

La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria*

The forgotten rural geography in the secondary school curriculum and textbooks

Francisco Xosé Armas Quintá

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela

Email: francisco.armas@usc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8644-8185>

Francisco Rodríguez Lestegás

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela

Email: f.lestegas@usc.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1733-3085>

Xosé Carlos Macía Arce

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela

Email: carlos.macia@usc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4557>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.04>

Resumen

La presencia de la geografía rural en el currículo y en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato es muy escasa y las alusiones que se encuentran sobre el medio rural llevan implícita una asociación con el sector primario en general y el agrario en particular. Entre los contenidos que se recogen en el currículo para los diferentes cursos de la educación secundaria están el estudio de la población española, su distribución y su dinámica, los movimientos migratorios y el proceso de urbanización, mientras que no hay referencia alguna al envejecimiento y declive económico de muchas de las áreas rurales en España en las últimas décadas del siglo XX debido al intenso fenómeno migratorio hacia las ciudades. Sin embargo, se señala entre los estándares de aprendizaje un aspecto tan complejo como resumir los elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa. Los libros de texto siguen la misma línea marcada por el currículo y omiten todo lo que respecta al estudio de las dinámicas del medio rural y las transformaciones que tuvieron lugar en las

* Este trabajo ha contado con financiación del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica orientada a los Retos de la Sociedad (CSO2016-75236-C2-1-R) y del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea.

últimas décadas. No se puede explicar el fuerte proceso de urbanización a nivel regional, nacional y europeo sin tener en cuenta los cambios que han tenido lugar en estas áreas. El estudio del medio rural no debe pasar desapercibido en las aulas de secundaria, y en especial, sus nuevas dinámicas derivadas de la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Palabras clave: Geografía rural; currículo, manuales; educación secundaria; medio rural; nuevas tecnologías.

Abstract

The presence of rural geography in the curriculum and textbooks of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate is scarce and references to rural areas imply an association with the primary sector in general and with agriculture in particular. The contents gathered in the curriculum for the different courses of secondary education include the study of the Spanish population, its distribution and dynamics, the migratory movements, and the process of urbanization. No reference is found to the aging and economic decline of many Spanish rural areas in the last decades of the twentieth century due intense migration towards cities. Nevertheless, contents do emphasize a complex issue: the elements of differentiation between urban and rural areas in Europe. Textbooks follow the guidelines set in the curriculum, thus ignoring anything related to the rural dynamics and transformations of the last decades. The intense process of urbanization that has taken place at the regional, national and European levels cannot be explained without taking into account the changes that have taken place in these areas. The study of rural areas should not go unnoticed in secondary school, especially its new dynamics resulting from the dissemination of information and communication technologies.

Keywords: Rural geography; curriculum; textbooks; secondary school; rural areas; new technologies.

1. Introducción

El currículo gallego de educación secundaria obligatoria y del bachillerato (Decreto 86/2015, de 25 de junio) recoge para la materia de Geografía e Historia, impartida en los cuatro cursos de la etapa de educación secundaria obligatoria, que “las disciplinas de la Geografía y la Historia deben ser dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad” dado que “su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para entender el mundo actual”. Junto a ello, también se señala que la materia de Geografía e Historia “es un vehículo para animar al emprendimiento” y que también deben tratarse aspectos como el “desarrollo sostenible y el medio ambiente” (DECRETO 86/2015, 26.410-26.411).

Son, sin duda, aspectos muy interesantes y fundamentales a estudiar y debatir con el alumnado, pero difícilmente comprensibles cuando apenas se hace referencia alguna al mundo rural en los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria. En todo el currículo solamente aparece el término “rural” en una sola ocasión. Esta alusión al medio rural aparece reflejada en el segundo curso del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria en el bloque dedicado al estudio del espacio humano. Sin embargo, esta referencia aparece en uno de los temas dedicados a estudiar el espacio urbano, más concretamente en el tema que analiza la ciudad y el proceso de urbanización europeo, y no el apartado de los contenidos sino en el que recopila los estándares de aprendizaje. A este respecto, se pretende que los alumnos y alumnas sepan “resumir los

elementos que diferencian lo urbano y lo rural en Europa". De igual modo, se hace alusión a la delimitación urbano-rural en los estándares de aprendizaje del tema que estudia la ciudad y el proceso de urbanización europeo, y no se menciona en el tema siguiente que estudia la ciudad y el proceso de urbanización en España y Galicia. En este caso, se les exige a los discentes que sepan interpretar textos que expliquen las características de las ciudades de España y Galicia, pero parece no resultar de interés conocer los criterios que podrían utilizarse para diferenciar lo rural y lo urbano en estos dos espacios.

La definición y delimitación del medio rural ha sido, y sigue siendo, una tarea compleja por las múltiples variables que deben ser analizadas y la gran diversidad de estos espacios. Dicha complejidad se acentúa si se tienen en cuenta los cambios que han tenido lugar en estos territorios en las dos últimas décadas y que están vinculados con la difusión de la sociedad postindustrial y las nuevas tecnologías. Las áreas rurales han pasado de tener un papel fundamentalmente agrario, de provisión de alimentos, materias primas y recursos humanos a las ciudades, hacia un perfil más pluriactivo y multifuncional (Rubio, 2010). Todos los cambios que han tenido lugar desde la década de los noventa del pasado siglo impulsaron una realidad diferente a la tradicional (Rubio, 2010). Desde entonces, el medio rural está empezando a ser visto, más que una superficie de producción, como un espacio que aporta una serie de valores de elevado interés para la sociedad global (paisaje, cultura, justicia social y alimentación saludable) y cada vez más urbanizada (Armesto, 2005). De este modo, el medio rural pasó, en las dos últimas décadas, de ser un espacio con connotaciones negativas (tosco y atrasado) a tener, actualmente, matices positivos y asociados a la calidad (Sancho y Reinoso, 2012). En ello han influido las nuevas relaciones campo-ciudad a distintos niveles (social, cultural, económico, ambiental) que ponen en valor lo rural entre los ciudadanos urbanos al considerarlo como bien público que forma parte del patrimonio conjunto de la sociedad (Rubio, 2010).

Desde nuestro punto de vista, el estudio de las diferentes dinámicas de los espacios rurales es fundamental para entender los procesos de urbanización que tuvieron lugar en las últimas décadas del pasado siglo, su diversidad, el papel que juegan en el tejido social y económico de un territorio y su función de cara a preservar y cuidar el medio natural. El alumnado de educación secundaria debe conocer cuál fue la evolución de las áreas rurales en Europa y el lugar que ocupan en la sociedad actual.

Las áreas rurales, en su proceso de transformación al modelo postproductivista, se están adaptando a una nueva situación ambiental, demográfica, social, económica, territorial y política (Rubio, 1999). Una de las principales características de este modelo productivo es la diversificación de las actividades productivas, fenómeno al que se le acuñó el nombre de pluriactividad y que, según Rubio (2010), debe ser objeto básico de las políticas rurales. Autores como Kinsella et al. (2000) apuntan que la pluriactividad no es algo nuevo y que ha sido una estrategia tradicional de adaptación económica de los problemas rurales para lograr la supervivencia cuando las condiciones del mercado se hacían duras. Pero, tal y como asiente Bonnamour (2001), para que la diversificación tenga éxito deben estar fundamentados en el profesionalismo y en la innovación.

La difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación dificultaron aún más, si cabe, la ya compleja tarea de definir y delimitar los espacios rurales. Hoy día, en la sociedad de la información, tanto el intercambio de información como la comunicación es instantáneo y, con la desaparición de las distancias, se diluyen también con ellas las barreras que condicionaron su desarrollo. En este contexto las áreas rurales tienen ante sí nuevas oportunidades de progreso de la mano de los servicios avanzados de la Red. Las nuevas tecnologías, según Moyano (2000), han regenerado la interconexión entre lo rural y lo urbano facilitando la instalación de nuevas actividades industriales y de servicios. El proceso de terciarización del medio rural es, para Rubio (2010), la clave que define este período, unido a la transición hacia el paradigma postproductivista donde deberían enmarcarse las nuevas estrategias de desarrollo rural. A este respecto, Sanz (2001) apunta que las nuevas tendencias de desarrollo van a estar caracterizadas por nuevos modelos de organización industrial, la reestructuración espacial de las actividades económicas, el incremento del tiempo dedicado al ocio, así como la centralidad del conocimiento y de la innovación como fuente de desarrollo.

Todos estos aspectos, a nuestro juicio, deberían ser introducidos en las aulas de educación secundaria para que los alumnos adquieran un conocimiento global de la sociedad y de su organización, así como para adquirir las competencias necesarias y comprender la realidad del mundo en el que viven.

2. La problemática definición y delimitación del medio rural: una tarea pendiente

La complejidad que conlleva definir y delimitar las áreas rurales, así como estar asociado en ocasiones a un cierto matiz de subjetividad, dio lugar a posturas muy diversas dentro y fuera de la comunidad científica. A este respecto, hay autores que relativizan la vigencia de la distinción rural-urbano (Camarero, 1993), aquellos que defienden la ruptura de lo rural con lo agrario (García Sanz, 1998), y los que consideran inútil o incluso imposible cualquier intento de delimitación conceptual del término rural (Sancho, 1997; Bericat, 1993). En otras ocasiones esta tarea puede resultar algo confusa, ya que las investigaciones sobre aspectos rurales multidisciplinares parecen dar carta blanca a la hora de llevar a cabo muchos tipos de ellas bajo este título (Muilo, 2010). Pese a ello, existe la necesidad de delimitar los espacios rurales de una forma clara y multidimensional dado que, en las primeras delimitaciones, se utilizaron criterios que estaban fundamentados, casi todos, en la variable demográfica, omitiendo factores tan significativos como los socioculturales (Bosak y Perlman, 1982). La razón que motivó la existencia de diversas percepciones sobre los elementos naturales, económicos o culturales que caracterizan la ruralidad fue lo que llevó a la amplia diversidad de las definiciones propuestas (Entrena-Durán, 2012).

La vinculación de lo agrario a lo rural comenzó a romperse a mediados del siglo pasado debido a que se inició, a partir de entonces, un proceso de desagrarización que llevó parejo un proceso de desruralización por la pérdida de población (Rodríguez, 2005). Los cambios que ha ido sufriendo el sector agrario en el último tercio del pasado siglo están ligados al descenso de la población ocupada en la agricultura, el peso relativo que supone la agricultura en el PIB y la

disminución de la superficie agraria utilizada. Hasta finales de la década de los años ochenta del siglo XX, el medio rural se encajó en un paradigma de carácter desarrollista y productivista tradicional que se manifestó en forma de modernización de la agricultura (Rubio, 2010). Hoy día, en el medio rural está teniendo lugar un importante proceso de diversificación de sus actividades económicas, ocupando otros sectores el vacío que deja el peso relativo de la agricultura (Lázaro, 1995).

La complejidad de definir y delimitar el medio rural llevó a una parte de los autores a definirlo en base a una división a tres niveles: áreas rurales remotas, áreas rurales centrales y áreas rurales próximas a las centrales con diferentes grados de ruralidad. Pero este tipo de delimitación podría ser válida en espacios rurales dentro de un mismo país, pero no para llevar a cabo comparaciones a nivel internacional dada la gran diversidad entre ellas (Muilo, 2010). Cada vez más, y sobre todo en espacios rurales occidentales, tienen lugar muchos tipos de actividades y usos que pueden ser considerados urbanos. De otro lado, también se están extendiendo al medio rural pautas de comportamiento y modos de vida urbanos, lo que provoca que, cada vez más, los límites entre ciudad y campo se vuelvan más difusos (Esparcia, 2012). A este respecto, Rubio (2010) afirma que, cuando un medio rural no coincide con el “modelo” de ruralidad, nuestra percepción inicia un desplazamiento hacia la noción de lo urbano. Por su parte, Friedland (2002) señala que, ante la diversidad creciente de las áreas rurales y la dificultad de delimitarlo, no solo la ciudad es urbano ni campo lo rural.

En la perseverancia en definir y delimitar el medio rural se utilizaron, básicamente, cuatro variables: tamaño demográfico y densidad de población, proximidad y relación con las áreas urbanas, grado de urbanización y principal actividad económica (Hewitt, 1989). Según algunas investigaciones del ámbito académico de varios países, existe la necesidad de buscar alternativas donde se propongan modificaciones de cara a establecer nuevas delimitaciones y definiciones para el medio rural, utilizando criterios alternativos donde se tengan en cuenta una combinación de diferentes variables. (Sabalain, 2011; Rodríguez, 2011). En la actualidad, las definiciones del medio rural abarcan conjuntos muy dispares con los consecuentes problemas e imprecisiones que ello conlleva. La preocupación por delimitar y definir el medio rural está motivada por la creciente importancia que adquieren las estadísticas oficiales para monitorizar las políticas públicas y la asignación de recursos (Sabalain, 2011).

Fueron muchos los autores que han intentado, con un éxito más o menos limitado, definir y categorizar el medio rural. Entre ellos se podrían citar a Cloke (1977), Hoggart (1990), Cloke y Goodwin (1993), Halfacree (1993), Lázaro (1995), Ceña (1995), García de León (1996), Guibertau (2002), Waldorf (2006), Sabalain (2011), Rodríguez (2011) y Armas y Maciá (2017). Algunos de estos autores afrontaron este reto creando índices de ruralidad utilizando diversas variables. Uno de los trabajos pioneros más relevantes fue el que llevó a cabo Cloke (1977) al diseñar un índice de ruralidad para Inglaterra y Gales. Clout (1993) y Ballas et al. (2003) hicieron lo propio para el caso de las áreas rurales europeas, mientras que otros como Halfacree (1995) optaron por tratar de delimitar el medio rural a partir de representaciones sociales. Para el caso de España pueden citarse a Esparcia (2012), que creó un índice adaptado a la realidad valenciana, y para el caso gallego a López, Crecente y Miranda (2004), López y Santiago (2005) y

Armas y Macía (2017), que desarrollaron diferentes índices con el fin de delimitar, de un modo más preciso, el medio rural en Galicia.

3. La geografía rural en el currículo de educación secundaria

Para analizar la presencia de la geografía rural en general, y cómo se aborda el estudio de las dinámicas de las áreas rurales en particular, se revisó el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 86/2015). Como materia troncal, la materia de Geografía e Historia se imparte en los tres cursos que abarca el primer ciclo de la educación secundaria, así como en el cuarto curso dentro del segundo ciclo, tanto en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato, como en la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional.

La materia de Geografía e Historia se divide, en los tres cursos del primer ciclo, en tres bloques: el medio físico, el espacio humano, y la historia. Antes de entrar en detalle sobre cómo se aborda el estudio del medio rural en el currículo de la educación secundaria, se consideró oportuno anotar algunas debilidades e incoherencias que podrían dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las debilidades que se detectó en el primer curso de secundaria es que no existen contenidos relacionados con el espacio humano. En el documento se pasa del bloque uno dedicado al estudio del medio físico al bloque tres donde se estudia la historia, dando la impresión de haberse “olvidado” de este bloque temático que sí se recoge en los otros dos cursos del primer ciclo de la educación secundaria. De esta forma, el primer curso de la educación secundaria consta de once temas dedicados al estudio del medio físico y diecinueve a la historia, quedando una descompensación evidente entre ambas disciplinas.

En el tercer y último curso del primer ciclo de la educación secundaria, también se localizó otra debilidad importante dado que tan solo se dedica un tema al estudio del medio físico en relación con los trece temas que componen los bloques dos y tres correspondientes al estudio del espacio humano y la historia, respectivamente. La descompensación y débil estructuración temática de los tres cursos del primer ciclo de secundaria se contradice con lo que se refleja en el propio currículo, donde se señala que “se han tenido en especial consideración dos factores: por una parte se buscó un reparto lo más equilibrado posible entre la Geografía y la Historia en los tres cursos” y “se intentó secuenciar de lo general a lo particular... trabajando en los primeros cursos con contenidos más globalizados e incrementando el nivel de complejidad a medida que se avanza en la etapa”. Todas estas debilidades están en línea con lo que señalan Macía et al. (2015) sobre los problemas que presentan algunos alumnos y alumnas de secundaria para recordar conceptos o reflexionar sobre ideas que fueron explicadas en cursos anteriores.

La geografía rural y el estudio de las áreas rurales semejan quedar olvidadas en el currículo de la educación secundaria. Si pensamos en diferentes acepciones que tienen que ver con el mundo rural, “medio rural”, “áreas rurales”, “geografía rural”, ninguno de ellos aparece reflejado en el apartado de los contenidos en ningún curso de la educación secundaria. Solamente aparece el término rural en una sola ocasión en todo el currículo, en el segundo curso de secundaria, precisamente en el tema que aborda el estudio de la ciudad y el proceso de urbanización europeo. En este tema se señala como estándares de aprendizaje que los discentes

sean capaces de resumir los elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa cuando no se recoge ningún tema del currículo dedicado a estudiar el medio rural. Además, se debe tener en cuenta que la delimitación y definición del medio rural ha sido, y sigue siendo, una tarea compleja por las múltiples variables que deben ser analizadas y la gran diversidad de estos espacios. Dicha complejidad se acentúa si se tienen en cuenta los cambios que han tenido lugar en estos espacios en las últimas décadas a raíz del auge de la sociedad postindustrial y la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de no contemplar el estudio del medio rural y la geografía rural, de la misma manera que sí se hace para el estudio de la ciudad y los procesos de urbanización, supone una debilidad importante a la hora de explicar cómo se configuran las áreas urbanas, los movimientos migratorios del campo a la ciudad, y más recientemente, los procesos de contraurbanización y periurbanización fruto del cambio en las dinámicas sociales y económicas de las áreas rurales más cercanas y mejor comunicadas (en espacio o en tiempo) a las ciudades. Tal y como se diseñaron los contenidos curriculares, en especial los del bloque dedicado al espacio humano, parecen estar más orientados a continuar con la “tradicional” geografía descriptiva y memorística que a promover una geografía activa, reflexiva y crítica. Este argumento se justifica en parte en los estándares de aprendizaje que se recogen en el currículo, como por ejemplo “localiza en el mapa mundial los continentes y las áreas más densamente pobladas”, “distingue los tipos de ciudades de nuestro continente”, “sitúa en el mapa las principales zonas cerealistas como ejemplo de recurso agrario en el mundo y las más importantes masas forestales del mundo” y “localiza en un mapa las principales zonas productoras y consumidoras de energía del mundo” entre otros.

La geografía descriptiva se construye a partir de una yuxtaposición de enunciados supuestamente objetivos y neutrales que están destinados a su reproducción en el momento de la evaluación. Desde un punto de vista metodológico, predomina la clase magistral más o menos dialogada, apoyada casi siempre en el libro de texto; la posible utilización de mapas, gráficos, imágenes o documentos, cuya consideración se reduce a la de simples auxiliares del texto escrito o de la exposición verbal del profesor, tiene como único fin ilustrar o confirmar el saber enunciado. “El ritmo de la exposición magistral apenas deja tiempo para el planteamiento de dudas o interrogantes por parte de los estudiantes” y “las actividades intelectuales demandadas a los alumnos son casi siempre de la misma naturaleza: primero, identificar el saber enunciado por el profesor y presente en el libro de texto; después, reproducirlo en un examen. En resumen: observar, escuchar, estudiar, ¿comprender?, memorizar, reproducir” (Rodríguez Lestegás, 2002, p. 179). De este modo no es de extrañar que niños y jóvenes piensen que la geografía es un contenido escolar que sirve para adquirir una serie de conocimientos y competencias de escasa utilización en la vida real fuera de la escuela. Tampoco reconocen la influencia que esta disciplina ejerce en su formación como ciudadanos, de manera que los estudiantes tienen bastante claro que la geografía que aprenden conjuga la utilidad cultural con la inutilidad formativa, por lo que corre un riesgo serio de convertirse en una materia innecesaria, superflua, decorativa y, por lo tanto, perfectamente prescindible (Rodríguez Lestegás, 2000, 2012).

Por el contrario, promover una enseñanza de la geografía activa, reflexiva y crítica implica que tenga lugar en el aula una interacción continua entre profesores y alumnos, donde estos deben trabajar con diversas fuentes de información documental, estadística, cartográfica. Los resultados de estas tareas de investigación serán las que provoquen la reflexión, la actitud crítica, la interpretación y la relación de conceptos (Souto, 1998; Macía et al., 2016). Desde nuestro punto de vista, el diseño del currículo de educación secundaria debería establecer sus objetivos y sus estándares de aprendizaje siguiendo esta metodología, organizando los contenidos en bloques temáticos que permitan una mayor interrelación de conceptos, ideas, fenómenos, que dejen margen al alumnado para hacer ese necesario ejercicio de reflexión y que puedan contribuir a la creación de parte de ese conocimiento útil que deben adquirir.

4. La presencia de la geografía rural en los libros de texto

Con el objetivo de completar el análisis sobre cuál es la presencia de la geografía rural en la educación secundaria obligatoria, consideramos pertinente revisar algunos libros de texto de varias editoriales correspondientes a cada uno de los cuatro cursos que componen esta etapa educativa. El manual, tal y como asiente Souto (2002), es una herramienta clave en la programación didáctica de una clase, aunque su utilización sea muy dispar. Puede convertirse en una referencia fundamental pese a los errores u omisiones que pudiera contener, dejando al margen cualquier otro tipo de herramienta o alternativa didáctica, o bien prescindir de él en favor de otros modelos didácticos alternativos (Macía et al., 2017). Además, el análisis de los contenidos de los manuales, dada su significación en los procesos de formación del profesorado, representa una de las grandes líneas de investigación en la didáctica de las ciencias sociales (Sebastiá y Tonda, 2015).

En este caso se optó por examinar cinco manuales publicados por tres editoriales que se rigen por la actual ley educativa, la LOMCE¹. La finalidad no fue otra más que estudiar cómo se han ido abordando los contenidos curriculares referidos al estudio del medio rural desde la entrada en vigor de esta última ley educativa. Los manuales revisados son los que publicaron las editoriales Anaya, Vicens Vives, y Oxford University en los años 2014 y 2015. La elección de estas editoriales fue motivada por su amplia difusión en los centros de esta región, así como por estar estas entre las editoriales de más prestigio del país que publican contenidos de geografía e historia para la educación secundaria en Galicia.

Para el primer curso de la educación secundaria se revisó un único libro de texto publicado por la editorial Anaya en el año 2015. En el segundo curso de la educación secundaria se analizaron dos manuales, uno publicado por la editorial Anaya en el año 2014, y otro por Vicens Vives en el 2015. En el tercer curso también se revisaron dos manuales, el primero publicado por Vicens Vives y el segundo por Oxford University, ambos en el año 2015. En el cuarto curso, que forma parte del segundo ciclo de la etapa de educación secundaria obligatoria y que tiene un carácter fundamentalmente propedéutico, se analizó un único manual que publicó la editorial Vicens Vives en el año 2015.

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

El análisis del libro de texto que publica la editorial Anaya (2015) para el primer curso de la educación secundaria reveló que la geografía rural es inexistente, igual que también lo es el estudio de la geografía humana. En este caso y, siguiendo las pautas que marca el currículo, parece que también se les ha “olvidado” dedicar alguna unidad didáctica a la enseñanza de la geografía humana. De los seis temas que se plantean para el estudio de la geografía, todos ellos hacen alusión a aspectos físicos, bien sea a nivel planetario o a nivel regional. Únicamente se mencionan las actividades humanas en el tema referido al medio natural, pero la acción humana solo se aborda desde el punto de vista de su impacto en el medio ambiente. No hay referencia alguna a la población y sus indicadores más básicos, ni tampoco se propone esbozar alguna de las características de las áreas rurales y urbanas, sea cual fuere la escala de análisis.

En cuanto a la revisión de manuales para el segundo curso de la educación secundaria, el que publica Anaya (2014) divide los contenidos para la materia de Geografía e Historia en doce unidades didácticas. De estas dedica solo tres al estudio de la geografía y nueve a la historia lo que, a nuestro modo de ver, implica un desequilibrio desde el punto de vista de los contenidos importante. Este mismo hecho se apreció también en el segundo manual revisado y que publica Vicens Vives (2015). En este caso, se organizan los contenidos en trece temas de los cuales ocho de ellos están dedicados al estudio de la historia y cinco a la geografía. No se entiende esta descompensación temática, ya que el currículo, para los tres cursos del primer ciclo de la educación secundaria, organiza los distintos temas en tres bloques: uno dedicado a estudiar el medio físico, el segundo a analizar las actividades humanas, y el tercero se destina a estudiar los temas de historia. En concreto, para el segundo curso de la educación primaria, el currículo contempla siete temas en lo que respecta a aspectos del medio físico, diez para estudiar la geografía humana y doce para el caso de la historia. Esta importante descompensación en la organización de los temas entre las dos materias no se aprecia en el currículo, por lo que resulta cuando menos sorprendente que este desequilibrio se constatare en los dos libros de texto revisados.

El manual publicado por Anaya (2014) distribuye los contenidos del segundo curso de la educación obligatoria, para la materia de Geografía e Historia, en doce temas dedicando solo tres de ellos al estudio de la geografía. A diferencia de lo que sucedía en el manual revisado para el primer curso, en este caso no hay ningún tema que aborde el estudio de la geografía física, sino que los tres están asociados a la geografía humana. En este sentido, no hay razón alguna que motive esta decisión puesto que el currículo plantea, para el segundo curso de la educación secundaria, siete temas correspondientes al bloque dedicado a la geografía física. Este hecho también se observó en la revisión del manual que publica Vicens Vives, dedicando los cinco temas de la parte de geografía a la geografía humana y ninguno a la geografía física.

En lo que a contenidos se refiere, las tres unidades didácticas de geografía que se plantean en el manual de Anaya (2014) versan sobre el estudio de la población (a nivel mundial, de Europa, de España y Galicia), el estudio de las sociedades actuales y sus diferencias (siguiendo el mismo esquema que en el caso de la población) y, por último, el estudio de las ciudades. No hay ningún tema ni epígrafe destinado a analizar los espacios rurales, simplemente se hace alusión a estos en los apartados que se refieren al poblamiento. Este manual destina una sola página, de

las más de setenta que conforman la parte de geografía, a proponer contenidos que hacen alusión al medio rural. Adolece, por tanto, de las mismas debilidades que el propio currículo, ya que se “utiliza” el término rural para contraponerlo a lo urbano sin abordar aspectos tan cruciales como la despoblación que están sufriendo buena parte de las áreas rurales y los cambios que tuvieron lugar en las últimas décadas del pasado siglo y que están “rediseñando” el medio rural del futuro.

El manual que publica Vicens Vives (2015) reproduce, en mayor o menor medida, el mismo esquema que el seguido por Anaya. Se distribuyen los contenidos dedicados a la geografía en cinco temas: dos para estudiar la población mundial y europea, uno donde se aborda las sociedades humanas y los fenómenos migratorios, el cuarto versa sobre el análisis de las ciudades y los procesos de urbanización, y el último lo destinan a abordar el medio natural y las actividades humanas. No hay ninguna referencia a los espacios rurales pese a que se hace alusión a los fenómenos migratorios, por un lado, y a los procesos de urbanización, por el otro, procesos que no pueden ser explicados sin tener en cuenta las dinámicas históricas y presentes de las áreas rurales. Solo se menciona el medio rural a la hora de afrontar la definición de ciudad reproduciendo, literalmente, los estándares de aprendizaje del currículo en el tema donde se hace alusión a la ciudad y el proceso de urbanización europeo.

Para el último curso del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria se revisaron dos manuales, uno de ellos publicado por Oxford University y otro por Vicens Vives, los dos en el año 2015. El principal contraste que se detectó tras la revisión fue la extensión y el nivel de detalle en cada uno de los temas abordados. El manual que publica Oxford University (2015) propone nueve unidades didácticas para la parte que corresponde al estudio de la geografía en unas ciento ochenta páginas, mientras que el de Vicens Vives (2015) organiza los contenidos para el tercer curso de la educación secundaria en cuatro bloques temáticos y quince unidades didácticas que abarcan casi trescientas páginas. Este último manual, desde nuestro punto de vista y, teniendo en cuenta que solo se trata de la mitad de la materia, podría resultar poco didáctico por la exhaustividad y cantidad de contenidos propuestos.

Siguiendo las directrices marcadas por el currículo para el tercer curso se analizan, fundamentalmente, los distintos sectores económicos tanto a nivel mundial, europeo, nacional y regional, pero ninguno de los dos manuales aborda las transformaciones de las áreas rurales y, en particular, el descenso del peso relativo de las actividades ligadas al sector primario en favor de otros sectores económicos. El medio rural del siglo XXI, sobre todo en los países desarrollados, es un espacio pluriactivo y multifuncional, por lo que todos estos aspectos deberían ser tenidos en cuenta tanto a nivel curricular como en el diseño de los contenidos y actividades de los libros de texto.

En el caso del cuarto curso, que forma parte del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, se revisó un único manual que publicó la editorial Vicens Vives en 2015. A nivel curricular, la organización de los contenidos difiere notablemente con respecto a los tres cursos del primer ciclo. En este caso, el currículo propone diez bloques temáticos de los cuales nueve hacen alusión a contenidos históricos y uno de ellos a la revolución de las nuevas tecnologías y al fenómeno de la globalización.

A este respecto, las tecnologías de la información y de las comunicaciones tuvieron y están teniendo un papel muy relevante a la hora de impulsar procesos de desarrollos en áreas rurales. La distancia y el carácter de espacios periféricos de buena parte de ellas condicionó su desarrollo desde los comienzos de la Revolución Industrial. Las nuevas tecnologías, en particular Internet eliminan la barrera de la distancia, permiten el acceso a la información que se puede convertir en innovación y conocimiento, además de hacer posible ampliar los mercados locales al mercado global. Estos aspectos son también ignorados en el manual revisado por lo que, desde nuestro punto de vista, deberían ser enseñados en las aulas de la educación secundaria con el objetivo de que los alumnos y alumnas puedan conocer mejor el mundo en el que viven.

Las tecnologías de la información y de la comunicación, y en particular los Sistemas de Información Geográfica (SIG), pueden ser una herramienta muy valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente en la didáctica de la geografía. Algunos autores como De Miguel (2016) señalan que el uso de la cartografía digital puede constituir esa parte necesaria de renovación curricular y metodológica de la didáctica de la geografía y de las ciencias sociales. Los SIG son un recurso didáctico mucho más atractivo y dinámico que el libro de texto, ya que la posibilidad de poder seleccionar y combinar distintas capas de información geográfica facilita la comprensión de la complejidad que existe entre los factores físicos y humanos en la organización del territorio.

5. Algunas reflexiones para enseñar geografía rural en la educación secundaria

Los principales problemas de una buena parte de las áreas rurales en Europa, sobre todo las más periféricas, son el fuerte envejecimiento demográfico y la despoblación motivados por los intensos procesos migratorios que, durante décadas, vaciaron el medio rural para conformar las principales ciudades que hoy día conocemos. Esta situación fue provocada por la lejanía a los núcleos urbanos donde se concentraban las principales actividades económicas. En la Sociedad Industrial, la información, la tecnología y también el conocimiento, eran propiedad exclusiva de las grandes metrópolis y de los principales núcleos urbanos, pero en la nueva Sociedad de la Información en la que estamos inmersos la situación cambia de forma considerable. En esta nueva sociedad, impulsada por la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, la relación espacio-tiempo se redujo a la mínima expresión, lo que supuso para el medio rural, y en especial para aquellas áreas más periféricas, acceder a cantidades ingentes de información que puede ser convertida en conocimiento, así como multitud de servicios que pueden llegar a impulsar procesos de desarrollo.

La nueva situación del medio rural europeo debe ser conocida y trabajada por el alumnado de educación secundaria con el fin de que comprendan que lo rural no es ya sinónimo de agrario, ni que todo el medio rural adolece de los “tradicionales” problemas de envejecimiento demográfico y declive de su economía. La asociación del medio rural con el sector primario es una singularidad que también queda patente en la literatura científica rural (García, 1975; Bouhier; 1979; Villares, 1982), pero la realidad actual es muy distinta debido a la gran heterogeneidad de estos espacios. El medio rural evidencia una complejidad de usos y funciones

que se contraponen con la polarización claramente definida entre campo y ciudad de la primera mitad del siglo XX (García et. al, 1995).

La difusión de las nuevas tecnologías y el auge de la Sociedad Postindustrial no han sido ajenos a las áreas rurales, teniendo lugar en éstas cambios considerables, tanto a nivel espacial, funcional como socioeconómico (Sancho y Reinoso, 2012). Las variadas funciones y significados que son atribuidos al medio rural han hecho de lo rural un concepto complejo y ambiguo, siendo muy difícil tanto explicar por qué un espacio es rural o urbano, como trazar una línea en un mapa que separe a ambos (Woods, 2011). Ya no se puede hablar de una frontera entre lo urbano y lo rural, sino de un “gradiente de urbanización” en lo referente a la intensidad de la edificación, en la estructura económica, o en la movilidad de personas y mercancías (Roca, 2003). Esta nueva ruralidad de la Sociedad de la información nos lleva a reafirmarnos en la idea de enseñar esa nueva geografía rural en las aulas de educación secundaria, ya que de este modo y, desde nuestro punto de vista, entenderán mejor el mundo en el que vivimos.

6. Conclusiones

El análisis curricular de educación secundaria obligatoria y del bachillerato para la Comunidad Autónoma de Galicia, así como los diferentes manuales señalados para cada uno de los cursos, revelaron que los contenidos relativos a la geografía rural en la materia de Geografía e Historia, impartida en los cuatro cursos de la educación secundaria, son prácticamente inexistentes. Solamente aparece el término rural en una sola ocasión, paradójicamente, en los estándares de aprendizaje del tema que aborda el estudio de la ciudad y los procesos de urbanización. Además, se pretende que el alumnado sea capaz de abordar un aspecto que aún, hoy día, se sigue debatiendo en la literatura científica después de varias décadas de investigaciones al respecto, que es la cuestión de delimitar y definir el medio rural.

Desde nuestro punto de vista, la ausencia de la geografía rural en el currículo y en los libros de texto de la educación secundaria supone una debilidad considerable, dado que no se está abordando los importantes cambios que han tenido lugar en el medio rural en las últimas décadas. Es fundamental que el alumnado de secundaria finalice este período de su formación conociendo la diversidad de las áreas rurales en Galicia. Estos cambios dieron paso a muchas ruralidades que los alumnos deben comprender, no todo el rural está en declive ni todo lo rural lo sustenta el sector primario. Las tecnologías de la información y de la comunicación son claves a la hora de cambiar muchas de las dinámicas regresivas que existen en estos espacios, pero para ello, los discentes deben conocer sus potencialidades y cómo se pueden aprovechar para impulsar procesos de desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Albet Mas, A., Bosch Mestres, D., García Ruíz, C., González-Monfort, N. (2015). *Xeografía e Historia, 2.2 Xeografía*. Barcelona: Vicens Vives
- Armas Quintá, F. X.; Macía Arce, 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. doi: <https://doi.org/10.18055/Finis9955>

- Armesto López, X. A. (2005). Notas teóricas en torno al concepto de postproductivismo agrario. *Investigaciones Geográficas*, 36, 137-156.
- Ballas, D., Kalogeresis, T., Labrianidis, L. (2003). A comparative study of typologies for rural areas in Europe. En *ERSA Conference Papers*, European Regional Science Association, Jyväskylä, Finland, 27-30 August.
- Bericat Alastuey, E. (1993). La teoría del vacío rural. En Consejería de Agricultura y Pesca, Junta de Andalucía. *El desarrollo rural a las puertas del siglo XXI*, (pp. 45-54). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bonnamour, J. (2001). El mundo rural ante el nuevo siglo: retos y desafíos. En García Pascual, F. (ed.). *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades* (pp. 23-41). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Bosak, J., Perlman, B. (1982). A review of the Definition of Rural. *Journal of Rural Community Psychology*, 3(1), 3-34.
- Bouhier, A. (1979). *La Galice. Essai d'interprétation d'un vieux complexe agraire*. La Roche-sur-Yon (Vendée).
- Burgos, M., Muñoz-Delgado M. C. (2015). *Xeografía e Historia, 1º ESO*. Madrid: Anaya.
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado M. C. (2014). *Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, 2º ESO*. Madrid: Anaya.
- Camarero, L. A. (1993). *Del éxodo rural y del éxodo urbano. Ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España* Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Ceña Delgado, F. (1995). Planteamientos económicos del desarrollo rural: una perspectiva histórica. En Ramos, E., Cruz, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural* (pp. 91-129). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Cloke, P. (1977). An index of rurality for England and Wales. *Regional Studies*, 11, 31-46.
- Cloke, P., Goodwin, M. (1993). Rural change: structured coherence or unstructured incoherence? *Terra*, 105(3), 166-174.
- Clout, H. (1993). *European experience of rural development*. London: Rural Development Commission.
- De Miguel González, R. (2016). Espacio digital y educación geográfica: El Atlas Digital Escolar. En López Facal, R. *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Santiago de Compostela, España.
- Entrena-Durán, F. (2012). La ruralidad en España: de la mitificación conservadora al neorrularismo. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9(69), 39-65.
- Esparcia, J. (2012). Evolución reciente, situación actual y perspectivas futuras en el desarrollo rural en España y en la UE. *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, 79, 53-84.
- Friedland, W. H. (2002). Agriculture and rurality. Beginning the final separation? *Rural Sociology*, 67(3), 350-371.
- García Fernández, J. (1975). *Organización del Espacio y Economía Rural en la España Atlántica*. Madrid: Siglo XXI.

- García de León, M. (1996). La ciudad y el campo: las imágenes opuestas de "el otro". En Ministerio de Agricultura. *El campo y la ciudad* (pp. 13-44). Madrid: Ministerio de Agricultura.
- García Ramón, M. D., Tulla i Pujol, A. F., Valdovinos Perdices, N. (1995). *Geografía Rural*. Madrid: Síntesis.
- García Sanz, B. (1998). *La sociedad rural ante el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Guibertau Cabanillas, A. (2002). Fortalezas y debilidades del modelo de desarrollo rural por los agentes locales. En Márquez Fernández, (Coord). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural* (pp. 87-104). Madrid: Akal.
- Halfacree, K. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23-27.
- Hewitt M. (1989). *Defining rural areas. Impact on health care policy and research*. Washington D.C.: United States Government Printing Office.
- Hoggart, K. (1990). Let's do away with rural. *Journal of Rural Studies*, 6(3), 245-257.
- Kinsella, J. et al. (2000). Pluriactivity as a livelihood strategy in Irish farm households and its role in rural development. *Sociologia Ruralis*, 40(40), 481-496.
- Lázaro Araujo, L. (1995). El desarrollo rural en el contexto de la Unión Europea. En Ramos, E., Cruz, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural* (pp. 237-255). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- López González, F. J., Crecente Maseda, R., Miranda Barros, D. (2004). Caracterización rural de los municipios gallegos de cara a una acertada aplicación de iniciativas comunitarias de desarrollo rural. En *VIII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, Bilbao, España, 6-8 octubre.
- López Ratón, M., Santiago Pérez, M. I. (2005). Construcción de un índice de ruralidad y clasificación de los municipios gallegos. En *I Congresso de Estatística e Investigação Operacional da Galiza e Norte de Portugal*, Guimarães, Portugal, 26 a 28 de octubre.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2015). Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria. Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Solé, G. (ed.). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 345-362). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2016). Innovación TIC en la formación del profesorado para educación secundaria: Un ejemplo de buenas prácticas a propósito del diseño e implementación de una unidad didáctica sobre paisaje y desarrollo sostenible en Europa. En López Facal, R. *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 1180-1195). Santiago de Compostela: Red-14-Universidade de Santiago de Compostela.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2017). Valoración crítica sobre el tratamiento de la geografía de Europa en la educación secundaria obligatoria. Un estudio

- de caso a propósito del análisis de manuales escolares. *Acta Geográfica*, edición especial, 49-65.
- Moyano, E. (2000). Procesos de cambio en la sociedad rural española: Pluralidad de intereses en una nueva estructura de oportunidades. *Papers: Revista de Sociología*, 61, 191-220.
- Muilo, T. (2010). Needs for rural research in the northern Finland context. *Journal of Rural Studies*, 26(1), 73-80. doi: 10.1016/j.jrurstud.2009.06.004
- Navarro Madrid, A., Alcolea Moratilla, M. A. (2015). *Geografía e Historia, Geografía Económica, 3º ESO*. San Fernando de Henares: Oxford University
- Roca, J. (2003). La delimitación de la ciudad: ¿una cuestión imposible? *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 35(135), 17-36.
- Rodríguez, A. (2011). Pertinencia y consecuencias de modificar los criterios para diferenciar lo urbano de lo rural. En Dirven, M., Echeverri Perico, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia Baeza, D., Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina* (pp. 31-42). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Rodríguez Lestegás, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 107-116.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, (33), 173-186.
- Rodríguez Lestegás, F. (2012). A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. En: Vanzella Castellar, S. M., Batista Munhoz, G. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 13-27). São Paulo: Xamã.
- Rodríguez Rodríguez, M. (2005). *Revisión de las políticas de desarrollo rural y su incidencia en los municipios rurales de la provincia de Almería. Los servicios de proximidad como base para su reformulación*. Málaga: Analistas Económicos de Andalucía-Fundación Unicaja.
- Rubio Terrado, P. (1999): El postproductivismo en los espacios rurales. En Galdós Urrutia, R., Ruiz Urrestarazu, E. *Postproductivismo y medio ambiente* (pp. 15-78). Informes Técnicos nº 82. Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Agricultura y Pesca. Vitoria-Gasteiz.
- Rubio Terrado, P. (2010). Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54, 203-235.
- Sabalain, C. (2011). El concepto de rural en los países de la región. En Dirven, M., Echeverri Perico, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia Baeza, D., Peña, C., Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina* (pp. 21-29). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Sancho Comíns, J., Reinoso Moreno, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 73(273), 599-624. doi: 10.3989/estgeogr.201221.

- Sancho Hazak, R. (1997). Estructura demográfica y tipificación de los asentamientos y áreas rurales españolas. En Gómez Benito, C., González Rodríguez, J. *Agricultura y sociedad en la España Contemporánea* (pp. 173-224). Madrid: Ed. CIS.
- Sanz Hernández, A. (2001). Desarrollo rural. ¿Ocio o necesidad? *5campus.com, Sociología*. Recuperado de <http://www.5campus.com/leccion/desarural/inicio.html>.
- Sebastiá Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. M. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (68), 429-448.
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto González, X. M. (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (7)414.
- Villares Paz, R. (1982). *La propiedad de la tierra en Galicia (1500-1936)*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Waldorf, B. S. (2006). A Continuous Multi-Dimensional Measure of Rurality: Moving Beyond Threshold Measures. En *Annual Meeting of the American Agricultural Economics Association*, Long Island, California, July 24-27.
- Woods, M. (2011). *Rural. Key Ideas in Geography*. Abingdon: Routledge.