

LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LA IDEALIZACIÓN DEL MEDIO RURAL. MANUALES ESCOLARES Y SENTIDO COMÚN EN LA DEFINICIÓN DEL ESPACIO RURAL

Diego García Monteagudo 

Universitat de València. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials
Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

Los contenidos escolares y la idealización del medio rural. Manuales escolares y sentido común en la definición del espacio rural (Resumen)

La representación social es una teoría que ha tenido aplicación a la ruralidad y estructura el pensamiento social a partir de los diálogos entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común e incide en las decisiones que se adoptan en la vida social. La geografía rural académica y otras ciencias sociales han desarrollado estudios sobre la realidad de los espacios rurales, sus cambios y problemáticas, mientras que el conocimiento de sentido común penetra en la geografía escolar con una patente idealización de los contenidos de la ruralidad. Ese conocimiento de sentido común es el que más influencia ejerce en la representación social de la ruralidad, manifestándose en las opiniones y actitudes del alumnado. La aplicación de métodos de investigación mixtos ha revelado la estructura y el significado de la representación de los espacios rurales entre una muestra de 581 estudiantes de educación secundaria de tres áreas (rurales, periurbanas y urbanas) de la provincia de Valencia. El contenido de los libros de texto y las estrategias docentes del profesorado muestran el anclaje en la idealización de los espacios rurales, de acuerdo a la gradación de unas cosmovisiones de la ruralidad que gradúan la comprensión de los espacios rurales a partir de la estructura social del espacio geográfico.

Palabras clave: representación social; conocimiento científico; conocimiento de sentido común; espacios rurales; geografía escolar.

Els continguts escolars i la idealització del medi rural. Manuals escolars i sentit comú en la definicions de l'espai rural (Resum)

La representació social és una teoria que ha tingut aplicació a la ruralitat i estructura el pensament social a partir dels diàlegs entre el coneixement científic i el coneixement de sentit comú e incideix en les decisions que es prenen en la vida social. La geografia rural acadèmica i altres ciències socials han desenvolupat estudis sobre la realitat dels espais rurals, els seus canvis i problemàtiques, mentre que el coneixement de sentit comú penetra a la geografia escolar amb una idealització palesa dels continguts de la ruralitat. Aquest coneixement de sentit comú és el que exerceix més influència en la representació social de la ruralitat, manifestant-se en les opinions i actituds de l'alumnat. L'aplicació de mètodes de recerca mixtos ha revelat l'estructura i el significat de la representació dels espais rurals entre una mostra

Recepción: 5 de mayo de 2023

Aceptación: 30 de mayo de 2023



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional
© Copyright: Diego García Monteagudo, 2023.

de 581 estudiants d'educació secundària de tres àrees (rurals, periurbanes i urbanes) de la província de València. El contingut dels llibres de text i les estratègies docents del professorat mostren l'ancoratge en la idealització dels espais rurals, d'acord a la gradació d'unes cosmovisions de la ruralitat que graduen la comprensió dels espais rurals a partir de l'estructura social del espai geogràfic.

Paraules clau: representació social; coneixement científic; coneixement de sentit comú; espais rurals; geografia escolar.

The school contents and the idealization of the rural environment. School textbooks and common sense in the definition of rural space (Abstract)

Social representation is a theory that has been applied to rurality and structures social thought based on dialogues between scientific knowledge and common-sense knowledge and influences the decisions that are adopted in social life. Academic rural geography and other social sciences have developed studies on the reality of rural spaces, their changes and problems, while common sense knowledge is manifested in school geography with a patent idealization of the contents of rurality. This common sense knowledge is the one that exerts the most influence on the social representation of rurality, manifesting itself in the opinions and attitudes of the students. The application of mixed research methods has revealed the structure and meaning of the representation of rural spaces among a sample of 581 secondary school students from three areas (rural, peri-urban and urban) in the province of Valencia. The content of the textbooks and the teaching strategies of the teachers show the anchoring in the idealization of rural spaces, according to the gradation of worldviews of rurality that graduate the understanding of rural spaces from the social structure of the geographical space.

Key words: social representation; scientific knowledge; common sense knowledge; rural spaces; scholar geography.

Introducción

En las últimas décadas el panorama de los espacios rurales se ha reducido a una representación dual¹, que está mediatizada por las percepciones que tienen los sujetos que explican esa situación de ambivalencia a través de los medios de comunicación y otros canales de difusión de la información. La pandemia Covid-19 ha aumentado el interés por estos espacios entre algunos grupos sociales, que incluso han fijado allí su residencia habitual, tras la ejecución de proyectos empresariales diversos². En cambio, entre los pobladores habituales la situación se agrava ante las dificultades para mantener las explotaciones agropecuarias, la falta de relevo generacional y la disminución de servicios básicos para afianzar un proyecto identitario y duradero en estos territorios. Ambas posturas reflejan el sentido común de las personas para defender la dinamización de una serie de valores y la cultura de los espacios rurales, aunque sus actuaciones sean distintas, pues su comportamiento es producto de un sentido práctico fundamentado en criterios diferentes, de acuerdo a una representación determinada de la ruralidad.

Las investigaciones científicas no son ajenas a estas influencias y sus estudios más recientes se centran en los problemas de los espacios rurales³. La geografía rural cuenta con investigaciones acerca de la multifuncionalidad de los espacios rurales y su revitalización, con una creciente preocupación por los actores locales y la dinamización de los recursos endógenos para poner

¹ Esta perspectiva ha sido señalada en el XX Coloquio de Geografía Rural, ColoRURAL 2020 (III Coloquio Internacional de Geografía Rural) para mostrar el cambio acaecido en la Europa rural en los últimos treinta años, en los que se ha pasado de un renacimiento de lo rural a un cambio demográfico que ha desembocado en la despoblación y el abandono de las explotaciones, especialmente intenso en España.

² Seco, 2020.

³ Molinero y Alario, 2022.

en valor el paisaje y el patrimonio cultural. Estas temáticas pueden ayudar a problematizar los contenidos de enseñanza en la asignatura de ciencias sociales en educación secundaria; sin embargo, la tradición de unos contenidos de corte descriptivo y propios de la consolidación de la geografía regional en el ámbito escolar proyectan una enseñanza alejada de las geografías personales de los espacios rurales. ¿Qué importancia tiene la representación social del espacio rural en la formación ciudadana del alumnado? Esta pregunta es clave para explicar el comportamiento del alumnado y del profesorado ante el tratamiento didáctico de la ruralidad desde la geografía escolar, por lo que el proceso investigador de este estudio se apoya necesariamente en la teoría de las representaciones sociales y su confluencia con la didáctica de la geografía⁴. Y ello se corresponde con un programa de investigación que hemos desarrollado desde el Grupo Social(S)⁵ y su internacionalización a partir del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad⁶. Se trata de un trabajo colectivo para coordinar esfuerzos e intentar explicar las aparentes contradicciones del funcionamiento del sistema escolar.

Las representaciones sociales abren un camino teórico y metodológico para explicar la realidad de los espacios rurales. La explicación tradicional se ha basado en un paradigma dicotómico entre el campo y la ciudad, cuyas características han minimizado las relaciones bidireccionales entre esos espacios en perspectiva histórica⁷. En consecuencia, el problema de investigación de este estudio se puede definir diciendo que la existencia de una representación social de la ruralidad asociada al campo como espacio opuesto a la ciudad, dificulta la toma de decisiones del alumnado de educación secundaria acerca de su futuro residencial y laboral. Estas finalidades son coherentes con la utilidad social de la geografía escolar y orientan la investigación hacia el conocimiento de la subjetividad del espacio geográfico, pues el contexto de procedencia del alumnado (rural, periurbano y urbano), puede ser entendido como un condicionante en la explicación de la ruralidad, de acuerdo a la trilogía espacial (espacio vivido, percibido y concebido) aplicada a los territorios rurales.

Esta preocupación por los aprendizajes de la ruralidad desde la enseñanza de las ciencias sociales (especialmente de la geografía) ha despertado el interés por este estudio, que forma parte de una línea de investigación más amplia iniciada en 2014⁸. Desde entonces se han realizado estudios de diagnóstico en España y otros países iberoamericanos con el objetivo de conocer la influencia que ejerce la representación de la ruralidad en la construcción del conocimiento escolar acerca de los espacios rurales, muy especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los espacios rurales desde la geografía escolar en educación secundaria. La complejidad de abordar la representación de los espacios rurales conduce a la utilización de un método exploratorio secuencial mixto, con un enfoque dual (estructural y procesual), que se acompaña de técnicas cualitativas y cuantitativas aplicadas a la didáctica de las ciencias sociales⁹. En concreto, la didáctica de la geografía ha adoptado métodos de la

⁴ Este enfoque ha sido defendido por Souto y García Monteagudo, 2016.

⁵ Véase como las representaciones sociales son una teoría de aplicación didáctica al programa de investigación de la didáctica de las ciencias sociales. Disponible en <https://socialsuv.org/investigacion/>

⁶ En concreto, el foro 25 “El medio rural en la educación geográfica. Una realidad olvidada y necesaria para la formación ciudadana” supone un ejemplo de coordinación institucional en el ámbito iberoamericano, que ha suscitado un debate sobre la ruralidad y su enseñanza. Disponible en <http://geoforoforo2.blogspot.com/2019/04/foro-25-el-medio-rural-en-la-educacion.html>

⁷ Limonad y Monte-Mór, 2012.

⁸ La línea de trabajo es Representaciones sociales e identidades (género, nación e interculturalidad), de SOCIAL(S), Grupo de Investigación e Innovación en Educación Geográfica e Histórica de la Universitat de València, en la que se ha desarrollado la tesis doctoral del autor (García Monteagudo, 2019).

⁹ García Monteagudo, 2021.

geografía de la percepción y del comportamiento por su relación con la teoría de las representaciones sociales, lo que sustenta la metodología de este estudio.

Para dar cuenta de estos avances en la investigación didáctica de los espacios rurales, este estudio se ha estructurado en tres epígrafes. Primero, las aportaciones de la teoría de las representaciones sociales a la didáctica de las ciencias sociales, y en concreto, a los discursos que han calado en la geografía rural escolar. Segundo, el análisis de las explicaciones que se hace de los espacios rurales por parte del alumnado, pues son los sujetos sobre los que más interesa conocer la influencia de la representación social por su incidencia en la ciudadanía. En tercer lugar, los libros de texto y el profesorado como agentes curriculares que aportan los elementos clave a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ruralidad desde las representaciones sociales.

La representación social: conocimiento científico y de sentido común que inciden en la geografía escolar

La elección de la teoría de las representaciones sociales en este estudio pretende comprender la manera en la que los agentes escolares (alumnado, libros de texto y profesorado) se representa los espacios rurales. La importancia de esta comprensión entronca con la necesidad de conocer el origen de esos entendimientos y su afección en el ámbito escolar, pues, aunque los espacios rurales son uno de los objetos de estudio más clásicos de la ciencia geográfica no se han desarrollado tantos estudios desde el campo de las didácticas específicas¹⁰. Esa comprensión, de acuerdo a la escuela de la geografía de la percepción y del comportamiento, ejerce una influencia en las interpretaciones de la realidad de esos espacios y orienta la práctica social y la toma de decisiones de algunos individuos interesados en los valores de la ruralidad. Este posicionamiento de los entendimientos personales o sociales, frente al conocimiento académico, desvela los orígenes de la teoría de las representaciones sociales desde la óptica de S. Moscovici¹¹, especialmente en lo que concierne a la relación entre ciencia y sentido común¹².

El conocimiento científico de las ciencias sociales, especialmente de la geografía, se ha difundido por diversas fuentes y canales de información. La sociedad maneja principios académicos en sus conversaciones cotidianas, dialogan y toman decisiones teniendo en cuenta lo establecido por la ciencia. Los estudios acerca de los espacios rurales que se investigan por la ciencia geográfica imponen una verdad, que las personas intentan comprender para explicar la realidad de los problemas sociales que acontecen en estos espacios. El pensamiento social reproduce los contenidos y el mensaje real de los espacios rurales, con razonamientos que son válidos para cualquier contexto, como ocurre con la información que la sociedad maneja sobre los estudios más recientes de la geografía rural, a diferencia del sentido común que tiene un carácter más espontáneo y menos reflexionado, aunque de mayor calado en la geografía escolar.

El conocimiento científico emanado de la geografía rural revela la existencia de nuevas líneas de trabajo enfocadas al medio ambiente y el análisis de la influencia de las normativas y regulaciones sectoriales en estos espacios. Desde la segunda mitad de la década de 1980 hasta la actualidad, se ha consolidado la perspectiva multiescalar de las políticas públicas como

¹⁰ Ruiz, Tula y Molinero, 2017.

¹¹ Moscovici, 2019.

¹² Jovchelovitch, 2008.

enfoque de estudio aplicado a la geografía rural, en plena consonancia con la ordenación del territorio. La incidencia de las políticas de regulación y desregulación del Estado en aspectos variados (sistemas de crédito agrario, cambios en los usos del suelo, cadena agroalimentaria, la polarización creciente de las explotaciones agropecuarias...) ¹³ ha propiciado estudios en los que se ha entrevistado a los sujetos afectados por estos problemas. La sociedad participa de la ciencia geográfica, que integra concepciones más pluralistas y multidisciplinares, que influyen en los diálogos, pensamientos y la toma de decisiones de los sujetos que forman parte de los espacios rurales.

La sociedad pretende conocer lo que dice la ciencia geográfica acerca de los espacios rurales porque las líneas de investigación más recientes están estrechamente vinculadas con la política regional y las políticas de desarrollo rural. Entre 1986 y 2006, los territorios rurales españoles han experimentado sendas transformaciones, que han ayudado a vertebrar estos espacios con el resto del territorio ¹⁴. La diversificación económica y social de los espacios rurales ha sido analizada a partir del papel de las mujeres, que se han ido ocupando como emprendedoras en diversos sectores (turismo rural, agricultura ecológica, servicios, artesanía...), como ha ocurrido en algunas zonas del interior de la provincia de Valencia ¹⁵, coincidiendo con la zona de estudio de esta investigación.

Este escenario de los espacios rurales que se vislumbra desde el conocimiento científico de la geografía rural y otras ciencias sociales, choca con el conocimiento de sentido común. Esta epistemología popular no ignora lo que se dice desde la ciencia, sino que adecua esos conocimientos a sus necesidades. Además, el sentido común es un conocimiento que se sustenta en creencias, prácticas y tradiciones construidas en clave histórica, buena parte de ellas transmitidas por canales diversos de información. Este hecho es de gran importancia para los territorios rurales, en los que la experiencia y la oralidad han sido fuentes de construcción primordial de ese conocimiento de sentido común, con una aplicación directa a los modos de vida de la sociedad. Esto significa que el sentido común produce una serie de discursos e imágenes para cada concepto, con la intención de apropiarnos de un conocimiento que dota de criterio a las personas para participar en un contexto. En el caso que nos ocupa en este estudio, la representación social del espacio rural ha consolidado un discurso de idealización de la vida rural, procedente de la literatura ¹⁶, el arte, el cine ¹⁷, la publicidad y las redes sociales, que ha permeado tanto el conocimiento científico como el de sentido común.

Las representaciones sociales relacionan el conocimiento científico con el sentido común, pues sus investigaciones muestran la necesidad de aunar el saber constituido con otros que son observados y reelaborados por la sociedad. En esta confluencia de saberes, además, las representaciones sociales tienen una estrecha vinculación con la psicología, la sociología y la pedagogía. Con esta base, se sustenta el punto de partida para conocer el significado de las fuentes y de los contextos de información que inciden en la visión que tiene el alumnado y profesorado sobre la ruralidad. La subjetividad, que ha acompañado a los estudios de la geografía de la percepción y del comportamiento desde el giro del comportamiento ¹⁸, son un nexo de unión para analizar las representaciones de los espacios rurales, por varios motivos: la

¹³ Muñiz, 2011.

¹⁴ Plaza, 2006.

¹⁵ Pastor y Esparcia, 1998.

¹⁶ Pedraza, 2011.

¹⁷ Crespo y Quirosa, 2014.

¹⁸ Capel, 1973.

representación social es la teoría de estudio que mejor se relaciona con los espacios rurales¹⁹ y los estudios de representaciones sociales han demostrado que la actividad que las personas proyectan en el espacio geográfico es resultado de una representación sobre un determinado contexto en el que se crea el estímulo que genera dicha representación²⁰.

El territorio rural es un espacio complejo mediatizado por una representación social, que se estructura didácticamente a partir de la división tripartita del espacio social²¹. Esto se ha demostrado en investigaciones precedentes sobre el espacio rural iberoamericano²² con la aplicación de la dialéctica espacial propuesta por Soja²³. En efecto, Souto²⁴ 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). Esto mismo ha sido demostrado en un estudio de caso con alumnado de educación secundaria en la localidad valenciana de Requena²⁵.

Todas estas consideraciones sobre la subjetividad del espacio no han sido consideradas en la tradición pedagógica de la enseñanza de la ruralidad en la geografía escolar. La pedagogía del medio y un modelo didáctico centrado en el estudio de los factores naturales y sociales del espacio rural han consolidado la geografía regional en el ámbito escolar. La incorporación del principio de geografía local a este modelo de enseñanza ha afianzado la descripción de la morfología del paisaje agrario²⁶, como objeto específico de estudio de las regiones, que posibilitan la síntesis geográfica²⁷. 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.

Pese al canon en la enseñanza de la geografía escolar, la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la didáctica ofrece un marco para introducir la subjetividad de los aprendizajes, a partir del constructivismo social de Vigotsky. El conocimiento escolar surge de la confrontación entre los conceptos científicos y los cotidianos, desde donde el alumnado accede a una conciencia social objetiva. En la geografía escolar, el profesorado debe ayudar a articular los conceptos propios de la disciplina con los que el alumnado forma en su vida cotidiana, ya que los contenidos que se construyen en el ámbito escolar son una construcción original y particular que proporciona una representación del mundo útil para la formación ciudadana del alumnado²⁸. Para el caso de la geografía rural, se ha optado por la gradación de

¹⁹ Cloke, 2006.

²⁰ Sammut *et al.*, 2015.

²¹ Henri Lefebvre (2001)

²² Los estudios de Araya, Souto y Herrera, 2015, y García Monteagudo, 2018.

²³ Soja, 2008.

²⁴ Souto, 2018

²⁵ García Monteagudo, 2017.

²⁶ Vilarrasa, 2005.

²⁷ Romero y Luis, 2008.

²⁸ Rodríguez-Lestegás, 2002.

la trilogía espacial unida a unos niveles de comprensión de su complejidad, que se superponen a la valoración subjetiva que el alumnado hace de la ruralidad (Cuadro 1).

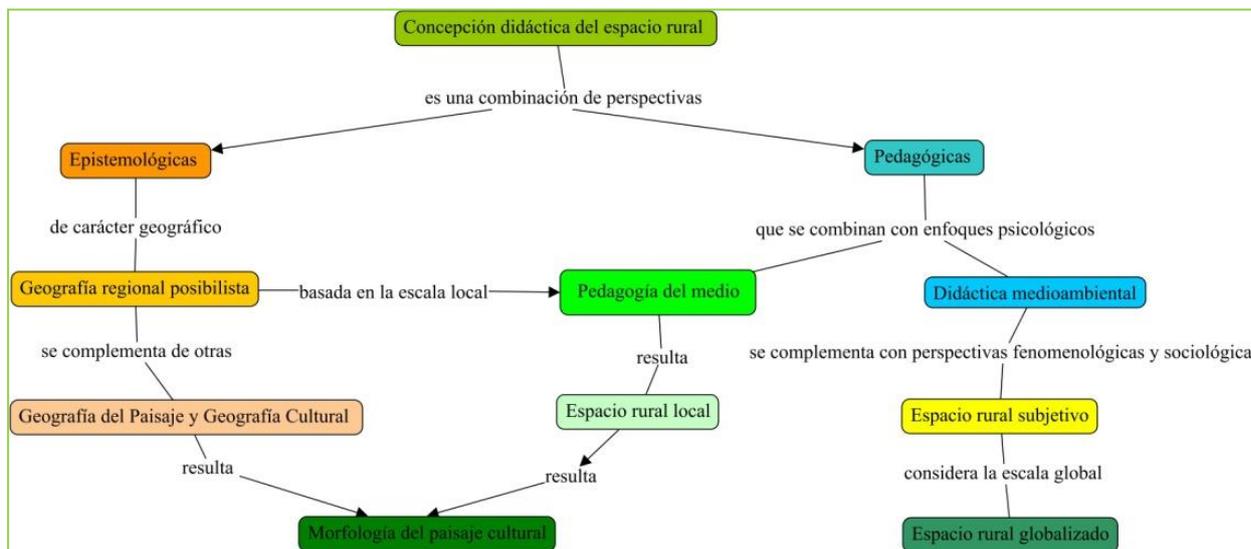
Cuadro 1. Relación entre las categorías de análisis y las cosmovisiones del espacio rural

Categorías de análisis y espaciales	Cosmovisión idealizada	Cosmovisión académica	Cosmovisión problematizadora coyuntural
Categoría 1. Nivel máximo de idealización <i>Espacio concebido</i>	Supeditación de la visión del medio rural a fuentes informales.	Desconexión entre conocimiento escolar y vivencias en los espacios rurales.	Desconocimiento de problemas reales por falta de referentes espaciales.
Categoría 2. Nivel intermedio de idealización <i>Espacio percibido</i>	Cuestionamiento analítico de las fuentes informales.	Conexión parcial entre el conocimiento escolar y las vivencias en los espacios rurales.	Conocimiento intermedio de problemáticas rurales sin referente espacial.
Categoría 3. Nivel mínimo de idealización <i>Espacio vivido</i>	Cuestionamiento interpretativo de las fuentes informales.	Conexión rigurosa entre el conocimiento escolar y las vivencias en los espacios rurales.	Conocimiento de problemáticas reales en la escala <i>glocal</i> .

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, la enseñanza de los espacios rurales debería combinar conocimientos objetivos y generales con otra vertiente subjetivista más propia del pensamiento contemporáneo (Figura 1). La representación social del espacio geográfico permite conocer la relación entre el conocimiento científico y el escolar, lo que conduce a la enseñanza de los espacios rurales como escenarios multiescalares en los que se debe prestar atención a las problemáticas reales que afectan a sus habitantes. Para conocer los obstáculos que aparecen en esa enseñanza de los espacios rurales sociales es necesario conocer la representación que tiene el alumnado y el profesorado, así como la plasmación de los contenidos en los libros de texto en la etapa de educación secundaria. Eso es lo que se va a analizar en los siguientes apartados.

Figura 1. Elementos de la enseñanza de los espacios rurales desde la subjetividad de las representaciones sociales



Fuente: elaboración propia.

Los espacios rurales en las cosmovisiones del alumnado

Las representaciones sociales informan de las identidades sociales del alumnado y están cargadas de valores y emociones mediatizados por la memoria y el recuerdo escolar. La resistencia a una representación social más compleja es explicada porque el alumnado pertenece a sectores sociales concretos, en los que sus experiencias están condicionadas por las representaciones sociales de su grupo. Cada estudiante no es solamente un sujeto epistémico sino un sujeto social, que toma distancia de los saberes disciplinares para reconstruir los contenidos de la ruralidad e intentar mediar entre el mundo social y la construcción de conocimientos que le permiten actuar como ciudadanos de un mundo complejo. Estas creencias condicionan la actividad del alumnado para elaborar algunas ideas personales acerca de los espacios rurales, así como el propio aprendizaje de esos contenidos acerca de la ruralidad, por lo que cada estudiante elabora interpretaciones sobre lo que es el espacio rural en la actualidad.

A partir de la teoría de las representaciones sociales el alumnado toma conciencia de las finalidades sobre las que se basan sus actuaciones. Por ello el papel del profesorado es enseñar al alumnado a reflexionar y ser críticos sobre las informaciones que reciben por diversos medios. Esta multiplicidad de datos requiere la secuenciación de un método exploratorio secuencial mixto de investigación²⁹, siguiendo las indicaciones de Banchs³⁰. Esto supone la utilización del enfoque estructural para conocer los elementos que organizan la representación social de los 581 estudiantes mediante el análisis del software Evocation 2005 y el enfoque procesual para dotar de significado a dicha estructura³¹, a partir de la interpretación del

²⁹ Creswell, 2014.

³⁰ Banchs, 2000.

³¹ Abric, 2001.

contenido de los dibujos del alumnado y las entrevistas semiestructuradas. Esas entrevistas también han sido efectuadas a 52 docentes en cada uno de los centros escolares de la provincia de Valencia. Para el caso de los manuales escolares, se ha optado por el análisis de contenido de 30 libros de texto de 3º de la ESO y 2º de Bachillerato, seleccionados entre las décadas de 1950 y 2020, y procedentes de las principales editoriales en el mercado³², además de otras de grupos de renovación pedagógica como Gea-Clío³³. Con ello se pretende averiguar las rutinas que se acumulan en la enseñanza de los contenidos asociados a la ruralidad, más allá de las innovaciones asociadas a los grafismos, las maquetaciones o el uso descontextualizado de las tecnologías.

La representación que tiene el alumnado acerca del espacio rural expresa una idealización, patente en los resultados de la estructura asociada a este concepto (Cuadro 2). En efecto, al espacio rural se le atribuyen connotaciones naturales que son visibles en las palabras animales y campo, que componen el núcleo central. Campo es el concepto más prominente³⁴ y concentra el valor de la estructura descriptiva y prescriptiva de la representación³⁵. Esto significa que el espacio rural se representa como un espacio natural en el que se intercalan actividades agrarias, cuyo anclaje es atribuido a los valores de tranquilidad que el alumnado otorga al propio campo. Esta definición genérica designa un modo de vida diferente entre el medio rural y los espacios urbanos³⁶ y pone de manifiesto la actitud del alumnado cuando visita los espacios rurales.

Cuadro 2. Estructura de la representación del espacio rural entre el alumnado

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.

³² Este aspecto ha sido bien analizado por Valls, 2008.

³³ Véase la producción y estado del grupo en Jardón, 2019.

³⁴ La prominencia está marcada por el rango y la influencia que ejerce esa palabra en el resto de la estructura representacional. Por ello se alude a la palabra campo y no animales, pese a que está segunda tenga mayor frecuencia.

³⁵ Se han utilizado rigurosamente los términos establecidos por Flament, 2001.

³⁶ Williams, 2001.

La estructura representacional tiene su plasmación en los dibujos del alumnado, en los que se confirma la idealización de los espacios rurales. Las representaciones pictóricas han sido clasificadas en tres categorías (paisaje natural; paisaje cultivado y paisaje poblado) y todas ellas contienen aspectos idealizados. El alumnado de los municipios periurbanos y urbanos es el que más ha mostrado el carácter natural de los espacios rurales que ha dibujado, con el 81% de las representaciones en la categoría de paisaje natural. En sus explicaciones se denotan dos aspectos. Por un lado, la función ecológica que atribuyen a los espacios rurales³⁷, como señala un estudiante mencionando 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)³⁸. Por otro, la atribución de elementos naturales a los espacios rurales dibujados esconde la oposición entre el campo y la ciudad, como explica una alumna diciendo que ha plasmado “un paisaje natural con casas y un río y al fondo se ven los rascacielos de la ciudad” (3PAI-13-M). Por todo ello cabe pensar la mayor influencia del espacio percibido en la definición del espacio rural por parte del alumnado, frente a las vivencias directas que reducen parcialmente esa concepción idealizada de la ruralidad entre el alumnado procedente de áreas rurales.

Las fuentes de información que consulta el alumnado para formar la cosmovisión de los espacios rurales dotan de más sentido a la estructura representacional. La televisión, el acceso a internet y las redes sociales, junto con el cine, son los principales medios que informan al 60% del alumnado sobre los espacios rurales, frente al 10% que conoce estos espacios por experiencia propia. Este dato ya indica que las vivencias directas tienen una importancia menor respecto de la procedencia geográfica del alumnado, si tenemos en cuenta que la proporción de participantes ha sido similar para las áreas rurales (244 estudiantes), periurbanas (223 estudiantes) y urbanas (114 estudiantes)³⁹, de las que se ha seleccionado al alumnado de 3º de la ESO y 2º de Bachillerato de la provincia de Valencia.

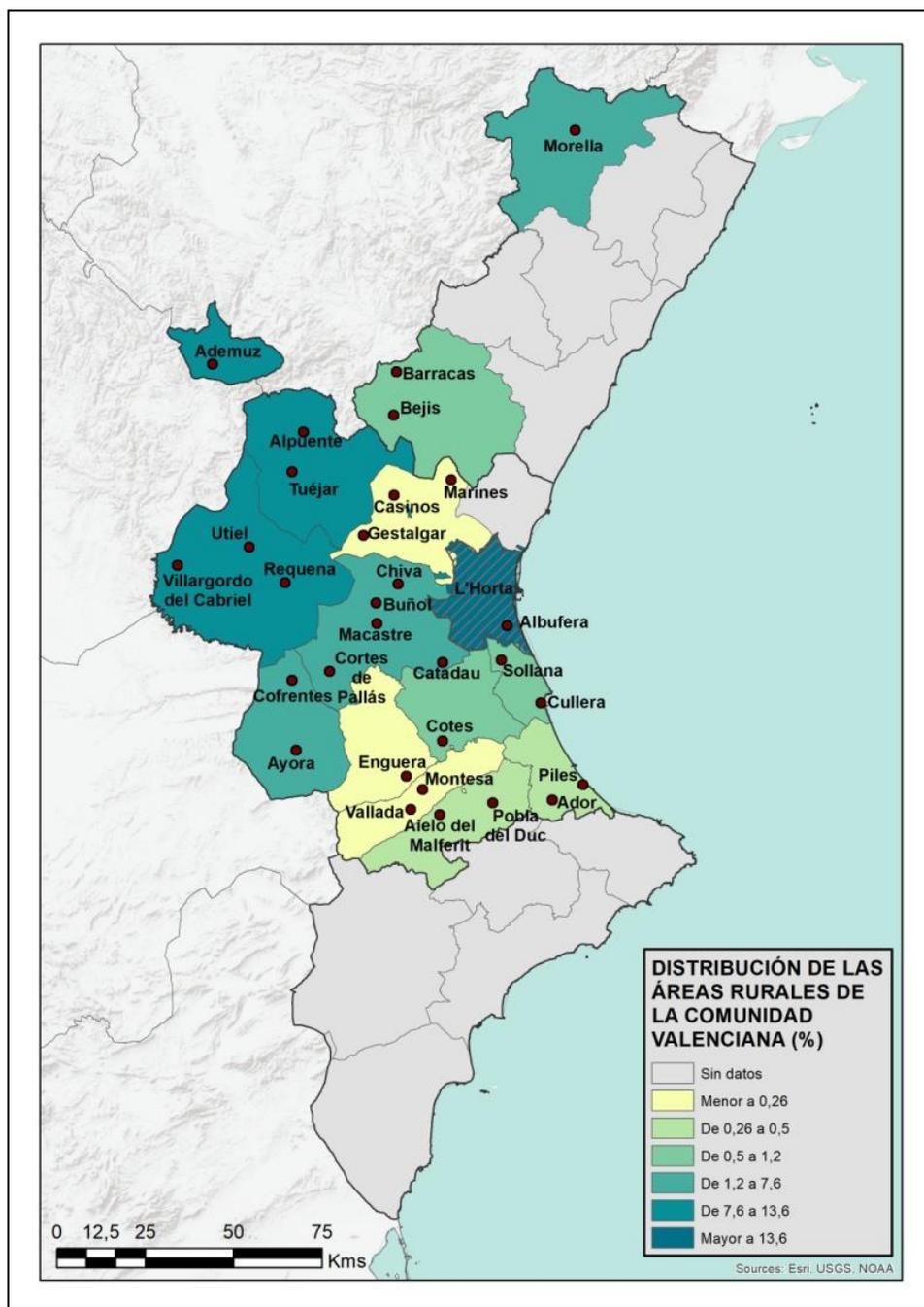
La procedencia geográfica del alumnado es un factor relevante pero no determinante en la elección de las localidades o áreas rurales de la Comunidad Valenciana (Figura 2). En la provincia de Castellón, las localidades han sido elegidas fundamentalmente por el alumnado de Riba-roja de Túria, Paiporta y de la ciudad de Valencia. En la franja 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 la ciudad de Valencia.

³⁷ Esta función es comparable a lo establecido por J. Hudault (2011) para el medio rural español.

³⁸ Esta codificación ha sido utilizada por el autor para clasificar las respuestas del alumnado. Los códigos tienen una estructura en la que el primer número indica el curso del alumnado (3: 3º de la ESO; 2: 2º de Bachillerato); tres iniciales para indicar la procedencia del municipio, un número atribuido al orden del grupo al que pertenecen y una última inicial (M: Mujer; V: Varón) para identificar el sexo.

³⁹ La selección de participantes se ha realizado mediante un muestreo de conveniencia, cuya procedencia territorial considera la división tripartita del territorio valenciano en áreas rurales, periurbanas (la franja intermedia del territorio) y urbanas (cota 100), de acuerdo a los criterios de la Estrategia Territorial de la Comunitat Valenciana 2030. Los municipios rurales seleccionados han sido Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor; los periurbanos (Riba-roja de Túria, Paiporta y Torrent) y tres centros de distintos distritos de la ciudad de Valencia en el caso de los centros de secundaria con carácter urbano.

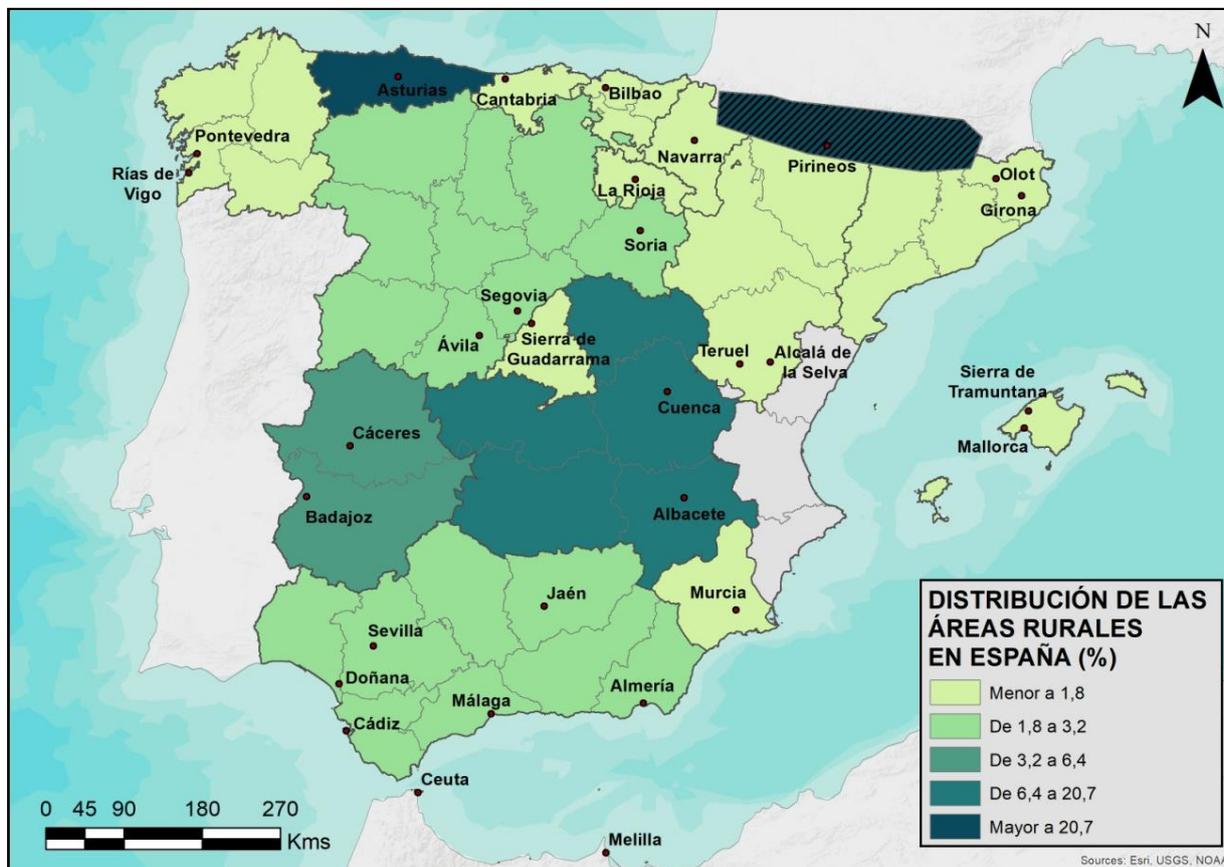
Figura 2. Representación escolar de áreas rurales en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

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 3). 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. 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.

Figura 3. Representación escolar de las áreas rurales en el resto de España



Fuente: elaboración propia.

El conocimiento de la localización de espacios rurales se complementa con el diagnóstico de las problemáticas que el alumnado asocia a estos espacios. Los problemas ambientales suponen el 38% de las respuestas 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 (Villar del Arzobispo, Requena, Càrcer y Villalonga de la Safor) 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, más relacionado con las oportunidades de ocio y turismo, que también conciernen al profesorado.

Los espacios rurales en el currículo enseñado: los libros de texto y el profesorado

La segunda 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 son el material más recordado por el alumnado (65.4%), por lo que sus contenidos son relevantes en la formación de una representación del espacio rural. La influencia de la geografía regional francesa se ha plasmado en la tendencia de los contenidos rurales, en base a temáticas como el proceso de formación histórica de los paisajes agrarios, los sistemas de propiedad y tenencia de la tierra y la transformación de los cultivos⁴⁰. A este enfoque propio de la obra de José Manuel Casas Torres se une el de Manuel de Terán, con una trasposición de contenidos escolares asociados a los modos de vida de la sociedad española⁴¹. En los últimos veinte años se ha producido una vuelta a una enseñanza más memorística y con contenidos más conservadores⁴², cuyas narrativas identifican el espacio rural con los paisajes naturales⁴³ y su aprovechamiento económico⁴⁴.

Los contenidos rurales en los libros de texto analizados aparecen separados en capítulos distintos respecto de los espacios urbanos, un aspecto que no ocurre así en otros países iberoamericanos como Brasil, donde la separación rural-urbano no se produce hasta el final del *ensino fundamental*⁴⁵. En el interior de los capítulos, 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 que los manuales escolares españoles aluden menos a las problemáticas de los espacios rurales, en comparación con los de Brasil⁴⁶.

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 escolares⁴⁷. 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 de 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.

⁴⁰ Mata, 1987.

⁴¹ Campo, García Monteagudo y Souto, 2019.

⁴² Claudino, Souto y Araya, 2018.

⁴³ Raja y Miralles, 2014.

⁴⁴ Morón y Morón, 2019.

⁴⁵ Onnig y Lazzari, 2012.

⁴⁶ Tonini, Claudino y Souto, 2015.

⁴⁷ Armas, Rodríguez-Lestegás y Macía, 2018.

En consecuencia, se puede afirmar que existe un desfase entre las temáticas que se investigan en la geografía rural académica y su plasmación en los libros de texto. En el cuadro 3 se muestran los períodos temporales aproximados entre los dos focos de la geografía rural. 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 de los últimos años.

Cuadro 3. Relación entre temáticas y contenidos asociados al medio rural en la geografía académica y su difusión en la geografía escolar

Períodos de difusión de la geografía académica	Temáticas y contenidos	Períodos 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.

Con todo lo anterior, el papel desempeñado por el profesorado adquiere vital importancia para contrarrestar estereotipos y visiones sesgadas sobre los espacios rurales. La formación inicial recibida por el profesorado no ha tenido un carácter de especialización en la geografía, y todavía menos en las representaciones sociales y otras escuelas de pensamiento geográfico distintas a la geografía regional. La formación permanente de ese profesorado entrevistado tampoco se ha dirigido especialmente a los contenidos rurales, pues sus preferencias se orientan hacia la historia y la historia del arte, por el predominio de este tipo de licenciaturas en el conjunto del profesorado de los departamentos de geografía e historia en los centros escolares. En cambio, la vivencia directa en territorios rurales les aporta claves para mejorar la comunicación con el alumnado en relación al tratamiento de la ruralidad en las aulas, aunque suelen mostrar más preferencia por la elección de centros localizados en áreas urbanas.

La importancia que concede el profesorado a la enseñanza de los espacios rurales revela algunos elementos de la teoría de las representaciones sociales. Aquellos docentes que imparten clases en áreas rurales expresan la importancia de vincular la enseñanza de la ruralidad con los conocimientos locales con la finalidad de conservar los espacios rurales, frente a los que ejercen en áreas periurbanas y urbanas que manifiestan la importancia económica y la puesta en valor del patrimonio rural. En ambos casos, se refleja un conocimiento de sentido común para enseñar la ruralidad por parte del profesorado, que también se ha identificado en otros contextos iberoamericanos⁴⁸. Entre aquellos docentes que trabajan en centros rurales, el sentido común respeta las características sociales del contexto rural de acuerdo a una representación del espacio rural del pasado, esto es, son finalidades de conservación de una cultura local que parece extinguirse, y ya no se complementa con otros conocimientos más recientes que atañen a las problemáticas de los espacios rurales. En el resto del profesorado que está más alejado de los centros rurales, el sentido común apela a un contexto social con una carga economicista, cuya enseñanza destaca unas finalidades de conservación y puesta en valor de unas características naturales o patrimoniales, de las que no se dispone en las áreas urbanas.

Las estrategias didácticas del profesorado son un indicador del sentido práctico que también es explicado por la teoría de las representaciones sociales. El libro de texto es el recurso más utilizado por la mayoría del profesorado entrevistado, que identifica el currículo con el temario a impartir en sus clases. Es contradictorio que hayan manifestado su disconformidad con los contenidos curriculares y muestren las dificultades para revertir una enseñanza conservadora de la ruralidad, pero no aportan alternativas para revertir la cultura hegemónica presente en el marco curricular de educación secundaria y bachillerato acerca de la ruralidad. En efecto, la selección de unos métodos tradicionales de enseñanza concuerda con la movilización de contenidos impartidos, pues el sentido práctico les ayuda a justificar sus hábitos de trabajo en la enseñanza. Ese sentido práctico también es indicador de la reticencia del profesorado a participar en congresos y reuniones científicas, como ya se ha demostrado en el caso de los docentes valencianos⁴⁹.

En definitiva, el profesorado participa de una representación con tendencia a idealizar el espacio rural, aunque en menor medida que el alumnado⁵⁰. Pese a que solamente se ha prestado atención al alumnado, a los libros de texto y al profesorado, se refleja que la educación secundaria a escala internacional ha prestado escasa atención a las problemáticas de los espacios rurales⁵¹, incluyéndose las sinergias entre los centros escolares y las comunidades locales⁵², mediante proyectos en los que se puede solicitar la participación de las familias y de los agentes locales⁵³.

Conclusiones

La recurrencia a la teoría de las representaciones sociales ha demostrado su adecuación al conocimiento de sentido común que se desarrolla en la geografía escolar para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. El principio didáctico de la percepción criba las informaciones sobre la ruralidad que terminan construyendo el currículo escolar, en

⁴⁸ Muñoz, 2014.

⁴⁹ Ramiro, 1998.

⁵⁰ Estas conclusiones se complementan con el estudio ampliado a toda la Comunidad Valenciana (García Monteagudo, 2022).

⁵¹ Öhrn & Beach, 2019.

⁵² Hillyard & Bagley, 2015.

⁵³ Matías y Vigo, 2020.

contraposición al conocimiento académico que se aproxima a la realidad de los problemas de los habitantes rurales. Para dar cuenta del objetivo planteado en este estudio, se van a sintetizar las aportaciones de las representaciones sociales con su aplicación a la trilogía espacial.

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 espacio 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. 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 instituto ubicado en áreas rurales (Villalonga de la Safor) y del resto de centros escolares de zonas periurbanas y urbanas. En consecuencia, este alumnado ha sido el que más ha marcado Asturias y los Pirineos como zonas rurales en España, debido a su carácter más natural. Unas concepciones que tienen su repercusión social en el momento de elegir un hogar o un destino turístico.

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 naturales concuerda con las narrativas literarias y artísticas que concebían el espacio 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. 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.

El segundo filtro que puede reducir la concepción idealizada 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. 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 de la ruralidad 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 le 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, por lo que puede afirmarse que 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.

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 (Cuadro 4) 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. El cuadro comienza con las categorías espaciales de Soja (2008), que 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 sea su procedencia geográfica. En esa estructura, las palabras evocadas al espacio rural han demostrado 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 espacio rural como un espacio natural es difícil de contrarrestarse por las narrativas de los manuales escolares, que ratifican el sentido común de la representación social de la ruralidad.

Cuadro 4. Estructura teórica de la representación social del espacio rural obtenida en este estudio

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 <i>mass media</i> (TV, internet, redes sociales...)	Viajes, ocio, visitas familiares	Emociones concentradas. Contacto directo y papel de las familias
Prominencia concepto campo	Área tranquila	Área natural	Zonas de cultivo
Otros conceptos de la RS	Animales, vegetación, naturaleza y tranquilidad	Naturaleza, vegetación	Agricultura, pueblo
Funciones espacios rurales	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	Medio natural	Práctica social	Espacio sentido ⁵⁴

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i, INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER, Una manera de hacer Europa".

⁵⁴ El concepto de espacio sentido ha sustituido al de espacio subjetivo, que completaría la concepción tripartita de paisaje. 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).

Bibliografía

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. En MOREIRA, A.S.P. y OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de Representações Sociais*. Goiânia: AB, 2001, p. 27- 38.

ARAYA, Fabián; SOUTO, Xosé Manuel; HERRERA, Yudith. 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*, 2015, vol. XIX, nº 503. Disponible en <<http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>>.

ARMAS, Francisco Xosé; RODRÍGUEZ, Francisco; Macía, Xosé Carlos. La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2018, nº 3, p.4-19. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.4>.

BANCHS, María Auxiliadora. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, 2000, nº 9, p. 310-315.

CAMPO, Benito; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; SOUTO, Xosé Manuel. Tradiciones escolares en la educación geográfica: impugnar sus rutinas para favorecer la innovación. En PARRA, David; FUERTES, Carlos (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019, p.45-72.

CAPEL, Horacio. Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 1973, vol. 7, nº 1, p.58-150. Disponible en <<https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>>.

CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel; ARAYA, Fabián. Los problemas socioambientales en geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 2018, nº 39, p. 55-73. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>.

CLOKE, Peter. Conceptualizing Rurality. En CLOKE, Paul; MARSDEN, Terry; MOONEY, Patrick (eds.). *The Handbook of Rural Studies*. London: Sage Publications, 2006, p. 18-28.

CONSELLERÍA DE POLÍTICA TERRITORIAL, OBRAS PÚBLICAS Y MOVILIDAD. *Estrategia Territorial de la Comunitat Valenciana 2030*. Disponible en <<https://politicaterritorial.gva.es/es/web/planificacion-territorial-e-infraestructura-verde/estrategia-territorial-de-la-comunitat-valenciana-77496>>.

CRESPO, José Manuel; QUIROSA, Victoria. La visión del medio rural en el cine español de la primera década del siglo XXI. Nuevos valores en tiempos de cambio. *Methaodos, Revista de Ciencias Sociales*, 2014, vol. 2, nº 2, p. 286-294. DOI: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v2i2.58>.

CRESWELL, John.W. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications, 2014.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. En JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 173-186.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Investigación e innovación educativa del medio rural: una aproximación desde la geografía escolar. *Cuadernos de Geografía*, 2017, nº 99, p. 53-77. Disponible en <<https://revistas.uv.es/index.php/CGUV/article/view/14167>>.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Análisis metodológico de las representaciones sociales del medio rural entre estudiantes de Educación Secundaria: un estudio de caso. En PERIS, Vicent; PARRA, David; SOUTO, Xosé Manuel (coord.). *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018, p. 75-87.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. *La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar*. Programa de Doctorado en Didácticas Específicas. Universitat de València, 2019. Disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=td0fo616C6k%3D>.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Representación escolar de los espacios rurales: una investigación didáctica mediante métodos mixtos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 2021 vol. XVI, nº 2, p. 297-314. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.05>.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 2022, Vol. 40, nº 3, p. 83-106. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.490131>.

JARDÓN, Paula. El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO. *Ar@cne: revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 2019. Disponible en <https://revistes.ub.edu/index.php/aracone/article/view/29733>.

JOVCHELOVITCH, Sandra. The Rehabilitation of Common Sense: Social Representations, Science and Cognitive Polyphasia. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 2008, vol. 38, nº 4, p. 431-448. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00378.x>.

HILLYARD, Sam; BAGLEY, Carl. Community strikes back? Belonging and exclusion in rural English villages in networked times. *International Journal of Inclusive Education*, 2015, vol. 19, nº 7, p. 748-758. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.964569>.

HUDAULT, Joseph. La protección jurídica del territorio rural. En MUÑIZ, Esther (coord.). *Un marco jurídico para un medio rural sostenible*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011, p. 71-80.

LEFEBVRE, Henry. *La production de l'espace*. París: Anthropos, 2001.

LIMONAD, Ester; MONTE-MOR, Roberto Luís. Por el derecho a la ciudad, entre lo rural y lo urbano. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2012, Vol. XVI, nº 418 (25). Disponible en <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-25.htm>.

MATA, Manuel. Sobre los estudios de geografía agraria en España (1940-1970). *Ería*, 1987, nº 12, p. 25-42.

MATÍAS, Emilio; VIGO, María Begoña. El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2020, Vol. 1, nº 2, p. 90-106. DOI: <https://doi.org/10.24310/mg-nmar.v1i2.8457>.

MOLINERO, Fernando; ALARIO, Milagros. *Una mirada geográfica a la España rural*. Madrid: Revives, 2022.

MORÓN, María del Carmen; MORÓN, Hortensia. El tratamiento del Medio Rural en el Currículo Oficial de Secundaria en la Última Década. En MACÍA, Xosé Carlos; ARMAS, Francisco Xosé; RODRÍGUEZ, Francisco (Eds.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica*. Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2019, p. 896-906.

MOSCOVICI, Serge. Trois présupposés sur les représentations sociales. En KALAMPALIKIS, Nikos (Ed.). *Psychologie des représentations sociales*. París: Editions des Archives contemporaines, 2019, p. 9-16.

MUÑIZ, Esther. *Un marco jurídico para un medio rural sostenible*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino, 2011. Disponible en https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/informacion/IV_Foro_Observ_Leg_tcm30-102957.pdf.

MUÑOZ, Ítalo. *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, 2014. Disponible en <<https://www.tdx.cat/handle/10803/285158>>.

ÖHRN, Elisabet; BEACH, Denise. *Young people's life and schooling in rural areas*. London: The Tufnell Press, 2019.

ONNIG, Jonny; LAZZARI, Ivan. *Geografia. Estudos para compreensão del espaço*. 7º ano. São Paulo: Editora FTD. 1ª edición, 2012.

PASTOR, Carmen; ESPARCIA, Javier. Alternativas económicas en el ámbito rural interior. El papel de las mujeres en el desarrollo rural. *Cuadernos de Geografía*, 1998, nº 64, p. 527-542. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=37805>>.

PEDRAZA, Fernando. *El drama rural. Metamorfosis de un género. La perspectiva española y el contexto internacional*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2011.

PLAZA, Juan Ignacio. Territorio, geografía rural y políticas públicas. Desarrollo y sustentabilidad en las áreas rurales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2006, nº 41, p.69-95. Disponible en <<https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1992>>.

RAJA, María Juliana; MIRALLES, P. La enseñanza de la geografía física en los libros de texto de educación secundaria. De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación. *Didáctica Geográfica*, 15, 2014, 109-128.

RAMIRO, Enric. ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1998, nº 29. Disponible en <<https://www.ub.edu/geocrit/sn-29.htm>>.

RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, Francisco. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2002, nº 33, p. 173-186. Disponible en <<https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/421>>.

ROMERO, Jesús; LUIS, Alberto. 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*, 2008, XII (270) (123). Disponible en <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>>.

RUIZ, Ángel Raúl; TULA, Antoni Francesc; MOLINERO, F. 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*, 2017, XXII, 1198. DOI: <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26425>.

SAMMUT, Gordon; ANDREOULI, Eleni; GASKELL, George; VALSINER, Jaan. Social representations: a revolutionary paradigm? En SAMMUT, Gordon, ANDREOULI, Eleni, GASKELL, George; VALSINER, Jaan (Eds.). *Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 3-11. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.003>.

SECO, J. La paradoja de la pandemia del Covid 19 para el mundo rural. *Revista de Estudios Económicos y Empresariales*, 2020, nº. 32, p. 35-58. Disponible en <https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/12734/1/0212-7237_32_35.pdf>.

SOJA, Edward. *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños, 2008.

SOUTO, Xosé Manuel. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2018, Vol. 79, nº 2757, p. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.21138/bage.2757>.

SOUTO, Xosé Manuel; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 2016, n.º. 17, p.177-201. Disponible en <<https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/365>>.

TONINI, Ivaine Maria; CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M. Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? En SEBASTIÁ, Rafael; TONDA, Emilia María (Coords.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía*. Alicante: CEE Limencop, 2015, p. 191-205.

VALLS, Rafael. *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

VILARRASA, Araceli. El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2005, n.º 4, p.11-19. Disponible en <<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126211>>.

WILLIAMS, Raymond. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Ficha bibliográfica:

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Los contenidos escolares y la idealización del medio rural. Manuales escolares y sentido común en la definición del espacio rural. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de julio de 2023, vol. XXVII, n.º 280. DOI: <http://doi.org/10.1344/ara2023.280.42815>

Menú Geo Crítica