientales concuerda con nuestros resultados, en los que el 38% corresponden a esta tipología, la más nombrada por la población escolar. El alumnado de nuestra investigación mencionaba el cambio climático, la deforestación, los incendios forestales y las sequías, esto es, su visión natural de problemas en los que no parece intervenir el ser humano, ya que el recuerdo mayoritario de los contenidos que recuerdan es de tipo natural (29%). La escala de estos problemas que amenazan la fauna, es decir, los animales que eran evocados como primera palabra en la estructura representacional del medio rural, tienen un alcance global, en plena concordancia con el estudio que comparamos (Marcén y Molina, 2006) y otros de corte similar en los que se demuestra el alejamiento entre la percepción de los problemas ambientales y los problemas reales (Vázquez y Aguaded, 2001). Los incendios forestales o las sequías son vistos como resultados de catástrofes y no de una acción humana continuada en el territorio.

Si nos centramos en la vertiente ambiental de estos problemas y tomamos algunas investigaciones sobre la percepción escolar del cambio climático, el alumnado de Educación Secundaria en España manifiesta que las causas son de tipo natural (Álvaro 2016; Bello, Meira y González, 2017). El caso del alumnado valenciano se revela que el 55% no conoce el problema del cambio climático, pero lo asocian a cambios en la temperatura del planeta. En plena relación con nuestra muestra de estudiantes, el mayor contacto con la naturaleza entre el alumnado procedente en áreas rurales lo hace más competente en salud ambiental (Álvaro, 2016). La causa del ascenso térmico es más patente entre el alumnado de nuestro país respecto de los estudiantes mexicanos de entre 15 a 18 años, aunque en ambos países

se percibe el cambio climático como un problema lejano (Bello, Meira y González, 2017).

La percepción de las problemáticas relacionadas con el medio ambiente revela que existe cierta sensibilidad entre el alumnado, pero no se consideran causantes de esos problemas. Las posibles actuaciones de la población escolar se limitan a la realización de actuaciones concretas como el ahorro de energía y de agua, el reciclaje y otras similares, que no suponen un cambio en los estilos de vida (Jaén y Barbudo, 2010). Esto tiene su reflejo con el alumnado que ha participado en esta tesis doctoral por varios motivos. Primero, porque las problemáticas aluden a un medio ambiente rural, cuyas soluciones esperan que se produzcan de la mano de las administraciones. Segundo, porque han declarado que vivirían poco tiempo en los espacios rurales, a lo sumo se desplazarían a las cabeceras municipales o comarcales donde encuentran mayores comodidades por el acceso a los servicios. Por tanto, manifiestan una actitud pasiva ante los problemas mencionados y no modificarían su estilo de vida, especialmente el alumnado que habita en localidades periurbanas y urbanas, que optaría por residir en zonas rurales pero con mejores servicios. Esto tiene su reflejo en el valor de la tranquilidad, que apareció en la estructura del contenido representacional, porque expresa la actitud del alumnado frente a los espacios rurales.

A escala general nuestros resultados reflejan que el alumnado de 3º ESO tiene una visión más optimista sobre los problemas del medio rural que los de 2º de Bachillerato. Esta diferenciación va unida al menor grado de inquietud en la Educación Secundaria, como ha evidenciado el estudio de percepción sobre el futuro del medio rural en Extremadura (Pérez-Rubio y Sánchez, 2007). Estos investigadores han demostrado que la mayor preocupación por las problemáticas del medio rural se produce entre el alumnado que habita en comarcas más aisladas, en las que la densidad de población es baja y existe una tendencia clara al envejecimiento. Esta situación es similar a la de algunas localidades rurales del interior de la provincia de Valencia, en la que ha sido especialmente el alumnado de 2º de Bachillerato quien más hincapié ha hecho en los problemas de tipo sociocultural, que conjuntamente suponen el 31%. Se trata de obstáculos detectados ante

la falta de una oferta sociocultural, que en el caso del alumnado residente en localidades rurales reclaman servicios de ocio para no tener que desplazarse a los espacios urbanos, en la misma línea que manifiestan los estudiantes de la provincia de Huesca (Capdevila, 2017).

Los problemas demográficos suponen el 22% y son similares a los del estudio realizado con alumnado extremeño, por cuanto se nombra la despoblación, el envejecimiento y la falta de personas jóvenes. En este caso la percepción sobre la despoblación rural es más homogénea y se apuesta por un espacio rural habitado. Esto también se ha señalado por nuestro alumnado, sin embargo, ya hemos mencionado en varias ocasiones que no han plasmado la presencia humana en sus representaciones pictóricas. En las representaciones pictóricas se ha anclado la escala local de la imagen que la población escolar tiene de los espacios rurales, en concordancia con la mayor proporción de la dimensión local (45.7%) frente a la global (27%) que nuestro alumnado ha otorgado a las problemáticas en estos espacios. Esta concepción del poblamiento es lo que aparece en la categoría “3.- Paisaje poblado”, de las representaciones pictóricas. Cabe recordar que esta categoría se han clasificado 138 dibujos, que suponen el 23.8% del total. Como se aprecia en la tabla siguiente (Tabla 9.16.), el 68.8% de las representaciones son genéricas y reflejan alguna localidad con su entorno ambiental (véase indicador 3.1.) y la concreción morfológica que alude al desarrollo de la vida de las personas a partir de los dibujos de las calles, las viviendas y otros equipamientos es minoritaria (el otro 31% del indicador 3.2.), con una escasa diferencia entre ambos cursos para referirse a la función residencial, analizada por Hudault (2011).

Tabla 9.16.-Categoría “Paisaje poblado” de las representaciones pictóricas del medio rural

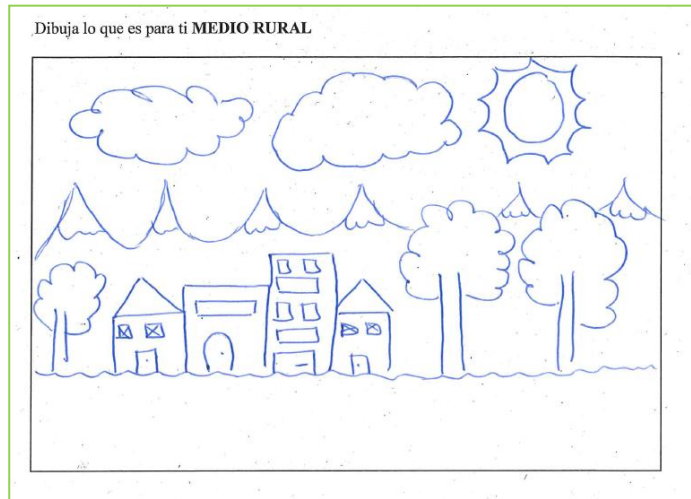
Categorías conceptuales e indicadores	Descripción de la representación	Número de representaciones asociadas	
		3º ESO	2º Bachillerato
3.-PAISAJE POBLADO	“Función residencial”		
3.1.-Representación genérica de las unidades de poblamiento.	La unidad central del dibujo es una localidad de extensión variable, rodeada de un entorno natural o cultivado.	62	33
3.2.-Representación interna y detallada de los elementos de poblamiento (viviendas, calles, plazas...).	La localidad representada se concreta en una escala más detallada en la que se aprecian elementos morfológicos (calles, plazas...).	26	17

Fuente: elaboración propia.

En este tercer modelo de representaciones pictóricas que alude a la función residencial, el concepto pueblo aparece como el más importante para explicar los dibujos, en los que el alumnado no prescinde de los elementos naturales para expresar su concepción de espacio rural. Ocasionalmente han representado algunas parcelas de cultivo en el entorno de esas localidades, en cuyo interior han dibujado algunos equipamientos como el ayuntamiento y la iglesia. Esto que acabamos de mencionar se comprueba en las dos representaciones pictóricas siguientes seleccionadas entre la muestra del alumnado participante en esta investigación. En el primer caso (Figura 9.5.), una alumna del centro escolar de Gran Vía de la ciudad de Valencia enfatiza los atributos naturales sobre la vida social e idealiza ese espacio rural mediante la utilización del concepto tranquilidad. Así es como lo expresa diciendo que: “para mí un espacio rural sería un espacio tranquilo, lleno de árboles, naturaleza, donde no hay contaminación y la gente vive tranquila” (3VIC-9M). En el segundo caso (Figura 9.6.), la explicación del alumno es más sucinta y tan solo dice que “es un pueblo” (3VILL-36V). El anclaje del concepto pueblo no está ausente de elementos naturales, que ha representado con gran tamaño, pero integra otros aspectos que aluden

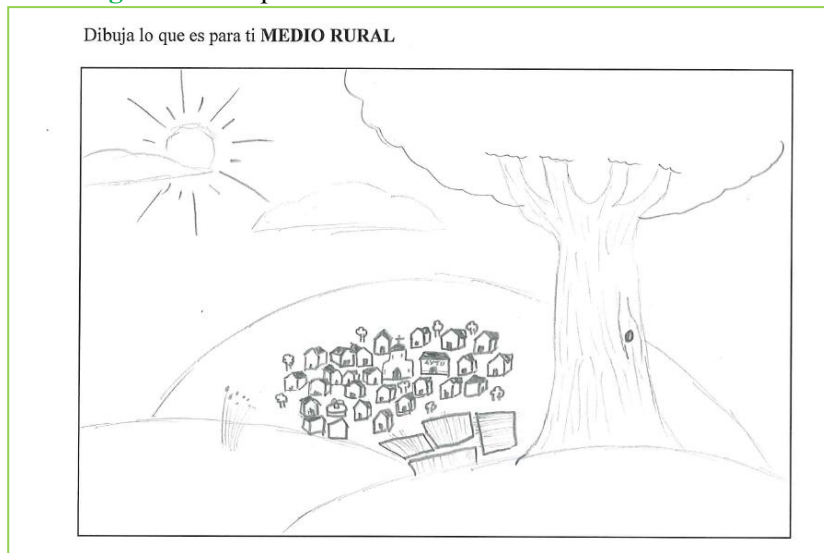
a la morfología (calles, viviendas...) que se perciben en las localidades rurales.

Figura 9.5.-Representación del poblamiento y la función residencial en un ambiente natural



Fuente: Representación pictórica de una alumna (3VIC-9M).

Figura 9.6.-Representación interna de una localidad rural



Fuente: Representación pictórica de un alumno (3VILL-36-V).

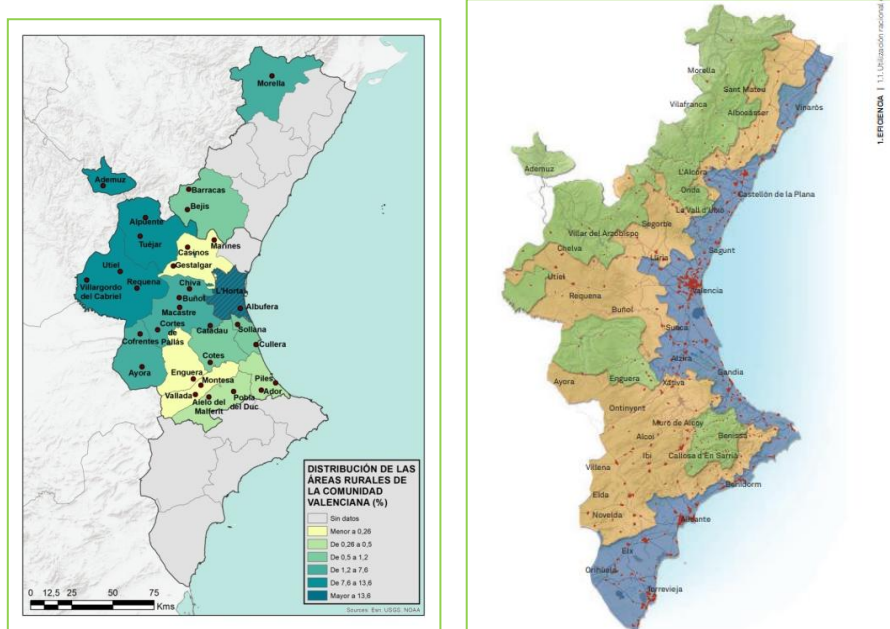
De los espacios concebidos como rurales que se han plasmado en las dos representaciones pictóricas anteriores hemos tenido en cuenta su contenido, pero no la procedencia geográfica del alumnado, pese a que la imagen detallada del pueblo ha sido dibujada por un alumno de una localidad rural. Aunque hemos señalado que el alumnado de áreas rurales ha mencionado problemas de sus localidades de residencia, el peso que ejerce el espacio percibido de representación social y de relaciones a partir de los medios de comunicación es un factor de mayor relevancia que afecta por igual al alumnado de zonas rurales y urbanas, tal y como han señalado otras investigaciones (Arcury y Howard, 1993; Vázquez y Aguaded, 2001). De hecho, la mayor conciencia ambiental del alumnado de áreas rurales puede verse truncada ante las tendencias educativas y de los medios de comunicación que homogeneizan los valores sociales, tanto entre el alumnado rural como el de zonas urbanas (Matthews et al., 2000; Paniagua y Hoggart, 2002; Pérez-Rubio y Sánchez, 2007; Capdevila, 2017).

Con estas tendencias del alumnado a representar espacios naturales y ausentes de personas, podemos comprender que las zonas que conciben como áreas rurales en la Comunidad Valenciana y en España sean de tipo natural. Es preciso recordar que el 41.7% del alumnado ha mencionado la Albufera y la Huerta de Valencia como zonas rurales, a los que les siguen dos franjas interiores en la provincia de Valencia (Rincón de Ademuz, La Serranía y la Meseta de Requena con 36.5%) y en la provincia de Castellón (Els Ports y el Alto Palancia con 8.4%). En el caso de España, el 60.4% ha marcado Asturias (35.6%) y los Pirineos (24.8%) como zonas rurales, por delante de comunidades autónomas del interior peninsular (Castilla-la Mancha, Extremadura y Castilla y León) con un 30.3%.

Los espacios escogidos por el alumnado tanto en la Comunidad Valenciana como en España deben ser discutidos con los modelos territoriales en uno y otro caso (Figura 9.7.). La Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030, que hemos presentado en el cuarto capítulo, establece que existe una zona rural interior que abarca ininterrumpidamente desde Els Ports hasta el sur de la Meseta de Requena, en el límite con el río Cabriel. Se trata del sistema rural en que la población es escasa (1.5%), la densidad ronda los 11.5

habitantes por kilómetro cuadrado y la economía es fundamentalmente agraria, cuyos servicios se concentran en las cabeceras municipales o comarcales. El alumnado que ha marcado este espacio rural interior de la provincia de Castellón es predominantemente de centros periurbanos (Riba-roja de Túria y Paiporta) y urbanos (Gran Vía en Valencia); en el caso de las áreas rurales de la provincia de Valencia es también alumnado de centros periurbanos y urbanos en un 64%. Este alumnado apenas ha plasmado la función económica agraria en sus representaciones pictóricas, por lo que su elección por estas zonas del interior de Castellón y Valencia está condicionada por su práctica social, que se concreta en actividades de ocio escasamente vinculadas con el espacio rural vivido. En cambio, el alumnado de Villar del Arzobispo y Requena ha nombrado localidades cercanas a sus comarcas, incluso algunas de sus municipios, para referirse a las zonas rurales, que han representando mayoritariamente con referencias a la actividad agraria. Los espacios de huerta se han plasmado por el alumnado de Benimaet y Riba-roja de Túria en sus dibujos, por más que la zona de la Albufera y la misma huerta de Valencia se hayan clasificado en dicha Estrategia Territorial como urbanos, en el contexto del área metropolitana de Valencia, con una economía mayoritariamente de servicios y la agricultura de regadío.

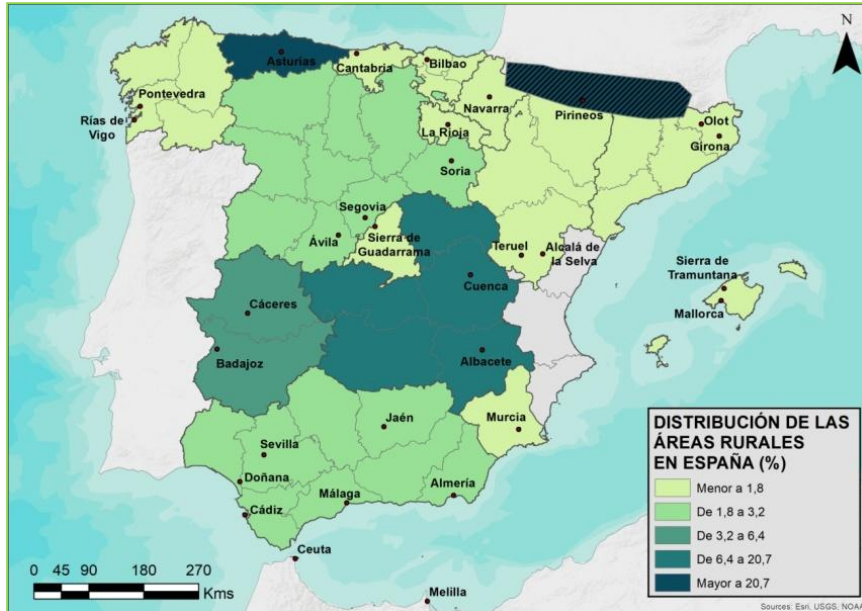
Figura 9.7.-Localidades rurales concebidas por el alumnado y clasificación territorial de la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia y Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. La leyenda del mapa de la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030 ha sido suprimida, pero recordamos que el color verde representa el sistema rural, el marrón la franja intermedia y el color azul la costa 100.

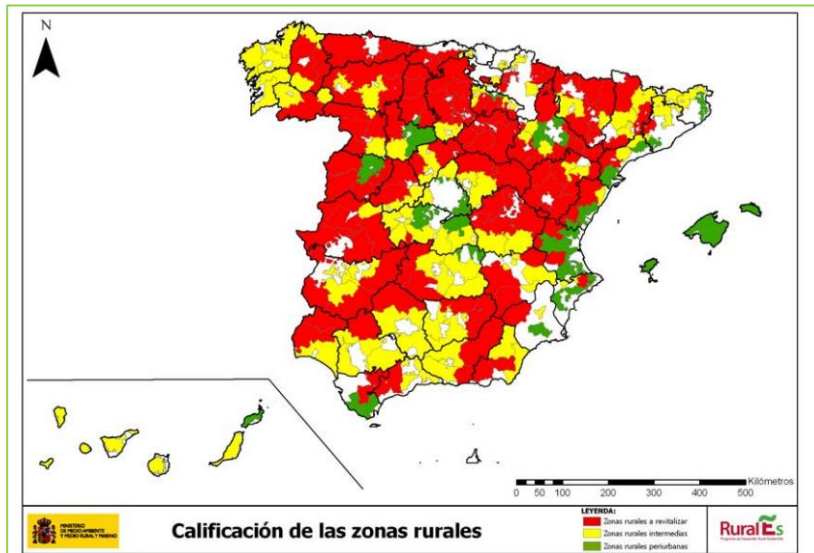
Los espacios rurales concebidos por el alumnado en el resto de España (Figura 9.8.) corresponden mayoritariamente a zonas rurales a revitalizar, según las directrices del Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014, del que hemos extraído el mapa de España con las tres clasificaciones de los territorios rurales (Figura 9.9.). Esto se precisa en la elección del alumnado por Asturias, los Pirineos, Extremadura y las dos Castillas, esto es, territorios marcados en rojo (zonas rurales a revitalizar), aunque también como espacios rurales intermedios, especialmente en las proximidades de las capitales provinciales de esas comunidades autónomas.

Figura 9.8.-Espacio rurales concebidos por el alumnado en el resto de España



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado.

Figura 9.9.-Tipologías rurales en España de acuerdo al Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014



Fuente: Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014 (p.4).

Esas zonas rurales a revitalizar presentan unas características demográficas y económicas (Tabla 9.17.), que se corresponden con la concepción mayoritaria que el alumnado ha explicado en sus representaciones pictóricas, como resultado de un campo abierto, natural, ausente de personas y alejado de las zonas urbanas. En las dos tipologías restantes, aumenta progresivamente la densidad de población, se diversifica el empleo y la economía se ve influenciada por las grandes áreas urbanas.

Tabla 9.17.-Características generales de la clasificación de áreas rurales en España

Tipología	Características
A revitalizar	Escasa densidad de población, elevada significación de la actividad agraria, bajos niveles de renta y un importante aislamiento geográfico o dificultades de vertebración territorial.
Intermedias	Baja o media densidad de población, empleo diversificado entre el sector primario, secundario y terciario, bajos o medios niveles de renta y distantes del área directa de influencia de los grandes núcleos urbanos.
Periurbanas	Población creciente, predominio de empleo en el sector terciario, niveles medios o altos de renta y situadas en el entorno de áreas urbanas o áreas densamente pobladas.

Fuente: elaboración propia a partir del Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014.

La clasificación anterior es tan genérica que esconde algunos matices que no han aparecido en las explicaciones que el alumnado ha proporcionado al localizar las áreas rurales en España. Algunas provincias del interior peninsular (Cuenca, Albacete, Ciudad Real, Cáceres...) que han sido nombradas como zonas rurales intermedias, se caracterizan por haber dado respuesta más competente a la desagrarización, y aunque la masculinización de la población es un problema a largo plazo, existe una generación soporte que ha revitalizado la economía (Camarero, 2009). Por este motivo son áreas rurales que se diferencian de las zonas montañosas y otras más remotas, que han sido elegidas por el alumnado entre las primeras preferencias, como ha ocurrido con Asturias y los Pirineos. Siguiendo

con las zonas escogidas por el alumnado, cabe mencionar que las comunidades de Andalucía y Murcia poseen un envejecimiento menor y atraen a más población, lo que deriva en una estructura demográfica más equilibrada entre sexos. Los casos de Cataluña y Aragón serían un modelo rural más líquido, en la terminología de Camarero (2009), en el que la existencia de la ciudad dispersa genera más conexiones económicas entre las áreas rurales y los centros de desarrollo industrial.

A modo de recapitulación de los tres primeros apartados (9.1 a 9.3.), podemos decir que el alumnado presenta dificultades para aunar la multifuncionalidad de los espacios rurales, que reduce a medios naturales y despersonalizados. Esta concepción se reproduce en los manuales escolares, cuyos contenidos no favorecen la comprensión de la sostenibilidad de los espacios rurales mediante la necesidad de que exista población en estos espacios (Consejo Económico y Social, 2018). Cuando el alumnado utiliza su experiencia personal en los espacios rurales en los que habita regularmente es capaz de mencionar problemas locales que afectan al desarrollo rural. En el siguiente apartado vamos a integrar estas explicaciones de las tres cosmovisiones anteriores en un sistema más amplio que permita analizar la representación social del espacio rural desde las tres áreas de las que procede el alumnado para concretar los obstáculos que inciden en esa representación idealizada del medio rural.

9.4.- Síntesis de las cosmovisiones en la representación espacial del medio rural

En este último subapartado vamos a integrar las tres cosmovisiones que hemos expuesto anteriormente en el sistema que estructura la representación social del medio rural. Los resultados de este capítulo han mostrado que la idealización del medio rural que lo equipara a un espacio natural han penetrado en los manuales escolares, incluso entre el profesorado, lo que ha dificultado la definición de problemas por parte del alumnado. Para lograr esta integración de los datos y conocer los obstáculos que dificultan que el alumnado de 3º ESO y 2º de Bachillerato tenga una representación más compleja de los espacios rurales, tenemos que recuperar el sistema de categorías en el que tomamos la trilogía espacial de Soja (2008) como base conceptual para comprender el grado de idilio por los espacios rurales entre la población escolar. En la tabla siguiente (Tabla 9.18.) se recogen las preguntas que han orientado la metodología de esta investigación, con los sistemas de categorías correspondientes:

Tabla 9.18.- Síntesis entre las preguntas de investigación y la categorización de primer orden

RELACIÓN ENTRE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y SISTEMAS DE CATEGORÍAS	
Preguntas metodológicas de investigación	Sistemas de categorías
<i>¿Cómo influye la representación del espacio en la concepción escolar del medio rural?</i>	Categoría 1: La representación social del medio rural está condicionada por el espacio concebido. Nivel máximo de idealización.
<i>¿Cómo influye la práctica social en la concepción escolar del medio rural?</i>	Categoría 2: La representación social del medio rural está condicionada por el espacio percibido. Nivel intermedio de idealización.
<i>¿Cómo influyen las vivencias directas en la concepción escolar del medio rural?</i>	Categoría 3: La representación social del medio rural está condicionada por las vivencias/emociones derivadas del contacto directo con estos espacios. Nivel mínimo de idealización.

Fuente: elaboración propia a partir de los presupuestos teóricos de Soja (2008).

Las preguntas que orientan la definición de las categorías de la tabla anterior, siguen el mismo orden que hemos establecido en los tres apartados anteriores del presente capítulo. El espacio concebido se corresponde con el máximo grado de idealización del espacio rural, cuyos elementos (ideas, imágenes, estereotipos, comportamientos...) forman parte de una representación social que equipara el medio rural a un espacio natural. Algunos de esos elementos se filtran a la segunda categoría o espacio percibido, cuyas informaciones alcanzan las narrativas de los manuales escolares, en los que el tratamiento del medio rural como un espacio de cultivo, reduce parcialmente el idilio por estos espacios. Cuando el alumnado es capaz de anteponer su experiencia personal está en condición de ofrecer una imagen que problematiza las condiciones de vida de la población que habita en estos espacios. A esta tercera categoría pertenecen las respuestas del alumnado procedente de áreas rurales, aunque no podemos afirmar rotundamente que la idealización responda a patrones espaciales, puesto que las expresiones idílicas han aparecido en todos los centros durante la interpretación de los datos en los diferentes instrumentos que hemos utilizado. Pero lo que parece más evidente es que lo idílico rompe con las fronteras territoriales, pues son concepciones que se insertan en la subjetividad del alumnado. Con la finalidad de clarificar la relación estructural entre las categorías espaciales y la idealización del espacio rural, vamos a comentar cada una de estas categorías por separado.

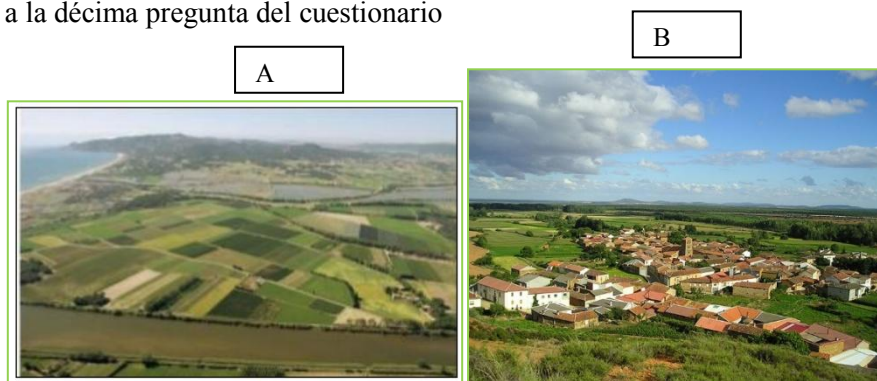
El *espacio rural concebido* se explica por la prominencia que ejerce el concepto campo dentro de la asociación de palabras que el alumnado ha evocado para referirse al medio rural. La tranquilidad describe y prescribe el campo, que ha sido narrado en diversas fuentes que cuentan con arraigo histórico en la cultura occidental. Los valores asociados al campo (pureza ambiental, naturalidad, paz...) son reproducidos en imágenes, que orientan el comportamiento de la sociedad, mediante diversos canales (TV, internet y redes sociales), utilizados por el alumnado de nuestra investigación. En nuestros datos, el 76.2% del alumnado consulta esas fuentes de información (televisión, internet y redes sociales, junto con el cine), frente al 17.7% que lo experimenta en viajes y por residir habitualmente en estos espacios. Esta difusión de narrativas sobre el medio rural orienta los viajes del 74% del alumnado, que generalmente ha visitado un

espacio rural entre los seis y doce meses anteriores al momento en el que participaron en esta investigación. La influencia de esas narrativas es un factor relevante en la importancia que el 59% del alumnado concede a los espacios rurales como espacios naturales y los valores ambientales que aportan. Esta visión se ha dado en todos los centros escolares, pero el 81% de las representaciones pictóricas de la primera categoría “Paisaje ecológico” corresponde al alumnado de un centro ubicado en áreas rurales (Villalonga de la Safor) y el resto de centros de zonas periurbanas y urbanas. En consecuencia, este alumnado ha sido el que más ha marcado Asturias y los Pirineos como zonas rurales, debido a su carácter más natural.

Con esa concepción de espacio rural como medio ambiente natural, la investigación geográfica y la innovación escolar son los primeros filtros que pueden ofrecer una imagen más compleja de estos espacios. Ese filtro se ajusta al *espacio rural percibido*, que recoge la separación existente entre la geografía rural académica y la geografía rural escolar. En las investigaciones se ofrece una representación espacial multifuncional y se tratan temas variados que están revirtiendo la oposición entre el campo y la ciudad, pero en la geografía escolar siguen predominando enfoques descriptivos de la morfología de los paisajes agrarios y, en menor medida, de los nuevos significados que adquiere el paisaje rural en las últimas dos décadas. Esa permanencia por el estudio de los paisajes y sus formas en el caso del medio rural, ha ido perdiendo terreno a favor de las definiciones de paisaje natural, que se recogen en los manuales escolares desde 1990. Este segundo obstáculo por el que el paisaje se reduce a sus características naturales concuerda con las narrativas que concebían el medio rural como un campo natural. Como las actividades de los manuales escolares y las fotografías que acompañan los textos complementan esa visión, el 70.1% del alumnado destaca los elementos descriptivos de esos paisajes, frente al 63.4% en 2º de Bachillerato, en el momento de definir los espacios rurales. Esa diferencia porcentual se manifiesta en la elección que hace el alumnado de las dos fotografías que escogimos de dos manuales escolares para que respondiesen a la décima pregunta del cuestionario (Figura 9.10.). El alumnado de 3º ESO, que había descrito el paisaje rural por sus elementos naturales, se decanta por la fotografía A en un 29.5% y por la B, con un 56.9%. En las dos fotografías encuentran

elementos de la naturaleza del medio rural y ni siquiera el alumnado de áreas rurales relaciona la fotografía A con sus localidades. El 64.8% del alumnado de 2º de Bachillerato ha optado por la fotografía B, destacándose la vida y el trabajo de las personas. Así entendemos que el 37% de las representaciones pictóricas pertenezcan a la segunda categoría “Paisaje cultivado”, especialmente porque el alumnado no ha prescindido de los valores naturales para reflejar la función productiva.

Figura 9.10.-Fotografías seleccionadas de dos libros de texto para responder a la décima pregunta del cuestionario



Fuente: Fotografías extraídas de dos libros de texto citados en el capítulo sexto (Albet et al. 2008 y Fidalgo et al. 2002).

El segundo filtro que puede reducir la concepción idílica del medio rural son las estrategias docentes. El 65.4% del alumnado recuerda el libro de texto como el material didáctico más utilizado para aprender acerca del medio rural, frente al 2.5% que afirma haber realizado salidas de campo. El profesorado no es mayoritariamente especialista en geografía y toman contacto con los espacios rurales a partir de su propia experiencia, lo que no les exime de reproducir concepciones idealizadas para definir la importancia didáctica de los espacios rurales. La interpretación que realiza el profesorado acerca del marco curricular les genera descontento, que también afecta al alumnado. Este alumnado no encuentra la utilidad social y práctica de los contenidos aprendidos para el desarrollo de sus proyectos vitales, mientras que los docentes no conocen herramientas para cuestionar la visión economicista del medio rural en el marco curricular. Ambos están condicionados por la representación social que idealiza los

espacios rurales, plasmada en los manuales escolares. El alumnado como consumidor de productos e imágenes a partir de fuentes ajenas a la geografía escolar, pero que le proporcionan la mayor parte de la información que forma sus concepciones espontáneas. El profesorado como agente que organiza su labor docente a partir de la reproducción de los contenidos descriptivos que se regulan en el currículo, con escaso cuestionamiento de la visión hegemónica de los espacios rurales que penetran en la esfera cultural. Con este comportamiento de alumnado y profesorado, el primero presenta dificultades para explicar su concepción de los espacios rurales a partir de los contenidos de la geografía escolar y los docentes asumen una enseñanza bastante alejada de la dinámica de los proyectos curriculares y la innovación, salvo en ocasiones puntuales, en la que se incluyen actividades sobre el medio local.

La idealización anterior se minimiza cuando el alumnado explica sus concepciones del medio rural desde el espacio vivido (*espacio rural vivido*). El alumnado que habita regularmente en zonas rurales de la provincia de Valencia también expresa su imagen del medio rural a partir del concepto campo. Pero su idea del campo difiere notablemente de lo que expresa el alumnado de áreas periurbanas y urbanas, por ser un producto forjado en la experiencia directa, lo que les lleva a interpretar este concepto como un medio de vida propio y del resto de personas que residen en estos espacios. El criterio que muestra esta vinculación con los espacios rurales son las emociones que el alumnado ha especificado para referirse a sus representaciones pictóricas del medio rural. El alumnado de Villar del Arzobispo, Requena, Cárcer y, en menor medida, Villalonga de la Safor, concentra sus preferencias en tres emociones: alegría, serenidad y admiración. Esta trilogía se combina en este mismo orden como el dato que refleja las emociones de la totalidad de la muestra por término medio. Sin embargo, en estos tres centros escolares de áreas rurales, los espacios rurales son apreciados por estas tres emociones con valores que superan el 42%. Esto no ocurre en ninguno de los siete centros escolares restantes, en los que el porcentaje más elevado alcanza el 50% mediante la suma entre la alegría y la serenidad, concretamente en Riba-roja de Túria, Torrent y Paiporta. El caso del alumnado de Villalonga de la Safor, cuyo municipio hemos clasificado dentro de las áreas rurales, difiere de los tres anteriores

(Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) por cuanto la elección de las emociones es distinta y la proporción de representaciones pictóricas en la primera categoría (paisaje ecológico) es superior.

La influencia del contexto rural se ha reflejado en las representaciones pictóricas de la segunda categoría (“paisaje cultivado”), en el que el alumnado de las tres localidades rurales ha dibujado sus espacios locales de las comarcas del interior de la provincia de Valencia, en concreto, la Serranía y la Meseta de Requena. En la tercera categoría de los dibujos (“paisaje residencial”) han detallado los pueblos, concepto construido a partir de sus experiencias en las localidades de su entorno. Esta es una diferencia respecto del alumnado del resto de zonas de la provincia de Valencia, que ha dibujado casas rurales, asociadas a una percepción formada a partir del ocio y el turismo que practican en estos espacios. La mayor consideración de las personas que tienen un proyecto de vida y laboral en los espacios rurales les ha orientado en la definición de problemas locales, en cuyas explicaciones se expresan las dificultades de algunas de sus familias que trabajan en el sector agrario. El alumnado de Villar del Arzobispo, en ambos cursos, ha mostrado la minería como un problema ambiental de carácter local, mientras que el alumnado de Requena ha mencionado la despoblación y los bajos precios de venta del vino. En el caso de Càrcer, la concienciación de los problemas locales es mayor en el alumnado de segundo curso de Bachillerato, ya que entre el alumnado de 3º ESO el trabajo familiar se concentraba preferentemente en los servicios. En Villalonga de la Safor, el alumnado no percibe como propio el paisaje de naranjos que rodea el municipio y la mención de las problemáticas ha sido semejante a la del resto de centros escolares de los ámbitos periurbanos y urbanos. En la identificación de la ruralidad de los espacios locales desempeña un papel relevante el profesorado de Educación Secundaria de los centros escolares de Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer. En los dos primeros casos, los docentes entrevistados y otros con los que mantenemos contacto directo, desarrollan actividades en las que inician al alumnado en la investigación de temáticas sociales a partir de los archivos municipales y los centros de estudios locales. En Càrcer, el paisaje de huerta es aprovechado para la realización de

salidas de campo, que conectan al alumnado con el estudio del medio local¹¹⁵.

Con la explicación de las tres categorías espaciales referidas a la comprensión del espacio rural por parte de la población escolar hemos elaborado un cuadro de síntesis (Tabla 9.19.) en el que se presentan los elementos que intervienen en la estructura de la representación social de estos espacios. La labor de investigación nos lleva a clasificar los datos en celdas compartimentadas, pero las relaciones entre los conceptos, ideas y actitudes que forman parte de esa representación tienen lecturas múltiples, que hemos intentado plasmar a lo largo de los capítulos que componen el informe de resultados de la presente tesis doctoral. La tabla comienza con las categorías espaciales de Soja (2008), a las que aludimos en la fundamentación teórica y que hemos especificado a nuestro objeto de estudio. Esas tres categorías recopilan información de las narrativas que han abordado el espacio rural desde diferentes perspectivas y condicionan las prácticas sociales y las actitudes del alumnado, aunque sea de forma diferente, según se trate su procedencia geográfica. En esa estructura, las palabras evocadas al medio rural se han ido definiendo a lo largo de los capítulos, incluso se ha comprobado su anclaje mediante las representaciones pictóricas, las preguntas de la segunda parte del cuestionario y las explicaciones que el alumnado proporcionaba en las entrevistas semiestructuradas y en los grupos de discusión. Campo es rural, pero lo rural tiene significados parcialmente diferentes según las experiencias del alumnado, de ahí que la categoría espacio rural vivido haya servido para poner un contrapunto a la idealización de estos espacios desde la visión del alumnado que no lo concibe como un espacio propio. El concepto campo aglutina a otros que forman parte del núcleo central de la representación social y de los elementos intermedios, que favorecen la comprensión de las funciones de los espacios rurales. Las funciones son variadas y superan la categorización tripartita de las representaciones pictóricas, pero lo que puede destacarse es que la tendencia a concebir el medio rural como

¹¹⁵ Estas apreciaciones las hemos constatado durante el proceso investigador y el contacto mantenido con el alumnado y el profesorado, siguiendo las orientaciones de la observación participante de autores como Taylor y Bodgan (1984).

un espacio natural es difícil de contrarrestarse por las narrativas de los manuales escolares. Las definiciones de los conceptos nucleares (hábitat, paisaje y política agraria o rural) presentan un carácter descriptivo, que ahondan en la despersonalización de los espacios rurales. Por ello se ha señalado que más que la referencia al hábitat o al poblamiento, se hace mención a los elementos que forman parte de la morfología del paisaje (las viviendas, las eras, las parcelas...).

Tabla 9.19.-Estructura teórica de la representación social del medio rural obtenida en esta investigación

Trilogía espacial (Soja, 2008)	ESPACIO RURAL CONCEBIDO	ESPACIO RURAL PERCIBIDO	ESPACIO RURAL VIVIDO
Perspectiva predominante	Oposición campo-ciudad	Destino temporal	Localidades de vida y trabajo
Fuentes de información	Narrativas diversas (literatura, arte, cine...) que se canalizan por los mass media (TV, internet, redes sociales...)	Viajes, ocio, visitas familiares	Emociones concentradas. Contacto directo y papel de las familias
Prominencia concepto campo	Area tranquila	Área natural	Zonas de cultivo
Otros conceptos de la RS	Animales, vegetación, naturaleza y tranquilidad	Naturaleza, vegetación	Agricultura, pueblo
Funciones espacios rurales (Hudault, 2011)	Función ecológica	Función residencial (temporal) y productiva (periférica)	Función residencial y productiva
Conceptos nucleares de los manuales escolares	Política agraria/rural	Paisaje agrario/rural	Hábitat/poblamiento (entendido como la morfología de elementos tales como la casa, parcela...)
Concepto paisaje (Souto, 2010)	Medio natural	Práctica social	Espacio sentido ¹¹⁶

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

¹¹⁶ El concepto de espacio sentido ha sustituido al de espacio subjetivo, que completaría la concepción tripartita de paisaje definida por Souto (2010). Esto es debido a que se ajusta mejor al condicionamiento que ejercen las emociones en el alumnado de áreas rurales al explicar su concepción de los espacios rurales, pues existe un sentimiento identitario que les influye en su pensamiento socioespacial, acorde a las evidencias de la neurociencia que recoge Souto (2018).

En la tabla anterior se manifiestan los componentes de la estructura de la representación social y su orientación mediante la trilogía espacial antes explicada. Las cosmovisiones que hemos explicado en los apartados anteriores quedarían englobadas en esta estructura, que confirma la independencia de la variable representaciones sociales. Esto se ha ido comprobando durante los capítulos anteriores, en los que la secuencia seguida para presentar los datos partía del espacio vivido y finalizaba en el espacio concebido, por lo que la manifestación de la idealización por el medio rural iba apareciendo progresivamente. En este último capítulo, la ordenación de las cosmovisiones y su asociación con las categorías espaciales ha evidenciado cómo la representación social que idealiza el medio rural por las connotaciones naturales y los valores asociados a la tranquilidad, ha ido permeando las narrativas de los medios de comunicación y han acabado penetrando en la geografía escolar. La hegemonía de esa representación social se aprecia en las explicaciones que el alumnado y el profesorado han ofrecido acerca de los espacios rurales, pues la mayoría asume esa visión como propia del contexto actual.

Desde el ámbito académico, las investigaciones de la geografía rural tratan de ofrecer una visión más compleja de los espacios rurales. Pero las tendencias científicas a compartimentar los campos de estudio contribuyen a dispersar la información que se publica acerca de estos espacios, que unas veces son parte de las áreas metropolitanas y se benefician de los flujos socioeconómicos y culturales, y otras son espacios periféricos con graves problemas demográficos y de equipamientos básicos. Pese a estas dificultades por ofrecer una imagen de lo rural acorde al contexto global, la influencia del contexto local entre el alumnado de tres de las cuatro localidades rurales (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) se manifiesta parcialmente para reflejar su identidad y diferenciarse de otros comportamientos que obstaculizan el desarrollo social, económico y cultural de sus habitantes. Con esto no podemos afirmar rotundamente que ese alumnado no esté influido por la representación social que idealiza los espacios rurales, pero al menos tienen conciencia de las problemáticas que afectan a esos territorios. Esta visión es contraria a los estereotipos que han aparecido en todos los

centros escolares y que pueden alterar la comprensión de los espacios rurales desde enfoques multifuncionales y de sostenibilidad.

En síntesis, la exposición de las tres cosmovisiones y sus interrelaciones nos permiten evidenciar una representación social que idealiza los espacios rurales. Los resultados deben tomarse con cautela y dentro de las limitaciones que supone investigar las representaciones sociales con la metodología que hemos desarrollado. El poder de difusión de esta representación social por los medios de comunicación y otros canales que penetran en la mente del alumnado y del resto de la sociedad, debe hacernos tomar conciencia del alcance que pueden tener las estrategias de innovación docente que pretendamos desarrollar para revertir las concepciones estereotipadas sobre los espacios rurales. En nuestro caso, la preocupación residía en conocer si existía una representación idealizada de los espacios rurales y analizar cómo afecta el contexto social y espacial del alumnado. Con ello hemos penetrado en la estructura de una representación, cuyos contenidos pueden ser conocidos por la sociedad. Sin embargo, nuestra aportación se ha centrado en la búsqueda e interpretación de la formación de esa representación en el ámbito de la geografía escolar. Los planteamientos desde la didáctica de las ciencias sociales han sido oportunos, pero los resultados nos orientan hacia la consideración de perspectivas interdisciplinarias. Sobre todo esto y el cumplimiento de nuestros propósitos iniciales vamos a dar respuesta en el siguiente capítulo dedicado a las conclusiones y las perspectivas futuras de investigación.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

CAPÍTULO X.-CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Antecedentes: la recopilación de ideas para responder al propósito de investigación

Al inicio de esta tesis doctoral argumentamos que el paradigma de oposición campo-ciudad, que ha relegado la importancia de los espacios rurales en detrimento de los espacios urbanos, se había quedado obsoleto para explicar la complejidad del medio rural a la población escolar. Pero eso no significa que no perdure una representación social que siga contraponiendo ambos espacios y reduzca las relaciones sociales y los modos de vida de los habitantes rurales a escenarios más virtuales que reales. Por ello nos hemos interesado en conocer cómo esas ideas que forman una representación social tienen una lógica propia, con su estructura y significados, que se reflejan en la geografía escolar. Para comprender cómo hemos llegado a alcanzar estos resultados vamos a sintetizar algunas características del recorrido que hemos trazado en esta investigación, con la finalidad de reflexionar acerca de los aspectos más relevantes sobre los que hemos trabajado en los casi tres años que ha durado la presente tesis doctoral.

En los tres primeros capítulos de la tesis doctoral, planteamos el problema de investigación a partir de una primera conjetura, que tras el desarrollo inicial del marco teórico nos condujo a formular el problema de investigación. Con esas nociones pasamos a desarrollar la metodología de la investigación en el cuarto capítulo, donde insistimos en las características de un estudio de casos intensivo en el marco de la provincia de Valencia. En el tercer bloque, hemos presentado los resultados de la investigación, desde el capítulo quinto al capítulo noveno. De los capítulos quinto al octavo, los resultados se han expuesto a partir de los datos interpretados en cada instrumento de recogida de datos, mientras que en el capítulo noveno se han integrado en las categorías metodológicas y se han comparado con investigaciones similares.

En este punto de la investigación tenemos que recapitular con las ideas principales que hemos presentado en el informe de resultados y formular las conclusiones más relevantes. Estas conclusiones deben

entenderse en el marco de nuestro problema de investigación y de las características metodológicas que hemos tomado para intentar ofrecer una investigación coherente con las posibilidades que teníamos al iniciar este proceso. Por tanto, las ideas que se expondrán en este capítulo no pretenden ofrecer generalidades ni modelos teóricos que puedan aplicarse a otras investigaciones, tan solo cerrar un camino que iniciamos a finales del año 2016 y que ahora nos deja unas orientaciones para que continuemos trabajando en el futuro.

De acuerdo a lo anterior, es lógico que retomemos el problema de investigación que formulamos al iniciar la tesis doctoral. En el planteamiento que hicimos exponíamos que la existencia de una representación social que idealizaba el medio rural afectaba al ejercicio de la ciudadanía por parte de la población escolar, concretamente en la toma de decisiones futuras acerca de su trabajo y el lugar de elección residencial. Para analizar ese problema definimos tres cosmovisiones, en las que hemos ido analizando las narrativas externas al mundo escolar, así como las respuestas del alumnado y del profesorado, para conocer el alcance de la representación social como variable independiente en esta investigación.

En consecuencia, definimos la hipótesis general de investigación partiendo de los discursos que se han ido gestando para explicar el medio rural por su contraposición al espacio urbano. La comprensión de ambos espacios como integrantes de un sistema territorial complejo, en el que se combinan las funciones del medio rural y de las ciudades debe facilitar que el alumnado no idealice los espacios rurales y acceda al ejercicio de la ciudadanía de forma que pueda tomar decisiones sobre su futuro residencial y laboral. Sin embargo, la fundamentación de esta hipótesis desde la teoría de las representaciones sociales y su relación con la comprensión espacial que se deriva de la Geografía de la percepción y del comportamiento, nos condujo a formular dos objetivos generales. En el primero pretendíamos conocer la explicación que el alumnado realiza del medio rural desde su contexto social y familiar, siguiendo la trilogía espacial de Soja (2008). Esto significa que las representaciones del medio rural por parte del alumnado se pueden explicar mediante una gradación que contempla los espacios concebidos, percibidos y vividos, pudiéndose contemplar unos niveles distintos en la

idealización por los espacios rurales. El segundo sigue los postulados de las representaciones sociales y permite diagnosticar los obstáculos que tiene la población escolar para explicar la espacialidad del medio rural de acuerdo a las características que presentan estos espacios en la actualidad. Toda esta formulación del problema de investigación, la hipótesis y los objetivos, quedan recogidos en la siguiente tabla (Tabla 10.1.), que presentamos en el primer capítulo de la tesis doctoral:

Tabla 10.1.-Síntesis del planteamiento general de la investigación

Problema de investigación	La representación social del medio rural como un espacio opuesto a la ciudad dificulta que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.
Pregunta principal	¿Cómo influyen las narrativas sobre el medio rural en la comprensión de las problemáticas socioambientales de estos espacios entre estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato?
Hipótesis principal	La representación social de los medios rurales como espacios interrelacionados con los medios urbanos en el ámbito escolar facilita que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.
Objetivos generales	1.-Analizar las representaciones sociales escolares del medio rural desde tres ámbitos en el marco espacial de la provincia de Valencia: rural, rururbano/periurbano y urbano. 2.-Establecer un diagnóstico completo de los obstáculos que impiden conocer la complejidad del medio rural.
Subpregunta 1	¿Qué influencia ejercen las narrativas sobre el medio rural que proceden de los manuales escolares en la formación de la representación social de estos espacios?
Subhipótesis 1	El medio rural aparece en los manuales escolares iberoamericanos como un espacio separado de la ciudad, lo que repercute en una representación social de estos espacios como periféricos.
Subpregunta 2	¿Es posible que existan diferencias en la representación social del medio rural en función de la experiencia directa del alumnado con estos espacios?
Subhipótesis 2	El conocimiento directo del medio rural afecta a la representación social de estos espacios entre la población escolar, por lo que los estudiantes que han tenido contacto continuado con lo rural presentan una imagen <i>problematizadora</i> .

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, las conclusiones que ofrecemos en este capítulo ponen el acento en la metodología de investigación y los resultados obtenidos para dar cuenta del cumplimiento de objetivos y la validación de la hipótesis. Finalmente abordaremos las limitaciones encontradas en esta investigación y las propuestas de futuro, que nos conducirán al desarrollo de una línea específica sobre la didáctica de los espacios rurales.

10.1.-Representaciones sociales y didáctica del espacio rural: un método integral de trabajo

Desde que se ha ido articulando la relación teórica entre los fundamentos de la teoría de las representaciones sociales y la geografía de la percepción y del comportamiento, la utilización de unos métodos integrales que recogían los postulados de uno y otro enfoque nos han posibilitado conocer la imagen del medio rural por la población escolar en un curso de Educación Secundaria Obligatoria (3º ESO) y otro de Bachillerato (2º de Bachillerato), en el marco espacial de la provincia de Valencia. Esto no ha sido un obstáculo, pese a que una figura central como es Moscovici (1978, 2019) en el campo de las representaciones sociales, no haya concretado unas técnicas (cuestionarios, entrevistas...) para acceder a estos conocimientos. En nuestro caso, hemos accedido a la representación social del medio rural a partir de diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos (cuestionario mixto, representaciones pictóricas, entrevistas, grupos de discusión, análisis de los contenidos de los manuales escolares, análisis del contexto espacial...), siendo coherentes con la metodología que se une al espacio complejo de la geografía de la percepción y del comportamiento. Así es como hemos ido conociendo paulatinamente la estructura de la representación social (variable independiente de esta investigación) y hemos interpretado las fuentes que integran esos conocimientos, que penetran en la mente del alumnado y en la propia cultura escolar.

Estos métodos mixtos de investigación son coherentes con la formulación del problema que hemos trabajado. Los métodos cualitativos han predominado sobre los de carácter cuantitativo, ya que el acceso a la representación social de un espacio como el medio

rural requiere comprender las emociones, las palabras y las explicaciones del alumnado y del profesorado, que pueden captarse a través de entrevistas y grupos de discusión. Aunque estos dos instrumentos cualitativos no han sido los más utilizados, sin embargo, nos han ratificado las respuestas que obteníamos en los cuestionarios del alumnado. En el caso del análisis del contenido de los manuales escolares, las narrativas que se iban recopilando se han presentado en forma de tablas, gráficos y figuras para mejorar su interpretación.

Con esos instrumentos de recogida de la información, los datos que teníamos que interpretar en función de las investigaciones del marco teórico tenían que integrarse en un sistema de categorías que permitiese conocer los obstáculos que intervienen en la representación del alumnado acerca del medio rural. Ese fue un paso importante en el proceso metodológico, que nos llevó a definir tres cosmovisiones o categorías primarias, que englobaran la gradación de los niveles de idealización en los que se concretaba la hipótesis de investigación. Al mismo tiempo, esa gradación por el idilio del medio rural la ajustamos a la trilogía espacial de Soja (2008). Así es como podríamos responder al primer objetivo en el que analizábamos la representación social del medio rural en función del ámbito geográfico y escolar del alumnado, en el marco espacial de la provincia de Valencia.

El siguiente problema fue abordar el análisis del contenido de los manuales escolares, por varios motivos. Primero, porque no existen demasiadas investigaciones que hayan desarrollado este enfoque en la didáctica de la geografía, lo cual nos ha dificultado la discusión de los datos. Segundo y derivado de que ya habíamos analizado el contenido del medio rural en los manuales escolares (Campo, García-Monteagudo y Souto, 2019), hemos incluido el análisis del nivel cognitivo de las actividades, siguiendo investigaciones en didáctica de la historia (Sáiz y Colomer, 2014). Así es como hemos pretendido ofrecer una respuesta más completa al segundo objetivo de la tesis doctoral, como daremos cuenta en el siguiente apartado.

El tercer problema que se nos ha presentado ha sido el acceso al profesorado. Este ha sido un aspecto ambivalente sobre el que queremos reflejar algunas notas. Por un lado, la totalidad del

profesorado se ha mostrado disponible en el momento de facilitarnos el acceso a los centros escolares, tanto en la realización de los cuestionarios y entrevistas al alumnado, como en la presentación de los materiales curriculares utilizados, incluso nos han proporcionado acceso a otros aspectos como la organización de los centros escolares y la documentación pertinente. Pero, por otro, han sido más reticentes a la hora de realizar las entrevistas, por lo que se ha advertido cierta desconfianza en la investigación universitaria mediante la aplicación de métodos de investigación cualitativos para conocer su representación sobre el medio rural y, en consecuencia, sus estrategias didácticas. Ante esta incomodidad de algunos docentes hemos reducido nuestra pretensión inicial fijada en una veintena de entrevistas semiestructuradas a trece, intentando que esa selección fuese representativa de los centros escolares y de las áreas geográficas de la provincia de Valencia.

Además de los obstáculos que han ido apareciendo y hemos intentando solventar en todo el proceso metodológico, también podemos mencionar algunos aspectos de carácter positivo. Tras las modificaciones efectuadas en los cuestionarios y el guion de las entrevistas semiestructuradas, podemos afirmar que estos modelos pueden ser replicados a otros contextos escolares de la Comunidad Valenciana. De hecho, en el transcurso de la tesis doctoral algunos alumnos/as de los posgrados en didáctica de las ciencias sociales (Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Máster Universitario en Didácticas Específicas), se han interesado por el modelo de cuestionario al alumnado y lo han aplicado parcialmente a sus investigaciones, aunque con algunos ajustes derivados de su temática. Otro modelo teórico y metodológico que podrá ser utilizado en futuras investigaciones sobre la representación espacial es el que hemos utilizado a partir de los dibujos del alumnado. En nuestro caso lo hemos construido a partir de algunos estudios del marco teórico y lo hemos adaptado de la tesis doctoral de Santana (2019), pero podrá ser utilizado en los trabajos de

investigación que se realicen en la línea “Educación socioambiental y didáctica del patrimonio: de lo local a lo global”¹¹⁷.

Por todo ello, podemos asegurar que se han superado algunos planteamientos iniciales en el momento de abordar la metodología de investigación. Como ejemplo ha sido la inclusión de otros métodos cuantitativos, que no estaban previstos en el plan de investigación. Se trata de los test estadísticos que hemos aplicado en el capítulo noveno para mejorar la integración de los datos y valorar la incidencia de los obstáculos en la formación de la representación social del alumnado. Así es como se refuerza que esta tesis doctoral sea un estudio de casos intensivo en el que se ha utilizado un método comparativo, que se ha fundamentado teóricamente para alcanzar los resultados que vamos a sintetizar en el siguiente apartado.

10.2.-Resultados: la idealización escolar del espacio rural como espejo de su representación social

La presentación compartimentada de los resultados, desde los capítulos quinto al noveno, sigue las directrices metodológicas que hemos sintetizado anteriormente. Ese orden que hemos seguido responde al planteamiento de los objetivos generales y su concreción específica en otros de segundo orden. Por ello vamos a exponer cómo se ha ido conociendo la estructura de la representación social del medio rural, mediante la síntesis que se desprende de la aplicación de los procesos de *objetivación* y *anclaje* (Jodelet, 1985) a nuestro objeto de estudio. Estas son las primeras conclusiones que nos conducirán a la recopilación de los principales resultados y la comprobación del cumplimiento de los objetivos y de la hipótesis de partida.

-La *objetivación* supone que la imagen del medio rural se materializa en un esquema conceptual del objeto de estudio que se representa. Es la evidencia de que lo social está presente en la representación del alumnado, cuyo producto es una imagen cognitiva

¹¹⁷ Esta línea de investigación pertenece al grupo SOCIAL(S), *Grupo de Investigación e Innovación en Educación Geográfica e Histórica*, al que ya nos hemos referido en otros apartados de la tesis doctoral.

y concreta de los elementos naturales y antrópicos que componen el medio rural. Estos elementos son las palabras clave que han evocado en la primera parte del cuestionario y cuya estructura se ha plasmado en las representaciones pictóricas. Al mismo tiempo, estos elementos son el resultado de la información percibida en fuentes ajenas al mundo escolar y de la organización que el alumnado hace de esa misma información desde un plano cognitivo. Esto significa que la información que el alumnado recibe por la televisión, internet y redes sociales se organiza en su mente como una imagen consistente, que es convencionalmente compartida por la sociedad. Es una imagen híbrida, ya que se intercalan elementos mayoritariamente naturales (animales, praderas, ríos, árboles...) con otros antrópicos (viviendas, campos de cultivo, granjas...), que han seguido apareciendo en otros instrumentos de recogida de datos para explicar la definición de medio rural, sus recuerdos, la importancia concedida a estos espacios y las problemáticas representadas. La síntesis cotidiana y vulgar de los elementos naturales y antrópicos no son extraños a la definición de paisajes y regiones, que se configuran como un canon de la geografía escolar.

-En este proceso de *objetivación* se da paso una serie de criterios normativos y de tipo social, que convergen en el concepto campo y se concretan en las visiones del medio rural, como espacio mayoritariamente natural. En conjunto, esas tres cosmovisiones confluyen en la idealización del medio rural por la plasmación de connotaciones puramente naturales, que prescinden de la actividad humana como agente constructor de ese espacio, en un sentido social y cultural. Así es como la influencia de los procesos de difusión y propagación de la información del medio rural se asemejan al espacio percibido de la Geografía de la percepción y del comportamiento, y explican cómo se insertan la representación social y el objeto social en la esfera social como un constructo histórico. Esto se constata en los cuestionarios del alumnado y en las respuestas a las entrevistas. También en los manuales escolares, que actúan como el anclaje a través del que se inserta la imagen del medio rural y su representación en el contexto social, y orientan la práctica docente. El profesorado participa de esa visión hegemónica del medio rural, que obstaculiza su labor docente y no suele relacionarse con otras instituciones locales

que conecten con las problemáticas de los espacios rurales en el ámbito local.

En consecuencia y dado que en los capítulos anteriores hemos ido exponiendo progresivamente la formación de esa representación idealizada del medio rural, podemos aceptar la hipótesis principal¹¹⁸, tal y como fue formulada en el primer capítulo de la investigación:

La representación social de los medios rurales como espacios interrelacionados con los medios urbanos en el ámbito escolar facilita que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato pueda tomar decisiones autónomas sobre su futuro residencial y laboral.

Al aceptar la hipótesis principal estamos corroborando que la cosmovisión del alumnado refleja la explicación del medio rural como un espacio independiente de la ciudad, por lo que existen diferencias entre lo rural y lo urbano, dos categorías que se asocian al campo y la ciudad, respectivamente. Esto coincide con algunas referencias citadas en el marco teórico (Vilà y Capel, 1970; Entrena, 1998) y ha sido lo que hemos obtenido en los resultados de nuestra investigación, pero la concreción de los objetivos nos permite establecer algunos matices relevantes, especialmente vinculados con la toma de decisiones del alumnado sobre su futuro residencial y laboral.

¹¹⁸ La aceptación de esta hipótesis como plausible significa que es necesario impugnar la representación idealizada del medio rural, que se explica como un espacio opuesto a los medios urbanos, como ya se ha explicado desde el punto de vista académico. Pero para alcanzar un conocimiento actualizado de los medios rurales desde la geografía escolar se requiere la inclusión de las vivencias y del espacio perceptivo con la finalidad de incentivar el aprendizaje activo del alumnado. Por ello insistimos en que esta hipótesis queda abierta a futuras investigaciones en las que se debería desarrollar una secuencia didáctica que permitiese comprobar la mejora en la inserción ciudadana del alumnado desde los tres ámbitos espaciales.

El primer objetivo había quedado formulado del siguiente modo para conocer si esa representación ofrece algunas diferencias en las que se tiene en cuenta el contexto espacial y escolar del alumnado:

1.-Analizar las representaciones sociales escolares del medio rural desde tres ámbitos en el marco espacial de la provincia de Valencia: rural, rururbano/periurbano y urbano.

Esta división espacial tripartita se ha justificado en el cuarto capítulo dedicado a la investigación. Tanto los municipios como los diez centros escolares, cuyo alumnado y profesorado han participado en esta tesis doctoral, pueden clasificarse en rurales, rururbanos o periurbanos y urbanos, de acuerdo a los criterios de la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. De este documento hemos equiparado las áreas rurales a la categoría rural, las zonas rururbanas y periurbanas a la franja intermedia del territorio y el área urbana de la ciudad de Valencia (incluyéndose Benimaclet) con la cota 100¹¹⁹. Con esta asociación de categorías espaciales hemos ido analizando la influencia del contexto espacial en la formación de la representación del alumnado. Progresivamente vimos que esa categorización espacial se correspondía con la trilogía espacial de Soja (2008), por lo que podemos valorar el cumplimiento de este primer objetivo de acuerdo a las siguientes conclusiones:

a) El alumnado que reside mayoritariamente en localidades de las áreas rururbanas o periurbanas y urbanas percibe el medio rural como un espacio alejado de su cotidianeidad, fundamentalmente porque lo explica a partir de la información de los *mass media*, internet y redes sociales (76.2%), así como de las visitas a espacios que valora como rurales por el disfrute de condiciones naturales. Esto se evidencia cuando ningún alumno/a, en cualquiera de los dos niveles escolares (3º ESO y 2º de Bachillerato), identifica sus localidades de residencia como rurales, lo que significa que concibe una separación existente entre ambas, pese a que ocasionalmente identifiquen aspectos locales como “rurales”.

¹¹⁹ Es oportuno recordar que no todos los territorios clasificados en la cota 100, según la Estrategia Territorial Valenciana 2030, son urbanos. En nuestro caso, la ciudad de Valencia y Benimaclet quedan englobados en esta categoría.

b) La mayoría del alumnado que reside en áreas que hemos clasificado como rurales, las identifica como tal y valora las características de su contexto para definir el concepto medio rural a partir de sus vivencias. Pero la generalidad entre medio rural y espacio local no se produce en todos los centros escolares del sistema rural, sino que han aparecido algunos estereotipos y visiones idílicas entre el alumnado de los centros escolares de Villar del Arboispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor. En este último centro, el alumnado es el que más tiende a identificarse con algunas características sociales y culturales que se atribuyen a los espacios urbanos, de acuerdo a la representación social que idealiza el medio rural, por más que perciban su entorno como rural debido a la presencia de cultivos y de condiciones más “naturales” que Gandía, el centro urbano con el que se comparan para separar lo rural de lo urbano.

Como no es posible separar el contexto espacial del contexto escolar, tenemos que atender a la pregunta y subproblema de investigación que se desprenden del primer objetivo:

¿Qué influencia ejercen las narrativas sobre el medio rural que proceden de los manuales escolares en la formación de la representación social de estos espacios?

La idealización del medio rural que se plasma en el comportamiento del alumnado, especialmente cuando consultan fuentes de información para desplazarse a espacios alejados de sus localidades habituales de residencia, ha penetrado parcialmente en los manuales escolares. Los libros de texto son el recurso más utilizado por el alumnado (65.4%) y los contenidos analizados muestran un espacio concebido como homogéneo y separado de lo urbano. Esta afirmación se evidencia en dos períodos clave, según el contexto histórico del que hemos seleccionado los manuales escolares:

a) Desde finales de la década de 1950 hasta principios de la década de 1990, el medio rural se ha equiparado con el sector agrario, especialmente con la actividad agraria, como la más destacada dentro del sector primario. Esta cosmovisión economicista se ha difundido a través de tres conceptos básicos (hábitat/poblamiento, paisaje y política agraria), que insisten en la descripción del paisaje agrario como medio o recurso económico. Los cambios sociales, económicos,

políticos y culturales que se han ido produciendo en los espacios rurales se han presentado como influencias ajenas a la escala local, es decir, sin la participación activa de la sociedad rural.

b) Desde la década de 1990 hasta la actualidad se ha consolidado la cosmovisión del medio rural como paisaje. Como en los manuales escolares se distingue entre paisaje natural y otros paisajes, entre los que están los agrarios, las concepciones espontáneas del alumnado que entienden lo rural como natural encuentran un contenido que afianza esa cosmovisión natural de los espacios rurales. A medida que se ha ido incluyendo el concepto rural, sobre todo desde la década de 2000, se ha proporcionado una imagen más renovada del medio rural, pero no lo suficiente como para comprender la multifuncionalidad de estos espacios desde enfoques de sostenibilidad.

En ambas evidencias, el medio rural se ha presentado en capítulos diferentes a los que tratan los espacios urbanos en los manuales escolares, tal y como han puesto de manifiesto otras investigaciones (Armas, Rodríguez-Lestegás y Macía-Arce, 2018). El medio rural se ha integrado en los primeros capítulos que tratan los contenidos de geografía humana en los manuales escolares, con escasas referencias a la población que trabaja y construye esos paisajes. Esto último se ha comprobado en el análisis de contenidos complementarios a los textos escritos, tales como las fotografías. En las fotografías no es abundante la plasmación de la sociedad, un aspecto que se ha notado en las representaciones pictóricas del alumnado. Si a todo esto añadimos el predominio del bajo nivel cognitivo de las actividades propuestas en los manuales escolares (52.9%), podemos confirmar el cumplimiento del primer subproblema de investigación:

El medio rural aparece en los manuales escolares iberoamericanos como un espacio separado de la ciudad, lo que repercute en una representación social de estos espacios como periféricos.

Este primer problema específico de investigación mantiene cierta relación con la siguiente subpregunta y su correspondiente subproblema. Sin olvidar que en todos los centros escolares y niveles

educativos han aparecido respuestas que idealizan los espacios rurales, la aplicación de la trilogía espacial de Soja (2008) al conocimiento del medio rural permite responder a la siguiente pregunta:

¿Es posible que existan diferencias en la representación social del medio rural en función de la experiencia directa del alumnado con estos espacios?

La representación social que idealiza los espacios rurales por la atribución de características naturales, a las que se asocian valores relacionados con la tranquilidad y similares, puede explicarse de acuerdo a las categorías espaciales: espacio concebido, espacio percibido y espacio vivido. Esto lo hemos desarrollado al final del capítulo noveno, pero si sintetizamos las ideas más relevantes podremos ofrecer una respuesta coherente a la pregunta anterior mediante las siguientes conclusiones:

El *espacio rural concebido* se plasma en una serie de narrativas históricas como la literatura, el cine y el arte, cuyos discursos se han difundido con intereses marcados por otros canales de información a partir de los *mass media*, internet y redes sociales. Esas narrativas han opuesto el medio rural al espacio urbano, atribuyéndose una carga simbólica que idealiza la vida en los espacios rurales frente al mayor desarrollo social, económico, político y cultural, que se otorga a todo lo relacionado con lo urbano. Ese valor simbólico que naturaliza lo rural se ha recogido en el concepto campo, el más nombrado por la totalidad del alumnado. Los campos agrarios o de cultivo son los componentes del paisaje agrario que se define en los manuales escolares y, a medida que la representación social natural del medio rural va penetrando en la cultura escolar, los campos son sinónimos de naturaleza abierta, vegetación y ausencia de presencia humana. Así es como se concibe el medio rural por el alumnado de áreas urbanas y periurbanas, en menor medida de las áreas rurales. El indicador que evidencia esta distinción en el idilio por el medio rural son las representaciones pictóricas de la primera categoría (“paisaje ecológico), que han sido dibujadas fundamentalmente por el alumnado de siete de los diez centros escolares en un 81%. En ese porcentaje aparece alumnado de Villalonga de la Safor, mientras que

la participación del alumnado de los otros tres centros escolares rurales (Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer) en esta primera categoría es poco significativa.

Esa representación social se filtra a partir de la percepción individual del alumnado, cuando busca información acerca del medio rural con la finalidad de organizar su tiempo de ocio. Esta finalidad denota que la explicación de estos espacios se origina desde el *espacio rural percibido*, por la práctica social que desarrollan en otras zonas distintas a sus localidades de residencia. Si recordamos que la totalidad del alumnado de áreas periurbanas y urbanas ha revelado que existen diferencias entre sus localidades y el medio rural, podemos asegurar que las explicaciones del alumnado que no reside en áreas rurales no toman como referente el *espacio vivido*. A este respecto, conviene diferenciar entre la experiencia directa y el conocimiento directo. La experiencia directa es adquirida por cualquier alumno/a que se desplaza a un espacio rural, pero si su comportamiento no se integra como un conocimiento vivido no podemos afirmar que su representación se explique desde el espacio vivido. Este detalle se ha reflejado en las explicaciones que el alumnado de áreas rurales, especialmente Villar del Arzobispo, Requena y Càrcer, realiza del concepto campo como medio de vida. Esta visión es distinta a la consideración de recurso económico que analizamos en los manuales escolares, ya que este alumnado enfatiza la existencia de problemáticas económicas en sus localidades de residencia. El resto del alumnado que no habita en zonas rurales y una minoría poco significativa de localidades rurales, ha mencionado problemas ambientales de trascendencia global para un espacio definido como rural, a partir de unas características naturales. Por tanto, podemos confirmar el siguiente subproblema de investigación diciendo que la mayoría del alumnado de localidades rurales que se ha socializado en estos espacios integra sus vivencias como propias, por lo que ese contacto influye en una concepción más *problematizadora* que la del resto del alumnado:

El conocimiento directo del medio rural afecta a la representación social de estos espacios entre la población escolar, por lo que los estudiantes que han tenido contacto continuado con lo rural presentan una imagen problematizadora.

Tras haber conocido la representación social, de la que se desprende un conocimiento que permite al alumnado valorar la importancia y explicar su comportamiento respecto de los espacios rurales, tenemos que conocer los obstáculos para que se genere un conocimiento verdaderamente útil para su formación ciudadana, de acuerdo a lo expresado en la formulación de la hipótesis. Esto lo consideramos en el segundo objetivo de la investigación, que formulamos del siguiente modo:

2.-Establecer un diagnóstico completo de los obstáculos que impiden conocer la complejidad del medio rural.

La respuesta a este segundo objetivo requiere desglosar los elementos interrelacionados que componen la estructura del contenido de la representación social, que hemos presentado en el capítulo noveno. Es posible que existan otros obstáculos que no hayan aflorado en esta investigación, ya que solamente lo hemos diagnosticado a partir de las preguntas que hemos formulado y de otros instrumentos que nos han permitido analizar el contenido de los manuales escolares. La comprensión de estos obstáculos presenta un orden que tiende a ser coherente con la manera en la que el alumnado integra su cosmovisión sobre los espacios rurales. Además estos obstáculos se han diagnosticado en la totalidad de los centros escolares y en ambos cursos, por lo que deben entenderse como barreras que dificultan la formación de una imagen del medio rural acorde con el contexto actual. Para facilitar su lectura los presentamos con la siguiente enumeración concatenada, a modo de conclusiones:

a) La representación cultural que se ha formado por medio de un relato homogéneo que se ha ido gestando a partir de la literatura, el arte y el cine. Esta yuxtaposición ha sido señalada por Gómez (2008), que lo ha relacionado con el método descriptivo de la geografía enseñada a partir del siglo XVIII mediante un método descriptivo basado en el paisaje. La carga simbólica que subyace bajo la categoría rural se asocia al campo y se contrapone a lo urbano o aspecto vinculado exclusivamente con la ciudad. Esa cosmovisión se sigue difundiendo, con otros intereses, por los canales de información más recientes, tales como los *mass media*, internet y redes sociales. Por esos medios se banaliza el concepto de paisaje rural, que se reduce a

sus connotaciones naturales y se simplifican los modos de vida de la sociedad rural. Estos elementos se integran en la identidad de la sociedad urbana, que participa de esa información con comportamientos que idealizan la vida rural por el deseo de disfrutar de unas condiciones diferentes a las que tienen en sus localidades habituales de residencia. Las familias y el propio alumnado, especialmente en 2º de Bachillerato, reproduce esos comportamientos que se materializan en los desplazamientos a zonas alejadas de sus localidades, en las que la pureza ambiental de espacios montañosos como los Pirineos y menos poblados como Asturias, se clasifican como rurales.

b) La separación entre la geografía rural académica y la geografía rural escolar. Las investigaciones en el terreno académico de lo rural se han separado de lo urbano y se han orientado hacia el estudio de temáticas que analizan el desarrollo rural desde perspectivas diversas. Esos enfoques más innovadores que conciben el medio rural como un espacio multifuncional y complejo, complementario con los espacios urbanos, no se han abordado didácticamente en la geografía escolar, ya que suelen quedar como un añadido sin mayor reflexión en los manuales escolares (Rodríguez-Lestegás, 2002).

c) La tradición en la enseñanza de la geografía escolar a partir de la escuela regionalista francesa ha dificultado el cuestionamiento de esa imagen homogénea de lo rural desde varios puntos de vista. El marco curricular no recoge los presupuestos de la geografía académica y sigue diferenciando entre los espacios rurales y los urbanos, que se presentan en capítulos separados en los manuales escolares. Esa rutina se plasma en unos contenidos conceptuales que no favorecen la explicación crítica del medio rural desde el espacio vivido, lo que dificulta posibles estrategias de integración entre el ámbito escolar y la sociedad, como también se ha señalado en algunos países de América Latina (Santiago, 2011).

d) El profesorado que imparte docencia en Educación Secundaria y Bachillerato desconoce otras formas de enseñar geografía, que cuestionen la representación hegemónica del medio rural. Son conscientes de la afección de esa representación social entre

el alumnado, pero consideran que las temáticas a enseñar deben hacer hincapié en los valores sociales y culturales que conocieron en estos espacios en contextos pasados. Otras temáticas más novedosas, que se incluyen puntualmente en los manuales escolares son abordadas por el profesorado como tendencias de futuro, por no coincidir con su visión actual de estos espacios. Cuando se muestran preocupados por renovar la enseñanza de la geografía no saben que existen otras escuelas de pensamiento geográfico más acordes con el espacio subjetivo (Pillet, 2004), que pueden guiarles en la estructuración del pensamiento geográfico. Ese elemento dificulta el cuestionamiento y el desarrollo de una estrategia de enseñanza más activa sobre el medio rural a partir de otros recursos como las salidas de campo. El seguimiento del contenido de los manuales escolares obstaculiza la formación de una imagen *problematizadora* de estos espacios entre la población escolar.

En definitiva, es preciso recordar que la síntesis de resultados que estamos redactando para dar respuesta a los objetivos, con sus concreciones específicas, se han ido reiterando en una secuencia en la que se han ido conociendo las concepciones espontáneas del alumnado en orden progresivo. Esto significa que desde las respuestas de la totalidad del alumnado (581 estudiantes), que hemos recopilado en los cuestionarios, se han ido ratificando por el 10% del alumnado que ha participado en las entrevistas semiestructuradas y/o grupos de discusión. Esos datos que hemos interpretado se han triangulado con el análisis del marco curricular y el contenido de los manuales escolares, junto con el acceso a las estrategias docentes. De esta manera se comprueba que la utilización de diferentes técnicas de instrumentos de recogida de datos es un aspecto coherente con las investigaciones que pretenden acceder a las representaciones sociales (Beltrán, 2018). Como resumen de los dos objetivos, debemos recalcar que el medio rural y la ciudad no son espacios dicotómicos desde el punto de vista geográfico, sino que es la representación social que los diferencia y dificulta la explicación conjunta de la multifuncionalidad de los espacios rurales para comprender la diversidad territorial (Barrado y Castiñeira, 1998). De hecho, las ciencias sociales han formulado la separación entre ambos espacios en sus estudios (Garayo, 1996). La cultura canónica de los manuales escolares (también impregnada de esta representación social) presenta el espacio rural como un territorio desconectado de las dinámicas

globales, en consonancia con un código disciplinar (Cuesta, 1997), que reduce el estudio del espacio rural geográfico al espacio concebido.

10.3.-Consideraciones finales: de las limitaciones a las propuestas de mejora

Cuando se llega al final de una investigación es preciso reflexionar sobre los pasos que se han seguido para evaluar críticamente el trabajo propio. En nuestro caso, ya hemos señalado algunas fortalezas que permitirán readaptar los instrumentos de recogida de datos a otros/as investigadores/as de la didáctica de las ciencias sociales. Pero también tenemos que destacar los obstáculos que se encontrarán quienes pretendan iniciar un camino de investigación similar, pues solo así estaremos siendo rigurosos con nuestros resultados y coherentes con la fundamentación teórica que se deriva de las representaciones sociales.

Desde el marco teórico tenemos que señalar que las referencias bibliográficas citadas se han ajustado lo máximo posible al problema y la hipótesis de investigación. Esta ha sido una tarea compleja, pues no contamos con demasiadas investigaciones que se hayan interesado por la didáctica de los espacios rurales, por lo que esperamos que en los próximos años otros trabajos profundicen en este campo de la didáctica. Se ha intentado que los capítulos de la fundamentación teórica tengan la misma extensión, lo que ha supuesto sintetizar la información en algunos apartados. Este ha sido el caso del subapartado en el que hemos ofrecido una síntesis de las narrativas históricas que han abordado el medio rural. Como nuestra pretensión no era desarrollar una antología de los discursos que han construido una imagen sobre estos espacios, nos hemos centrado en las fuentes que ofrecen una representación hegemónica del medio rural.

Las características metodológicas que se derivan de los estudios de caso son una limitación a considerar. Además porque el alumnado, pese a haber sido seleccionado desde tres áreas geográficas, reside únicamente en la provincia de Valencia. Este aspecto se tuvo en cuenta previamente al desarrollo del plan de investigación,

pudiéndose haber tomado una muestra menor de alumnado de la provincia de Valencia con carácter experimental y de las provincias de Castellón y Alicante para efectuar un contraste. Pero el hecho de ser la primera tesis doctoral en el campo de la didáctica de las ciencias sociales que se ha interesado por conocer la representación social del medio rural entre la población escolar, nos condujo a ser más cautos y finalmente se intensificó el estudio de casos al marco espacial de la provincia de Valencia. La diversidad territorial que se recoge en documentos institucionales nos ayudó a justificar la elección de los municipios donde se localizaban los centros escolares. La muestra de alumnado prevista inicialmente se superó inesperadamente al contactar con los centros escolares, lo que derivó en una saturación¹²⁰ que comprobamos progresivamente al interpretar los datos. Ese elemento otorgó más confianza al investigador ante la certeza que se había seleccionado una muestra representativa, pese a que el ámbito espacial se centraba en la provincia de Valencia.

Al pertenecer al campo de la didáctica de las ciencias sociales y, por tanto, de la educación, se podría haber incluido un tercer objetivo relacionado con la medición de la intervención educativa. Esto hubiese sido coherente con posterioridad al diagnóstico de los obstáculos que intervienen en la representación social del medio rural, pero fue descartado porque la pretensión de explicar esa representación desde tres ámbitos espaciales y ofrecer dicho diagnóstico era una tarea compleja. En efecto, el acceso a esa representación social ha sido un proceso difícil, ya que era necesario penetrar en la estructura y comprobar la relación con el contenido. Por ello, los resultados se han ido presentando cautelosamente para asegurarnos esa relación necesaria entre la estructura y su jerarquización con el contenido. En este sentido, puede considerarse como otra limitación que el contenido de la representación social del medio rural sea tan conocido y repetido por personas ajenas a la investigación, lo que choca con tener que interpretar ese discurso hegemónico. Eso ha supuesto adentrarnos en la estructura y componer ese armazón para interpretar las narrativas que han naturalizado una

¹²⁰ La saturación informativa es un criterio metodológico que ha ido ratificando la estructura y el significado de la representación social durante el proceso de interpretación de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos.

representación colectiva sobre el medio rural, que afecta a la enseñanza y el aprendizaje de esta temática.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos se pueden reconocer algunas limitaciones. El cuestionario mixto que ha respondido la totalidad del alumnado no fue diferenciado según el nivel escolar (3º ESO y 2º de Bachillerato)¹²¹. Eso significa que las preguntas estaban redactadas con un lenguaje asequible para ambos cursos, que fueron seleccionados por ser los únicos en los que se aborda el medio rural como contenido didáctico. Los resultados no han sido demasiado diferentes y las dificultades que se han encontrado en las respuestas no son relevantes, si bien es cierto que se han anotado para mejorar la adquisición de nueva información en el futuro. La interpretación de las representaciones pictóricas puede ser duramente criticada desde el campo de la psicología, ya que en nuestra investigación hemos construido un modelo interpretativo de acuerdo a la fundamentación teórica. Este es un asunto pendiente en nuestro equipo de investigación, que tendrá que seguir investigándose en los próximos años porque son un recurso utilizado en otras tesis doctorales y en la docencia universitaria. Desde la vertiente cuantitativa deberíamos haber considerado la posibilidad inicial de incluir una interpretación basada en test estadísticos, que hubiesen mejorado la interpretación de los datos, que se han ido relacionando entre las tres cosmovisiones asociadas al medio rural.

La selección de los manuales escolares podría haberse diversificado mediante la inclusión de otros elementos. Aunque ya hemos señalado que hemos incluido otros aspectos en el análisis del contenido de los manuales escolares, la selección ha estado supeditada a la disponibilidad de estos materiales, especialmente entre los más antiguos, y a su representatividad, en función de las editoriales más utilizadas en el mercado español. No obstante, tampoco disponemos de otras investigaciones con las que poder discutir nuestros resultados de forma específica. Por ello aprovechamos la estancia de investigación para analizar el contenido de los manuales escolares en

¹²¹ Aunque no hemos diferenciado las preguntas del cuestionario para ambos grupos de estudiantes somos conscientes de las diferencias evolutivas y las distintas expectativas que se generan entre alumnos/as de una media de 15 años de edad (3º ESO) y los de 2º Bachillerato que rondan los 18 años.

Brasil, lo que nos ha permitido confirmar que existe una situación similar en la imagen que se concibe del medio rural en el ámbito escolar.

En lo que respecta a la muestra de profesorado entrevistado se constata una doble limitación. Por un lado, el escaso número de profesorado participante en nuestra investigación, como ya hemos indicado en este capítulo. Un factor importante hubiese sido realizar un grupo de discusión con el profesorado procedente de diferentes ámbitos. Por ejemplo, un grupo de discusión en el que participasen dos docentes de cada ámbito espacial (rural, periurbano y urbano) para comprobar si sus respuestas se ajustan a algún patrón de idealización, como ha ocurrido en el caso del alumnado. Por otro, se podría haber incluido a especialistas relacionados con la gestión de los espacios rurales, desde alcaldes de algunos municipios del interior de la provincia de Valencia, agentes de desarrollo local y otros técnicos vinculados con la ruralidad. De este modo se hubiese podido contrastar con mayor rigor la relación entre las categorías espaciales (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) y su contribución al significado de la representación social del medio rural.

A escala general, la limitación que recoge lo anterior se ha plasmado hacia el final de la tesis doctoral. Somos conscientes de que la discusión de resultados debe hacerse con las referencias bibliográficas que se utilizan para fundamentar la teoría de la investigación, pero no disponíamos de publicaciones similares que se hubiesen interesado por la didáctica del medio rural. Esto nos ha orientado a comparar los resultados del capítulo noveno con investigaciones que han abordado la idealización del medio ambiente, tanto desde una visión genérica como desde otras específicas (cambio climático, residuos...) para constatar que las representaciones sociales de los espacios con connotaciones naturales se perciben de manera distorsionada desde la óptica urbana. Por ello, las propuestas de futuro que tenemos que considerar deben tener en cuenta que la didáctica de los espacios rurales debe analizarse desde postulados afines a la educación socioambiental y la sostenibilidad. Así es como se podrá contribuir a revertir esa imagen de oposición campo-ciudad que se ha superado desde el ámbito de la investigación, pero sigue siendo un obstáculo en la enseñanza de la geografía escolar.

La conversión de las limitaciones en oportunidades nos remite a considerar lo que ya se está haciendo por parte de otros equipos de investigación. Las propuestas que recogemos ya han sido nombradas en el marco teórico, pero sus resultados cobran más sentido cuando se conocen los de nuestra tesis doctoral. El punto de encuentro es que estos proyectos se centran en las escuelas rurales y reúnen al profesorado de distintos niveles educativos: PACERS (*Program for Academic and Cultural Excellence in Rural Schools*), *Nós Propomos* y Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina. Por ello estos proyectos, de los que algunos compañeros¹²² de *Gea-Clío* participan con otras temáticas distintas al medio rural, deben concebir el espacio rural desde las vivencias y experiencias directas de las personas que han formado su proyecto de vida y laboral en estos territorios. La interrelación de profesorado de distintos niveles educativos posibilitará la introducción de nuevos conceptos (agricultura territorial, codominancia, contrato territorial...) que ayudará a los docentes a ofrecer una imagen más acorde con la complejidad de los espacios rurales en la actualidad.

Una primera propuesta de mejora que se desprende del diagnóstico de obstáculos que hemos ofrecido en nuestra tesis doctoral, estriba en la elaboración de materiales didácticos sobre el medio rural. Pero esta tarea no puede hacerse de manera individualizada desde los centros de Educación Secundaria, ni desde otras instancias académicas que ya lo han hecho y no han considerado las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Tampoco este investigador puede presentar los resultados de la esta tesis doctoral con absoluta certeza para que se realice una transposición didáctica a partir de los obstáculos obtenidos, pues ya hemos señalado que la misma transposición didáctica es un problema relevante entre el desfase existente entre la geografía rural académica y la escolar. Algunos de estos resultados ya se han enviado a revistas de innovación educativa (García-Monteagudo y Morote, 2019), tomándose otros modelos territoriales para favorecer el desarrollo de

¹²² Sobre la participación de profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana en el proyecto *Nós Propomos* se puede consultar el Trabajo Final de Máster de Vicent Bellver (2019).

estrategias didácticas en la enseñanza y el aprendizaje del medio rural en la Comunidad Valenciana. Esta iniciativa solamente significa que el diagnóstico obtenido en esta investigación tiene que ampliarse desde el punto de vista espacial, es decir, incluyéndose otros centros escolares en un marco territorial más amplio al de la provincia de Valencia.

La oferta de materiales curriculares sobre el medio rural requiere la formación de equipos interdisciplinarios en los que se relacione la investigación y la innovación. Este binomio es lo que se está predicando desde el proyecto curricular *Gea-Clío* durante sus tres décadas de funcionamiento. En el nuevo ciclo que ha empezado este mismo año 2019, se está apostando por la elaboración de materiales curriculares sobre temáticas de actualidad, que sean parte del currículo de ciencias sociales en Educación Secundaria y Bachillerato. Se disponen de materiales publicados en la década de 1990 y de manuales escolares de la década de 2000, algunos de ellos reeditados recientemente. Con esos modelos y las miradas hacia otros proyectos educativos como *Nós Propomos*, *Red Ladgeo*, *Geopaidea* y otros con los que se comparten temáticas e inquietudes similares a partir del *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad*, se ha mejorado la investigación en la formación ciudadana del alumnado. Nuestra aportación más reciente ha sido la apertura de un nuevo foro de debate en dicho *Geoforo Iberoamericano* para propiciar el intercambio de ideas sobre las posibilidades de educación geográfica y la ruralidad¹²³. Esto nos permite profundizar en los obstáculos que se presentan en la profesión docente, tanto desde el punto de vista del profesorado en formación como en activo, en el momento de diseñar estrategias didácticas que pretenden ofrecer una enseñanza renovada de los espacios rurales. En todo este contexto es donde los resultados de la presente tesis doctoral deben provocar la reflexión sobre la importancia social y didáctica de los espacios rurales. Este será el primer paso para formar equipos de trabajo que inicien la elaboración de materiales curriculares alternativos en los que se problematice la

¹²³ Es el foro 25 denominado “El medio rural en la educación geográfica. Una realidad olvidada y necesaria para la formación ciudadana”, abierto el 25 de abril de 2019 en colaboración con la profesora Olga Lucía Romero y el profesor Luis Alejandro Rivera, ambos de instituciones educativas colombianas. En el momento de cerrar esta tesis doctoral se habían registrado 21 comentarios (13-6-2019).

mirada sobre estos territorios y se contribuya a mejorar la inserción ciudadana del alumnado, de acuerdo a lo expresado en la hipótesis principal de esta investigación.

El mismo espacio de reflexión de Gea-Clío nos debe orientar a seguir investigando el medio rural desde la Educación Primaria. La idealización del paisaje natural y de los paisajes agrarios se ha comprobado desde los primeros hasta los últimos cursos de esta etapa educativa, según algunas investigaciones citadas en el capítulo noveno. Por tanto, la mejora que podemos comenzar a planificar reside en investigar las representaciones sociales de la población escolar de los centros de Educación Primaria, cuyo alumnado acude a los centros de Educación Secundaria que han participado en nuestra investigación. Esto requiere, entre otros elementos, la revisión del marco curricular en esa etapa, la selección rigurosa de manuales escolares y la creación de nuevos instrumentos de recogida de datos para acceder a esa representación social.

Como estas tareas que proponemos necesitan la orientación y supervisión de expertos/as en la didáctica de las ciencias sociales, se encuadrarán en proyectos de investigación como “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, del que formamos parte. Esos instrumentos serán validados y serán utilizados para diagnosticar obstáculos en la formación docente del futuro profesorado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, así como del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, y la mejora de la formación del profesorado activo. El enfoque teórico de las representaciones sociales se tiene que seguir desarrollando para posibilitar la comprensión del espacio geográfico y mejorar el acceso a la ciudadanía del alumnado. De la experiencia adquirida en los dos cursos académicos en los que he impartido docencia en dos asignaturas del Grado de Maestro/a en Educación Infantil he comprobado que este futuro profesorado presenta una representación idealizada del medio ambiente. En concreto, esto se ha evidenciado en sus representaciones pictóricas sobre los conceptos de medio y entorno (García-Monteagudo y Fuster, 2018), así como en las

explicaciones previas a las salidas de campo que hemos realizado por el espacio de huerta que rodea la ciudad de Valencia.

Las últimas propuestas de mejora conciernen a la formación del autor de la presente tesis doctoral. Empezar esos cambios que hemos señalado anteriormente requiere seguir buscando e interpretando lecturas y nueva bibliografía, la participación en reuniones científicas y, sobre todo, seguir siendo consciente de que las investigaciones están siempre abiertas a revisión y discusión con otros sujetos y agentes, tanto pertenecientes al mundo académico como de otras esferas de conocimiento. No sería lógico pedir que el profesorado se acerque a la realidad vivida de los espacios rurales, si quienes seguimos convencidos de la necesidad de investigar el medio rural desde la educación, nos olvidamos de los problemas reales de los sujetos que construyen esos espacios. Eso significa contribuir a una didáctica sociocrítica desde la geografía y otras ciencias afines, ya que un tema como el medio rural, con tanto arraigo en esta ciencia pero tan desarraigado de las preocupaciones cotidianas, debe ser acercado sin tintes bucólicos a la realidad de las aulas.

Con todo lo expuesto estamos en condición de finalizar esta tesis doctoral. El inicio en el campo de la investigación académica se ha producido con este trabajo de investigación en el que hemos intentado argumentar la importancia de un aspecto concreto de la didáctica de las ciencias sociales y ofrecer una respuesta a un problema planteado, que nos ha preocupado desde hace años. La población escolar necesita acercarse a la realidad de los espacios rurales y socializarse con las oportunidades, deseos y problemas que afectan a una parte de la sociedad, que sigue apostando por estos espacios. La educación no puede ser solo rural, sino que tiene que concienciar de las circunstancias en las que los futuros y futuras ciudadanos/as pueden desarrollar su proyecto de vida y laboral. Como “no se le pueden poner puertas al campo” seguiremos ahondando en el estudio de las representaciones sociales del medio rural para contribuir a una didáctica crítica y comprometida con la formación docente y la ciudadanía global (o glocal).

CAPÍTULO X

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

CAPÍTULO X.-CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Antecedentes: a coleção de ideias para responder ao propósito da pesquisa

No início desta tese de doutorado, argumentamos que o paradigma de oposição campo-cidade, que relegou a importância dos espaços rurais em detrimento dos espaços urbanos, tornou-se obsoleto para explicar a complexidade do ambiente rural para a população escolar. Mas isso não significa que não resista a uma representação social que continue a contrastar ambos os espaços e a reduzir as relações sociais e os modos de vida dos habitantes rurais a cenários mais virtuais do que reais. Por isso, temos nos interessado em saber como essas ideias que formam uma representação social têm sua própria lógica, com sua estrutura e significados, que se refletem na geografia da escola. Para entender como alcançamos esses resultados, vamos sintetizar algumas características do caminho que delineamos nesta pesquisa, com o objetivo de refletir sobre os aspectos mais relevantes sobre os quais trabalhamos quase três anos que tem durado esta tese de doutoramento.

Nos três primeiros capítulos da tese de doutorado, levantamos o problema de pesquisa a partir de uma primeira conjectura, que após o desenvolvimento inicial do referencial teórico nos levou a formular o problema de pesquisa. Com essas noções, começamos a desenvolver a metodologia de pesquisa no quarto capítulo, onde insistimos nas características de um estudo de caso intensivo no âmbito da província de Valência. No terceiro bloco, apresentamos os resultados da investigação, do quinto capítulo ao nono capítulo. Do quinto ao oitavo capítulos, os resultados foram apresentados com base nos dados interpretados em cada instrumento de coleta de dados, enquanto no nono capítulo foram integrados às categorias metodológicas e comparados com investigações similares.

Neste ponto da investigação, temos que recapitular com as principais ideias que apresentamos no informe de resultados e formular as conclusões mais relevantes. Essas conclusões devem ser entendidas dentro do quadro de nosso problema de pesquisa e das características metodológicas que adotamos para tentar oferecer uma

investigação coerente com as possibilidades que tínhamos ao iniciar este processo. Portanto, as ideias que serão expostas neste capítulo não pretendem oferecer generalidades ou modelos teóricos que podem ser aplicados a outras pesquisas, apenas encerrar um caminho que iniciamos no final de 2016 e que agora nos deixa algumas orientações para que continuemos trabalhando no futuro.

De acordo com o exposto, é lógico retomarmos o problema de pesquisa que formulamos ao iniciar a tese de doutorado. Na abordagem que fizemos, afirmamos que a existência de uma representação social que idealizasse o meio rural afetava o exercício da cidadania pela população escolar, especificamente na tomada de decisões futuras sobre o seu trabalho e o lugar da escolha residencial. Para analisar este problema, definimos três cosmovisões de mundo, nas quais analisamos as narrativas externas ao mundo escolar, bem como as respostas de alunos e professores, para conhecer o alcance da representação social como variável independente nesta pesquisa.

Consequentemente, definimos a hipótese geral da pesquisa com base nos discursos que foram desenvolvidos para explicar o ambiente rural devido à sua oposição ao espaço urbano. A compreensão de ambos os espaços como membros de um complexo sistema territorial, em que as funções do meio rural e das cidades se combinam, deve facilitar que os alunos não idealizem espaços rurais e acessem o exercício da cidadania para que possam tomar decisões sobre o seu futuro residencial e profissional. No entanto, a fundamentação dessa hipótese a partir da teoria das representações sociais e sua relação com o entendimento espacial que deriva da Geografia da percepção e do comportamento, nos levou a formular dois objetivos gerais. No primeiro, procuramos conhecer a explicação que os alunos fazem do ambiente rural a partir de seu contexto social e familiar, seguindo a trilogia do espaço Soja (2008). Isso significa que as representações do ambiente rural pelos estudantes podem ser explicadas por uma gradação que contempla os espaços concebidos, percebidos e vivenciados, podendo contemplar diferentes níveis na idealização pelos espaços rurais. O segundo, segue os postulados das representações sociais e permite diagnosticar os obstáculos que a população escolar tem para explicar a espacialidade do meio rural de

acordo com as características que esses espaços apresentam atualmente. Toda essa formulação do problema de pesquisa, a hipótese e os objetivos estão incluídos na tabela a seguir (Tabela 10.1.), que apresentamos no primeiro capítulo da tese de doutorado:

Tabela 10.1.-Resumo da abordagem geral de pesquisa

Problema de pesquisa	A representação social do meio rural como um espaço oposto à cidade dificulta que os alunos do ensino médio tomem decisões autônomas sobre seu futuro residencial e profissional.
Pergunta principal	Como as narrativas influenciam o meio rural na compreensão dos problemas socioambientais desses espaços entre os alunos do ensino médio?
Hipótese Principal	A representação social do mídia rural como espaços inter-relacionados à mídia urbana no ambiente escolar facilita que os alunos do ensino médio possam tomar decisões autônomas sobre seu futuro residencial e profissional.
Objetivos gerais	1.-Analisar as representações sociais escolares do meio rural de três áreas no marco espacial da província de Valência: rural, rururbano / peri-urbano e urbano. 2.-Estabelecer um diagnóstico completo dos obstáculos que impedem conhecer a complexidade do ambiente rural.
Subquestão 1	Que influência as narrativas exercem sobre o meio rural que vem dos manuais escolares na formação da representação social desses espaços?
Sub-hipótese 1	O meio rural aparece nos manuais escolares ibero-americanos como um espaço separado da cidade, que tem como representação social esses espaços como periféricos.
Subquestão 2	É possível que existam diferenças na representação social do meio rural dependendo da experiência direta dos alunos com esses espaços?
Sub-hipótese 2	O conhecimento direto do meio rural afeta a representação social desses espaços entre a população escolar, de modo que os alunos que tiveram contato contínuo com o rural têm uma imagem <i>problemática</i> .

Fonte: Elaboração propia.

Em suma, as conclusões apresentadas neste capítulo enfatizam a metodologia de pesquisa e resultados obtidos para explicar para a realização dos objetivos e a validação da hipótese. Por fim, abordaremos as limitações encontradas nesta pesquisa e as propostas para o futuro, que nos conduzirão ao desenvolvimento de uma linha específica sobre a didática dos espaços rurais.

10.1.- Representações sociais e didáticas do espaço rural: um método integral de trabalho

Uma vez que a relação teórica entre os fundamentos da teoria das representações sociais e a geografia da percepção e do comportamento foi articulada, o uso de métodos integrais que coletaram os postulados de ambas as abordagens nos permitiu conhecer a imagem do meio rural pela população escolar no curso de Ensino Secundário Obrigatório (3º ESO) e do Bachillerato (2º Bachillerato)¹²⁴, no âmbito espacial da província de Valência. Isto não foi um obstáculo, embora uma figura central como Moscovici (1978, 2019) no campo das representações sociais, não tenha especificado técnicas (questionários, entrevistas...) para acessar esse conhecimento. No nosso caso, tivemos acesso à representação social das zonas rurais por meio de diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados (questionário misto, desenhos, entrevistas, grupos focais, análise do conteúdo dos livros didáticos, análise do contexto espacial...), sendo coerente com a metodologia que une ao espaço complexo da Geografia da percepção e do comportamento. É assim que temos conhecido gradualmente a estrutura da representação social (variável independente desta pesquisa) e interpretamos as fontes que integram esses conhecimentos, que penetram na mente do corpo discente e na própria cultura escolar.

Esses métodos mistos de pesquisa são consistentes com a formulação do problema em que trabalhamos. Os métodos

¹²⁴ Equivalente ao Ensino Médio Técnico no Brasil. Na Espanha o Ensino Médio obrigatório é denominado ESO (Educación Secundaria Obligatoria) e o Bachillerato corresponde ao ensino técnico de nível médio, não obrigatório.

qualitativos predominaram sobre os quantitativos, uma vez que o acesso à representação social de um espaço como o meio rural requer a compreensão das emoções, palavras e explicações de alunos e professores, que podem ser captadas através de entrevistas e grupos de discussão. Apesar destes dois instrumentos qualitativos não terem sido os mais amplamente utilizados, no entanto, têm ratificado as respostas que obtivemos nos questionários dos estudantes. No caso da análise do conteúdo dos manuais escolares, as narrativas que estavam sendo coletadas foram apresentadas na forma de tabelas, gráficos e figuras para melhorar sua interpretação.

Com esses instrumentos de coleta de informações, os dados que tivemos que interpretar com base no referencial teórico tiveram que ser integrados em um sistema de categorias que permitissem conhecer os obstáculos envolvidos na representação dos alunos sobre o meio rural. Esse foi um passo importante no processo metodológico, que nos levou a definir três visões de mundo ou categorias primárias, que incluíram a gradação dos níveis de idealização nos quais a hipótese da pesquisa foi especificada. Ao mesmo tempo, essa gradação pelo idílico do ambiente rural é ajustada à trilogia espacial de Soja (2008). É assim que poderíamos responder ao primeiro objetivo em que analisamos a representação social do meio rural de acordo com o ambiente geográfico e escolar dos alunos, dentro do quadro espacial da província de Valência.

O problema seguinte foi abordar a análise do conteúdo dos manuais escolares, por várias razões. Primeiro, porque não existem muitas pesquisas que tenham desenvolvido essa abordagem no ensino de geografia, o que dificultou a discussão dos dados. Em segundo lugar, e derivado do fato de já termos analisado o conteúdo do ambiente rural nos manuais escolares (Campo, García-Monteagudo e Souto, 2019), incluímos a análise do nível cognitivo das atividades, seguindo pesquisas em didática da história (Sáiz y Colomer, 2014). Foi assim que tentamos oferecer uma resposta mais completa ao segundo objetivo da tese de doutorado, como veremos na seção seguinte.

O terceiro problema que nos foi apresentado foi o acesso aos professores. Este tem sido um aspecto ambivalente sobre o qual

queremos refletir. Por um lado, todos os professores se mostraram disponíveis no momento de facilitar o acesso às escolas, tanto na realização de questionários e entrevistas com estudantes, quanto na apresentação dos materiais curriculares utilizados, inclusive nos possibilitaram o acesso a outros aspectos, como a organização das escolas e a documentação relevante. Mas, por outro, eles foram mais relutantes na concessão das entrevistas, por isso demonstraram certa desconfiança na pesquisa universitária através da aplicação de métodos de pesquisa qualitativa para conhecer sua representação no meio rural e, conseqüentemente, suas estratégias de ensino. Dado este desconforto de alguns professores, reduzimos nossa pretensão inicial fixada em vinte entrevistas semiestruturadas a treze, pretendendo que essa seleção seja representativa de escolas e áreas geográficas da província de Valência.

Além dos obstáculos que surgiram e tentamos resolver todo o processo metodológico, podemos também mencionar alguns aspectos de natureza positiva. Após as modificações feitas nos questionários e no roteiro das entrevistas semiestruturadas, podemos afirmar que esses modelos podem ser replicados para outros contextos escolares da Comunidade Valenciana. De fato, no decorrer da tese de doutorado alguns alunos dos cursos de pós-graduação em ensino de ciências sociais (Mestrado Universitário em Formação de Professores do Ensino Secundário e Mestrado Universitário em Didáticas Específicas), têm se interessado no modelo de questionário aos alunos e eles tem utilizado parcialmente em suas pesquisas, ainda que com alguns ajustes derivados dos temas de pesquisa. Outro modelo teórico e metodológico que pode ser usado ou em pesquisas futuras sobre representação espacial é o que usamos com base nos desenhos dos alunos. No nosso caso, construímos a partir de alguns estudos do referencial teórico e adaptamos a partir da tese de doutorado de Santana (2019), porém poderá ser utilizada nos trabalhos de pesquisa que se realizem na linha “Educação socioambiental e didática patrimonial: do local ao global”¹²⁵.

¹²⁵ Esta linha de pesquisa pertence ao grupo SOCIAL(S), *Grupo de pesquisa e Inovação em Educação Geográfica e Histórica*, ao qual já nos referimos em outras seções da tese.

Portanto, podemos assegurar que algumas abordagens iniciais foram superadas no momento de abordar a metodologia de pesquisa. Um exemplo foi a inclusão de outros métodos quantitativos, que não estavam previstos no projeto de pesquisa. Estes são os tests estatísticos que aplicamos no nono capítulo para melhorar a integração dos dados e avaliar a incidência de obstáculos na formação da representação social dos estudantes. É assim que se reforça que esta tese de doutorado é um estudo de caso intensivo em que utilizamos um método comparativo, que se fundamentou teoricamente para alcançar os resultados que iremos sintetizar na seção seguinte.

10.2.-Resultados: a idealização escolar do espaço rural como espelho de sua representação social

A apresentação compartimentalizada dos resultados, do quinto ao nono capítulo, segue as diretrizes metodológicas que já sintetizamos anteriormente. Essa ordem que seguimos responde à abordagem dos objetivos gerais e sua concretização específica em outros objetivos específicos. Por essa razão, explicaremos como se foi conhecendo a estrutura da representação social do meio rural, através da síntese que decorre da aplicação dos processos de objetivação e ancoragem (Jodelet, 1985) ao nosso objeto de estudo. Estas são as primeiras conclusões que nos levarão à compilação dos principais resultados e à verificação do cumprimento dos objetivos e da hipótese inicial.

-A objetivação pressupõe que a imagem do meio rural se materialize em um esquema conceitual do objeto de estudo que se representa. É a evidência de que o social está presente na representação dos estudantes, cujo produto é uma imagem cognitiva e concreta dos elementos naturais e antrópicos que compõem o meio rural. Esses elementos são as palavras-chave evocadas na primeira parte do questionário e cuja estrutura foi refletida nas representações pictóricas. Ao mesmo tempo, esses elementos são o resultado da informação percebida em fontes externas ao mundo escolar e da organização que os estudantes fazem da mesma informação a partir de um nível cognitivo. Isso significa que as informações que os alunos

recebem através da televisão, internet e redes sociais são organizadas em sua mente como uma imagem consistente, que é convencionalmente compartilhada pela sociedade. É uma imagem híbrida, uma vez que se intercalam elementos majoritariamente naturais (animais, prados, rios, árvores...) com outros antrópicos (casas, campos de cultivo, fazendas...), que continuam aparecendo em outros instrumentos de coleta de dados para explicar definição de áreas rurais, suas memórias, a importância atribuída a esses espaços e as problemáticas representadas. A síntese cotidiana e vulgar de elementos naturais e antrópicos não são estranhos à definição de paisagens e regiões, que se configuram como um cânone da geografia escolar.

-Neste processo de objetivação, há uma série de critérios normativos e sociais, que convergem no conceito de campo e se materializam nas visões de áreas rurais, como espaço majoritariamente natural. Juntas, essas três visões mundo confluem na idealização do meio rural pela expressão de conotações puramente naturais, que prescindem da atividade humana como agente construtor desse espaço, em um sentido social e cultural. É assim que a influência dos processos de disseminação e propagação da informação do meio rural se assemelha ao espaço percebido da geografia da percepção e do comportamento, e explicam como a representação social e o objeto social estão inseridos na esfera social como uma construção histórica. Isso é verificado nos questionários dos alunos e nas respostas às entrevistas. Também nos manuais escolares, que funcionam como a âncora pela qual se insere a imagem do meio rural e sua representação no contexto social, e orientam a prática docente. Os professores partilham dessa visão hegemônica do meio rural, que dificulta o trabalho docente e geralmente não se relaciona a outras instituições locais que se relacionem com os problemas dos espaços rurais de âmbito local.

Conseqüentemente, e dado que nos capítulos anteriores expusemos progressivamente a formação dessa representação

idealizada do meio rural, podemos aceitar a hipótese principal¹²⁶ conforme formulada no primeiro capítulo da investigação:

A representação social do mídia rural como espaços inter-relacionados à mídia urbana no ambiente escolar facilita que os alunos do ensino médio possam tomar decisões autônomas sobre seu futuro residencial e profissional.

Ao aceitar a hipótese principal estamos corroborando que a visão de mundo dos estudantes reflete a explicação do ambiente rural como um espaço independente da cidade, portanto há diferenças entre o rural e o urbano, duas categorias que estão associadas ao campo e à cidade, respectivamente. Isso coincide com algumas referências citadas no referencial teórico (Vilà e Capel, 1970; Entrena, 1998) e foi o que obtivemos nos resultados de nossa pesquisa, mas a concretização dos objetivos permite estabelecer algumas nuances relevantes, especialmente vinculadas com a tomada de decisão dos alunos sobre seu futuro residencial e profissional.

O primeiro objetivo foi formulado da seguinte forma para saber se essa representação oferece algumas diferenças nas quais se leva em consideração o contexto espacial e escolar dos alunos:

1.-Analisar as representações sociais escolares do meio rural de três áreas no marco espacial da província de Valência: rural, rururbano/periurbano e urbano.

Esta divisão espacial tripartite foi justificada no quarto capítulo dedicado à pesquisa. Tanto os municípios como as dez escolas, cujos alunos e professores participaram desta pesquisa, podem ser classificados como rurais, rururbanos ou periurbanos e urbanos,

¹²⁶ A aceitação dessa hipótese como plausível significa que é necessário desafiar a representação idealizada do ambiente rural, explicada como um espaço oposto ao ambiente urbano, como já foi explicado do ponto de vista acadêmico. Mas, para obter um conhecimento atualizado das áreas rurais a partir da geografia da escola, é necessária a inclusão de experiências e espaço perceptivo para incentivar o aprendizado ativo dos alunos. Por esse motivo, insistimos em que essa hipótese esteja aberta a pesquisas futuras nas quais uma sequência didática deve ser desenvolvida que permita verificar a melhoria na inserção cidadã de estudantes dos três campos espaciais.

classificados como rurais, rururbanos ou periurbanos e urbanos, segundo os critérios da Estratègia Territorial da Comunidade Valenciana de 2030. A partir deste documento temos equiparado as áreas rurais à categoria rural, as áreas rururbanas e periurbanas à faixa intermediária do território e a área urbana da cidade de València (incluindo Benimaclet) com a cota 100¹²⁷. Com esta associação de categorias espaciais, temos analisado a influência do contexto espacial na formação da representação dos estudantes. Progressivamente, vimos que essa categorização espacial correspondia à trilogia do espaço Soja (2008), pelo que podemos avaliar o cumprimento desse primeiro objetivo, de acordo com as seguintes conclusões:

a) Os estudantes que residem majoritariamente em localidades rururbanas ou periurbanas e urbanas percebem o meio rural como um espaço distante de seu cotidiano, principalmente porque o explicam com base em informações da *mass média*, internet e redes sociais (76.2%), bem como com as visitas a espaços que são valorizados como rurais pelo aproveitamento das condições naturais. Isto se evidencia quando nenhum aluno(a), em nenhum dos dois níveis escolares (3º ESO e 2º Bachillerato), identifica suas residências como rurais, o que significa que concebem uma separação existente entre os dois, embora ocasionalmente identifiquem aspectos locais como “rurais”.

b) A maioria dos alunos que residem em áreas que classificamos como rurais, as identificam como tal e valorizam as características de seu contexto para definir o conceito de meio rural com base em suas experiências. Mas a generalidade entre o meio rural e o espaço local não ocorre em todas as escolas do sistema rural, mas tem havido alguns estereótipos e visões idílicos entre os estudantes das escolas de Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer e Villalonga de la Safor. Neste último centro, os alunos são os que mais tendem a se identificar com algumas características sociais e culturais atribuídas aos espaços urbanos, de acordo com a representação social que idealiza o meio rural, por mais que percebam seu entorno como rural devido à presença de culturas e condições mais “naturais” do que

¹²⁷ É importante lembrar que nem todos os territórios classificados na cota 100, de acordo com a Estratègia Territorial Valenciana 2030, são urbanos. Em nosso caso, a cidade de València e Benimaclet estão inseridos nesta categoria.

Gandía, o centro urbano com o qual se comparam para separar o rural do urbano.

Como não é possível separar o contexto espacial do contexto escolar, temos que abordar a questão de pesquisa e o subproblema que surgem do primeiro objetivo:

Que influência exercem as narrativas sobre o meio rural que provêm dos manuais escolares na formação da representação social desses espaços?

A idealização do meio rural que se reflete no comportamento dos alunos, principalmente quando eles consultam fontes de informação para se deslocarem para espaços afastados de seus locais habituais de residência, penetrou parcialmente nos manuais escolares. Os livros didáticos são o recurso mais utilizado pelos alunos (65,4%) e os conteúdos analisados mostram um espaço concebido como homogêneo e separado do urbano. Esta afirmação é evidenciada em dois períodos-chave, de acordo com o contexto histórico a partir do qual selecionamos os manuais escolares:

a) Do final da década de 1950 até o início da década de 1990, o meio rural tem sido equiparado ao setor agropecuário, especialmente com a atividade agrícola, como a mais proeminente dentro do setor primário. Esta cosmovisão economicista se espalhou através de três conceitos básicos (habitat/assentamento, paisagem e política agrícola), que insistem na descrição da paisagem agrária como um meio econômico ou recurso. As mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que tem produzido os espaços rurais foram apresentadas como influências fora da escala local, ou seja, sem a participação ativa da sociedade rural.

b) Desde a década de 1990 até o presente, tem se consolidado uma cosmovisão do meio rural como paisagem. Como nos manuais escolares faz-se uma distinção entre paisagem natural e outras paisagens, entre as quais estão as paisagens agrárias, as concepções espontâneas dos alunos que entendem o rural como natural encontram um conteúdo que fortalece essa visão natural dos espaços rurais. À medida que o conceito rural foi incluído, sobretudo a partir dos anos 2000, uma imagem mais renovada do ambiente rural foi fornecida,

mas não o suficiente para entender a multifuncionalidade desses espaços a partir de abordagens de sustentabilidade.

Em ambas as evidências, o ambiente rural foi apresentado em diferentes capítulos àqueles tratados por espaços urbanos nos livros didáticos, tal revelaram outras pesquisas (Armas, Rodríguez-Lestegás e Macía-Arce, 2018). O meio rural foi integrado nos primeiros capítulos que tratam dos conteúdos da geografia humana nos livros didáticos, com escassas referências à população que trabalha e constrói essas paisagens. Isto foi comprovado na análise dos conteúdos complementares aos textos escritos, tais como as fotografias. Nas fotografias não é comum a representação da sociedade, um aspecto que tem sido percebido nas representações pictóricas dos alunos. Se a tudo isso somarmos o predomínio do baixo nível cognitivo das atividades propostas nos manuais escolares (52.9%), podemos confirmar o cumprimento do primeiro subproblema de pesquisa:

O meio rural aparece nos manuais escolares ibero-americanos como um espaço separado da cidade, o que repercute em uma representação social desses espaços como periféricos.

Este primeiro problema específico de pesquisa mantém uma certa relação com a subquestão a seguir e seu subproblema correspondente. Sem esquecer que em todas as escolas e níveis de ensino houve respostas que idealizam espaços rurais, a aplicação da trilogia espacial Soja (2008) ao conhecimento do meio rural permite responder a seguinte questão:

É possível que existam diferenças na representação social do meio rural dependendo da experiência direta dos alunos com esses espaços?

A representação social que idealiza espaços rurais pela atribuição de características naturais, as que se associam a valores relacionados à tranquilidade e afins, pode ser explicada de acordo com as categorias espaciais: espaço concebido, espaço percebido e espaço vivido. Desenvolvemos essa questão no final do nono capítulo, mas se sintetizarmos as ideias mais relevantes, poderemos oferecer uma resposta coerente à pergunta anterior através das seguintes conclusões:

O *espaço rural concebido* se revela em uma série de narrativas históricas como literatura, cinema e arte, cujos discursos foram disseminados com interesses marcados por outros canais de informação a partir da *mídia de massa*, internet e redes sociais. Essas narrativas opuseram ao meio rural ao espaço urbano, atribuindo uma carga simbólica que idealiza a vida nos espaços rurais em face de um maior desenvolvimento social, econômico, político e cultural, que é atribuído a tudo que se relaciona ao urbano. Esse valor simbólico que naturaliza o rural foi incluído no conceito de campo, o mais citado por todos os alunos. Os campos agrícolas ou agrícolas são os componentes da paisagem agrícola definidos nos livros didáticos e na medida em que a representação social natural do meio rural penetra na cultura escolar, os campos são sinônimo de natureza aberta, vegetação e ausência da presença humana. É assim que o ambiente rural é concebido pelos estudantes nas áreas urbanas e periurbanas, em menor escala nas áreas rurais. O indicador que demonstra essa distinção do idílio no meio rural são as representações pictóricas da primeira categoria (“paisagem ecológica”), que foram desenhadas principalmente pelos alunos de sete das dez escolas em 81%. Nessa percentagem aparecem os alunos de Villalonga de la Safor, enquanto a participação de alunos das outras três escolas rurais (Villar del Arzobispo, Requena e Càrcer) nesta primeira categoria é pouco significativa.

Essa representação social é filtrada a partir da percepção individual dos alunos, quando buscam informações sobre o meio rural para com a finalidade de organizar seu tempo de lazer. Essa finalidade denota que a explicação desses espaços se origina do *espaço rural percebido*, pela prática social que eles desenvolvem em outras áreas diferentes de suas localidades de residência. Se lembrarmos que a totalidade dos alunos das áreas urbanas e periurbanas revelaram que existem diferenças entre as localidades e o meio rural, podemos assegurar que as explicações dos alunos que não residem em áreas rurais não tomam como referência o *espaço vivido*. A esse respeito, convém diferenciar entre experiência direta e conhecimento direto. A experiência direta é adquirida por qualquer estudante que viaja para um espaço rural, mas se seu comportamento não é integrado como um conhecimento vivido, não podemos afirmar que sua representação é explicada a partir do espaço vivido. Esse detalhe foi refletido nas

explicações que os estudantes das áreas rurais, especialmente Villar del Arzobispo, Requena e Cárcer, fazem do conceito de campo como um modo de vida. Essa visão é diferente da consideração de recursos econômicos que analisamos nos manuais escolares, uma vez que esses alunos enfatizam a existência de problemas econômicos em seus locais de residência. Os demais estudantes que não residem em áreas rurais e uma minoria pouco significativa de localidades rurais, mencionaram problemas ambientais de importância global para um espaço definido como rural, baseado em características naturais. Portanto, podemos confirmar o seguinte subproblema de pesquisa dizendo que a maioria dos estudantes das áreas rurais que se socializaram nesses espaços integram suas experiências como próprias, de modo que o contato influencia uma concepção mais *problematizadora* do que a do restante dos estudantes:

O conhecimento direto do meio rural afeta a representação social desses espaços entre a população escolar, de modo que os alunos que tiveram contato contínuo com o rural apresentam uma imagem problematizadora.

Após ter conhecido a representação social, a partir da qual se desprende um conhecimento que permite aos alunos avaliar a importância e explicar o seu comportamento em relação aos espaços rurais, temos que conhecer os obstáculos para gerar um conhecimento verdadeiramente útil para a sua formação cidadã, de acordo com o que é expresso na formulação da hipótese. Consideramos isso no segundo objetivo da investigação, que formulamos do seguinte modo:

2.-Estabelecer um diagnóstico completo dos obstáculos que impedem conhecer a complexidade do ambiente rural.

A resposta a esse segundo objetivo requer uma desagregação dos elementos inter-relacionados que compõem a estrutura do conteúdo da representação social, que apresentamos no nono capítulo. É possível que existam outros obstáculos que não surgiram nesta pesquisa, uma vez que só os diagnosticamos a partir das perguntas que formulamos e outros instrumentos que permitiram analisar o conteúdo de livros didáticos. A compreensão desses obstáculos apresenta uma ordem que tende a ser coerente com a maneira pela qual os estudantes integram sua visão de mundo

sobre os espaços rurais. Além disso, esses obstáculos foram diagnosticados em todas as escolas e em ambos os cursos, por isso devem ser entendidos como barreiras que dificultam a formação de uma imagem do meio rural de acordo com o contexto atual. Para facilitar a leitura, apresentamos a seguinte enumeração concatenada, por meio de conclusões:

a) A representação cultural que foi formada através de um relato homogêneo que vem se formando a partir da literatura, arte e cinema. Essa justaposição foi apontada por Gómez (2008), que a relacionou ao método descritivo de geografia, ministrado a partir do século XVIII, através de um método descritivo baseado na paisagem. A carga simbólica subjacente à categoria rural se associa ao campo e se opõe ao urbano ou a aspectos vinculados exclusivamente à cidade. Essa visão de mundo continua se espalhando, com outros interesses, por canais de informação mais recentes, tais como a *mass media*, internet e redes sociais. Por estes meios se banaliza o conceito de paisagem rural, o qual é reduzido às suas conotações naturais e se simplifica os modos de vida da sociedade rural. Esses elementos se integram à identidade da sociedade urbana, que participa dessas informações com comportamentos que idealizam a vida rural por meio do desejo de usufruir de condições diferentes daquelas que possuem em seus locais habituais de residência. As famílias e os próprios estudantes, especialmente no 2º Bachillerato, reproduzem os comportamentos que se materializam nos deslocamentos para áreas distantes de suas localidades, em que a pureza ambiental dos espaços montanhosos como os Pireneus e menos povoados como Astúrias, se classificam como rurais.

b) A separação entre a geografia rural acadêmica e a geografia rural escolar. A pesquisa no campo acadêmico do rural foi separada do urbano e tem se orientado para o estudo de temas que analisam o desenvolvimento rural de diversas perspectivas. Essas abordagens mais inovadoras, que concebem o meio rural como um espaço multifuncional e complexo, complementar aos espaços urbanos, não foram tratadas didaticamente na geografia escolar, pois geralmente permanecem como um acréscimo sem maior reflexão nos livros didáticos (Rodríguez-Lestegás, 2002).

c) A tradição no ensino da geografia escolar da escola regionalista francesa dificultou o questionamento dessa imagem homogênea do rural sob vários pontos de vista. A estrutura curricular não inclui os pressupostos da geografia acadêmica e segue diferenciando os espaços rurais e os urbanos, que são apresentados em capítulos separados em livros didáticos. Essa rotina se reflete em conteúdos conceituais que não favorecem a explicação crítica do meio rural desde o espaço vivido, o que dificulta possíveis estratégias de integração entre o ambiente escolar e a sociedade, como também já foi apontado em alguns países latino-americanos (Santiago, 2011).

d) Os professores que lecionam no Ensino Secundário e Bachillerato desconhecem outras formas de ensinar geografia, que questionem a representação hegemônica das zonas rurais. Eles são conscientes da condicionalidade dessa representação social entre os estudantes, mas consideram que os temas a serem ensinados devem enfatizar os valores sociais e culturais que se conheceu nesses espaços em contextos passados. Outros temas mais recentes, que são incluídos pontualmente nos livros didáticos, são abordados pelos professores como tendências futuras, por não corresponderem à sua visão atual desses espaços. Quando se mostram preocupados em renovar o ensino da geografia não sabem que existem outras escolas do pensamento geográfico mais alinhadas com o espaço subjetivo (Pillet, 2004), que podem orienta-los na estruturação do pensamento geográfico. Esse elemento dificulta o questionamento e o desenvolvimento de uma estratégia de ensino mais ativa no meio rural a partir de outros recursos, como as visitas de estudo. O monitoramento dos conteúdos dos livros didáticos dificulta a formação de uma imagem *problematizadora* desses espaços entre a população escolar.

Em resumo, é necessário lembrar que a síntese dos resultados que estamos escrevendo para responder aos objetivos, com suas materializações específicas, foi reiterada em uma sequência em que se conheceu as concepções espontâneas dos alunos ordem progressiva. Isso significa que a partir das respostas de todo o corpo discente (581 alunos) que compilamos dos questionários, elas foram ratificadas por 10% dos alunos que participaram das entrevistas semiestruturadas e/ou grupos de discussão. Esses dados que

interpretamos foram triangulados com a análise da estrutura curricular e o conteúdo dos livros didáticos, juntamente com o acesso às estratégias de ensino. Desse modo, corroboramos que o uso de diferentes técnicas de coleta de dados é um aspecto coerente com a pesquisa que busca acessar representações sociais (Beltrán, 2018). Como resumo dos dois objetivos, cabe ressaltar que o meio rural e a cidade não são espaços dicotômicos do ponto de vista geográfico, mas é a representação social que os diferencia e dificulta a explicitação conjunta da multifuncionalidade dos espaços rurais para entender diversidade territorial (Barrado e Castiñeira, 1998). De fato, as ciências sociais têm formulado a separação entre os dois espaços em seus estudos (Garayo, 1996). A cultura canônica dos manuais escolares (também impregnada dessa representação social) apresenta o espaço rural como um território desconectado da dinâmica global, alinhado a um código disciplinar (Cuesta, 1997), que reduz o estudo do espaço geográfico rural ao espaço concebido.

10.3.-Considerações finais: das limitações às propostas de melhoria

Quando se chega ao fim de uma pesquisa, é necessário refletir sobre os passos que foram seguidos para avaliar criticamente o próprio trabalho. No nosso caso, já apontamos alguns pontos fortes que possibilitarão a adaptação dos instrumentos de coleta de dados por outros pesquisadores na didática das ciências sociais. Mas também temos que destacar os obstáculos que serão encontrados por aqueles que pretendem iniciar um caminho de pesquisa semelhante, pois só assim seremos rigorosos com nossos resultados e coerentes com a fundamentação teórica que deriva das representações sociais.

A partir do referencial teórico, temos que salientar que as referências bibliográficas citadas foram ajustadas tanto quanto possível ao problema e à hipótese da pesquisa. Esta tem sido uma tarefa complexa, pois não temos muitas pesquisas que tenham se interessado pela didática dos espaços rurais, por isso esperamos que nos próximos anos outras obras aprofundem esse campo da didática. Intentamos que os capítulos da fundamentação teórica tenham a mesma extensão, o que supõe sintetizar a informação em algumas

seções. Este foi o caso da subseção em que oferecemos uma síntese das narrativas históricas que abordaram o meio rural. Como nossa pretensão não foi desenvolver uma antologia dos discursos que construíram uma imagem sobre esses espaços, nos concentramos nas fontes que oferecem uma representação hegemônica do meio rural.

As características metodológicas derivadas dos estudos de caso são uma limitação a considerar. Ademias porque os estudantes, apesar de terem sido selecionados de três áreas geográficas, residem apenas na província de Valência. Este aspecto foi levado em consideração antes do desenvolvimento do plano de pesquisa e poderia ter levado a uma amostra menor de estudantes da província de Valência com caráter experimental e das províncias de Castellón e Alicante para fazer uma contraposição. Mas o fato de ser a primeira tese de doutorado no campo da didática das ciências sociais que tem se interessado em conhecer a representação social do meio rural entre a população escolar, nos levou a ser mais cautelosos e, finalmente, intensificamos o estudo de caso no marco espacial da província de Valência. A diversidade territorial que está incluída nos documentos institucionais nos ajudou a justificar a escolha dos municípios onde as escolas estavam localizadas. A amostra de alunos prevista inicialmente, foi superada inesperadamente ao contatar as escolas, o que resultou em saturação¹²⁸ que comprovamos progressivamente quando interpretamos os dados. Esse elemento outorgou mais confiança ao investigador perante a certeza de que uma amostra representativa foi selecionada, apesar do âmbito espacial centrado na província de Valência.

Ao pertencer ao campo da didática das ciências sociais e, portanto, da educação, um terceiro objetivo relacionado à mensuração da intervenção educativa poderia ter sido incluído. Isso teria sido importante após o diagnóstico dos obstáculos que definham a representação social do meio rural, mas foi descartada porque a pretensão de explicar essa representação desde três áreas espaciais e oferecer tal diagnóstico era uma tarefa complexa. De fato, o acesso a essa representação social tem sido um processo difícil, já que foi

¹²⁸ A saturação da informação é um critério metodológico que vem ratificando a estrutura e o significado da representação social durante o processo de interpretação dos dados obtidos nos diferentes instrumentos.

necessário adentrar a estrutura e verificar a relação com o conteúdo. Por isso, os resultados foram apresentados cautelosamente para assegurar-nos essa relação necessária entre a estrutura e sua hierarquização com o conteúdo. Nesse sentido, pode-se considerar como mais uma limitação que o conteúdo da representação social do meio rural seja tão conhecido e repetido por pessoas alheias à pesquisa, o que conflita com a necessidade de interpretar esse discurso hegemônico. Isso nos levou a adentrar a estrutura e compor esse arcabouço para interpretar as narrativas que naturalizam uma representação coletiva sobre o meio rural que afeta o ensino e a aprendizagem desse tema.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, algumas limitações podem ser reconhecidas. O questionário misto respondido por todo o corpo discente não foi diferenciado de acordo com o nível da escola (3º ESO e 2º Bachillerato)¹²⁹. Isso significa que as questões foram escritas em linguagem acessível para os dois cursos, que foram selecionados por serem os únicos em que o meio rural é abordado como conteúdo didático. Os resultados não foram muito diferentes e as dificuldades encontradas nas respostas não são relevantes, embora seja verdade que se observou para melhorar a aquisição de novas informações no futuro. A interpretação das representações pictóricas pode ser duramente criticada a partir do campo da psicologia, uma vez que em nossa pesquisa construímos um modelo interpretativo de acordo com a fundamentação teórica. Esta é uma questão pendente em nossa equipe de pesquisa, que deverá continuar a ser investigada nos próximos anos, pois é um recurso utilizado em outras teses de doutorado e na docência universitária. Desde a perspectiva quantitativa, deveríamos ter considerado a possibilidade inicial de incluir uma interpretação baseada em test estatísticos, o que teria melhorado a interpretação dos dados, que foram relacionados às três visões de mundo associadas ao meio rural.

¹²⁹ Embora não tenhamos diferenciado as perguntas do questionário para os dois grupos de alunos, estamos cientes das diferenças evolutivas e das diferentes expectativas geradas entre alunos com uma média de 15 anos de idade (3º ESO) e os do 2º *Bachillerato* que estão próximos a 18 anos.

A seleção de manuais escolares poderia ter se diversificado, mediante a inclusão de outros elementos. Embora já tenhamos afirmado que incluímos outros aspectos na análise do conteúdo dos manuais escolares, a seleção estava sujeita à disponibilidade desses materiais, principalmente entre os mais antigos, e sua representatividade, em função das editoras mais utilizadas no mercado espanhol. Também não dispomos de outras pesquisas com as quais podemos discutir nossos resultados de forma específica. Por isso aproveitamos o estágio de pesquisa para analisar o conteúdo dos livros didáticos no Brasil, o que nos permitiu confirmar que existe uma situação semelhante na imagem que se concebe do meio rural no ambiente escolar.

Em relação à amostra de professores entrevistados, observa-se uma dupla limitação. Por um lado, o pequeno número de professores que participam da nossa pesquisa, como já indicamos neste capítulo. Um fator importante teria sido a realização de um grupo de discussão com professores de diferentes localidades. Por exemplo, um grupo de discussão em que participassem dois professores de cada área espacial (rural, periurbana e urbana) para ver se suas respostas se ajustam a algum padrão de idealização, como aconteceu no caso dos alunos. Por outro, poderíamos ter incluído especialistas relacionados à gestão de espaços rurais, desde prefeitos de alguns municípios do interior da província de Valência, agentes de desenvolvimento local e outros técnicos ligados à ruralidade. Desse modo poderíamos contrastar com maior rigor a relação entre as categorias espaciais (espaço vivido, espaço percebido e espaço concebido) e sua contribuição para o significado da representação social do meio rural.

Em uma escala geral, a limitação contida acima foi refletida no final da tese de doutorado. Estamos conscientes de que a discussão dos resultados deve ser feita com as referências bibliográficas utilizadas para fundamentação teórica da pesquisa, mas não dispomos de publicações similares que estivessem interessadas na didática do meio rural. Isso nos levou a comparar os resultados do nono capítulo com pesquisas que abordaram a idealização do meio ambiente, tanto de uma perspectiva genérica quanto de outras específicas (mudança climática, resíduos...) para constatar que as representações sociais de espaços com conotações naturais são percebidas de forma distorcida

desde a perspectiva urbana. Por isso, as propostas para o futuro que temos que considerar devem levar em conta que a didática dos espaços rurais deve ser analisada a partir de postulados relacionados à educação socioambiental e à sustentabilidade. É assim que será possível contribuir para reverter essa imagem de oposição campo-cidade que foi superada no campo da pesquisa, mas continua sendo um obstáculo no ensino da geografia escolar.

A conversão de limitações em oportunidades nos leva a considerar o que já está sendo feito por outras equipes de pesquisa. As propostas que coletamos já foram citadas no referencial teórico, mas seus resultados fazem mais sentido quando são conhecidas as de nossa tese de doutorado. O ponto de encontro é que esses projetos se centram nas escolas rurais e reúnem professores de diferentes níveis educacionais: PACERS (*Program for Academic and Cultural Excellence in Rural Schools*), *Nós Propomos* e Projetos de Extensão da *Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina*. É por isso que esses projetos, dos quais alguns colegas¹³⁰ do *Gea-Clío* participam com outros temas além do meio rural, devem conceber o espaço rural desde as vivências e experiências diretas das pessoas que tem construído seu projeto de vida e trabalho nesses territórios. A inter-relação de professores de diferentes níveis educativos possibilitará a introdução de novos conceitos (agricultura territorial, codominância, contrato territorial ...) que ajudarão os professores a oferecer uma imagem mais alinhada com a complexidade dos espaços rurais atualmente.

Uma primeira proposta de melhoria que emerge do diagnóstico dos obstáculos que oferecemos em nossa tese de doutorado, reside na elaboração de materiais didáticos sobre o meio rural. Mas essa tarefa não pode ser feita individualmente a partir dos centros de Educação Secundária, nem de outras instâncias acadêmicas que já o fizeram e não consideraram a pesquisa no ensino de ciências sociais. Tampouco, este pesquisador pode apresentar os resultados desta tese de doutorado com absoluta certeza para que se realize uma transposição didática

¹³⁰ Sobre a participação dos professores de Educação Primária e Educação Secundária da Comunidad Valenciana no projeto *Nós Propomos* pode-se consultar a dissertação de mestrado de Vicent Bellver (2019).

com base nos obstáculos obtidos, pois já indicamos que a mesma transposição didática é um problema relevante entre a lacuna existente entre a geografia rural acadêmica e a escolar. Alguns desses resultados já foram enviados para revistas de inovação educacional (García-Monteagudo e Morote, 2019), tomando-se outros modelos territoriais para favorecer o desenvolvimento de estratégias didáticas no ensino e aprendizagem do meio rural da Comunidade Valenciana. Esta iniciativa significa apenas que o diagnóstico obtido nesta pesquisa deve ser expandido desde o ponto de vista espacial, ou seja, incluindo outras escolas dentro de um marco territorial mais amplo do que o da província de Valência.

A oferta de materiais curriculares no meio rural requer a formação de equipes interdisciplinares nas quais se relacione a pesquisa e a inovação. Esse binômio é o que está sendo empregado no projeto curricular *Gea-Clío* durante suas três décadas de existência. No novo ciclo iniciado neste ano de 2019, aposta-se no desenvolvimento de materiais curriculares sobre temas atuais, que fazem parte do currículo de ciências sociais na Educação Secundária e Bachillerato. Dispomos de materiais publicados na década de 1990 e livros didáticos dos anos 2000, alguns deles reeditados recentemente. Com estes modelos e os olhares para outros projetos educacionais, como *Nós Propomos*, *Redladgeo*, *Geopaidea* e outros com os quais compartilhamos temas e preocupações semelhantes a partir do *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad*, contribuem com a investigação em formação cidadã dos estudantes. A nossa contribuição mais recente foi a abertura de um novo fórum de debates no referido *Geoforo Iberoamericano* para promover o intercâmbio de ideias sobre as possibilidades de educação geográfica e a ruralidade¹³¹. Isso nos permite aprofundar os obstáculos apresentados na profissão docente, tanto do ponto de vista dos professores em formação quanto ativos, ao desenhar estratégias

¹³¹ Este foro 25 denominado “El médio rural em la educación geográfica. Uma realidade olvidada y necesaria para la formación ciudadana”, aberto em 25 de abril de 2019 em colaboração com a professora Olga Lucia Romero e o professor Luis Alejandro Ribera, ambos de instituições educativas colombianas. No momento de fechamento desta tese de doutoramento tínhamos o registro de 21 comentários (12-6-2019).

didáticas que visam oferecer um ensino renovado dos espaços rurais. Neste contexto é que os resultados da presente tese de doutorado devem provocar reflexão sobre a importância social e didática dos espaços rurais. Este será o primeiro passo para formar equipes de trabalho que iniciem a elaboração de materiais curriculares alternativos em que o olhar sobre esses territórios e ajuda a melhorar a inserção cidadã dos alunos, conforme expresso na principal hipótese desta pesquisa.

O mesmo espaço de reflexão do *Gea-Clio* deve nos orientar a continuar investigando o meio rural a partir da Educação Primária. A idealização da paisagem natural e das paisagens agrícolas foi comprovada desde o primeiro até os últimos cursos dessa etapa educacional, segundo algumas pesquisas citadas no nono capítulo. Portanto, a melhoria que podemos começar a planejar está em investigar as representações sociais da população escolar dos centros de Educação Primária, cujos alunos frequentam os centros de Ensino Médio que participaram de nossa pesquisa. Isso requer, entre outros elementos, a revisão da estrutura curricular nessa etapa, a seleção rigorosa de livros didáticos e a criação de novos instrumentos de coleta de dados para acessar essa representação social.

Como essas tarefas que propomos precisam da orientação e supervisão de especialistas no ensino de ciências sociais, elas estarão inseridas em projetos de pesquisa como “As representações sociais de conteúdos escolares no desenvolvimento de competências docentes” (PGC2018-094491- B-C32), financiado pelo Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, do qual fazemos parte. Esses instrumentos serão validados e serão utilizados para diagnosticar obstáculos na formação docente de futuros professores dos Mestrados em Educação Infantil e Primária, bem como no Mestrado Universitário em Professor de Ensino Secundário e na melhoria da formação de professores no exercício da docência. A abordagem teórica das representações sociais deve ser desenvolvida para permitir a compreensão do espaço geográfico e melhorar o acesso à cidadania do estudante. A partir da experiência adquirida nos dois cursos acadêmicos em que lecionei em duas disciplinas do Mestrado em Educação Infantil, verifiquei que esse futuro corpo docente apresenta uma representação idealizada do meio

ambiente. Especificamente, isso tem sido evidenciado em suas representações pictóricas sobre os conceitos de meio e entorno (García-Monteaigudo e Fuster, 2018), bem como nas explicações prévias às visitas de estudo/trabalhos de campo que fizemos nos espaços de cinturão verde que margeiam a cidade de Valência.

As últimas propostas de melhoria dizem respeito à formação do autor desta tese de doutoramento. Empreender essas mudanças que indicamos anteriormente exige continuar pesquisando e interpretando leituras e nova bibliografia, a participação em reuniões científicas e, sobretudo, permanecer consciente de que as pesquisas estão sempre abertas à revisão e discussão com outros sujeitos e agentes, tanto pertencentes ao mundo acadêmico quanto de outras esferas de conhecimento. Não seria lógico pedir que os professores se aproximem da realidade vivida dos espaços rurais, se nós, que continuamos convencidos da necessidade de investigar o meio rural a partir da educação, nos esquecermos dos problemas reais dos sujeitos que constroem esses espaços. Isso significa contribuir para uma didática sócio-crítica da geografia e outras ciências afins, já que um tema como o meio rural, com tantas raízes nessa ciência, mas tão desenraizado das preocupações cotidianas, deve ser abordado sem matizes bucólicos para a realidade das aulas.

Com tudo o que foi exposto, podemos concluir esta tese de doutorado. O início no campo da pesquisa acadêmica se produziu com este trabalho de pesquisa em que tentamos discutir a importância de um aspecto específico da didática das ciências sociais e oferecer uma resposta para um problema colocado, que nos preocupa há anos. A população escolar precisa abordar a realidade dos espaços rurais e socializar com as oportunidades, desejos e problemas que afetam uma parte da sociedade, que continua a se concentrar nesses espaços. A educação não pode ser apenas rural, mas deve conscientizar para as circunstâncias e oportunidades em que os futuros e futuras cidadãos/ãs desenvolvem seus projetos de vida e trabalho. Como “não se pode colocar portas no campo”, continuaremos aprofundando nos estudos das representações sociais do meio rural para contribuir com uma didática crítica e comprometida com a formação docente e a cidadania global (ou glocal).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

A

- Abric, J. C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. En: J.C. Abric (Org.), *Pratiques e representacions socials* (pp. 59-82). Paris: Presse Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2001). A abordagem estrutural das representações sociais. Em: 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.
- Aguilar, R., Arbiol, C., Herrero, S. y Martínez, J. (2005). *Viure L'Horta: una proposta didàctica*. Valencia: Editorial Germania.
- Alvarado, S. (1972). *El mundo sensorial del hombre y de los animales. Discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. Madrid: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/20644>
- Álvarez, M.E. (2013). La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. *Ciencias Sociales y Educación*, 3, pp. 153-166.
- Álvarez-Cruz, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *VARONA*, 54, 58-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633906011>
- Álvaro, N. (2016). *Competencias en salud ambiental que adquieren los jóvenes valencianos durante su paso por la Educación Obligatoria. Una aproximación a su conocimiento*. Trabajo Final de Máster inédito. València: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2017). Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goias (UFG). *Didáctica Geográfica*, 18, 23-37.
- 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*, vol. XIX, 503. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>
- Araya, F.R. (2005). *Elaboración y validación de la funcionalidad de un modelo conceptual-metodológico, para la enseñanza-aprendizaje del desarrollo rural sustentable, desde la perspectiva geográfica*. Tesis doctoral inédita. Mendoza (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras.Universidad Nacional de Cuyo.
- Arcury, T.A y Howard, E. (1993), Rural-urban differences in environmental knowledge and actions. *Journal of Environmental Education*, 25, 19-25.
- Arévalo, A., Clemente, M., Salinas, M.J. y Talaya, C. (2014). El país perdido. *Tratamiento en el aula del despoblamiento rural*. Trabajo inédito de la asignatura “Propuestas Didácticas en Ciencias Sociales”. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Armas, F. X. y Macía, X. C. (2017). Reflexiones acerca de la delimitación y definición del medio rural. Diseño de un índice de ruralidad para Galicia. *Finisterra*, 52(106), 85-101.
- Armas, F.X., Rodríguez-Lestegás, F. y Macía-Arce, 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.
- Arranz, A. (2014). *Imágenes del medio rural en la publicidad comercial: análisis y propuestas*. Trabajo Final de Grado inédito. Segovia: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- Arriaza, M. y Gómez-Limón, J.A. (2011). Valoración social del carácter multifuncional de la agricultura andaluza. *ITEA, Información Técnica Económica Agraria*, 2, 102-125.

B

- Bailly, A., y Beguin, H. (1992). *Introducción a la geografía humana*. Barcelona: Masson.
- Balanzá, M., Bellver, M.D., Bravo, J.M., Ginés, A., Montagud, M.D., Mora, C., Palomo, P., Sáiz, M., Tamborero, M. y Valls, R. (1984). *Geografía humana y económica. Segundo curso del Bachillerato Unificado Polivalente (Método Activo)*. Valencia: Grup Garbí, Consorci d'Editors Valencians.
- Banchs, M.A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*, 2, 111-120.
- Barata, T. (2001). Paisagem e Geografia. *Finisterra*, XXXVI, 72, 37-53.
- Bardín, L. (2008). *Análise de contenido*. Lisboa: Edições 70.
- Barrado, D.A., y Castiñeira, A. (1998). El turismo: último capítulo de la idealización histórica de la naturaleza y del medio rural. *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 184, 37-64.
- Barraza, L. (2000). Educar para el futuro: En busca de un nuevo enfoque de investigación en Educación ambiental. En: *Memorias del Foro Nacional de Educación Ambiental* (pp. 253-260). UAA, SEP y SEMARNAP.
- Bauer, M.W. (2003). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. Em M.W. Bauer y G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- Bel, J.C. y Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Bello, L.O., Meira, P.A. y González, E.J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de Educación Secundaria de España y Bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 73, 505-532.

- Bellver, V. (2019). *Las “sociales enseñadas”: innovación educativa y participación ciudadana en Geografía e Historia a partir de algunas experiencias valencianas*. Trabajo Final de Máster inédito. València: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Beltrán, J. (2018). Con voz propia. La reconstrucción narrativa de las biografías y el valor de la conversación. En: V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coord.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp. 37-48). Valencia: Nau Llibres.
- Benedito, D. (2015). *El concepto de ciudadanía global en el currículo: repercusión en las representaciones sociales del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Bernabeú, R. (1945). *Historia crítica y documentada de la ciudad de Requena*. Requena: Imprenta Molina.
- Bernal, L. (2018). *La construcción del territorio a través del ciberespacio: una mirada latinoamericana de la percepción de los jóvenes frente al espacio virtual*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blázquez, M^a.T. (2011). Antecedentes de la pedagogía ambiental: la Escuela Nueva. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 46, 1-9.
- Boira, J.V. (2005). La percepción del paisaje como elemento imprescindible para el ingeniero paisajista. En: J.F. Ballester, *Proyectos de Regeneración del Paisaje* (pp. 53-64). Valencia: Escuela Técnica Superior del Medio Rural y Enología. Universitat Politècnica de València.
- Boira, J.V., Sales, V. y Hermosilla, J. (1995). *Geografía de les comarques valencianes. Volum tercer. Les comarques centrals (I)*. València: Foro Ediciones, S.L.

- Bonnamur, J. (1973). *Géographie rurale. Méthodes et perspectives*. París: Masson.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Buzo, I. (2013). Posición de los contenidos geográficos en la reforma educativa. En: R. de Miguel, M^a.L. de Lázaro y M^a.J. Marrón (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 105-120). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC) y Excelentísima Diputación de Zaragoza.
- Buzo, I. (2017). De las TIC a las TAG: integrando la información en el aprendizaje geográfico. En: R. Sebastià y E.M. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 175-200). Alicante: Publicaciones de la Universitat d'Alacant.

C

- Cabanilles, J.J. (1983). Unes remarques sobre la gènesi històrica de la Villalonga actual (I). *Bresca*, 0, 10-11.
- Cabanilles, J.J. (1996). *El nom de Villalonga de la Safor (Un assaig de toponímia històrica)*. Gandía: Centre d'Estudis i Investigacions Comarcals Alfons El Vell.
- Camarero, L. (coord.) (2009). *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Campo, B., García-Montegudo, D., y Souto, X.M. (2019). Tradiciones escolares en la enseñanza geográfica. Impugnar sus rutinas para favorecer la innovación. En: D. Parra y C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp.45-72). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Campo, B., Morales-Hernández, A.J., Santana, D. y Souto, X.M. (2015). Participación escolar y educación ciudadana ambiental. En: B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno (coords.), *Novi Cives*.

- Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 271-283). Bologna: Pàtron Editore.
- Campos, V. (2011). *La crisi de l'agricultura mediterrànea a l'arc mediterrani central. Un estudi de les seues causes, propostes de solució i finançament des de l'economia social*. Tesis doctoral. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Canet, S. (2017). *Pensar geogràficament en l'aula d'Educació Infantil: estudi de cas amb alumnat de segon cicle*. Trabajo Final de Màster inédito. València: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Canet, S., Morales-Hernández, A.J. y García-Montegudo, D. (2018). Pensar geogràficament en la Educació Infantil: de la imaginació a la construcció social del espai concebit. *Didàctica Geogràfica*, 19, 23-46.
- Cano, P., Cifuentes, L., Galiana, J.P., Martínez, M. y Pons, V. (1987). Los archivos parroquiales de "La Vall de Càrcer" (Alcàntera, Beneixida, Càrcer y Cotes), Alcocer-Gavarda, Antella, Sellent y Sumacàrcer. *Saitabi, Revista de la Facultat de Geografia i Història*, 37, 33-94.
- Capdevila, C. (2017). *Jóvenes en el medio rural: Relaciones sociales y expectativas de futuro en la comarca de La Litera (Huesca)*. Trabajo Final de Grado inédito. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, 58-150.
- Capel, H. (2007). Las ciencias sociales en la solución de los problemas del mundo actual. Discurso inaugural del IX Coloquio Internacional de Geocrítica. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XI, 245 (01). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24501.htm>
- Capel, H. (2012): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona: Ediciones Serbal.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L. (1984). La geografía ante la reforma educativa. *Geo Crítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, IX, 53.

- Castro, C. de (1999). Mapas cognitivos: qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 33 (1). Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn-33.htm>
- Castro, C. de (2004). *Mapas mentales*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Caurín, C., Morales-Hernández, 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.
- Cavalcanti. L. (2010). A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional. Currículo em movimento. *Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte.
- Cavalcanti. L. (2017). El análisis de la espacialidad y la comprensión del mundo: llave para la relevancia de la geografía escolar. En: R. Sebastià y E.M. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 97-116). Alicante: Publicaciones de la Universitat d'Alacant.
- Chapuis, R. (1995). La géographie agraire et la géographie rurale. En A. Bailly (coord.), *Les concepts de la Géographie Humaine*. Paris: Masson.
- Ciscar, J., Santiago, J.A. y Souto, X.M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos de la geografía escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, 418 (36). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-36.htm>
- Claudino, S. (1989). Geografia: Para Quê, Como? *Comunicações ao III Encontro Nacional de Professores de Geografia* (pp.74-81). Porto: Associação de Professores de Geografia.
- Claudino, S., Souto, X.M. y Araya, F. (2018). Los problemas socioambientales en geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-73.
- Claudino, S., X.M., Rodríguez M.A., Bazolli, J., Lenilde de Araújo, R., Gengnagel, C., Mendes, L. y Silva, A. (Org.) (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. In: P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 18-28). London: Sage Publications.

Clout, H.D. (1976). *Geografía rural*. Barcelona: Oikos-Tau.

Comes, P. (2002). La interpretación de las imágenes espaciales. En: J. Anadón (coord.), *La geografía y la historia, elementos del medio* (pp. 209-244). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Copus A.K. & Noguera J. (2010). A Typology of Intermediate and Predominantly Rural NUTS 3 Regions. *EDORA Working Paper 2*.

Crespo, J.M. y Quirosa, V. (2014). La visión del medio rural en el cine español de la primera década del siglo XXI. Nuevos valores en tiempos de cambio. *Metodos, Revista de Ciencias Sociales*, 2 (2), 286-294. DOI: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v2i2.58>

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

D

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.

Darnhofer, I. (2005). Organic Farming and Rural Development: Some Evidence from Austria, *Sociologia Ruralis*, 45(4), 308-323.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

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.

Domingos, M. (2000). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. En A.S.P., Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117-159). Goiânia: AB, 2ª edición.

Dos-Santos, G. (2014). *Entre la angustia y la esperanza: una lectura del mundo rural castellano desde la perspectiva de Miguel Delibes en las novelas "El Camino" (1950) y "Las ratas" (1962)*. Tesis doctoral inédita. Valladolid: Facultad de Filosofía y Letras.

E

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 [Recent evolution, current situation and future perspectives in the rural development in Spain and the EU]. *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, 79, 53-84.

Espín, M.P., Vega, P. de y Lagos, M. (2016). *Teatro lírico español. Ópera, drama lírico y zarzuela grande entre 1868 y 1925*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Estébanez, J. (1986). Tendencias en Geografía rural. En: A. García-Ballesteros (coord.), *Teoría y práctica de la geografía*. Madrid: Alhambra.

F

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social, la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45, 641-657.

Faucher, D. (1975). *Geografía agraria. Tipos de cultivo*. Barcelona: Omega.

Fernández-Caso, M^a V., Guverich, R., Souto, P., Bachmann, L., Ajón, A. y Quintero, S. (2010). La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos

secundarios. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XV, 859. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm>

Fernández-Gutiérrez, I. (2017). *La percepció del món agrari en l'estudiantat de Secundària*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Ferràs, C. (2000). Ciudad dispersa, aldea virtual y revolución tecnológica. Reflexión acerca de sus relaciones y significado social. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 69 (68). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-68.htm>

Ferre, I. (2011). *Sota l'asfalt està la terra*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. Em: D. Jodelet (Org.), *As representações sociais*. Tradução, Lílian Ulup (pp. 173-186). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Fort, V. (2018). *Els espais periurbans de l'Horta de València: Degradació o preservació?* Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Fraile-Jurado, P. y López-Martín (2017). Mitos geográficos contemporáneos. El conocimiento geográfico reglado frente al *fake science* en el contexto 2.0. *Ar@cne, Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aracne/article/view/329919>

Friedland, W. H. (2002). Agriculture and rurality. Beginnig the final separation? *Rural Sociology*, 67(3), 350-371.

Fusi, J.P. (1992). La aparición de los nacionalismos. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 11, 181-194.

G

Galán, O. y Souto, X.M. (2016). La identidad escolar europea. La creación de un mito territorial. En: A.C. Castrogiovani, I.M. Tonini, N. André

- y R. Zordan (Orgs.), *Movimentos para ensinar geografia-oscilações* (pp. 53-71). Porto Alegre: Editora Letra 1.
- Gallego, D. (1998). De la sociedad rural en la España contemporánea y del concepto de sociedad capitalista: un ensayo. *Historia agraria*, 16, 13-53.
- 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.Mª Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 93-108). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles.
- García-Durà, D. (2015). *Las representaciones sociales sobre Educación Ambiental del profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- García-Gómez, J.M. (2010). Introducción a la geografía rural. *Revista Digital Experiencia e Innovación Educativa*, 26, 1-9. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_26/JOSE%20MANUEL%20GARCIA%20GOMEZ_2.pdf
- García-Monteagudo, D. (2015). *Casas de Eufemia, geografía y familias*. Requena: Ediciones Arcís.
- García-Monteagudo, D. (2016a). Las diversas concepciones sobre el espacio rural: un estudio de caso sobre las repercusiones de la geografía escolar en educación secundaria. *Revista Huellas* 20, 209-227.
- García-Monteagudo, D. (2016b). *La representación social del medio rural en la geografía escolar*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- García-Monteagudo, D. (2016c). Las implicaciones didácticas de los estereotipos y percepciones del espacio geográfico. En: L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica*

y estilos de aprendizaje (pp.560-574). Alicante: Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

- García-Monteagudo, D. (2017). Investigación e innovación educativa del medio rural: una aproximación desde la geografía escolar. *Cuadernos de Geografía*, 99, 53-77.
- 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 (coord.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp. 75-87). Valencia: Nau Llibres.
- García-Monteagudo, D. (2019, en prensa). *Tradiciones en la enseñanza del medio rural desde una perspectiva iberoamericana: análisis del contenido de libros de texto de España y Brasil*. Lisboa: Asociación Universitaria del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García-Monteagudo, D. y Morote, A. (2019) Propuesta didáctica para desmitificar la imagen idílica del medio rural. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 96, 17-25.
- García-Monteagudo, D., Fuster, C., y Souto, X.M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 132-147.
- García-Pérez, F. y de Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol.XII, 270 (122). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>
- García-Ramón, M.D. (1992). Desarrollo y tendencias actuales de la geografía rural (1980-1990), una perspectiva internacional y una agenda de futuro. *Agricultura y sociedad*, 62, 167-194.
- García-Ramón, M.D., Tulla, A.F. y Valdovinos, N. (1995). *Geografía rural*. Madrid: Síntesis.

- García-Rodríguez, A. (2012). *La educación en Requena 1539-2003*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- García-Rodríguez, A. (2015). *Propiedad y territorio. Las desamortizaciones del siglo XIX en Requena*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- García-Soldevila, R. (1984). *Sonetos desde mi escuela. Estampas rurales de un maestro de aldea*. Valencia: Artes Gráficas.
- García-Ubiedo, M. (2014). *El sector agrari: del meu poble al món*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Gargallo, B. y Aparisi, J.A. (2010). *Procesos y contextos educativos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- George, P. (1973). *Los métodos de la Geografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gil-Saura, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del tercer mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 27-52.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista electrónica Sinéctica*, 34, 11-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez-Mendoza, J. (2001). Las “nuevas” funciones socioeconómicas y medioambientales de los espacios rurales. En: F. García (coord.), *El mundo rural en la era de la globalización, incertidumbres y potencialidades*. X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles (pp.111-148). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Universitat de Lleida.
- Gómez-Mendoza, J. (2008). La mirada del geógrafo sobre el paisaje: del conocimiento a la gestión. En: J. Maderuelo, *Paisaje y Territorio*

(pp. 11-56). Madrid: Fundación Beulas, Centro de Arte y Naturaleza (CDAN).

Gómez-Mendoza, J. (2013). Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 59 (1), 5-20. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/dag.48>

González-Requena, J. (1988). Apuntes para una historia de lo rural en el cine español. En VV.AA., *El campo en el cine español*. Banco de Crédito Agrícola.

Gould, P. (1986). *Mental maps*. Londres: Routledge Chapman & Hall.

Gracia, J.L. (2004). *La balada del valle verde*. Madrid: Huerga y Fierro.

Gutiérrez, C. y Peña, J. (1996). La percepción geográfica como factor en el desarrollo local. *Última Década*, 4, 1-6.

H

Halfacree, K. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23 -27.

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. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2981>

Hermosilla, J. (1994). *Las grandes superficies comerciales del área metropolitana de Valencia*. València: Departament de Geografia. Universitat de València.

Hermosilla, J., Morales, A., González, T. y Mayordomo, S. (2018). *Plan Estratégico Participado Riba-roja de Túria (2017-2025)*. Riba-roja de Túria: Ayuntamiento de Riba-roja de Túria.

Hernández, F.X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

Herrero, E. (1990). *Historia de la tres veces muy leal, dos veces muy noble y fidelísima ciudad de Requena*. Reedición a cargo del Centro de Estudios Requenenses. Requena: Centro de Estudios Requenenses.

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.

I

Iranzo, E. (2009). *El paisaje como patrimonio rural. Propuesta de una sistemática integrada para el análisis de los paisajes valencianos*. Tesis doctoral. Valencia: Departamento de Geografía. Universitat de València.

J

Jaén, M. y Barbudo, P. (2010). Evolución de las percepciones medioambientales de los alumnos de Educación Secundaria en un curso académico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 247-259.

Jarque, I. (2015). *El éxodo rural en las aulas*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Jerez, M. (2014). *Construyendo el espacio geográfico a partir del mundo subjetivo de los alumnos TFG de Educación Primaria*. Trabajo Final de Grado inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Jerez, M. (2018). *El aprendizaje de la cartografía personal: estudio de casos en el primer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Jodelet, D. (1985). La representación social, fenómenos, concepto, teorías, En: S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Grupo Paidós.

Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.). *As Representações Sociais* (pp. 17-44). Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.

L

Ladero-Álvarez, M. (2013). In Memoriam José Borja Carbonell. *Studia Botanica*, 12, 15-17. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0211-9714/article/view/9979>

Lagunas, D. (2015). *¿Tienen futuro las actividades agrarias tal y como las conocemos actualmente?* Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Larrubia, R. (1998). El espacio rural, concepto y realidad geográfica. *Baetica*, 20, 77-95.

Latorre, I. (2015). *La historia en píldoras. Hechos y sucesos documentados de la Meseta de Requena-Utiel*. Valencia: Editorial Novabernia.

Latorre, I. (2016). *Al pro e bien desta Villa: Actas del Concejo de Requena 1520-1546 y ordenanzas de 1506*. Requena: M.I. Ayuntamiento de Requena y Archivo Municipal de Requena.

Latorre, I. (2018). *La historia en píldoras. Segundas partes nunca fueron buenas: Retazos de la historia de la Meseta de Requena-Utiel*. Valencia: Editorial Novabernia.

Lefebvre, H. (2001). *La production de l'espace*. París: Anthropos (edición original de 1974).

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.

Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje: Estrategias didácticas*. España: 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*, vol. XVI, 418 (25). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-25.htm>
- Llatas, V. (1997). *Historia del Villar del Arzobispo*. Villar del Arzobispo: Ayuntamiento de Villar del Arzobispo.
- Llatas, V. y Salvo, C. (1993). *Efemérides de las guerras carlistas en Villar del Arzobispo*. Villar del Arzobispo: Ayuntamiento de Villar del Arzobispo.
- Llatas, V. y Salvo, C. (2013). *Folklore villareense*. Villar del Arzobispo: Ayuntamiento de Villar del Arzobispo.
- Lockie, S., Lawrence, G. & Cheshire, L. (2006). Reconfiguring Rural Resource Governance: The Legacy of Neo-Liberalism in Australia. In: P. Cloke, T. Marsden & 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. Río Grande do Norte: Universidade Federal do Río Grande do Norte.
- López-Albert, S. (2018). Descubriendo el natural. Paisajistas valencianos de entre siglos. En: Casa-Museu Benlliure (Coord.), *Descubriendo el natural. Paisajistas valencianos de entre siglos* (pp.9-67). Valencia: Ayuntamiento de Valencia.
- López-González, G. (1994). In Memoriam José Borja Carbonell. *Anales del Jardín Botánico de Madrid*, 51 (2), 191-192.
- López-Ontiveros, A. (1994). La agrocuidad andaluza: Caracterización, estructura y problemática. *Estudios Regionales*, 39, 59-91.
- Lozano, C. (2013). Representaciones sociales de la agricultura ecológica en Andalucía. *Gazeta de Antropología*, 29, (2). Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4306>
- Luis, A. (1985). *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Luis, A. y Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y *heimatkunde* en la geografía escolar. *Geocrítica, Cuadernos críticos de geografía humana*, 38. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geo38.htm>

Lynch, K. (1970). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Infinito.

M

Macía-Arce, X.C., Lois González, R.C., Rodríguez-Lestegás, F., Armas-Quintá, F.X. (2017). Approach to students social representations in the construction of academic European geography: A case study of Spanish university students. *Quaestiones Geographicae* 36 (4), 159-170.

Maderuelo, J. (1996). Introducción: el paisaje. En: *El Paisaje, Actas II Curso Arte y Naturaleza* (pp. 9-12). Huesca: Diputación de Huesca.

Madrazo, B. (2011). Las nuevas aportaciones del registro de la propiedad para una eficiente aplicación de los planes de desarrollo rural. En: E. Muñiz (coord.), *Un marco jurídico para un medio rural sostenible* (pp. 49-70). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

Magdaleno, J. (2018). *El Campo de la cosecha - John Constable - WikiArt.org* Recuperado de: <https://co.pinterest.com/majab57/>

Mainer, J. (2009). La forja de un campo profesional. *Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Marcén, C. y Molina, P.J. (2006). La percepción del medio ambiente por parte de los escolares. Una visión retrospectiva de 1980 a 2005. *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.

Marco, M. (2012). La voluntad de la mirada: reflexiones en torno al paisaje. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 141-156.

- Marini, M.B. & Mooney, P.H. (2006). Rural economies. In: P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 91-103). London: Sage Publications.
- Marrón-Gaite, M^a.J. (2007). Enseñar geografía en la era de la globalización. Un reto desde la metodología activa. *Conferencia inaugural del curso académico 2007-2008*. Madrid: Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado.
- Martí, S. (2015). *Producir para comer: las actividades del sector primario*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- 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, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.
- Martínez, R. y Ávila, C. (2017). La noción del paisaje en el alumnado de Educación Primaria: un análisis de su representación. En: A.C. Camara, E. Sande y M.H. Magro (coords.), *Educação Geográfica na Modernidade Líquida, VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp.374-384). 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.
- Martínez-Salgado, C. (2012). Sampling in qualitative research: basic principles and some controversies. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619.
- Martínez-Valcárcel, N. (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres.

- Mata, M. (1987). Sobre los estudios de geografía agraria en España (1940-1970). *Ería*, 12, 25-42.
- Mateos, J. (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*, 13, 19-35.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., & Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: Children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, 16(2), 141–153.
- Maxwell, J.A. (1998). Designing a Qualitative Study”. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100), Thousand Oaks: Sage.
- Mazzino, A. (2010). *De plata y exacto. Blog de arte*. Recuperado de: <https://deplatayexacto.com/2010/09/14/paisaje-de-rio-con-jinetes-y-campesinos-aelbert-cuy-p-1660/>
- Méndez, R. y Molinero, F. (1993). *Geografía de España*. Barcelona: Ariel.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Miguel, R. de (2013). ¿Podemos aprender de los currícula de geografía y ciencias sociales existentes en otros países europeos? En: R. de Miguel, M^a.L. de Lázaro y M^a.J. Marrón (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 71-104). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC) y Excelentísima Diputación de Zaragoza.
- Miguel, R. de (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo*, 2(4), 7-13.
- Miguel, R. de (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63 (3), 575-596.
- Mínguez, S. (2017). *Plan de reactivación patrimonial. Museo etnológico La casa de los cinteros (Villar del Arzobispo)*. Trabajo Final de Máster

- inédito. València: Facultat de Ciències Socials. Universitat de València.
- Miravalles, I. (2019). *Del poble a la ciutat: anàlisi comparatiu de la percepció de l'espai urbà en Educació Primària*. Trabajo Final de Máster inédito. València: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Miret, C. (2018). *La investigació de la prehistòria a la Safor-Valldigna*. Gandia: Centre d'Estudis i Investigacions Comarcals Alfons El Vell.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5 (4).
- Molinero, F. (1990). *Los espacios rurales. Agricultura y sociedad en el mundo*. Barcelona: Ariel.
- Molino, S. del (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner Noema.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2.
- Morales, F.J. (2012). La Geografía de la Percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55-56, 137-152.
- Morales-Hernández, A.J. (2002). Biogeografía y aprovechamiento de la flora autóctona valenciana. El caso de las plantas aromáticas, medicinales y condimentarias. Tesis doctoral inédita. Valencia: Facultat de Geografia i Història. Universitat de València.
- Morales-Hernández, A.J. (2014). Taller de empatía con el arbolado. En R. Laborda (ed.), *La contribución del árbol a la sociedad sostenible, XVI Congreso Nacional de Arboricultura* (pp. 246-257). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Morales-Hernández, A.J. y García, F. (2016). EcoRiba: plan de dinamización de Riba-roja de Túria a través del paisaje. En: R.

- Calvo, M. Bou y J. Portet (Coords.), *Desarrollo local sostenible y empleo verde* (pp. 133-144). Valencia: Editorial Neopatria.
- Morales-Hernández, A.J., Caurín, C. y Souto, X.M. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica Geográfica*, 14, 91-108.
- Morales-Hernández, A.J., Caurín, C., Sendra, C. y Parra, D. (2014). Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas Específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 65-81.
- Morales-Hernández, A.J., Santana, D. y Sánchez, L. (2016). Identidades territoriales y educación ambiental. Del paisaje emocional al paisaje cultural. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 12-17.
- Morales-Prieto, E., y Delgado, E. (2018). Los paisajes rurales en los proyectos educativos de enseñanza primaria. Una propuesta para la comarca de Tierra de Campos. *Didáctica Geográfica*, 19, 169-196.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morse J., Barret M., Mayan M, Olson, K., y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*. DOI: <https://doi.org/10.1177/16094069020010020>
- Moscovici, S. (1978). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. In N. Kalamalikis (Ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Moyano, E. (2000). Procesos de cambio en la realidad rural española. Pluralidad de intereses en una nueva estructura de oportunidades. *Papers*, 61, 191-220.

Muñoz, I. (2012). *La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región de Maule (Chile)*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

N

Nel-lo, O. y Muñoz, F. (2004). El proceso de urbanización. En J. Romero (coord.), *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (pp. 254-332). Barcelona: Ariel.

Newby, H. (1982). El desafío de la sociología rural en la actualidad. *Comercio Exterior*, 4, 347-356.

Nogué, J. (2016). El reencuentro con el lugar: nuevas ruralidades, nuevos paisajes y cambio de paradigma. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 62/3, 489-502. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/dag.373>

O

Olivares, E. (2001). *La alimentación, actividad del ser humano. Salud, consumo y solidaridad. 1. Guía del profesor*. Madrid: Ediciones Narcea y Ministerio de Educación y Ciencia.

Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research, *International Journal of Qualitative Methods*. Recuperado de: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/download/4554/5593>

Ortega-Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel.

P

Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La Formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 48-86). Sevilla: Díada.

- Paniagua, A. (2004). La geografía rural, entre el peso de la regulación y las orientaciones constructivistas. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 43, 123-134.
- Paniagua, A. (2006). Geografía rural. En: D. Hiernaux y A. Lindón (Dir.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 71-83). Barcelona: Editorial Antrophos.
- 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.
- Parra, A. (2017). *Las representaciones sociales sobre la solidaridad y sostenibilidad en docentes con formación en mediación y convivencia: análisis de nueve casos*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Pastor, C. y Esparcia, J. (1998). Alternativas económicas en el ámbito rural interior. El papel de las mujeres en el desarrollo rural. *Cuadernos de Geografía*, 64, 527-542.
- Pedraza, F. (2011). *El drama rural. Metamorfosis de un género. La perspectiva española y el contexto internacional*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- 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>
- Pérez-Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?, *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Pérez-Rubio, 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.
- Pérez-Vergara, C. (2016). *Unidad didáctica: La cultura del vino*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1947). *La representation de l'espace chez l'infant*. Paris: PUF.
- Pillet, F. (2004). La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas*, 34, 141-154.
- Piqueras, J. (1995). *Geografía del País Valenciano*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Piqueras, J. (1997). *Geografía de la Meseta de Requena-Utiel*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- Piqueras, J. (2011). *La Estación de Viticultura y Enología de Requena 1911-2011*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Piqueras, J. (2012). *Geografía del territorio valenciano. Naturaleza, economía y paisaje*. Valencia: Universitat de València.
- Piqueras, J. (2013). *Las familias de Campo Arcís*. Requena: Ediciones Arcís.
- Piqueras, J. (2014). *San Antonio, su historia y sus familias*. Requena: Ediciones Arcís.
- Piqueras, J. (2018). *Los Pedrones, historia y familias*. Requena: Ediciones Arcís.
- Piqueras, J. (2019). *San Juan, su historia y sus familias*. Requena: Ediciones Arcís.
- Piqueras, J. y Hermsilla, J. (1995). *Geografía de les comarques valencianes. Volum quart. Les comarques centrals (II)*. València: Foro Ediciones, S.L.
- Plaza, J.I. (2006). Territorio, geografía rural y políticas públicas. Desarrollo y sustentabilidad en las áreas rurales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 41, 69-95.
- Ponce, G. (2013). Estrategias de metropolización de la ciudad de Valencia en la etapa autonómica: la centralidad cuestionada en el modelo *postchristaller* de ordenación del territorio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 62, 147-172.

- Prados, M. J. (2009). Naturbanization: New identities and processes for rural -natural areas. In M. J. Prados (Ed.), *Naturbanization: new identities and processes for rural -natural areas* (pp. 3 -7). London: Taylor & Francis Group.
- Prats, J. (1997). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La Formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Díada.
- Prats, J., Castelló, J.E., García, M.C., Izuzquiza, I., Loste, M.A. y Paniagua, J. (1987). *Geografía. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Puente, L. de la (1998). Viejos y nuevos enfoques en el estudio del medio rural. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 16, 45-54.
- 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 (Eds.), *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.

R

- Raimundo, S.F., Vernaschi, B. y Vernaschi, L. (2019). A Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico na pesquisa em Geografia: análise de teses e dissertações presentes na Capes de 2012 a 2016. *Série-Estudos, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 50, 239-261.
- Ramiro, E. (1998). *Institucionalització i difusió de la Geografia Escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.
- Ramón, A. (2017). Tecnologías de la información geográfica, un recurso para el aprendizaje en la vida cotidiana. En: R. Sebastià y E.M. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo*

- XXI (pp. 151-173). Alicante: Publicaciones de la Universitat d'Alacant.
- Reques, P. y Boira, J.V. (1990). El desarrollo en España en los estudios de percepción urbana. En: *Proyecto Curricular en Geografía. Lecturas teóricas para su elaboración* (pp. 143-172). Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- Ribes, A.M^a. y Souto, X.M. 2013. Muchos números y pocos problemas. *Anekumene, Revista virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 5, 31-55.
- Rodrigo, C. (2000). *La Serranía: análisis geográfico comarcal*. Villar del Arzobispo: Centro de Estudios La Serranía.
- Rodríguez, M^a.A., Muñoz, E.M^a y Jerez, O. (2017). ¡Nosotros Proponemos, Ciudad real! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación geográfica. En: A.C. Camara, E. Sande y M.H. Magro (coords.), *Educação Geográfica na Modernidade Líquida, VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp.270-283). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Rodríguez-Lepe, 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-Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186.
- Rodríguez-Lestegás, F. (2007). El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿y si la trasposición fuese el problema? En R.M^a Ávila, J.R. López y E. Fernández (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 527-536). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Romero, J. (2004). *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel.

- Romero, J. (2014). Los territorios rurales en el nuevo contexto. Algo más que cultura y paisaje. En Universitat de Valencia (Coords.), *Medi ambient i desenvolupament territorial*. Según congrés Universitat de València-Instituts d'Estudis Comarcals (pp.43-61). Valencia: Universitat de València.
- Romero, J. y Alberola, M. (2005). *Los límites del territorio: el País Valenciano en la encrucijada*. València: Universitat de València.
- 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). Recuperado de: <http://revistes.uv.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1546>
- Romero, L. de. (2018). *Despoblación y abandono de la España rural. El imposible vencido*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Roselló, V.M. (1990). *Geografía humana del País Valenciano*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.
- Rozelle, R.M., & Baxter, J.C. (1972). Meaning and value in conceptualizing the city. *Journal of the American Institute of Planners*, 38 (2), 116-122.
- Rubio Terrado, P. (1997). *La crisis del mundo rural. Experiencias de desarrollo en la provincial de Teruel. Lección inaugural del curso académico MCMXCVI-MCMXCVII*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ruiz, A.R., Tulla, 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*, vol. XXII, 1198. Recuperado de: <http://www.uv.edu/geocrit/b3w-1198.pdf>

- Ruiz, I., Albaladejo, A., Cebrián, M. y Sanz, M. (2002). *Tras los pasos de Cavanilles. Arquitectura rural en la Serranía del Turia*. Valencia: Centro de Estudios La Serranía.
- Ruiz, J. (2016). *Ensenyant horta, aprenent paisatge*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Ruiz, J. (2017). Ensenyant horta, aprenent paisatge. Anàlisi dels discurs educatius sobre el paisatge de l'horta i propostes de millora. *Revista GeoGraphos* 8 (100), 190-225.
- Ruiz, J.M., Carmona, P. y Mateu, J.F. (2007). El marco físico del regadío en la Ribera. En: J. Herмосilla (dir.), *Las Riberas del Xúquer: Paisajes y Patrimonio Valenciano* (pp. 22-88). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

S

- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Saézn, M. (1988). *Geografía agraria. Introducción a los paisajes agrarios*. Madrid: Síntesis.
- 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.
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Pearson Educación.
- Salvo, C. (2000). *Linajes valencianos en El Villar 1324-1994*. Villar del Arzobispo: Ayuntamiento de El Villar del Arzobispo.
- Salvo, C. (2011). *Crónica de la Guerra Civil en el Villar*. Villar del Arzobispo: Ayuntamiento de El Villar del Arzobispo.
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell & 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.
- Sánchez, A. (2011). La relación entre lo rural y lo urbano: sostenibilidad y cohesión. En: E. Muñiz, *Un marco jurídico para un medio rural sostenible* (pp. 147-158). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Sánchez, J. (1998). El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. *Espacio, Tiempo y Forma*. Serie VI, Geografía, t.11, 11-29.
- Sánchez, L. (2016). *Las representaciones sociales del concepto de Medio Ambiente y su incidencia emocional en el tercer ciclo de Educación Primaria: estudio de casos*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Universitat de València.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.
- Santana, D. (2014). *Análisis de la participación escolar en la gestión de un espacio natural*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Universitat de València.
- 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. València: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Santana, D., Morales-Hernández, A.J. y Souto, X.M. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria. En R. Martínez y E.M. Tonda. (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, Vol. I. (pp. 167-182). Córdoba: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.
- Santiago, J. A. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 12(2), 64-76.

- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.
- Sebastià, R. y Tonda, E.M^a. (2000). Ideas previas sobre la percepción del paisaje industrial. En: J.L. González y M^a.J. Marrón-Gaite (Eds.), *Geografía, Profesorado y Sociedad: teoría y práctica de la geografía en la enseñanza* (pp-411-421). Murcia: Centro Buendía.
- Sebastià, R. y Tonda, E.M^a. (2017). Aprendizajes esenciales y formación docente en la enseñanza de la geografía. En: A.C. Câmara, E. S. Lemos y M. H. Magro (Coords.), *Educação Geográfica na Modernidade Líquida, Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 25-43). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Segrelles, J.A. (2002a). *Geografía humana. Fundamentos, métodos, conceptos*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Silva, E.A. da y Viveiros, K.F.M. (2017). Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados. *Educar em Revista*, 33 (2), 35-54.
- Simmel, G. (2016). Las grandes ciudades y la vida intelectual. Madrid: Hermida. (Traducción de J. Rafael Hernández Arias).
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Soler, A. (2013). *Villalonga. Història i geografia d'una vila de la Safor*. Villalonga: Ayuntamiento de Villalonga.
- Soriano, V. (2017). *Què sabem del sector primari? Una ullada al passat*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Souto, X.M. (1982). Encol do hábitat e do poboamento: o caso de Galicia. *Cuadernos de Estudios Gallegos*, 98, pp. 7-63.
- Souto, X.M. (1998). El diario del profesor como instrumento de valoración. En: J.R. de Vera, E.M^a. Tonda y M^a.J. Marrón (Eds.), *Educación y Geografía* (pp. 265-272). Alicante: Grupo de Didáctica de la

Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Alicante.

- Souto, X.M. (1999). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44.
- Souto, X.M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de comunicaciones. Una propuesta del proyecto Gea Clío. *Investigación en la Escuela*, 75, 7-19.
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31.
- Souto, X.M. y Fita, S. (2014). Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XIX, 1105. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1105.htm>
- Souto, X.M. y García-Monteaudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Souto, X.M. y García-Monteaudo, D. (2018). School geography: Our expectations regarding routines. A case-study. *Journal of Geography and Geology*, 10 (2), 80-91. DOI: 10.5539/jgg.v10n2p80
- 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*, vol. VI, nº 119 (137). Universitat de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119137.htm>
- Souto, X.M., García-Monteaudo, D. y Fuster, C. (2018). Una propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar. En: V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp.49-73). València: Nau Llibres.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

T

Tarazón, C. (2018). *Unidad didáctica: los paisajes a través de la pintura*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

Tesser, C. (2000). Algunas reflexiones sobre los significados del *paisaje* para la Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 27, 19-26.

Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Express.

Toledo, V.M., y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Editorial Edicaria. Recuperado de: http://era-mx.org/biblio/Toledo-y_Barrera_2008.pdf

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? In R. Sebastiá y E.Mª Tonda (Coords.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). Alicante: CEE Limencop.

U

Úbeda, X. (2014). *Conèixer i transformar l'entorn: el cas de Fontanars dels Alforins*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Facultat de Magisteri. Universitat de València.

V

- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- 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.
- 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.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- 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*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/302412565_Desarrollo_rural_y_Sostenibilidad
- Villares, R. (1982a). *La propiedad de la tierra en Galicia, 1500-1936*. Madrid: Siglo XXI.

W

- Wesley, J. (2012). Posmodernidad y educación cristiana: desafíos ideológicos contemporáneos. *Enfoques*, 2, 85-100.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós (Traducción de Alcira Bixio).
- Woods, M. (2011). *Rural. Key ideas in geography*. Abingdon: Routledge.

Y

- Yeves Ochando, A. (2000). *Aspectos geológicos de la comarca Requena-Utiel y zonas cercanas del sector levantino de la Rama Castellana de la Cordillera Ibérica*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- Yeves, F.A. (2008). *Diccionario del lenguaje histórico y del habla popular y vulgar de la comarca Requena-Utiel*. Requena: Centro de Estudios Requenenses.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage: Newbury Park CA.

Z

- Zimmermann, J.B. (1998). Nomadisme et ancrage territorial: Propositions méthodologiques pour l'analyse des relations firmes-territoires, *Revue d'Économie Régionale et Urbaine (RERU)*, 2, 211-230.

LIBROS DE TEXTO

- Abascal, F., Cabeza, O., Fernández, V., Redondo, A. y Vázquez, M^a.L. (2009). *Geografía*, 2º Bachillerato. Madrid: Santillana.
- Albet, A., Benejam, P., Casas, M., Comas, P., Oller, M. (2008): *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO, Demos. Comunitat Valenciana. Alaquàs: Vicens Vives.
- Albet, A., Benejam, P., Casas, M., Comas, P., Oller, M. (2015): *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO, Demos. Comunitat Valenciana. Alaquàs: Vicens Vives.
- Álvarez, J.A., Sabán, A. y Martín, G. (1987). *Geografía humana y económica*. 2º curso del Bachillerato Unificado y Polivalente. Madrid: Santillana.
- Balanzà, M., Bellver, M^a.D., Bravo, J.M^a., Ginés, A., Montagud, M^a.D., Mora, C., Palomo, P., Saiz, M., Tamborero, M. y Valls, R. (1984). *Geografía humana y económica*. 2º curso del Bachillerato Unificado y Polivalente. Valencia: Consorci d'Editors Valencians.
- Balanzà, M., Benejam, P., Llorens, M., Ortega, R. y Roig, J. (1986). *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*. 3º curso del Bachillerato Unificado y Polivalente. Barcelona: Vicens Vives.
- Blay, M., Ciscar, J., Dopazo, M.I., Gómez, V. y Menor, S. (2004). Transformaciones en el mundo rural: la actividad agraria. En: X.M. Souto y S. Ramírez (coord.), *Ciencias Sociales: Geografía*. 3º ESO. *Proyecto Gea-Clío* (pp.58-89). Valencia: Nau Llibres.
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M^a.C. (2015). *Geografía e Historia*. 3º ESO. Madrid: Anaya.
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M^a.C. (2016). *Ciencias Sociales: Geografía*. 3º ESO. Comunidad Valenciana. Madrid: Anaya.
- Burgos, M., Fernández, V., Osuna, R. y Jiménez, J. (2005). *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO. Madrid: Anaya.
- Castelló, J.E., Paniagua, X. y Prats, J. (1976). *Geografía humana y económica*. 2º curso de Bachillerato. Barcelona: Teide.

- Fernández, A., Llorens, M., Ortega, R., Pons, J. y Roig, J. (1998). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Tiempo 3º ESO. 1ª edición. Barcelona: Vicens Vives. ISBN: 84-316-4467-2.
- Fidalgo, C., Blanco, J., Picón, J. y Herrero, J. (2002). *Ciencias Sociales, Geografía*. Proyecto Zenit. Comunidad Valenciana. 3º ESO. Madrid: SM.
- García, E., García, A., Rey, F., Hernández, F. y Goberna, J. (2009). *Geografía*. 2º Bachillerato. Madrid: Ecir.
- García-Manrique, E. (1959). *Geografía Universal*. 2º curso de Bachillerato. Zaragoza: S.I.
- Gorgues, R., Argente, M^a.J. y Tolosa, C. (2007). *Geografía*. 3º ESO. Valencia: Castellnou.
- Granda, C., Hernández, C., Jover, M. y Núñez, R. (2002). *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO. Proyecto Exedra. Madrid: Oxford University Press.
- Grence, T., Iniesta, J., Juste, J.J., Matesanz, J., Moralejo, P., Ortiz, J. y Ramírez, D. (2002). *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO. Valencia: Santillana.
- Grima, J.M. (1963). *Geografía de España*. 1º curso de Bachillerato. Valencia: Ecir.
- Lázaro, M^a.L.de, Miguel, R. de y Pascual, C. (1997). *Geografía*. 2º curso de Bachillerato. Madrid: Mc Graw Hill.
- Loras, M.A., Álvarez, E. y Ponce, M.A. (1994). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Bruño.
- Matarredona, E., Marco, J.A., Olcina, J., Padilla, A. y Rico, A. (2006). Los paisajes y los problemas medioambientales. En X.M. Souto (coord.), *Geografía de España*. 2º Bachillerato. Proyecto Gea-Clío. Valencia: Nau Llibres.
- Méndez, R., Gutiérrez, J. y Guerra, A. (2010). *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO. Madrid: SM.

- Muñoz-Delgado, C. (2003). *Geografía*. 2º Bachillerato. 1ª edición. Madrid: Anaya.
- Muñoz-Delgado, Mª.C. (2016). *Geografía*. 2º Bachillerato. Madrid: Anaya.
- Onnig, J. y Lazzari, I. (2012). *Geografia. Estudos para compreensão del espaço*. 7º ano. São Paulo: Editora FTD. 1ª edición.
- Ortega, R. y Roig, J. (1968). *Geografía de España*. 1º curso de Bachillerato. Barcelona: Vicens Vives.
- Prats, J., Castelló, J.E., García, Mª.C., Izuzquiza, I., Loste, Mª.A. y Paniagua, J. (1987). *Geografía*. 2º curso de Bachillerato. Madrid: Anaya.
- Ramírez, S. y Souto, X.M. (2004). *Ciencias Sociales: Geografía*. 3º curso de Educación Secundaria. Proyecto Gea-Clío. Valencia: Nau Llibres.
- Sánchez, J. y Zárata, A. (1991). *El mundo en que vivimos. Geografía*. 2º curso de Bachillerato. Madrid: SM.
- Sene, E.de y Moreira, J.C. (2012). *Projeto Velear. Geografia*. 9º ano. São Paulo: Scipione.
- Souto, X.M. (2006). *Geografía de España*. 2º curso de Bachillerato. Proyecto Gea-Clío. Valencia: Nau Llibres.

MARCO LEGAL/CURRICULAR

Apéndice de los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la LOMCE para la Comunidad Valenciana.

DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2008/8761].

DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717].

DECRETO 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOGV núm. 1759 de 06.04.1992) Ref. Base Datos 0773/1992.

ORDEN de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental.

ORDEN de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato.

REAL DECRETO 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato.

WEBGRAFÍA

A Punt media (televisión valenciana): <https://apuntmedia.es/va/a-la-carta/series/l'alqueria-blanca>

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Publicación de CEPAL: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Agenda Educativa de Requena: <http://www.requena.es/es/content/agenda-educativa>

Aldeas de Requena. Página web del ayuntamiento de Requena: <http://www.requena.es/es/content/aldeas>

Archivo Municipal de Requena: <https://www.bibliotecaspublicas.es/requena/>

Atlas Digital Escolar: www.atlasdigitalescolar.es

Ayuntamiento de Càrcer: <http://www.carcer.es/>

Blog “Horta és futur”: <https://hortaesfutur.wordpress.com/>

Cátedra de Cultura Territorial Valenciana: <http://catedractv.es>

Código Valenciano de Buenas Prácticas Agrarias. http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=002406%2F2018

Consejo Económico y Social del Gobierno de España: <http://www.ces.es/documents/10180/5461461/Inf0118.pdf>

Crónicas Históricas de Requena: <https://cronicas-historicas-de-requena.webnode.es/>

Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística de España: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Entorno Rural. Youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=e_WX8NkUHKw

Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030:
<http://www.habitatge.gva.es/es/web/planificacion-territorial-e-infraestructura-verde/estrategia-territorial-de-la-comunitat-valenciana-77496>
Eurostat: <https://ec.europa.eu/eurostat/home?>

Foro Política Agraria Común. Horizonte 2020:
<https://www.foropac.es/content/la-agricultura-espaa%C3%B1ola-en-la-nueva-pac-post-2013>

Grupo de Investigación y de Innovación en educación geográfica e histórica-SOCIAL(S), adscrito a la Universitat de València (GIUV2015-217).
<https://www.uv.es/uvweb/servicio-investigacion/es/grupos-investigacion/grupo-1285949714098.html?p2=GIUV2015-217>

Ley de Desarrollo Sostenible del Medio Rural (Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo sostenible del medio rural):
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-21493>

Línea 3 de socialsUV. <http://socialsuv.org/educacionsocioambiental>

Listado de publicaciones locales. Ayuntamiento de Villar del Arzobispo:
<http://www.villardelarzobispo.es/es/archive/page/editorial>

Mapa de Diccionarios Académicos de la Real Academia de la Lengua Española: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/mapa-de-diccionarios>

Máster Universitario de Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València: <https://www.uv.es/masterdidacticas/>

Página web del profesor/doctor D. Javier Esparcia: <https://www.uv.es/javier/>

Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana: <http://www.pegv.gva.es/es>

Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014
<http://www.redestatal.com/wp-content/uploads/2010/09/ley-desarrollo-sostenible/Cap%EDtulo%204%20Zonas.pdf>

Resultados nacionales de las rentas agrarias entre 1990 y 2017 (series históricas). Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación del Gobierno de España: <http://www.mapama.gob.es/es/estadistica/temas/estadisticas-agrarias/economia/cuentas-economicas-agricultura/>

Seminarios del grupo SOCIAL(S) UV:
<http://socialsuv.org/publicaciones/seminarios/>

Serranía Celtibérica de España: www.celtiberica.es

OTROS ÍNDICES

INDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

CAPÍTULO I.-EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN UN MARCO GEOGRÁFICO Y DIDÁCTICO

Figura 1.1.-Localización de los municipios de Villar del Arzobispo y Requena en el marco geográfico de la provincia de Valencia	70
---	----

CAPÍTULO II.-LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL ESPACIO RURAL

Figura 2.1.-Dimensionalidad de funciones de los espacios rurales.....	92
Figura 2.2.-Inversión económica sobre la pavimentación de un camino rural en Casas de Eufemia (Requena).....	99
Figura 2.3.-Lagares de vino en la Solana de las Pilillas, Campo Arcís (Requena)	100
Figura 2.4.-Evolución epistemológica del espacio rural	106
Figura 2.5.-Síntesis de la concepción pedagógica del medio rural	115
Figura 2.6.-Dualidad espacio y territorio en la explicación del medio rural.....	125
Figura 2.7.-Parcela de viñedo de la variedad bobal plantada en espaldera y con riego por goteo en Casas de Eufemia (Requena).....	126
Figura 2.8.-Plano catastral con la superficie marcada para eliminar las vides.....	128
Figura 2.9.-Parcela de viñedo tras la decisión de eliminar algunas vides	128
Figura 2.10.-Síntesis de la comprensión didáctica del espacio rural.....	130

CAPÍTULO III.-LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL Y EL ESPACIO SUBJETIVO

Figura 3.1.-Localización de los cuatro municipios rurales de esta investigación.....	134
Figura 3.2.-Marco científico de la relación entre espacio subjetivo y la teoría de las representaciones sociales.....	140
Figura 3.3.- <i>Paisaje de ríos con jinetes y campesinos</i> , Aelbert Cuyt, 1660	151
Figura 3.4.- <i>El campo de la cosecha</i> , John Constable, 1826.....	152
Figura 3.5.- <i>El aventador</i> , Jean-François Millet, 1847-1848	153
Figura 3.6.- <i>Campo de amapolas</i> , Claude Monet, 1873.....	154

Figura 3.7.-Delimitación de la Serranía Celtibérica en España.....	161
Figura 3.8.-Panel informativo sobre el Museo Etnográfico Casa de los Cinteros	168
Figura 3.9.-Ruta al Puntal de Cambra en Villar del Arzobispo en 2018.....	170
Figura 3.10.-Alumnado de un instituto de Requena en el I Curso Estival de Investigación “María Moliner” en 2017	173
Figura 3.11.-Apertura del VII Congreso de Historia Comarcal dedicado a las infraestructuras y el patrimonio en noviembre de 2015.....	174
Figura 3.12.-Plano actual de la localidad de Càrcer.....	179
Figura 3.13.-Panel informativo de las inversiones de fondos rurales en Villalonga de la Safor.....	182

CAPÍTULO IV.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Figura 4.1.-Localización de los diez municipios enmarcados en la provincia de Valencia.....	192
Figura 4.2.-Fases de la investigación	200
Figura 4.3.-Clasificación de los ámbitos territoriales de la Comunidad Valenciana	205
Figura 4.4.-Vista del impacto visual de la extracción minera en Villar del Arzobispo	215
Figura 4.5.-Vista de la calle de las Cruces en Villar del Arzobispo	217
Figura 4.6.-Paisaje del monocultivo de la vid en invierno en la partida de la Esteruela (Casas de Eufemia, Requena).....	221
Figura 4.7.-Campos de naranjos en la partida de <i>El Palmeral</i> y parcelas de caquis en las orillas del riu Sellent, a las afueras de Càrcer	223
Figura 4.8.-Vista de Càrcer desde la Plaza de la Solidaridad hacia la calle Blasco Ibáñez, donde se concentran los servicios en las plantas bajas de los edificios.....	225
Figura 4.9.-Sede de la Cooperativa Agrícola y Caja Rural Nuestra Señora de la Fuente en Villalonga de la Safor.....	229
Figura 4.10.-Paso del río Turia por Riba-roja en los límites del Parque Natural	231
Figura 4.11.-Edificaciones recientes en Paiporta.....	234
Figura 4.12.-Vista de los chalets del Vedat de Torrent	235

Figura 4.13.-Vista de la calle Almirante Cadarso, en el entorno del centro escolar	239
Figura 4.14.-Vista de dos calles próximas al centro escolar con el predominio de servicios relacionados con el turismo.....	242
Figura 4.15.-Cultivo de huertos urbanos en Benimaclet	244
Figura 4.16.-Muestra de tres preguntas del cuestionario.....	255
Figura 4.17.-Síntesis del método de investigación como sistema de triangulación	269
Figura 4.18.-Vista del documento Excel en el que hemos anotado las palabras evocadas.....	275
Figura 4.19.-Vista principal del programa Evocation 2005 con el sistema de funciones asociadas.....	276
Figura 4.20.-Vista principal de los comandos de Atlas.ti	279

CAPÍTULO V.-ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO DEL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Figura 5.1.-Representación pictórica del paisaje rural con predominio de elementos naturales	331
Figura 5.2.-Representación pictórica del paisaje rural “natural” sin animales.....	332
Figura 5.3.-Paisaje natural con los elementos de la estructura de la representación social	334
Figura 5.4.-Paisaje natural con indiferencia por los elementos antrópicos	335
Figura 5.5.-Paisaje natural que enfatiza la presencia de animales.....	336
Figura 5.6.-Paisaje natural con la separación de elementos antrópicos.....	337
Figura 5.7.-Representación de la función productiva del medio rural desde el espacio local.....	338
Figura 5.8.-Representación pictórica de la función productiva atribuida al espacio de huerta de Benimaclet	340
Figura 5.9.-Representación de la combinación de cultivos por la rotación (5.9a) y la compartimentación parcelaria (5.9b)	341
Figura 5.10.-Representación pictórica de la función productiva del medio rural con presencia humana	342
Figura 5.11.-Modelo de representación pictórica con la unidad de poblamiento rodeada de cultivos	344

Figura 5.12.-Representación pictórica de una localidad a escala interna345

Gráfico 5.1.-Distribución de las frecuencias de las emociones
por el alumnado encuestado347

CAPÍTULO VI.-LA COMPRENSIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL DESDE LA TRIALÉCTICA ESPACIAL

Gráfico 6.1.-Tiempo transcurrido en el que se ha producido
la última visita a un espacio rural370

Gráfico 6.2.-Uso de los recursos didácticos asociados
al estudio del medio rural383

Figura 6.1.-Síntesis de las categorías conceptuales
recordadas por el alumnado389

Figura 6.2.-Fotografías seleccionadas de dos libros
de texto para responder a la décima pregunta del cuestionario393

Gráfico 6.3.-Distribución de las fuentes consultadas por
el alumnado para informarse del medio rural404

Figura 6.3.-Localización de dos lugares rurales de la
Comunidad Valenciana en el mapa413

Figura 6.4.-Localización de dos lugares rurales del resto
de España en el mapa414

Figura 6.5.-Áreas rurales de la Comunidad Valenciana
elegidas por el alumnado415

Figura 6.6.-Áreas rurales del resto de España elegidas
por el alumnado418

Figura 6.7.-Tipología de problemáticas asociadas al medio rural421

CAPÍTULO VII.-EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL MEDIO RURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES

Gráfico 7.1.-Recuento de las páginas dedicadas al medio rural
en los manuales escolares analizados para ambos cursos entre 1959 y 2016431

Figura 7.1.-Cuadro sinóptico de la región levantina (a) y mapa
con la distribución de trigo en el mundo (b)437

Figura 7.2.-Correspondencia entre una masía vasca
y el plano interior439

Figura 7.3.-Dos fotografías de hábitat disperso del
valle de la Orotava (Tenerife)442

Figura 7.4.-Síntesis de los factores y elementos del paisaje agrario	444
Figura 7.5.-Dos imágenes que muestran la oposición campo-ciudad	455
Figura 7.6.-Muestra de la actividad y del esquema de consulta para su solución	457
Figura 7.7.-Organigrama y actividades de diferente grado de dificultad asociadas	458
Figura 7.8.-Actividades asociadas a una fotografía sobre el proceso de urbanización.....	462
Figura 7.9.-Dos fotografías de paisaje agrario mediterráneo con actividades asociadas	463
Figura 7.10.-Actividad asociada a una fotografía de paisaje agrario	465
Figura 7.11.-Actividades que se apoyan en fotografías para su resolución.....	466
Figura 7.12.-Selección de fotografías sobre paisajes agrarios valencianos.....	468
Figura 7.13.-Dos fotografías que muestran la mecanización del campo.....	470
Figura 7.14.-Dualidad de las personas del medio rural en dos fotografías	471
Figura 7.15.-La imagen de la mujer trabajando en el medio rural en dos fotografías de los libros de texto	472
Figura 7.16.-Dos fotografías de paisajes agrarios en Asia y África	473
Figura 7.17.-Dos mapas de la distribución del cultivo del olivo en España	474
Figura 7.18.-Actividades con TIC sobre la agricultura en Almería.....	476
Figura 7.19.-Modelo de actividad como juego de simulación	479

CAPÍTULO VIII.-LA EXPLICACIÓN DEL MEDIO RURAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

No existen figuras en este capítulo

CAPÍTULO IX.-ANÁLISIS INTEGRADO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS: EL ESPACIO RURAL COMO MEDIO CONDICIONADO POR LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Figura 9.1-Representación del medio rural como paisaje natural	545
Figura 9.2.-Representación del medio rural por oposición a la ciudad	546
Gráfico 9.1.-Fuentes ajenas al mundo escolar consultadas por el alumnado acerca del medio rural.....	549

Gráfico 9.2.-Recuento de las páginas dedicadas al medio rural y al espacio urbano en los manuales escolares analizados para ambos cursos entre 1959 y 2016.....	560
Figura 9.3.-Representación periférica de la actividad agraria.....	571
Figura 9.4.-Representación que muestra la diversidad de funciones del medio rural.....	571
Figura 9.5.-Representación del poblamiento y la función residencial en un ambiente natural.....	582
Figura 9.6.-Representación interna de una localidad rural.....	582
Figura 9.7.-Localidades rurales concebidas por el alumnado y clasificación territorial de la Comunidad Valenciana.....	585
Figura 9.8.-Espacios rurales concebidos por el alumnado en el resto de España.....	586
Figura 9.9.-Tipologías rurales en España de acuerdo al Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014.....	586
Figura 9.10.-Fotografías seleccionadas de dos libros de texto para responder a la décima pregunta del cuestionario.....	592

CAPÍTULO X.-CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

No hay figuras en este capítulo

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I.-EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN UN MARCO GEOGRÁFICO Y DIDÁCTICO

Tabla 1.1.- Síntesis de los principales elementos de la investigación	76
Tabla 1.2.- Síntesis de la estructura de trabajo	77

CAPÍTULO II.-LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL ESPACIO RURAL

Tabla 2.1.-Trabajos Finales de Máster (MAES) con temáticas relacionadas con el medio rural	97
Tabla 2.2.-Trabajos Finales de Máster (MIDE) con temáticas estudiadas desde las representaciones sociales	119

CAPÍTULO III.-LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL Y EL ESPACIO SUBJETIVO

Tabla 3.1.-Síntesis de las posiciones filosóficas del medio rural desde la Geografía y la Sociología	148
Tabla 3.2.-Enfoques temáticos del medio rural en el cine español de la década de 1950	159

CAPÍTULO IV.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Tabla 4.1.-Síntesis de los criterios de validez con las tareas y fuentes asociadas	196
Tabla 4.2.-Síntesis de las etapas seguidas en el proceso de investigación	201
Tabla 4.3.-Datos de la muestra de estudio en los diez centros seleccionados	209
Tabla 4.4.-Procedencia del alumnado encuestado en la comarca de Los Serranos	214
Tabla 4.5.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Villar del Arzobispo.....	217
Tabla 4.6.-Procedencia del alumnado encuestado en un instituto de Requena	218
Tabla 4.7.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Requena	221
Tabla 4.8.-Procedencia del alumnado encuestado en un centro escolar de Càrcer	222

Tabla 4.9.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Càrcer	224
Tabla 4.10.-Procedencia del alumnado encuestado en el centro escolar de Villalonga de la Safor	227
Tabla 4.11.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Villalonga de la Safor	229
Tabla 4.12.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Riba-roja de Túria.....	232
Tabla 4.13.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Paiporta.....	233
Tabla 4.14.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en Torrent	236
Tabla 4.15.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en el barrio de Gran Vía	239
Tabla 4.16.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en el barrio de Malva-rosa.....	241
Tabla 4.17.-Comparación en la ocupación de las familias del alumnado y la media municipal en el barrio de Benimaclet.....	243
Tabla 4.18.-Perfil de los expertos/as que han participado en la validación de los instrumentos de recogida de datos	247
Tabla 4.19.-Ejemplo de ficha de validación del cuestionario proporcionada a los expertos/as	248
Tabla 4.20.-Número de alumnos/as y docentes que han participado en entrevistas y/o grupos de discusión.....	258
Tabla 4.21.-Libros de texto de 3º ESO seleccionados con su marco legal correspondiente	264
Tabla 4.22.-Libros de texto de 2º de Bachillerato seleccionados con su marco legal correspondiente	265
Tabla 4.23.-Relación entre preguntas metodológicas de investigación y sistemas de categorías	271
Tabla 4.24.-Relación entre las categorías y subcategorías de análisis.....	273
Tabla 4.25.-Categorías espaciales de análisis de las representaciones pictóricas.....	278
Tabla 4.26.-Ejemplos de posibles códigos por localidades y nivel educativo	281

Tabla 4.27.-Ejemplo de aplicación de codificación de una pregunta del cuestionario	282
---	-----

CAPÍTULO V.-ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO DEL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Tabla 5.1.-Síntesis del análisis del test de asociación de palabras vinculadas con medio rural.....	294
Tabla 5.2.-Distribución de la estructura del contenido de la representación social del medio rural en los cuadrantes contruidos a partir de Evocation 2005.....	297
Tabla 5.3.-Confrontación de los componentes del núcleo central de la estructura del contenido de la representación social del medio rural	300
Tabla 5.4.-Aspectos comunes en las definiciones de los conceptos del núcleo central de medio rural	302
Tabla 5.5.-Sentidos convergentes de los conceptos animales y vegetación	304
Tabla 5.6.-Polisemia del concepto campo con ejemplos asociados	309
Tabla 5.7.-Relaciones semánticas entre la estructura del contenido del medio rural	322
Tabla 5.8.-Síntesis de las categorías de análisis de las representaciones pictóricas	327
Tabla 5.9.-Clasificación de las representaciones pictóricas por la procedencia geográfica del alumnado y nivel educativo.....	329
Tabla 5.10.-Emociones más valoradas en los centros escolares de áreas rurales.....	348
Tabla 5.11.-Emociones más valoradas en los centros escolares de áreas periurbanas.....	349
Tabla 5.12.-Emociones más valoradas en los centros escolares de áreas urbanas	350

CAPÍTULO VI.-LA COMPRENSIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL DESDE LA TRIALÉCTICA ESPACIAL

Tabla 6.1.-Categorías asociadas a la definición de espacio rural.....	364
Tabla 6.2.-Frecuencia del alumnado que concibe diferencias entre su concepción de espacio rural y su localidad de residencia.....	365
Tabla 6.3.-Síntesis de las categorías asociadas a la importancia del estudio de los espacios rurales.....	378

Tabla 6.4.-Elección de las fotografías sobre el espacio rural por parte del alumnado.....	394
Tabla 6.5.-Distribución de las respuestas del alumnado según el ámbito espacial.....	412
Tabla 6.6.-Ámbitos espaciales de las problemáticas detectadas por el alumnado	420

CAPÍTULO VII.-EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL MEDIO RURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES

Tabla 7.1.-Clasificación de las actividades por su nivel cognitivo en los libros de texto.....	454
Tabla 7.2.-Análisis de las fotografías en los libros de texto en ambos cursos.....	469

CAPÍTULO VIII.-LA EXPLICACIÓN DEL MEDIO RURAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

Tabla 8.1.-Principales conceptos asociados al medio rural en ambos cursos.....	491
Tabla 8.2.-Los contenidos conceptuales del medio rural de la Educación Secundaria en la LOGSE	510
Tabla 8.3.-Contenidos y criterios de evaluación en 2º curso de Bachillerato referidos al medio rural en la LOGSE	512
Tabla 8.4.-Principales contenidos y criterios de evaluación relacionados con el medio rural en la LOCE para Educación Secundaria (3º ESO) y Bachillerato (2º curso).....	514
Tabla 8.5.-Contenidos del medio rural en 3º ESO en la LOE y la LOMCE	516
Tabla 8.6.-Criterios de evaluación en 3º ESO referidos al medio rural en la LOE y la LOMCE	517
Tabla 8.7.-Contenidos del medio rural en la LOE y la LOMCE para 2º Bachillerato	519
Tabla 8.8.-Criterios de evaluación en 2º Bachillerato referidos al medio rural en la LOE y la LOMCE	520

**CAPÍTULO IX.-ANÁLISIS INTEGRADO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS:
EL ESPACIO RURAL COMO MEDIO CONDICIONADO POR LA
REPRESENTACIÓN SOCIAL**

Tabla 9.1.-Cosmovisión idealizada del medio rural con sus niveles de progresión.....	539
Tabla 9.2.-Estructura de la representación social del medio rural en esta investigación.....	540
Tabla 9.3.-Similitudes entre las definiciones escolares e institucionales de campo.....	541
Tabla 9.4.-Categoría “paisaje natural” de las representaciones pictóricas del medio rural	544
Tabla 9.5.-Comparación de los datos de frecuencia de las palabras asociadas a medio rural	548
Tabla 9.6.-Cosmovisión académica del medio rural con sus niveles de progresión.....	556
Tabla 9.7.-Relación entre temáticas y contenidos asociados al medio rural en la geografía académica y su difusión en la geografía escolar	563
Tabla 9.8.-Síntesis de las fotografías de los manuales escolares y de las representaciones pictóricas con la presencia de la figura humana	564
Tabla 9.9.-Datos básicos para la aplicación del chi-cuadrado a las fotografías de los libros de texto	565
Tabla 9.10.-Resultados de las pruebas de chi-cuadrado aplicado a las fotografías de los libros de texto	566
Tabla 9.11.-Datos básicos para la aplicación del chi-cuadrado a las representaciones pictóricas del alumnado	567
Tabla 9.12.-Resultados de las pruebas de chi-cuadrado aplicados a las representaciones pictóricas del alumnado	568
Tabla 9.13.-Categoría “paisaje cultivado” de las representaciones pictóricas del medio rural	569
Tabla 9.14.-Cosmovisión problematizadora coyuntural del medio rural con sus niveles de progresión	576
Tabla 9.15.-Recuerdo escolar de los conceptos estudiados y correspondencia con los problemas del medio rural	577
Tabla 9.16.-Categoría “paisaje poblado” de las representaciones pictóricas del medio rural	581

Tabla 9.17.-Características generales de la clasificación de áreas rurales en España	587
Tabla 9.18.-Síntesis entre las preguntas de investigación y la categorización de primer orden	589
Tabla 9.19.Estructura teórica de la representación social del medio rural obtenida en esta investigación.....	597
CAPÍTULO X.-CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	
Tabla 10.1.-Síntesis del planteamiento general de la investigación	606
CAPÍTULO X.-CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	
Tabela 10.1.-Resumo da abordagem geral de pesquisa	633

SIGLAS

SIGLAS

AVE: Alta Velocidad Española.

BBVA: Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.

CELS: Centros de Estudios La Serranía.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CER: Centro de Estudios Requenenses.

COBATUR: Cooperativa Valenciana Agrícola del Bajo Turia.

CSV: Comma-separated values.

EPA: Encuesta de Población Activa.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

ESTEPA: Estudios del Territorio y Paisaje.

FEADER: Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural.

FEDER: Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

FEOGA: Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola.

FSE: Fondo Social Europeo.

GPS: Global Positioning System.

INE: Instituto Nacional de Estadística de España.

LGE: Ley General de Educación.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

MAES: Máster Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València.

MIDE: Máster Universitario de Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València.

PAC: Política Agraria Común de Europa.

PARC: Política Agraria y Rural Común de Europa.

PLE: Personal Learning Environment.

PROP: Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad Valenciana.

RAE: Real Academia Española de la Lengua.

SIG: Sistemas de Información Geográfica.

TAC: Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Aprendizaje.

TAG: Tecnologías del Aprendizaje Geográfico.

TFG: Trabajo Final de Grado.

TFM: Trabajo Final de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TIG: Tecnologías de Información Geográfica.

UE: Unión Europea.

UV: Universitat de València.

ZAL: Zona de Actividades Logísticas.

ANEXOS

I-MODELO DE CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Lee atentamente las siguientes indicaciones antes de responder el cuestionario:

Este cuestionario forma parte de la tesis doctoral “**La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar**” y tiene como objetivo conocer la percepción que tiene el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato sobre los espacios rurales. Es anónima, únicamente nos interesa que indiquen los datos que se presentan al inicio.

El cuestionario se divide en dos bloques diferenciados. Lea detenidamente el enunciado de cada una de las preguntas.

Para comenzar, rellena los siguientes ítems y la tabla final:

Centro en el que estudias _____

Curso _____ Edad _____

Sexo: Hombre ____ Mujer ____

Localidad y barrio de residencia _____

(Rellena la tabla solo con los datos solicitados de las personas que residen en tu hogar)

Rol familiar (padre, madre, hermano/a, abuelo/a...)	Edad (aproximada)	Ocupación (profesión)	Cantidad económica que aporta al hogar (aproximada)

PRIMERA PARTE: CUESTIONARIO DE ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS Y ESQUEMA MENTAL

1.-Escribe cinco palabras que vienen a tu mente cuando piensas en el medio rural. Utiliza el espacio asignado para cada una de ellas.

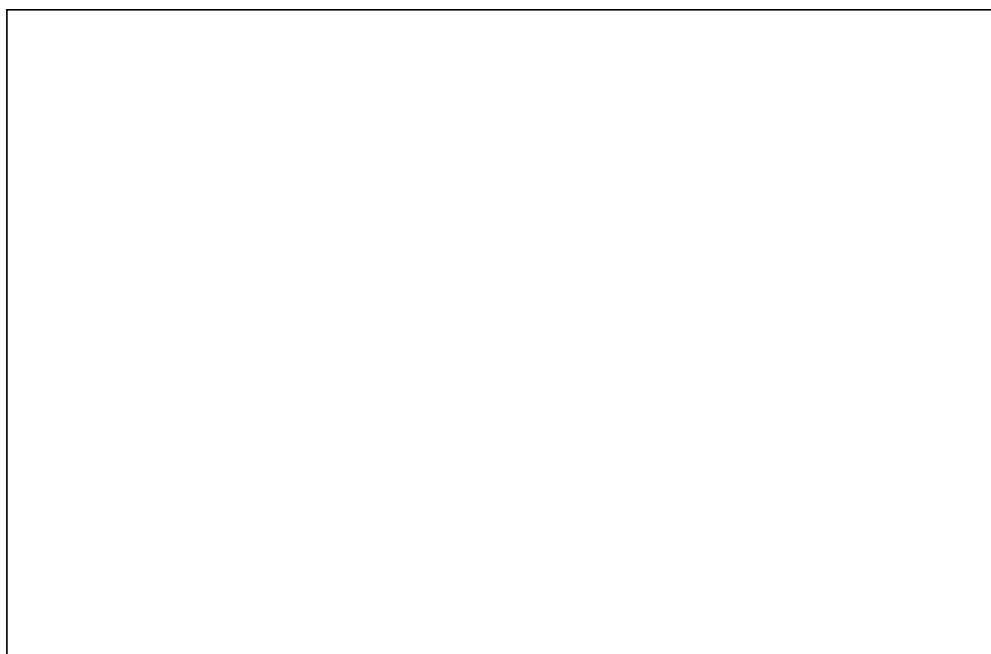
MEDIO RURAL es...

2.-Clasifica las palabras que has respondido en el ejercicio anterior, otorgándole un valor de acuerdo a la importancia que les concedas, siendo 1º la más representativa y 5º la menos.

3.-Ahora justifica en el espacio asignado por qué la palabra a la que has otorgado el valor 1º es la más importante.

4.-A continuación te pedimos que realices un dibujo sobre tu concepción de medio rural. No vamos a valorar tu capacidad artística para dibujar, sino tu capacidad para mostrar tu idea acerca del medio rural. No puedes consultar ninguna fuente de información ni ayudarte de otros compañeros.

Dibuja lo que es para ti **MEDIO RURAL**



Explica brevemente lo que has dibujado

Marca tres emociones que te provoca el dibujo que has realizado

Admiración	Desprecio	Serenidad
Alegría	Melancolía	Tristeza
Asombro	Miedo	Ninguna
Culpabilidad	Ira	

SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO GENERAL DE PREGUNTAS

5.- ¿Por qué definirías un espacio como rural? ¿Tiene alguna diferencia con la localidad en la que resides actualmente?

6.- ¿Cuánto tiempo hace que has estado en algún espacio rural? ¿Qué has hecho cuando has estado allí?

7.-Durante tu estancia en el colegio y/o en el instituto habrás estudiado algunos contenidos relacionados con los espacios rurales. ¿Crees que es importante estudiar los espacios rurales? ¿Por qué?

8.-¿Qué materiales has utilizado para estudiar los espacios rurales? Te sugerimos algunos ejemplos: libros de texto, mapas, fichas, salidas de campo, TICs...Indica cómo los habéis utilizado y lo que has aprendido con cada uno de ellos.

9.-¿Qué conceptos recuerdas haber estudiado relacionados con los espacios rurales? Enumera alguno e intenta explicar lo que recuerdes.

10.-A continuación, te presentamos dos fotografías que pertenecen a dos libros de texto diferentes. ¿Cuál de las dos representa mejor tu concepción de espacio rural? ¿Por qué?

A



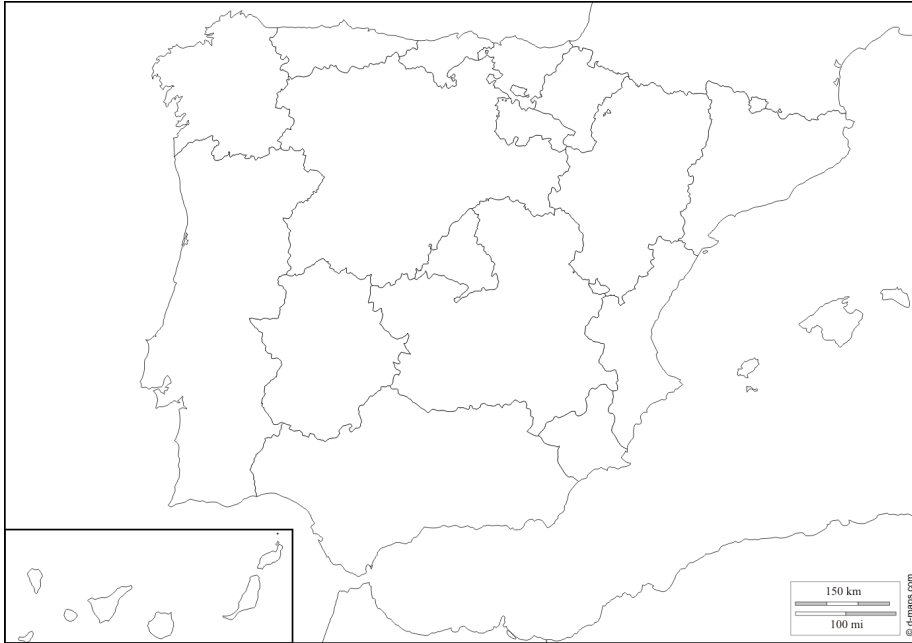
B



11.-Además de lo que hayas aprendido en tu vida escolar, ¿por qué otras fuentes recibes información acerca de los espacios rurales? ¿Qué te han aportado esas informaciones? Puedes ayudarte de tus lecturas, el cine, los medios de comunicación, las redes sociales u otras informaciones.

-

12.-Señala una localidad o zona rural de la Comunidad Valenciana y otra del resto de España en el siguiente mapa. Escribe sus nombres y localízalas.



13.-Enumera hasta tres problemas que caractericen los espacios rurales. Indica si responde a un problema local (de tu municipio, comarca o comunidad autónoma), global (o ambos) y lo qué harías para mejorar esa situación.

Problema detectado	Problema local y/o global	Medidas de mejora

Gracias por tu participación

**II.-FORMULARIO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN ENTREVISTAS
Y/O GRUPOS DE DISCUSIÓN**

FORMULARIO DE COLABORACIÓN EN UNA TESIS DOCTORAL

D/Dña.....
como estudiante de Educación Secundaria o Bachillerato acepta colaborar sin percibir ninguna retribución económica en una entrevista semiestructurada cuya duración media será de 15 a 20 minutos para el proyecto de tesis doctoral: “La representación social del medio rural, un análisis desde la geografía escolar”, del programa de Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

La información proporcionada será grabada en audio para facilitar su posterior transcripción. Le garantizamos que sus datos personales y la información proporcionada tan solo formará parte del proyecto de tesis doctoral y no será publicada por medios científicos (libros, artículos de revistas...) sin su consentimiento.

El alumno/a acepta ser identificado durante la grabación de la entrevista mediante alguna de estas fórmulas:

- a) Nombre y apellidos
- b) Siglas definidas por su persona que conservarán su anonimato durante la grabación y transcripción de la entrevista.

El alumno/alumna acepta las condiciones y autoriza a la persona correspondiente a realizar la entrevista.

El alumno/a colaborador/a

El entrevistador/a

En _____ a _____ de 2018

III.-GUIÓN DE PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS Y/O GRUPOS DE DISCUSIÓN AL ALUMNADO

ENTREVISTA A ALUMNOS/AS. TESIS DOCTORAL. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL: UN ANÁLISIS DESDE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

¿Qué es lo que más y menos te gusta del espacio donde vives? ¿Cómo denominarías a este espacio: urbano o rural? ¿Por qué?

¿Y el centro en el que estudias? ¿Cómo es tu relación con los compañeros y los profesores? ¿Has repetido algún curso?

¿Qué asignaturas son tus preferidas? ¿Qué recuerdo tienes de las ciencias sociales?

¿Qué imagen tienes de los espacios rurales? ¿Cuál es tu vínculo con estos espacios: amistades, familiares, ocio...?

Como este curso académico ya has estudiado la unidad didáctica sobre los espacios rurales, ¿puedes recordar que ideas tenías al iniciar y al finalizar esa unidad didáctica?

¿Coincide tu percepción de los espacios rurales con lo que has estudiado en el instituto?

¿Cómo habéis trabajado los espacios rurales? ¿Qué materiales habéis empleado en clase y cómo los habéis usado?

¿Qué contenidos habéis estudiado? ¿Crees que son útiles para tu formación futura?

Podemos centrarnos en tres conceptos que aparecen en los libros de texto: poblamiento, paisaje y política rural. ¿Qué recuerdas sobre ellos?

¿Qué contenidos te hubiese gustado aprender acerca de los espacios rurales?

Además de lo que has aprendido en el instituto, recibirás información de los espacios rurales por otras fuentes (redes sociales, publicidad, revistas...)? ¿Qué ideas te aportan esas fuentes de información? ¿Coincide esas informaciones con tu percepción de esos espacios? ¿En qué lugares te informas sobre el medio rural?

¿Crees que tu entorno ofrece información para aprender acerca de los espacios rurales?

¿Qué problemas sociales o ambientales experimentan los espacios rurales? ¿Conoces algunas medidas para intentar solucionarlos?

Si tuvieras delante al responsable del Ministerio que se encarga de los asuntos del medio rural en España, ¿le pedirías alguna mejora para el medio rural?

¿Cómo crees que será el medio rural en el futuro?

IV-GUIÓN DE PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO

ENTREVISTA A DOCENTES. TESIS DOCTORAL: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO RURAL, UN ANÁLISIS DESDE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

¿Cuánto tiempo llevas como docente en Educación Secundaria? ¿Te gusta trabajar como profesor?

Mi tesis doctoral se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales y su relación con la geografía de la percepción y del comportamiento, ¿conoces algo sobre este enfoque?

¿Recuerdas haber estudiado alguna materia relacionada con la temática rural durante tu formación universitaria? Posteriormente, ¿has ampliado conocimientos sobre este tema en congresos, seminarios, lectura de artículos científicos...? ¿Qué recuerdas de algún profesor, contenido, recursos... que se relacionen con el medio rural?

¿Cuál ha sido tu vinculación con el medio rural? ¿Cómo influye en la enseñanza del medio rural que ofreces a tus estudiantes? ¿Qué es lo que te gusta/disgusta del lugar donde vives/trabajas?

¿Qué importancia tiene la enseñanza del medio rural en Educación Secundaria? ¿Qué consideras que debe aprender un alumno/a de Educación Secundaria sobre el medio rural?

¿Cómo abordas la enseñanza del medio rural en Educación Secundaria? ¿Qué materiales empleas para trabajar esta temática en el aula? ¿Cuál es la reacción (emociones, comentarios...) de tu alumnado cuando inicias una unidad didáctica sobre este tema? ¿Has visto alguna Unidad Didáctica sobre el medio rural que te haya resultado provechosa?

¿Consideras que el currículo de Educación Secundaria favorece u obstaculiza la enseñanza del medio rural?

¿Qué contenidos son los más importantes en los libros de texto de Educación Secundaria acerca del medio rural? ¿Qué contenidos podrías añadir para ofrecer una visión más real de estos espacios en la actualidad?

Podemos centrarnos en tres conceptos clave que suelen aparecer en las unidades didácticas sobre medio rural: poblamiento, paisaje y política rural. ¿Qué imagen del medio rural proporcionan estos conceptos entre el alumnado de Educación Secundaria?

¿En qué medida incorporas información local para tratar el medio rural en Educación Secundaria? ¿Existe contacto con las instituciones locales del municipio?

¿Crees que tus propuestas didácticas pueden influir sobre el desarrollo rural de tu localidad? ¿Hasta qué punto inciden en la formación ciudadana de los estudiantes?

V.-LISTADO DE LIBROS DE TEXTO SELECCIONADOS PARA AMBOS CURSOS (3º ESO Y 2º DE BACHILLERATO) ENTRE 1956 Y 2016

Libros de texto de 3º ESO

Ley	3ºESO	Unidades didácticas
1953	Ortega y Roig (1968). SM	10.-Los habitantes del campo y la ciudad.
14/1970 de 4 agosto de 1970.	Balanzà et al. (1986). Consorci d'Editors Valencians. Grup Garbí.	Actividades primarias. Agricultura.
LODE (Ley 8/1985).	Álvarez, Sabán y Martín (1987). Santillana.	6.-Los paisajes agrarios. 7.-La producción del sector primario.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Loras, Álvarez y Ponce (1994). Bruño.	2.-Sector primario.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Fernández et al. (1998). Vicens Vives.	15.-Actividades y espacios agrarios. La pesca. 16.-Paisajes agrarios y actividad pesquera en España.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Granda, Hernández, Jover y Núñez (2002). Oxford.	1.-Los recursos de la naturaleza. 7.-Las actividades económicas en España.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero (2002). SM.	1.-Medio natural y actividades agrarias. 8.-Las actividades económicas en España.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Grence et al 2002. Santillana.	2.-El paisaje rural. 17.-España: las actividades económicas.
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200).	Ramírez y Souto (coords.) (2004). Nau Llibres. Gea Clío.	B. Transformaciones en el medio rural: la actividad agraria.
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200).	Burgos, Fernández, Osuna y Jiménez (2005). Anaya.	6.-Las actividades del sector primario. Los paisajes agrarios. 9.-Las actividades económicas en España y en la Comunidad Valenciana.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Gorgues, Argente y Tolosa (2007). Castellnou.	9.-De la España agraria a la industrial.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Albet et al., (2008). Vicens Vives .	8.-Agricultura, ganadería y pesca.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Méndez, Gutiérrez y Guerra (2010). SM.	4.-Actividades agrarias y mundo rural
LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).	Burgos y Muñoz-Delgado (2015). Anaya.	2.-El sector primario. Los espacios agrarios.
LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).	Albet et al. (2015). Vicens Vives.	3.-La agricultura, la ganadería, la pesca y la silvicultura.
LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).	Burgos y Muñoz-Delgado (2016). Anaya.	6.-Las actividades del sector primario.

Libros de texto de 2º de Bachillerato

Ley	Autoría y editorial	Unidades didácticas
1953.	García-Manrique (1959). Sin Editorial.	Lección 9ª. Geografía humana.
1953.	Grima (1963). ECIR..	37.-El poblamiento (rural y urbano). 40.-Agricultura y ganadería
14/1970 de 4 agosto de 1970.	Castelló, Paniagua y Prats (1976). Teide.	1.-Elementos del paisaje agrario. 2.-Los paisajes agrarios: sus sistemas de cultivo
14/1970 de 4 agosto de 1970.	Balanzà et al., (1986). Vicens Vives.	28. La agricultura española. Estudio sectorial. La crisis del mundo rural.
LODE (Ley 8/1985).	Prats, Castelló, García, Izuzquita, Loste y Paniagua (1987). Anaya.	4.-Geografía de la producción.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	Sánchez y Zárate (1991). SM.	Bloque IV. El mundo rural y el mar.
LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990).	De Lázaro, De Miguel y Pascual (1997). Mc Graw Hill.	5.-El espacio urbano y el hábitat rural. 6.-El espacio rural y las actividades del sector primario.
LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200).	Muñoz-Delgado (2003). Anaya.	5.-Los espacios del sector primario.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Souto (2006) (coord.). Gea-Clío.	D.-Los paisajes y los problemas medioambientales.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	García et al. (2009). ECIR.	6.-Los espacios del sector primario.
LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006).	Abascal et al., (2009). Santillana.	10.-El sector primario: los espacios rurales y los espacios marinos.
LOMCE (Ley Orgániza 8/2013, de 9 de diciembre).	Muñoz-Delgado (2016). Anaya.	5.-Los espacios del sector primario.

VI.-GUIÓN DE ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

1.-Ficha técnica

Libro de texto	
Curso/Ciclo (año de edad del alumnado)	
Autor/es	
Editorial	
Año de edición	
Nº de edición	
Nº páginas	
Curriculo (ley curricular)	

2.-Estructura y análisis de contenidos específicos.

Elementos de análisis	Observaciones
Unidad/es didácticas sobre el mismo tema sobre el total del manual	1 o más unidades didácticas que aborden una temática similar
Nº de páginas dedicadas a esa temática (en cada unidad didáctica)	% de páginas de cada una de las unidades didácticas sobre el total de páginas del libro.
Referentes espaciales (escalas): regional, estatal, Europa, América del Sur, Asia, países, municipios, localidades...	Distribución % de las escalas territoriales en las unidades didácticas analizadas.
Distribución de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales	¿Cuál es la distribución porcentual de los diferentes contenidos?
Recursos utilizados dentro de la unidad didáctica: textos, gráficos, mapas, tablas, cuadros, fotografías, esquemas, enlaces web....	¿Los recursos van acompañados de una explicación en el texto? ¿Se hace referencia en los ejercicios a los recursos?
Actividades y preguntas planteadas: número de actividades por tema y si son adecuadas o no al tiempo disponible	¿Cuántas actividades se plantean en las unidades didácticas?
Vocabulario específico utilizado: cómo se explican los conceptos básicos	¿Son adecuadas las definiciones a los alumnos/as a los que van dirigidas?
Nivel lingüístico: grado de adecuación o legibilidad	¿El lenguaje empleado es comprensible para el alumnado? ¿Cómo se relacionan mapas e imágenes con el texto y las actividades?

3.-Metodología didáctica y relación con el currículum

Planteamiento del tema: se abordan ideas previas o estereotipos de los estudiantes, se conectan ideas con temas anteriores o que se abordarán más adelante, se relaciona el contenido con problemas pasados, presentes y futuros...	¿Qué se espera que aprenda el alumno? ¿Qué enfoque se le da a las ideas que posee y las que van a aprender en la unidad didáctica?
Orientación del tema: descriptiva, analítica, <i>problematizadora</i>	¿Qué se espera que aprenda el alumno: informaciones, reflexiones, interpretaciones, razonamientos, resolución de problemas...?
Finalidad de la/s unidad/es didácticas	Explícita o implícita
Tipología de actividades y jerarquización. Relación de los ejercicios entre sí o se presentan aislados.	¿Cuál es el grado de dificultad (nivel cognitivo) de las actividades planteadas?
Estrategias de actuación docente: trabajo individual, colectivo, ambos, debates de aula...	¿Qué papel tiene el profesor?
Uso de recursos auxiliares: atlas, revistas, estadísticas, salidas escolares...	¿Cómo se relaciona el libro de texto con otros materiales complementarios?
Aparición de grupos sociales (campesinos, burgueses, nobles...). La función e imagen de la mujer	¿Cuál es el papel de los grupos sociales (campesinos, burgueses... y de las mujeres en las unidades didácticas?
Trabajo de competencias básicas	¿Qué competencias se promueven?
Evaluación del alumnado	¿Cómo se evalúa a los alumnos?
Evaluación de los materiales didácticos	¿Qué criterios tiene el docente para evaluar los materiales?
¿Existen guías de evaluación?	¿Qué función tienen las guías de evaluación?

4.-Otra información a considerar

- Relación entre la/s unidad/es didácticas y los niveles de concreción curricular: Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Programación Docente (la del departamento y la del profesor/a).
- Utilidad social de los contenidos que aparecen en la/s unidad/es didácticas.
- Valoraciones finales y propuestas de mejora

VII.-NUMERACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO SELECCIONADOS PARA AMBOS CURSOS (3º ESO Y 2º DE BACHILLERATO) ENTRE 1959 Y 2016.

Orden gráficos 7.1. y 9.2.	Libro de texto	Unidades didácticas
1	García-Manrique (1959). Sin Editorial.	Lección 9ª. Geografía humana.
2	Grima (1963). ECIR..	37.-El poblamiento (rural y urbano). 40.-Agricultura y ganadería
3	Ortega y Roig (1968). SM	10.-Los habitantes del campo y la ciudad.
4	Castelló, Paniagua y Prats (1976). Teide.	1.-Elementos del paisaje agrario. 2.-Los paisajes agrarios: sus sistemas de cultivo
5	Balanzà et al. (1984). Consorci d'Editors Valencians. Grup Garbí.	Actividades primarias. Agricultura.
6	Balanzà et al., (1986). Vicens Vives.	28. La agricultura española. Estudio sectorial. La crisis del mundo rural.
7	Prats, Castelló, García, Izuzquita, Lose y Paniagua (1987). Anaya.	4.-Geografía de la producción.
8	Álvarez, Sabán y Martín (1987). Santillana.	6.-Los paisajes agrarios. 7.-La producción del sector primario.
9	Sánchez y Zárate (1991). SM.	Bloque IV. El mundo rural y el mar.
10	Loras, Álvarez y Ponce (1994). Bruño.	2.-Sector primario.
11	De Lázaro, De Miguel y Pascual (1997). Mc Graw Hill.	5.-El espacio urbano y el hábitat rural. 6.-El espacio rural y las actividades del sector primario.
12	Fernández et al. (1998). Vicens Vives.	15.-Actividades y espacios agrarios. La pesca. 16.-Paisajes agrarios y actividad pesquera en España.
13	Granda, Hernández, Jover y Núñez (2002). Oxford.	1.-Los recursos de la naturaleza. 7.-Las actividades económicas en España.
14	Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero (2002). SM.	1.-Medio natural y actividades agrarias. 8.-Las actividades económicas en España.
15	Grence et al 2002. Santillana.	2.-El paisaje rural. 17.-España: las actividades económicas.
16	Muñoz-Delgado (2003). Anaya.	5.-Los espacios del sector primario.

Orden gráficos 7.1. y 9.2.	Libro de texto	Unidades didácticas
17	Ramírez y Souto (coords.) (2004). Nau Llibres. Gea Clío.	B. Transformaciones en el medio rural: la actividad agraria.
18	Burgos, Fernández, Osuna y Jiménez (2005). Anaya.	6.-Las actividades del sector primario. Los paisajes agrarios. 9.-Las actividades económicas en España y en la Comunidad Valenciana.
19	Souto (2006) (coord.). Gea-Clío.	D.-Los paisajes y los problemas medioambientales.
20	Gorgues, Argente y Tolosa (2007). Castellnou.	9.-De la España agraria a la industrial.
21	Albet et al., (2008). Vicens Vives .	8.-Agricultura, ganadería y pesca.
22	García et al. (2009). ECIR.	6.-Los espacios del sector primario.
23	Abascal et al., (2009). Santillana.	10.-El sector primario: los espacios rurales y los espacios marinos.
24	Méndez, Gutiérrez y Guerra (2010). SM.	4.-Actividades agrarias y mundo rural
25	Burgos y Muñoz-Delgado (2015). Anaya.	2.-El sector primario. Los espacios agrarios.
26	Albet et al. (2015). Vicens Vives.	3.-La agricultura, la ganadería, la pesca y la silvicultura.
27	Muñoz-Delgado (2016). Anaya.	5.-Los espacios del sector primario.
28	Burgos y Muñoz-Delgado (2016). Anaya.	6.-Las actividades del sector primario.

