

Panta Rei

Revista digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2017



Panta Rei

Revista Digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia



2017

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista Panta Rei. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la
Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Edición 2017

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt
UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía

En Portada: Kaaba durante el Ramadán.
Fotografía de Abdullah Shakoore.
Creative Commons CC0.

Responsables de los textos:
Sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Editores

Botí Hernández, Juan Jesús
[CEPOAT, UMU]

Meseguer Gil, Antonio José
[UNED]

Sáez Giménez, David Omar
[CEPOAT, UMU]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel
[Patrimonio Inteligente]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Responsable informático

Martínez García, José Javier
[CEPOAT, UMU]

Traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina
[Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara
[ISEN, UMU]

CONSEJO ASESOR

Albero Muñoz, M.^a del Mar
[H.^a del Arte, UMU]
Chapman, Arthur
[History Education, UCL, Reino Unido]
Cobacho López, Ángel
[Derecho, UMU]
Egea Bruno, Pedro M.^a
[Historia Contemporánea, UMU]
García Atienzar, Gabriel
[Prehistoria, UA]
González Monfort, Neus
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB]
Haber Uriarte, María
[Prehistoria, UMU]
Hutson, Scott R.
[Anthropology, UK, EEUU]
Irigoyen López, Antonio
[Historia Moderna, UMU]
Mahony, Simon
[Digital Humanities, UCL, Reino Unido]
Marsilla de Pascual, Francisco Reyes
[Técnicas historiográficas, UMU]
Miralles Maldonado, José Carlos
[Filología Clásica, UMU]
Molina Gómez, José Antonio
[Historia Antigua, UMU]
Noguera Celdrán, José Miguel
[Arqueología, UMU]
Pérez Molina, Miguel Emilio
[Filología Clásica, UMU]
Prados Martínez, Fernando
[Arqueología, UA]
Sánchez Ibáñez, Raquel
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]
Sancho Gómez, Miguel Pablo
[Educación, UCAM]
Vilar García, María José
[Historia Contemporánea, UMU]
Zamora López, José Ángel
[Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Entre el mito y la historia: el Éxodo de los israelitas desde Egipto a Canaán.**
David Villar Vegas.....9
- El Cerro de la Ermita de La Encarnación (Caravaca de la Cruz, Murcia): santuario y territorio en el mundo ibérico del Sureste peninsular.***
Leticia López-Mondéjar.....23
- Estelas discoideas y mundo funerario en la Asturias antigua.**
Narciso Santos Yanguas.....41
- Filosofía y paganismo en las postrimerías del Imperio Romano de Occidente. El caso del cónsul Mesio Febo Severo.**
Rafael González Fernández y Miguel Pablo Sancho Gómez.....59
- Dinámicas identitarias en el Mundo Actual: la religión como identidad frente al otro.**
Rafael Ruiz Andrés y Francisco Javier Fernández Vallina.....71
- El patrimonio fenicio-púnico. Claves para su socialización, puesta en valor y uso didáctico.**
Helena Jiménez Vialás.....85
- ¿Cómo se enseña la Ilustración en 2.º de Bachillerato? Un análisis de los libros de texto, sus contenidos y la cuestión de género.**
Helena Rausell Guillot.....109
- The Role of Local History in Elementary and Secondary Schools in Slovenia: An Evaluation of the Centre for School and Outdoor Education.**
Danijela Trškan.....123

Reseñas

- Richardson, S. y Garfinkle, S. (eds.) (2016). Scholarship and Inquiry in the Ancient Near East (=Journal of Ancient Near Eastern History special issue, vol. 2/2, 2015) Berlin: de Gruyter. 179 págs.**
Juan Álvarez García.....137
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia* (traducción de Galmarini, M. A. *The History Manifesto*, 2014). Madrid: Editorial Alianza. 292 págs.**
Juan Jesús Botí Hernández y David Omar Sáez Giménez.....141

Normas de publicación/Publishing rules

¿Cómo se enseña la Ilustración en 2.º de Bachillerato? Un análisis de los libros de texto, sus contenidos y la cuestión de género¹

How Enlightenment is taught in Higher Education? An analysis of textbooks, their
contents and gender

Helena Rausell Guillot²
Universidad de Valencia

Recibido: 16/02/2017

Aceptado: 07/07/2017

Para citar este artículo: Rausell Guillot, H. (2017). ¿Cómo se enseña la Ilustración en 2.º de Bachillerato? Un análisis de los libros de texto, sus contenidos y la cuestión de género. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 109-122.
ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/2017/7

Resumen

Con el presente artículo tratamos de analizar cómo se enseña y cómo se ha enseñado el movimiento ilustrado en las aulas de secundaria de nuestro país, a través del estudio de algunos materiales curriculares de 2.º de Bachillerato correspondientes a la asignatura de *Historia de España*. Estos han sido elaborados en distintos momentos, los últimos años del periodo de vigencia de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y en el marco de la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Nuestro objetivo es tratar averiguar si las innovaciones aportadas por la historiografía más reciente sobre la Ilustración se han trasladado o no a los mismos. También si estos incorporan la perspectiva de género y, de ser así, de qué manera lo hacen. Los resultados demuestran el mantenimiento en ellos de una visión bastante tradicional a la hora de abordar el movimiento ilustrado, aunque creemos poder detectar alguna evolución y una tímida incorporación de ciertas cuestiones referentes a la historia de las mujeres o las nuevas formas de sociabilidad y trasmisión de las ideas ilustradas.

Palabras Clave

Ciencias sociales, Didáctica, Evaluación de libros de texto, Historia moderna, Cuestiones de género.

Abstract

Our article tries to study the way Enlightenment is taught and it has been taught in Spanish high schools, through analyzing some secondary text books on History of Spain. Those textbooks have been written at various moments. In fact, they correspond to two different organic laws, LOGSE (1990) and the current LOMCE (2013). Our main aim is to find out if recent historiographic approaches and contributions on Enlightenment are included. We would like also to know if they consider, or

1 Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto "Construcciones del yo: narraciones y representaciones del sujeto moderno, entre lo personal y lo colectivo, siglos XVII-XIX" del MINECO (HAR2014-53802-P), y en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

2 Para contactar con la autora: Helena Rausell Guillot. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia. helena.rausell@uv.es.

not, gender perspective and, if so, how it is understood. Our results show how textbooks keep, in general, traditional approaches to Enlightenment. However, we could detect a slight evolution with the incorporation of a certain number of questions on women history and new sociability approaches in more recent textbook.

Keywords

Social Sciences, Didacticism, Textbook Evaluation, Modern History, Gender Issues.

1. Introducción

La Ilustración está considerada una de las corrientes fundamentales de la historia de la cultura occidental, además de haber sido entendida, tradicionalmente, como uno de los momentos fundadores de la contemporaneidad por la pretendida influencia que sus ideas tuvieron en las revoluciones burguesas de finales del antiguo régimen y en los movimientos de emancipación del continente americano. Sin embargo, la forma en la que este movimiento cultural se define y se entiende ha variado mucho en las últimas décadas. Las nuevas aportaciones historiográficas, casi clásicas ya, no distinguen, como antes, un único centro (Francia), sino que identifican varios núcleos precursores, entre ellos las Provincias Unidas o el Reino Unido. Reivindican, igualmente, el valor de las llamadas ilustraciones periféricas en la Europa Central y en la zona del Mediterráneo (Italia, España) o su vigencia en espacios considerados tradicionalmente marginales como las colonias americanas. También han puesto el énfasis en las nuevas formas de consumo y de producción de ideas surgidas en el siglo XVIII, hasta el punto de definir el movimiento ilustrado más como un conjunto de actitudes y valores compartidos que como una doctrina o sistema filosófico (Ruiz, 2008).

2. Marco teórico

2.1. El análisis de los libros de texto como ámbito de estudio. Género y materiales curriculares

El estudio y análisis de los materiales curriculares goza ya de una tradición de décadas y se ha convertido tanto en Europa como en nuestro país en una línea de investigación “fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos y el contexto histórico, social y cultural” (Gómez, Cózar y Miralles, 2014, p. 16). Un manual es una representación del conocimiento académico que las instituciones transmiten, un cierto modelo simplificado de la ciencia y de la cultura, dispuesto conforme a los órdenes y géneros textuales identificados y que posee un incuestionable impacto en los procesos de apropiación de la cultura por aquellos sectores sociales que acceden a lo escrito a través de estas publicaciones, consideradas tradicionalmente menores (Escolano, 2009).

Autores como Valls han realizado propuestas para valorar diferentes aspectos, historiográficos, comunicativos o epistemológicos de los mismos con el fin de establecer un análisis valorativo de los textos escolares de historia, complementando otras propuestas como las de Rüsen que vinculaban los materiales curriculares con las funciones de la enseñanza de la historia (Valls, 2008; Rüsen, 1997). Aunque el análisis sobre los contenidos de los manuales aún posee una gran presencia, los trabajos sobre los materiales curriculares se han ampliado en los últimos años para incluir una valoración de la representación del tiempo histórico, el estudio de las actividades y sus relaciones con la evaluación. Estos estudios también se encaminan a analizar el contexto de uso por parte de profesores y alumnos, esto es su papel en las actividades en el aula, en la metodología y en la planificación y desarrollo de gran parte de las materias. La gran cuestión vendría a ser, en suma, determinar qué discurso didáctico utilizan, entendiendo por tal el diálogo entre el conocimiento

científico, las finalidades de la enseñanza de la historia y las estrategias de construcción del conocimiento y de análisis y comunicación de ese conocimiento en una perspectiva de desarrollo de competencias históricas (Maia, 2016).

Por lo que respecta al análisis de los libros de texto desde la perspectiva de género, los trabajos ya existentes sobre manuales, género y didáctica de las ciencias sociales (Blanco, 2000; Garreta y Careaga, 1987; López-Navajas, 2014; Rugna, 2014; Subirats, 1993) nos permiten establecer una serie de conclusiones. En general, la presencia de las mujeres en los manuales de la enseñanza secundaria de prácticamente todas las asignaturas es muy escasa. Esta ausencia es aún mayor en materias básicas como las ciencias sociales y la lengua y se incrementa conforme avanzamos dentro de la etapa educativa (López-Navajas, 2014). Los personajes masculinos y femeninos reciben un tratamiento muy dispar. De un lado, por la muy elevada sobrerrepresentación masculina existente y, de otro, por el mantenimiento de la asociación de masculino y femenino a determinados roles sociales y por la presencia en ellos de un buen número de estereotipos, lo que nos permite hablar abiertamente de sexismo (Peñalver, 2003). A ello se añade el hecho de que los manuales tienden a seguir utilizando el masculino universal para proporcionar un sujeto al relato de los movimientos nacionales, sociales o religiosos. Las muy escasas inclusiones de las mujeres en el relato de la historia enseñada aparecen en forma de adición a un relato antropocéntrico o ubicadas en un lugar marginal, en el para-texto (Fernández, 2001).

2.2. Las nuevas propuestas historiográficas sobre el movimiento ilustrado

En los años sesenta y setenta, estudios como los de Venturi y, posteriormente, de otros autores procedentes fundamentalmente del ámbito anglosajón presentaron una nueva visión del movimiento ilustrado, que mostraba un interés especial por el contexto nacional de la Ilustración y por el análisis de sus espacios periféricos, que reconocía la diversidad dentro de este movimiento cultural, situando su núcleo más precoz, más allá de Francia, en el Reino Unido y Holanda. De hecho, una de las grandes aportaciones de la historiografía española de las últimas décadas ha sido la reivindicación de la llamada ilustración periférica, es decir, aquella que se produjo más allá de la corte y de la capital (Mestre, 2015).

A ello se ha sumado el interés por el contexto social en el que se producen, reciben y comercializan las ideas ilustradas. También por nuevas cuestiones sobre la identidad de los ilustrados, su extracción social o qué significó la Ilustración para otros grupos sociales más numerosos y de menor formación. Estos estudios vienen a defender que en el siglo XVIII se produjeron cambios sustanciales en la producción y accesibilidad de las ideas, destacando las modificaciones en el mundo del libro y la lectura, la consolidación de la prensa periódica, la transmisión de ideas a través de representaciones visuales, las nuevas formas de sociabilidad e intercambio cultural o el nacimiento de la opinión pública (Habermas, 1981). De hecho, en las últimas décadas se ha prestado tanta atención a los mecanismos de comunicación y controversia que se ha tendido a identificar la Ilustración más que con un programa coherente con un conjunto de nuevas formas de comunicación y sociabilidad (Darnton, 2008; Munck, 2001; Ruiz, 2008).

Igualmente, se ha producido un relativo avance en el estudio del movimiento ilustrado desde la perspectiva de género. La de las mujeres fue una de las grandes cuestiones pendientes de la Ilustración, al igual que otras como la esclavitud. El problema de la participación política activa de las féminas no se discutió hasta bien entrado el período revolucionario y, a la persistencia en la época de los prejuicios misóginos, hubo que añadir lo que Pellegrin (2010) denomina una "visión heterodoxa de las relaciones entre los géneros, sobre todo desde el ángulo de la diferencia" (p. 128). A ello se suman los propios límites de los enciclopedistas. La negación pública de la misoginia (impropia de las sociedades civilizadas), se acompaña igualmente de la negación de la igualdad. Aunque a las mujeres se les reconocen virtudes como la dulzura (Rousseau), no existe unanimidad

y autores como Feijoo defienden que “el espíritu no tiene sexo” (Munck, 2001, p. 296).

3. Metodología y fuentes

Nuestro trabajo se formula sobre el análisis de diferentes libros de texto de la materia *Historia de España* de 2.º de Bachillerato. Para ello hemos considerado tanto las ilustraciones incluidas en los mismos como las actividades propuestas, aunque, por la propia naturaleza de nuestra investigación, se ha primado el análisis del cuerpo del texto. Nos hemos centrado, básicamente, en tres cuestiones: el peso otorgado a la enseñanza del movimiento ilustrado dentro del conjunto de la materia, la forma en que se abordan los contenidos y la presencia, o no, de mujeres como protagonistas del relato histórico. Para ello, hemos optado por introducir en nuestro análisis el concepto de género en una de sus acepciones clásicas, esto es, como una herramienta analítica para pensar y analizar las sociedades presentes y pasadas (Scott, 1990).

Hemos considerado manuales editados por cuatro editoriales: Vicens Vives (Aróstegui, García, Gatell, Palafox y Risques, 2004), Ecir (García Almiñana, coord., 2005), Anaya (García de Cortazar, Donézar, Valdeón, Del Val, Cuadrado y Gamazo, 2016) y SM (Pereira y De la Mata, 2016)³. Los dos primeros están adaptados a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) [LOGSE], mientras que los otros dos responden a las modificaciones introducidas por la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) [LOMCE]. Hemos decidido obviar la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE] para ampliar el marco cronológico, considerando tan sólo el punto de partida [LOGSE] y el de llegada [LOMCE]. Esto nos ha permitido, en cierta medida, comparar la evolución en el tiempo de los contenidos, las actividades y las metodologías de trabajo propuestas a los alumnos. Nuestra intención ha sido, en primer lugar, determinar el peso que poseen las cuestiones referentes al movimiento ilustrado dentro del conjunto de la asignatura. También la forma en que este es explicado, para tratar de establecer hasta qué punto se introducen o no las novedades aportadas por la historiografía más reciente acerca de su pluralidad geográfica, su dimensión social o las nuevas formas de comunicación y sociabilidad apuntadas más arriba. Por último, hemos incluido en nuestro análisis un estudio sobre el discurso ilustrado sobre las mujeres y sobre la inclusión o no de estas como parte activa del movimiento.

4. Resultados y discusión

4.1. El peso relativo de la Ilustración dentro de los materiales curriculares considerados

La presencia de la Ilustración en el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria [ESO] y post-obligatoria es relativamente relevante. Se aborda en la materia de Ciencias Sociales de 4.º de la ESO, pero también en las asignaturas de Historia Contemporánea de 1.º de Bachillerato y en la que ahora nos ocupa, la Historia de España de 2.º de Bachillerato.

Sin embargo, la forma en la que esta se presenta dista, a nuestro juicio, de ser adecuada. La Edad Moderna y el Antiguo Régimen, en general, y el siglo XVIII y el movimiento ilustrado, en particular, tienden a ser valorados y considerados sólo por cuanto preludian y construyen la contemporaneidad o, por el contrario, en función de cómo la contemporaneidad se construye contra ellos, sin llegar a ser dotados totalmente de entidad propia. A ello se añade el hecho de que los materiales curriculares tienden a establecer una vinculación muy fuerte entre absolutismo e Ilustración, a pesar del maridaje imposible entre un sustantivo como absolutismo y el adjetivo

³ Las consideraciones realizadas sobre los contenidos que integran cada uno de los manuales analizados serán referidas a partir de la editorial (y no de la autoría) para facilitar así su adscripción.

ilustrado.

En general, es habitual que esté presente alguna referencia al movimiento ilustrado en la introducción de las unidades didácticas, en buena parte de las actividades propuestas y, de forma parcial, en las de evaluación o balance, aunque es más extraño encontrarlas en el anexo de documentos históricos que se incluye al final de la obra (Ecir) o en los ejes cronológicos (SM). Sin embargo, parece casi obligado que los materiales curriculares consagren apartados específicos al trabajo sobre los textos de los ilustrados o al papel de una determinada ciudad como centro del movimiento. Aunque las imágenes están presentes en todos ellos, el protagonismo se corresponde, en general, al cuerpo del texto del manual y a la presencia, relativamente abundante, de documentos y textos originales de la propia época considerada. En general, el porcentaje de páginas consagradas al movimiento ilustrado se mueve dentro de unas cifras relativamente bajas y oscila entre el 1,97% de Ecir o el 2,12% de Vicens Vives hasta el 3,88% de Anaya o el 3,91% de SM (Figura 1).

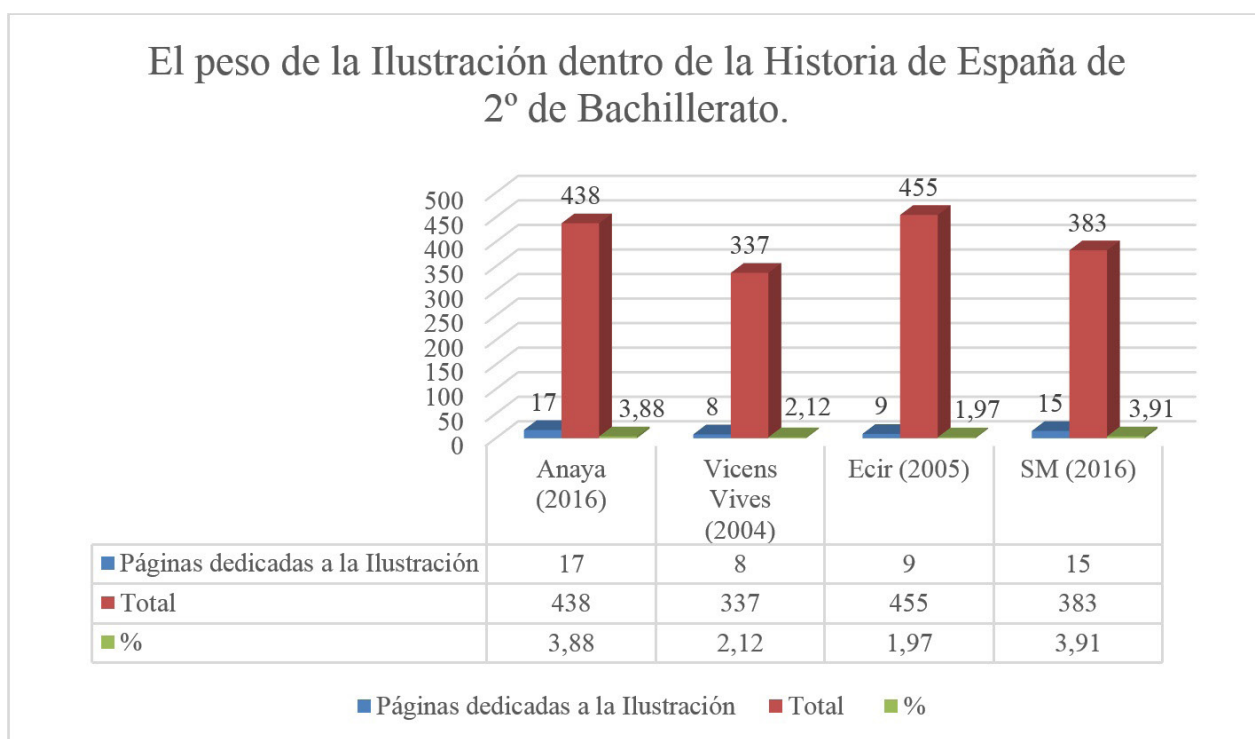


Figura 1. Número total de páginas en las que se aborda la cuestión de la Ilustración en los manuales de Historia de España de 2.º de Bachillerato. Se expresa el porcentaje sobre el total. Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta al correlato iconográfico que, de manera creciente, tienden a ofrecer los libros de textos de nuestro país, la Ilustración adquiere una presencia bastante relevante desde el punto de vista visual dentro de las correspondientes unidades didácticas. En general, las imágenes relacionadas con la Ilustración suponen una de cada tres imágenes consideradas, aunque este porcentaje oscila entre el 18,18% de la editorial Ecir y el 45% de SM, encontrándose Vicens Vives (33%) y Anaya (36,84%) en un punto intermedio (Figura 2). En el caso de las actividades formuladas en relación con la Ilustración, del total de las 132 presentes, 43 se corresponden a cuestiones vinculadas a dicho movimiento cultural, lo que supone un porcentaje medio del 33,03% como

muestra la Tabla 1. El indicador varía entre el 22,58% de Ecir y el 40% de Anaya, manteniéndose las otras dos editoriales consideradas, Vicens Vives y SM, en torno a la media (Tabla 1).

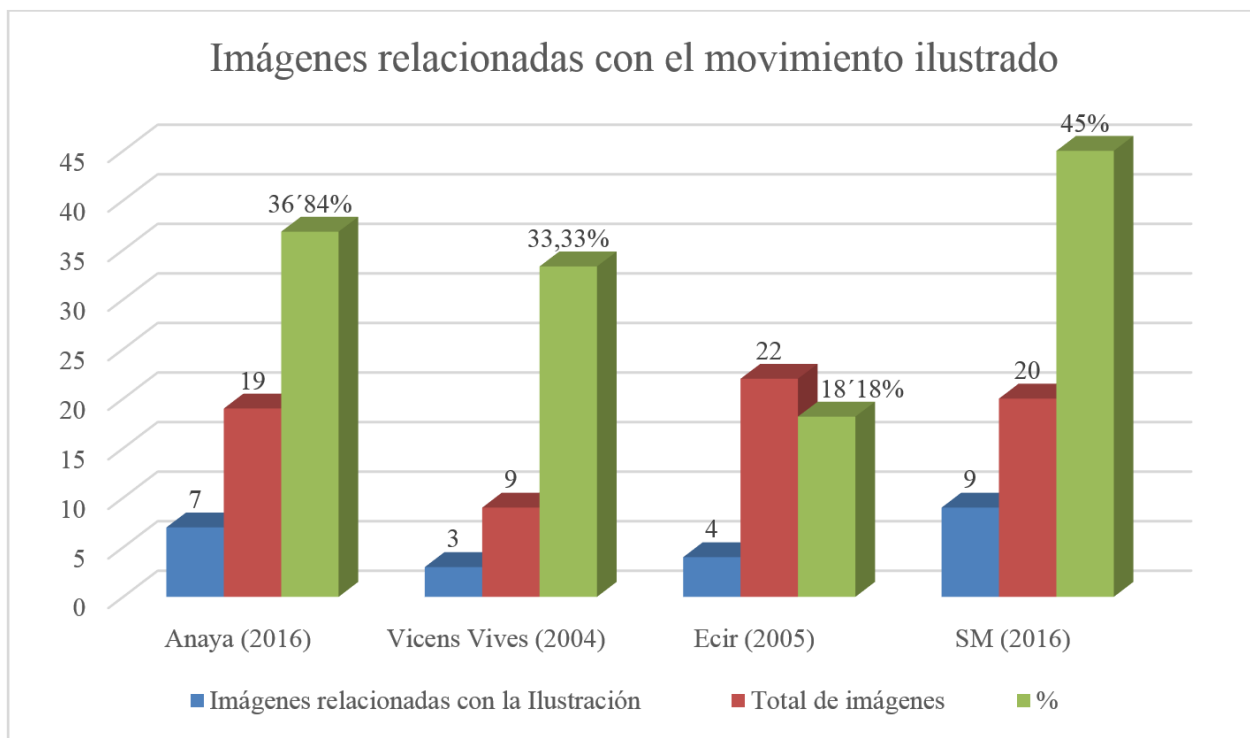


Figura 2. Imágenes relacionadas con la Ilustración respecto al total de imágenes de las unidades didácticas consideradas en términos absolutos y relativos. Fuente: elaboración propia.

	Ecir (2005)	Vicens Vives (2004)	Anaya (2016)	SM (2016)	Total
Actividades sobre Ilustración	7	12	6	18	43
Total de actividades	31	35	15	51	132
Porcentaje	22,58%	34,28%	40%	35,29%	33,03%

Tabla 1. Actividades sobre el movimiento ilustrado respecto al total de las propuestas en las unidades didácticas analizadas. Fuente: elaboración propia.

4.2. ¿Qué se enseña cuando enseñamos la Ilustración? La vieja cuestión de los contenidos

a. La Ilustración como un conjunto de ideas

A la hora de explicar qué es la Ilustración, las editoriales optan por diferentes soluciones. Ecir, por ejemplo, construye su argumentación en torno a una exposición de las características fundamentales de la Ilustración española para, posteriormente, añadir una descripción de su ideario, plagada de nombres de autores y de títulos de obras. El ejemplar de Vicens Vives, elaborado durante la vigencia de la LOGSE, incluye un planteamiento similar, aunque con un menor número de referencias a obras de ilustrados y con una explicación más clara de sus principales tesis. En general, sin embargo, la Ilustración tiende a ser presentada en los materiales curriculares como un cuerpo o conjunto de ideas encarnada en la obra de un puñado de hombres ilustres. De este modo, aún es habitual poner el foco de atención en su ideario, destacando la importancia de “la razón, el progreso o la felicidad” (Vicens Vives, 2004, p. 118). También es frecuente definirla como una “nueva era” cimentada “sobre los principios de la utilidad, la prosperidad y la felicidad” (Ecir, 2005, p. 180) o incluir la alusión a la luz de que deberían aportar la razón y las ciencias “para el logro de la felicidad humanas” (Anaya, 2016, pp. 96 y 108).

Igualmente, parece ser obligada la inclusión de las críticas ilustradas a los privilegios o al inmovilismo eclesiástico y económico (Vicens Vives, Ecir). En este sentido, Ecir acompaña su exposición del pensamiento ilustrado español con sus objeciones al Antiguo Régimen y una explicación de su pensamiento económico y social. En otros textos más recientes, como el de Anaya, el enfoque no está centrado tanto en los nombres de los ilustrados como en la existencia de una serie de cuestiones clave para la época (como la reforma agraria, o el desarrollo de las infraestructuras y la industria) y la participación en ellas de los personajes considerados. La idea de la oposición a la Ilustración también está presente en otras editoriales como Vicens Vives, que se refiere a la “ausencia de amplios grupos burgueses, el anquilosamiento y conservadurismo de los medios intelectuales universitarios, el enorme peso de la Iglesia y la inexistencia de clases medias formadas y capaces” como un obstáculo para la difusión de la nueva corriente de pensamiento en la primera mitad del siglo (Vicens Vives, 2004, p. 119). Es, igualmente, el caso de Anaya, que opone Ilustración y Contrarreforma al señalar cómo “las minorías ilustradas hicieron enormes esfuerzos para alejar el país de los viejos principios de la Contrarreforma que habían regido durante los dos siglos anteriores” o se refiere a la “ola de inmovilismo que recorre España y América” y al nacimiento de lo que denomina “pensamiento reaccionario” (Anaya, 2016, pp. 96 y 107). Todo ello obvia las aproximaciones más recientes al fenómeno ilustrado que referíamos previamente y que lo presentan como un conjunto de actitudes y valores comunes o que inciden en las nuevas formas de sociabilidad y difusión de ideas ilustradas (salones, cafés y tertulias; difusión de la prensa periódica, clubs de debate y bibliotecas, panfletos y grabados...) (Munck, 2001).

b. ¿Ilustración o ilustraciones?

En algunas editoriales la Ilustración aparece definida como un fenómeno europeo (Ecir, 2005). Aunque también Ecir se refiere a la influencia de las ilustraciones francesa, italiana y alemana, textos como los de Vicens Vives aún sitúan su origen esencialmente en Francia (Ecir, 2005; Vicens Vives, 2004). Esto sigue recogiendo la visión clásica del movimiento ilustrado de la que hablábamos al abordar el marco teórico inicial. De hecho, sólo dos de las editoriales consideradas, Ecir y SM, hacen referencia a la ilustración periférica en el cuerpo de los textos o en los apartados de ampliación situados al finalizar las unidades didácticas. Sin embargo, creemos especialmente destacable que Ecir arguyera ya en 2005 que lo más destacable del movimiento ilustrado era su fuerte carácter regional, lo que le permitía hablar de una ilustración valenciana, otra asturiana,

aragonesa, andaluza o castellana, además de optar por introducir, entre la nómina de ilustrados y de textos de autores propuestos a los alumnos, los *Consejos sobre la enseñanza que ha de darse a los niños* de Gregorio Mayans, junto a un retrato del mismo. Mientras, SM prefiere centrarse en el ejemplo del Cádiz ilustrado. Las editoriales también muestran una conexión directa entre la Ilustración y las reformas absolutistas. Es el caso, por ejemplo, de SM que defiende que “ministros españoles que pertenecían a los círculos ilustrados fueron responsables de las políticas reformistas del monarca” (SM, 2016, p. 87). También Anaya, que, al mencionar las monarquías de Felipe V y de Carlos III destaca a sus protagonistas como “impulsores de las reformas de la administración siguiendo el modelo francés” (Anaya, 2016, p. 96). Es posible, igualmente, encontrar una referencia a las conexiones entre el movimiento ilustrado y la revolución francesa, el pensamiento liberal o el proceso de independencia de las colonias americanas. Así aparece en Ecir, que vincula americanismo e ilustración y llega a afirmar que “el americanismo, como corriente a favor de una nueva autonomía, tuvo sus bases ideológicas en la Ilustración y sus apoyos sociales en la identidad criolla o que el movimiento ilustrado contribuye al despertar de la conciencia nacional en el seno de la burguesía criolla” (Ecir, 2005, p. 173), apoyándose en la *Carta a los españoles americanos* del jesuita criollo Juan Pablo Villascardo (1799). Igualmente sucede en SM, que, aunque no menciona la Ilustración al tratar el tema de América, sí incluye un fragmento de la *Memoria secreta sobre América* del Conde de Aranda (1783) en la que el estadista se refiere con gran clarividencia al posible impacto de la independencia de EEUU sobre las colonias españolas (SM, 2016, p. 91).

c. El contexto social de la Ilustración

La historiografía reciente se ha centrado en el contexto social en el que se producen, reciben y comercializan las ideas ilustradas. La incorporación del interés por dicho marco y las nuevas formas de comunicación y difusión de ideas es una de las novedades más importantes que encontramos en los materiales educativos que se acogen a la nueva ley educativa (LOMCE). De hecho, todas las editoriales conceden una gran relevancia a los espacios ilustrados que podríamos considerar clásicos, caso de las Reales Sociedades de Amigos del País, consideradas tradicionalmente como una de las creaciones más significativas del espíritu del siglo ilustrado (Ecir, 2005; Ruiz, 2008). SM les otorga un gran protagonismo en la difusión de las ideas del movimiento, explicando cómo en ellas se discutían las tesis de los pensadores coetáneos, se asistía a representaciones teatrales o musicales y se analizaban las reformas políticas, destacando la fundación de la primera de todas ellas, la del País Vasco. También aparecen otras instituciones como las Reales Academias y museos como el del Prado o el de Ciencias Naturales, además del Real Observatorio Astronómico de Madrid. De hecho, SM hace constar un mapa en el que se ubican las principales Sociedades Económicas de Amigos del País, universidades, periódicos, academias y otras instituciones culturales y científicas, aunque la actividad propuesta no implique un trabajo directo sobre el mismo.

Sin embargo, la atención a los nuevos medios de sociabilidad y comunicación de ideas están presentes tan sólo en los materiales curriculares más recientes (Anaya y SM), a pesar de que estos no incluyen el estudio de los cambios en las formas de lectura o de espacios mixtos de cultura y sociabilidad tan importantes como los salones, los cafés y las tertulias, que tan sólo aparecen mencionados. De hecho, los materiales curriculares desarrollan únicamente dos cuestiones: la difusión y control del pensamiento enciclopedista francés y el papel de la prensa periódica. Así lo hace Anaya, que señala cómo “la libre entrada de publicaciones enciclopedistas fomentó el espíritu reformador y práctico que prendería en médicos, militares, comerciantes y eclesiásticos críticos, los más interesados en formarse en el nuevo espíritu ilustrado” (Anaya, 2016, p. 109). Esta misma editorial hace alusión a la creación de un cerco ideológico de la Inquisición para evitar que a través de las ciudades costeras (Barcelona, Valencia, Bilbao, Cádiz...) penetrara el enciclopedismo francés. Indica, igualmente, el papel de las Reales Sociedades de Amigos del País como editoras de periódicos, al tiempo que incluye, en el propio cuerpo del texto del manual, la “aparición del periodismo como medio de divulgación masivo de las nuevas ideas”, dando los nombres de nuevos

periódicos como El mercurio, El pensador, Diario de Madrid, Diario de Barcelona. A ello añade un texto historiográfico sobre la censura de libros en el Antiguo Régimen de Horacio Capel (Anaya, 2016, p. 110).

El tratamiento de SM es algo más desigual, además de estar relegado, en parte, a los apartados de ampliación de la unidad didáctica. Se aborda en la sección “Párate a pensar”, que explica cómo se produjo la irrupción de la Ilustración, dedicándole un sub-apartado específico consagrado a los medios de difusión de las ideas ilustradas. En él recoge la relevancia de los medios de comunicación y controversia al referirse a los mecanismos por los que llega la Ilustración a España, centrándose en el papel de Cádiz. Destaca especialmente la prensa, que se presenta como “su más eficaz medio de difusión”, argumentándose, en nuestra opinión de forma exagerada, la existencia de una relación absoluta entre la prensa y la difusión de la Ilustración, hasta el punto que señala que “podría afirmarse que Ilustración y prensa son conceptos que, a pesar de no ser intercambiables, no pueden comprenderse por separado” (SM, 2016, p. 85). Se citan hasta seis diarios diferentes: *El pensador*, *Seminario histórico erudito* y *Gaceta de México*; *La Gaceta de Cádiz*, *La Academia de los Ociosos* y *la Pensadora gaditana*. Plantea sobre esta cuestión dos actividades, una de ellas concebida como una pequeña propuesta de investigación para averiguar más sobre el papel de la prensa y la difusión del ideario ilustrado, mientras que otra propone la lectura de un fragmento del primer número de un periódico de 1763, la *Academia de los ociosos*, en los que se vincula el espíritu de las luces con la curiosidad y “satisfacer en las más de las gentes (...) la pasión racional de saber con gusto” (SM, 2016, p. 85). Pese a ello, podemos constatar la existencia de un buen número de errores, al retrasar la cronología de la Ilustración al último tercio del siglo XVIII o vincularla a la presencia de la burguesía y a la de los extranjeros, hasta el punto de afirmar que buena parte de la responsabilidad de la difusión de las ideas ilustradas recayó en estos últimos.

Tan sólo una de las editoriales, también adaptada a la LOMCE, se refiere a otros temas de interés con gran recorrido posterior como son la reflexión sobre los caracteres nacionales y la aparición de los conceptos de patria y nación. Lo hace concretamente al hablar del reformismo borbónico y el impulso reformador, afirmando que “vocablos como patriotismo y nación, divulgados ahora, sirven para definir conceptos y realidades que encontrarán su desarrollo en el siglo XIX”, lo que acompaña de un texto sobre el “nuevo concepto de España” de Melchor de Macanaz (Anaya, 2016, pp. 99 y 101).

4.3. ¿Tuvieron las mujeres Ilustración? Las luces y la perspectiva de género

A diferencia de lo que ocurre con otras aportaciones recientes de la historiografía, en los materiales curriculares de secundaria apenas si se ha introducido el esfuerzo realizado en investigación acerca del papel de las mujeres en las ciencias sociales (Fernández, 2001). En general, no parece que hayan existido personalidades femeninas que merezcan ser destacadas como posibles referentes para las sociedades actuales y “en la medida en que las mujeres constituyen sectores con escaso poder y prestigio en las culturas patriarcales, sus aportes se ignoran, se minimizan o se desprecian” (Juliano, 2001, p. 55). Este hecho, documentable en todas las esferas en las que tradicionalmente se ha compartimentado la historia (política, sociedad, economía o cultura), resulta en nuestra opinión especialmente evidente en el último de estos ámbitos, el cultural, ya que reiteradamente se niega el reconocimiento a las mujeres “la condición de sujetos históricos en la dimensión de creadoras y proveedoras de conocimiento” (Fernández, 2001, p. 75).

La presencia de las mujeres en los materiales curriculares analizados sigue siendo muy marginal cuando no inexistente, aunque creemos poder documentar una evolución en el tiempo, de forma que su inclusión empieza a intuirse en los materiales curriculares más recientes. Se encontrarían en la línea de lo que Pagès y Sant (2012) señalan al respecto de algunos manuales de determinadas materias de Bachillerato, en los que se tratan cuestiones puntuales como el acceso al voto femenino o la situación de la mujer en el siglo XX, en forma de adición a un relato histórico aún androcéntrico. Nos moveríamos aún, de este modo, en lo que Lerner (1993) identificó en su día

como la primera etapa de la incorporación de las mujeres al currículum: una historia compensatoria – centrada en los hombres, con la adición de mujeres notables - o una historia contributiva – en la que se subrayan las contribuciones femeninas a una sociedad definida por criterios masculinos *where women's contributions to male-defined society are highlighted* (Lerner, 1993).

a. Las mujeres y las nuevas formas de sociabilidad

Como señalábamos, es más difícil documentar la presencia de las mujeres en los materiales curriculares más antiguos. Sólo hemos podido identificar un caso, concretamente en la editorial Ecir, aunque hay que esperar al anexo de documentos históricos que se incluye al final del manual. Dicho anexo está integrado por cronologías, cuadros comparativos de las constituciones españolas (1812-1978) y documentos históricos de los siglos XVIII, XIX y XX. Incluye, concretamente, un mapa con las provincias y partidos en España en el siglo XVIII, un texto de Lorenzo Normante sobre el despotismo ilustrado, los *Epigramas* de León de Arroyal y las *Observaciones* de Cavanilles. En último lugar, aparece la carta del embajador ruso Zinoviez de 1797 en el que este se refiere a la participación de las mujeres en las Sociedades Económicas de Amigos del País. Lo hace subrayando cómo la organización de las Sociedades Económicas:

Supo inspirar laudables sentimientos, aún al bello sexo. Varias señoras pidieron que se las inscribiera como miembros fundadores de estas sociedades. Insistieron de tal manera que fue preciso pedir al rey que se las permitiera fundar Sociedades patrióticas en las cuales pudieran ocuparse ellas de todo cuanto se refiere a la economía doméstica y a la reforma del lujo y de las modas (Ecir, 2005, p. 445).

Para encontrar una alusión a la historia de las mujeres dentro del cuerpo del texto del manual hemos de esperar a los materiales curriculares adaptados a la LOMCE. También si queremos documentar la presencia de mujeres reales, identificadas individualmente. Es el caso de la condesa de Osuna y la condesa de Montijo, destacadas como ejemplo de los cambios que se producen a finales del siglo “con la presencia de algunas mujeres en diversas Reales Sociedades de Amigos del País -Madrid, Zaragoza-...” (Anaya, 2016, pp. 109-110). En ambos casos, los materiales curriculares hacen alusión al debate vivido en 1775 en la Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid sobre la conveniencia de incorporar o no las mujeres en las mismas que culminó con la admisión de dos de ellas, María Isidra de Guzmán y la duquesa de Osuna, aceptadas de forma excepcional en 1786. La cuestión se solucionó, finalmente, con la creación de una Junta de Damas de Honor y Mérito, separada y subordinada a la Sociedad, que fue constituida en 1787 con 14 mujeres, hecho que fue imitado o rechazado por otras Sociedades Económicas a lo largo y ancho del país (Bolufer, 2005).

Sin embargo, las editoriales no se refieren a la presencia femenina en los nuevos espacios surgidos de la mano de la difusión de nuevos estilos de vida, sociabilidad y consumo en el que las féminas ejercen un papel destacado. Tampoco al debate existente sobre la naturaleza de los sexos que fue recurrente en el pensamiento ilustrado, en todos los países y en todos los géneros literarios, en una querrela en la que participaron las propias mujeres, como prueba, por ejemplo, la obra de Louise de l'Épinay. No se alude, por tanto, a la aparición de los nuevos espacios de sociabilidad mixta existentes en diferentes ciudades españolas e incluso fuera de los círculos aristocráticos, como el salón, las tertulias o las sociedades privadas, que apenas sí son mencionados de pasada por una editorial (SM) y que culminaron en los grandes salones ilustrados de finales de siglo: los de la condesa-duquesa de Benavente y duquesa de Osuna, María Josefa Alonso Pimentel y Téllez-Girón (1752-1834), la condesa de Montijo, la duquesa de Alba o la marquesa de Fuerte Híjar. Sin alcanzar la brillantez e influencia de los salones parisinos, fueron lugares que tuvieron un papel importante entre las prácticas de distinción y contribuyeron a difundir los nuevos valores ilustrados. Tampoco se hacen constar otras formas de sociabilidad mixta que, más allá de los círculos aristocráticos y cortesanos, marcaron el tono de la vida cultural de ciudades como Córdoba, Barcelona, Valencia,

Sevilla o Granada y en otros medios sociales (los de las clases medias integradas por comerciantes, financieros y funcionarios), gracias a mujeres como Gracia Olavide, la condesa de Gálvez, Josefa Jovellanos, la escritora María Gertrudis de Hore o Inés Joyes.

Las editoriales tampoco mencionan su exclusión de ámbitos más formales como las Sociedades y Academias. De hecho, sólo 33 mujeres fueron admitidas en la Academia de Bellas Artes de San Fernando entre 1744 y 1808, con lo que, en general, “se cumple en España como en el resto de Europa, la tendencia a mantener a las mujeres al margen de las instituciones de cultura oficiales, en las que, en todo caso, podía producirse alguna admisión individual, contemplada como una excepción” (Bolufer, 2005, p. 499). Sólo el segundo de los materiales adaptados a la LOMCE, la editorial SM, realiza en este sentido alguna aportación de interés, al referirse a la existencia en Cádiz de un periódico de “temática feminista” (SM, 2016, p. 85). Se trata concretamente de *La Pensadora gaditana* (1763), la primera publicación de carácter periódico dedicada a la crítica social y realizada por una mujer, Beatriz Cienfuegos, aunque el texto no facilite su nombre (Muiña, 2008). Esto refleja, aunque no se haga constar explícitamente, la importancia de las mujeres como lectoras y como suscriptoras de publicaciones periódicas, “convirtiéndolas en un sector del público muy solicitado por autores y editores”, además de constituir una prueba de la avalancha de publicaciones dirigidas a ellas que surgen en la época (Bolufer, 2005, pp. 496-497 y 500).

b. Las mujeres, la educación y la creación literaria.

Es Anaya la única editorial que incluye el tratamiento de la mujer y la Ilustración dentro del cuerpo del texto del manual. Lo hace, concretamente, al abordar el tema de la educación y también, marginalmente, la del mecenazgo femenino, cuando identifica a Isabel de Farnesio como impulsora de la construcción del Palacio Real de Madrid. No se trata de una cuestión baladí, porque, como señala, fue en política educativa donde se dieron las primeras medidas que tuvieron en cuenta a las mujeres. Afirma, concretamente, que la condición de la mujer era de absoluta invisibilidad social y que estas sólo adquirirían algún relieve ocasional en el caso de pertenecer a la alta nobleza o estar consagradas a la vida monástica. También que en política educativa se dieron las primeras medidas que tomaron a las mujeres en consideración, además de presentar a Feijoo y Jovellanos como defensores de los derechos sociales y educativos de las féminas y aludir a la creación de escuelas de niñas a finales del reinado de Carlos III. Recoge, de este modo, la proliferación vivida en la época de ensayos en favor de las mujeres y de abundantes tratados sobre la educación, que se acompañó de la creación de las escuelas patrióticas para niñas, según una Real Cédula de Carlos III de 1783. Esta ampliaba a nivel nacional la experiencia de las escuelas de barrio madrileñas, al tiempo que suplía la anterior inexistencia de escuelas públicas para niñas. En ellas se intentaba dar una buena educación a las pupilas, incluyendo doctrina, labores de mano como faja, calceta, punto de red, dechado, dobladillo, costura, bordado, encajes y lectura, esta última sólo de forma opcional. Aunque, como señalábamos, estas alusiones se incorporan dentro del cuerpo del texto, los contenidos no aparecen individualizados o señalados como un ítem aparte. Tampoco se acompaña de documentos textuales o iconográficos o de actividades que complementen y desarrollen lo explicado.

5. Reflexiones finales

Nuestro trabajo muestra cómo el peso relativo otorgado a la Ilustración por los materiales curriculares de 2.º de Bachillerato tiende a ser poco importante dentro del conjunto de la asignatura de Historia de España, aunque, en sus respectivas unidades didácticas, la relevancia de los contenidos, las imágenes, los textos y las actividades sobre el movimiento ilustrado sea considerable. Algunos de los materiales curriculares analizados incorporan parcialmente algunas de las aportaciones más recientes de la historiografía sobre las Luces, caso por ejemplo de la existencia de una Ilustración periférica o de las nuevas formas de consumo, producción y circulación de ideas. También de algunas

propuestas de los estudios de la Ilustración desde la perspectiva de género, concretamente en torno a tres cuestiones: la relevancia del debate ilustrado sobre la educación de las mujeres, la presencia de estas en determinadas instituciones como las Sociedades Económicas de Amigos del País o la existencia de una prensa específicamente femenina. Estas contribuciones ganan claramente peso en los materiales curriculares más recientes (LOMCE), aunque de forma aún limitada y con tendencia a coexistir con enfoques más tradicionales sobre el movimiento ilustrado, como un mero añadido a una historia androcéntrica. No encontramos, de este modo, la historia de las mujeres en sus aspiraciones de ser considerada como un nuevo paradigma (Fernández, 2001). Tampoco documentamos el género como una herramienta analítica fundamental para pensar y analizar las sociedades (Scott, 1990).

La participación de las mujeres en la Ilustración y el estudio de los discursos del movimiento ilustrado sobre las féminas han sido una de las aportaciones más relevantes de la historiografía reciente del género en nuestro país (Bolufer, 2005, 2007; López Cordón, 2005). En la época proliferaron los debates sobre el nuevo modelo de feminidad, la verdadera naturaleza femenina o la reforma de los comportamientos, pero también los tratados sobre los modelos familiares, el cuidado de los hijos o la relación con el cónyuge. Los textos ilustrados reprodujeron un sinnúmero de estereotipos sobre la mujer, que la presentaban como un ser débil, pasivo y en exceso sensible, circunscribiéndola al ámbito doméstico, como madre y esposa, pero también como guardiana de la moral y las costumbres. Sin embargo, no es menos cierto que no existió un único discurso ilustrado sobre las mujeres. Frente a las posturas de un apologista del discurso de la complementariedad de los sexos como Jean Jacques Rousseau (1712-1778), autores como Poulain de la Barre, Feijoo o Josefa Amar arguyeron que el alma no tiene sexo. Incorporar algunas de estas cuestiones a la historia enseñada o presentar a los alumnos la obra y las figuras de mujeres escritoras como Ana Caro, Josefa Amar y Borbón o Mary Wollstonecraft podría contribuir a subsanar algunas de las carencias de nuestros libros de texto, pero también ayudar a comprender el carácter contingente e histórico de las categorías sociales y los significados cambiantes de masculino y femenino. Como bien señala López Cordón (2005), en este caso “el problema no es de interpretación, sino mucho más material, de recuperación o de reconstrucción en muchos casos de lo que se ha perdido” (p. 232).

Bibliografía

- Aróstegui, J., García, M., Gatell, C., Palafox, J. y Risques, M. (2004). *Historia*. Barcelona: Vicens Vives.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.
- Bolufer, M. (2005). Transformaciones culturales. Luces y sombras. En Morant, I. (coord.). *Historia de las mujeres en España y América* (pp. 479-510). Madrid: Cátedra.
- Bolufer, M. (2007). Mujeres e Ilustración: una perspectiva europea. *Cuadernos de historia moderna*, VI, 181-201.
- Darnton, R. (2008). *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-179.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*. Madrid: Síntesis.
- García Almiñana, E. (coord.) (2005). *Historia*. Valencia: Ecir, Grupo Edetania.
- García de Cortazar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Del Val, M.ª I., Cuadrado, M. F. y Gamazo, A. (2016). *Historia de España*. Madrid: Anaya.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos E.G.B.* Madrid: Serie Estudios 14.
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros

- de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25.
- Juliano, M.^a D. (2001). Perspectiva de la antropología para estudiar construcciones de género. En Fernández, A. (coord.). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS* (pp. 35-59). Madrid: Síntesis.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: G. Gili.
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness*. New York: Oxford University Press.
- López Cordón, M.^a V. (2005). La fortuna de escribir: escritoras de los siglos XVII y XVIII. En Morant Deusa, I. (coord.). *Historia de las mujeres en España y América* (pp. 193-233). Madrid: Cátedra.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308.
- Maia, C. (2016). O discurso didático em manuais de história: caso britânico. En López Facal, R. (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Mestre, A. (2015). *La Ilustración*. Barcelona: Síntesis.
- Muiña, A. (2008). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. Madrid: La Linterna Sorda.
- Munck, T. (2001). *Historia social de la ilustración*. Barcelona: Crítica.
- Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25 (1), 91-117.
- Pellegrin, N. (2010) ¿Hubo una Ilustración para las mujeres? En Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A. y Thébaud, F. *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* (pp. 103-126). París: Belin.
- Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la mujer.
- Pereira, J. C. y De la Mata, A. (2016). *Historia de España*. Madrid: SM.
- Rugna, C. M. (2014). Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La enseñanza de la historia*, 18, 216-231.
- Ruiz, P. (2008). *Reformismo e ilustración*. Barcelona: Crítica.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-90.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang J. y Nash, M. (comps.). En *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Valencia: Alfons el Magnànim.
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En Prats, J. y Albert, M. (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Materiales legislativos

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre de 1990 (pp. 28927-28942). Recuperado de https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207). Recuperado de <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858-97921). Recuperado de https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de Publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



cepoAt
UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía