

*Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en los libros de H^a de España**

Gender and Enlightenment. Masculinity enlightened models on Spanish secondary text books

Helena Rausell Guillot

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
Universidad de Valencia

Resumen: En este trabajo presentamos el estudio de algunos de los materiales curriculares que se utilizan para la enseñanza de la Historia de España en segundo de bachillerato. Lo hacemos a través del análisis de un tema en concreto, el de la Ilustración, intentando identificar la presencia en ellos de determinados estereotipos masculinos (el pensador, el escritor, el científico, el explorador...). Tratamos de incorporar algunas de las contribuciones más recientes de historia del género, centradas en el estudio de la masculinidad. Hemos querido, igualmente, detenernos en la tipología, el tratamiento y la condición otorgada a las imágenes, además de estudiar la tipología y relevancia de las actividades propuestas para el estudio del movimiento ilustrado.

Palabras clave: Didáctica, Ciencias Sociales, género, Ilustración, libros de texto.

Abstract: This article studies the way Enlightenment is taught in some Spanish secondary textbooks. We try to identify different male stereotypes through adopting gender approaches to masculinity models (the writer, the scientific, the thinker...). We also analyze the typology and the value given into textbooks to images and the way activities are conceived and proposed to teach the Enlightenment movement.

Keywords: Didactics, social sciences, gender, Enlightenment, textbooks.

(Fecha de recepción: febrero, 2017, y de aceptación: julio, 2017)

DOI: 10.7203/DCES.32.9777

* 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 Universitat Autònoma de Barcelona.

1. Introducción

En las últimas décadas, una corriente significativa dentro de la historia del género se ha centrado en los hombres como sujetos históricos determinados por el género y ha explorado los significados cambiantes de la masculinidad y la virilidad, analizando “cómo los códigos normativos en torno a la masculinidad han sido interpretados en el pasado y cómo han podido influir en las vidas de las mujeres y de los hombres” (Rose, 2012: 121 y 122). En este sentido, se ha llegado a afirmar que “analizar el proceso de construcción y asunción social de los ideales masculinos constituye un aspecto central de la historia del género y un complemento útil y necesario de la historia de las mujeres” (Aresti, 2010: 13). Nosotros hemos querido trasladar estas propuestas a la didáctica de las ciencias sociales, a través del análisis de un tema concreto, el de la Ilustración, que se enseña en diferentes momentos de la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria. La relevancia de tema escogido deriva de la significación que posee el movimiento ilustrado para la cultura occidental y su conexión con las revoluciones burguesas que inician la época contemporánea. Para el caso concreto de la Ilustración española, vendría además a responder al célebre “¿Qué es lo que se debe a España?” del enciclopedista francés Nicolás Masson de Morvilliers, pero también a las muchas y grandes aportaciones realizadas por la historiografía especializa-

da en las últimas décadas (Muck, 2001; Ruiz, 2008).

2. Marco teórico, objetivos y metodología

El análisis de los textos escolares centra desde hace tiempo el interés de pedagogos y de didactas. “Fuente en la que se proyecta toda la cultura profesional de los docentes”, el libro escolar es, igualmente “un soporte de la cultura que la escuela transmite, un espejo de la sociedad que lo produce y un vademécum de los trabajos y los días de alumnos y maestros” (Escolano Benito, 2009: 169). Esto es lo que nos ha llevado a plantear un estudio sobre la forma en la que se enseña un tema en concreto, el de la Ilustración, a través del análisis de una serie de materiales curriculares de diferentes editoriales de la asignatura de *Historia de España* de segundo de bachillerato. Para ello hemos considerado tanto las ilustraciones incluidas como las actividades propuestas y el propio cuerpo del texto, con la finalidad de analizar los modelos de masculinidad propuestos y la tipología y el papel de las imágenes, pero también la concepción y el planteamiento de las actividades incluidas. Igualmente, hemos introducido 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 valorado manuales editados por cuatro editoriales: Vicens Vives (Aróstegui, García,

Gatell, Palafox y Risques, 2004), Ecir (García Almiñana, coord., 2005), Anaya (García de Cortazar *et al.*, 2016) y SM (Pereira y De la Mata Carrasco, 2016). Los dos primeros están adaptados a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), mientras que los otros dos responden a las modificaciones introducidas por la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013).

Con nuestro trabajo tratamos de averiguar si los materiales curriculares contribuyen, o no, a perpetuar un determinado modelo de *masculinidad hegemónica*, definida “como concepción dominante en cada sociedad y momento histórico, un ideal normativo que inspira o sirve de referente a la mayoría y estigmatiza otras formas de ser un hombre” (Aresti, 2010: 16-17). Para ello, hemos intentado establecer si los manuales mantienen una postura clásica sobre la identificación de los llamados protagonistas de la historia, según la cual se entiende por tal aquel que toma decisiones que tienen efecto sobre una amplia comunidad social o si, por el contrario, recogen las aportaciones de las distintas renovaciones historiográficas que se han sucedido desde los años setenta, como resultado de las cuales se ha producido un desplazamiento del sujeto individual al colectivo, del europeo al no europeo y del masculino al masculino y femenino en relación (Fernández Valencia, 2001: 61). En este sentido, hemos querido determinar hasta qué punto los materiales curriculares introducen o no un cambio en el concepto de protagonistas, de “sujetos históri-

cos”, tratando de identificar los modelos de masculinidad propuestos. Por ello, hemos procedido a la identificación y al recuento de los diferentes personajes ilustrados que aparecen significados en los manuales, además de estudiar las diferentes actividades y tratar decodificar el discurso iconográfico que presentan sobre el movimiento ilustrado.

3. Los protagonistas de la historia y los modelos de masculinidad propuestos: el científico, el escritor y el ilustrado

En general, a la hora de abordar el tema de la Ilustración, las editoriales tienden a seguir proporcionado un enfoque androcéntrico y personalista que se centra en la identificación de un número variable de personajes ilustrados. Este oscila entre diez y seis y veintiséis, según la editorial considerada, y estos son casi con exclusividad masculinos. El gráfico I muestra la recurrencia de aquellos personajes ilustrados que aparecen citados en más de tres ocasiones. Como él muestra, Jovellanos es significado como el ilustrado por excelencia, por la recurrencia de su nombre en el cuerpo del texto y en las actividades, la inclusión de su retrato y su biografía o el número de textos propuestos a sus alumnos para comentar. No en vano, Vicens Vives lo destaca como uno de los más significativos ilustrados españoles, mientras Anaya presenta al joven funcionario asturiano del círculo sevillano de Olavide como “uno de los intelectuales más representativos de la España

de la Ilustración” (Vicens Vives, 2005: 127; Anaya, 2016: 103). Le siguen, en términos de casi igualdad, el marqués de la Ensenada y Campomanes, también significados desde el punto de vista iconográfico. Del primero se incluyen su biografía, diferentes textos como las *Instrucciones* a Fernando VI, su retrato o alusiones al catastro, además de ser identificado como el responsable de la mejora de las infraestructuras de comunicación y transporte (SM, 2016: 94; Anaya, 2016: 102 y 103). Por su parte, Campomanes, “uno de los más insig- nificantes representantes de la Ilustración en España” es también destacado como un ministro que representa el reformismo ilustrado o como precursor de la ilustración, subrayándose además su vinculación con la fisiocracia, su apuesta por la desamortización o sus responsabilidades políticas y su participación en las áreas de gobierno (SM, 2016: 82; Vicens Vives, 2005: 120-121; Anaya, 2016: 102). Les siguen, por la recurrencia de su presencia en los materiales curriculares analizados, Feijoo, Olavide, Celestino Mutis o Aranda. El primero consta como ilustrado, divulgador o reivindicador de los derechos sociales y educativos de las mujeres, además de ser incluidos sus textos entre las fuentes ofrecidas para comentar a los alumnos o de reseñarse su *Teatro crítico* en los ejes cronológicos propuestos en las actividades de evaluación (Ecir, 2005: 181; Anaya, 2016: 113, 109-110). Mientras a Olavide y Aranda se los significa por su participación en las tareas de gobierno, sus textos o, en el caso de

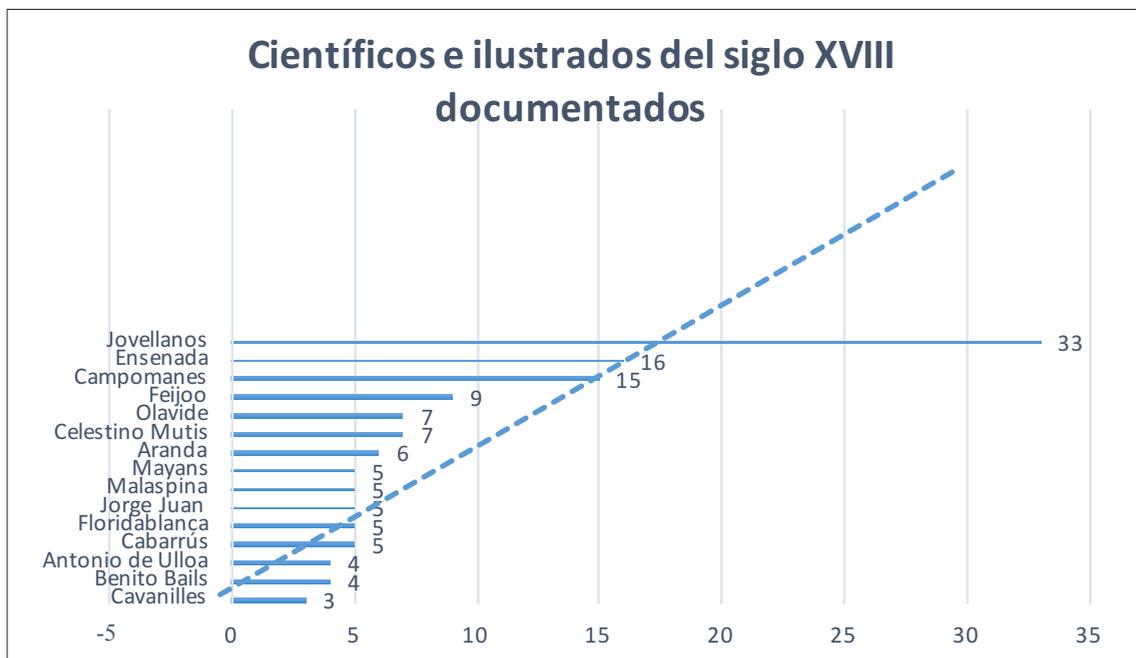
Olavide, por sus vínculos con la fisiocracia (Vicens Vives, 2004: 128-129; Anaya, 2016: 102). Como veremos más adelante, este es un discurso que viene reforzado por el relato que proporcionan las imágenes, al preferir, entre todas las posibilidades iconográficas, el retrato que destaca a los ilustrados, en ocasiones, en paralelo con los propios monarcas borbónicos. También al servirse de los retratos, como veíamos, en las propias actividades de síntesis para proponer a los alumnos que identifiquen a los protagonistas de la unidad didáctica: tres monarcas (Felipe V, Fernando VI, Carlos III) y tres ilustrados (Ensenada, Campomanes y Jovellanos), en un primer tiempo, o ya tan sólo a dos monarcas (Felipe V y Carlos III) y un ilustrado (Ensenada), en el posterior apartado de trabaja con documentos (SM, 2016: 94, 96).

A ellos se añaden hasta un total de veinticuatro personalidades diferentes que aparecen referidas en tan sólo una ocasión y entre los que hemos identificado a Félix de Azara, León de Arroyal, Benito Bails, Cabarrús, La Condamine, José Chaix, los hermanos Elhuyar, Enrique Flórez, M. de Gandara, Hervás, Luis Gabaldón y López, Larruga, el padre Masdéu, Meléndez Valdés, Montesquieu, Lorenzo Normante, José Ortíz, Antonio Javier Pérez y López, Antonio Pons, Rousseau, Adam Smith, José Vargas Ponce, Bernardo Ward y Miguel de Zabala. Mientras, con una recurrencia de dos se documentan a Cadalso, Capmany, Descartes, Macanaz o Jerónimo de Ustáriz (Gráfico I).

Gráfico I

Científicos e ilustrados que aparecen en los materiales curriculares con una recurrencia superior a tres

Fuente: Elaboración propia



Por lo que respecta a la tipología de los personajes masculinos, hemos establecido hasta cinco categorías diferentes: ilustrados, científicos y pensadores europeos; ilustrados españoles; científicos, viajeros y exploradores; escritores y personajes femeninos. El predominio es para la segunda de estas categorías, la correspondiente a los ilustrados españoles. Aunque el grupo de científicos, viajeros y exploradores goza, igualmente, de una cierta prevalencia, su tratamiento en el cuerpo del texto tiende a ser más deficiente y su presencia, secundaria. Por lo que res-

pecta a los personajes femeninos, estos son muy escasos, con la única excepción documentada de la condesa de Osuna y la condesa de Montijo (Anaya, 2016: 109-110).

Como se observa en el gráfico II, la tendencia suele ser similar en todas las editoriales consideradas, aunque, a diferencia de otras, sólo SM o Anaya distinguen a algún escritor y a algún personaje femenino en relación con la Ilustración (gráfico II). Las editoriales adaptadas a la LOMCE abordan con algo más de detenimiento dos modelos de ilustrados que podríamos conside-

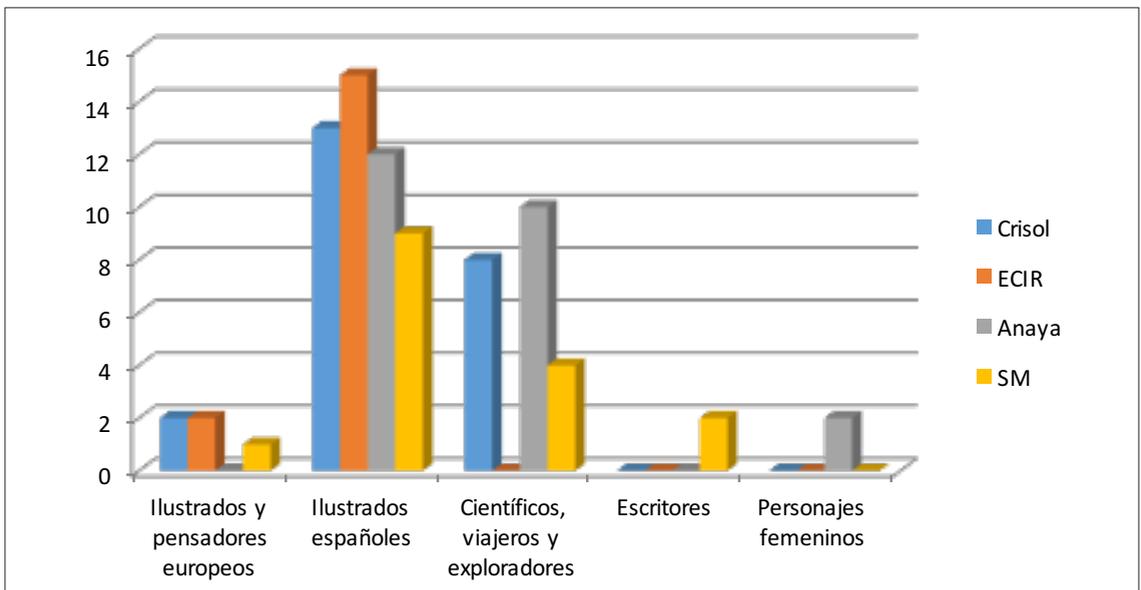
rar relativamente como *alternativos*: el viajero y el científico, presentados literalmente como “un modelo de ilustrado inédito entre los españoles, mutantes del sabio donde se hermanaban sin estridencia ciencia y política” (Lafuente, A. y Mazuecos, A. *Los caballeros del punto fijo*, en Anaya, 2016: 111). Esta editorial incluye un texto, el de las expediciones científicas del siglo XVIII, suscrito por los autores reseñados e incluido en el apartado sobre la América hispana en el siglo XVIII. Se acompaña de un grabado que muestra la expedición de Malaspina en el estrecho de Magallanes, mientras que en el cuerpo del texto se habla de “importantes expediciones científicas como las de Jorge

Juan y Ulloa, Félix de Azara, Celestino Mutis y Alejandro Malaspina” y del éxito de la publicación de los trabajos de Jorge Juan y Antonio de Ulloa que “en España llegó a tener el significado de una gesta nacional” (Anaya, 2016: 111). También lo hace SM, al referirse al Cádiz ilustrado y al incluir las expediciones de José Celestino Mutis (1763) y de Malaspina (1789) entre los ítems del eje cronológico que abre el tema, aunque prefiera centrar su atención en el primero, al que significa, junto con Linneo, como uno de los botánicos más importantes del siglo XVIII y del que destaca su condición de médico y matemático, además de incluir su retrato (SM, 2016: 77 y 85).

Gráfico II

Tipología de los protagonistas propuestos según la editorial considerada

Fuente: Elaboración propia



Por otra parte, la presencia de ilustrados, científicos y pensadores europeos es, en general, muy marginal y se limita a las introducciones del tema. Ecir se refiere tan sólo a Descartes y a Rousseau (1712-1778), quien constituía, junto con Montesquieu (1689-1745) y Voltaire (1694-1778) la famosa tríada cuya identidad se resumía en un término acuñado por los propios coetáneos, el de *les philosophes*. El autor del *Emilio* aparece citado tan sólo en una ocasión, al referirse a las nuevas ideas ilustradas, mientras que Descartes consta en relación al racionalismo. En sentido contrario, los materiales curriculares no recogen el interés de la historiografía por otras figuras como Kant (1724-1804), Herder (1744-1803), David Hume (1711-1776) o Adam Smith (1723-1790), aunque editoriales como SM incluyen la participación de algún científico extranjero en las exploraciones de descubrimiento, caso de La Condomine. Esto podría inducir a cierto grado de confusión, porque presenta, en cierta medida como desconectada a la Ilustración española frente a la europea, en razón de divisiones curriculares que no responden totalmente a la realidad.

Consideramos, igualmente, que la visión que se da en general de los ilustrados tiende a ser “épica”. Por ejemplo, SM los presenta como “miembros críticos de la Iglesia, profesiones liberales y militares” al tiempo que subraya cómo “la Ilustración fue un movimiento de minorías” (SM, 2016: 82 y 84). Anaya, mientras, incluye un texto de J. Sarrailh que los identifica como “hombres valien-

tes” o como una “minoría selecta”, al tiempo que presenta a autores como Feijoo, Jovellanos, Olavide y Campomanes como “auténticos precursores de la modernidad” y a Olavide, Floridablanca y Jovellanos como intelectuales cortesanos convencidos “de la necesidad de una rápida reforma agraria” (Anaya, 2016: 108 y 100). Ecir plantea un enfoque especialmente personalista, que entiende el pensamiento económico, el pensamiento social y los propios límites del absolutismo ilustrado a partir de una nómina de nombres de personajes ilustrados que acompaña de los títulos de sus obras y de sus ideas, con su nombre en el cuerpo del texto y algún un texto a comentar. También con su retrato y un texto o con la mera mención de su nombre en el cuerpo del texto, en el caso de científicos, viajeros y exploradores. Mientras, Vicens Vives prefiere proporcionar un menor número de nombres y de títulos de obras, centrándose más en aportar una explicación clara del ideario ilustrado, cosa que también hace Anaya. Sin embargo, es más común que al referirse a campos considerados “secundarios” como la historiografía, la filología, el pensamiento económico, la botánica o las matemáticas las editoriales se limiten a aportar una nómina de nombres, en un enfoque totalmente memorístico (Ecir, 2005: 182-183; Anaya, 2016: 10).

4. Lo que cuentan las imágenes: el discurso iconográfico.

Como señalábamos en un trabajo anterior, la “nueva historia de la cul-

tura” ha significado la imagen como una fuente histórica autónoma (Vovelle), subrayando el papel que imágenes, palabras, ritos y hábitos poseen en la construcción y exhibición de una identidad social (Rausell, 2016). En este sentido, la actualización de los materiales curriculares ha llevado en las últimas décadas a un crecimiento exponencial del número de imágenes incluidas en los mismos, tal y como se hace constar en algunos de los textos considerados, en los que se afirma explícitamente que “se ha renovado la ilustración, en lo referido a la selección de imágenes significativas (...) Textos no meramente descriptivos, sino concebidos para ampliar información, que potencian y dan sentido didáctico a la parte visual de la obra, aunque también se las significa como un complemento de la información” (Anaya, 2016). Más allá de su presencia, la didáctica de las Ciencias Sociales se plantea una serie de cuestiones sobre la inclusión de las imágenes en los manuales, entre otras, si las fuentes seleccionadas trazan un discurso didáctico de mera ilustración del contenido o acrecientan la información que está presente en el texto de autor, si estas se encuentran debidamente localizadas en el tiempo y en el espacio o si tratamiento de las fuentes en los manuales precisará del desenvolvimiento o no de las capacidades reflexivas e interpretativas del alumno (Maia, 2016: 426).

En general, aunque se arguya que las ilustraciones se conciben como “documentos iconográficos”, un análisis

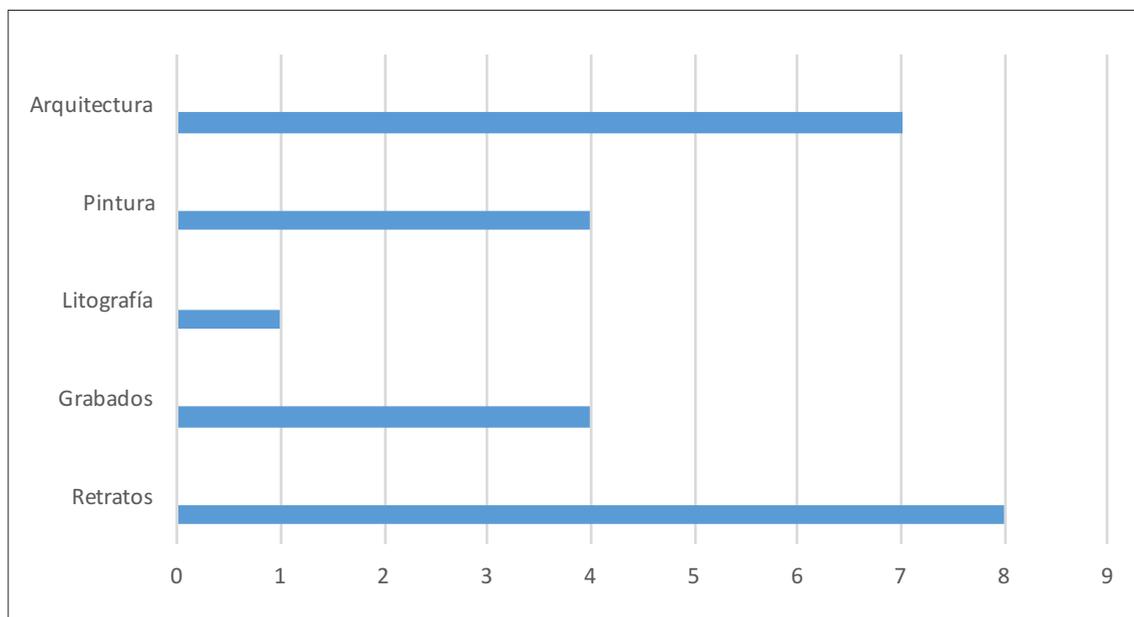
de las mismas, de su identificación, datación y tipología o de las actividades que se plantean sobre ellas demuestra que su creciente presencia no ha llevado pareja la existencia de un nivel de análisis y de trabajo de las mismas cuanto menos similar al de los textos propuestos como fuentes a analizar. Por lo que respecta a su tipología, hemos establecido hasta cinco categorías diferentes: retratos, lugares, litografías y grabados y pintura costumbrista. La más importante de todas ellas son, en número y porcentaje, los retratos (33´33%), seguidas a escasa distancia por las imágenes arquitectónicas de edificios emblemáticos relacionados con el movimiento ilustrado o con el estilo arquitectónico dominante en la época (29´16%). De hecho, editoriales como SM solventan el tema de las ilustraciones recurriendo exclusivamente a retratos de varones y a fotografías de espacios arquitectónicos situados en Madrid y en Cádiz. Por detrás, se encuentran otro tipo de ilustraciones que podrían poseer una mayor potencialidad didáctica como las pinturas y grabados (con un porcentaje similar, del 16´66% respectivamente), seguidas por las litografías (4´16%) referentes también a espacios urbanos, concretamente al Madrid borbónico (gráfico III).

El retrato privado, que se independiza en el Renacimiento sobre óleo o tabla, alcanza un importante auge a lo largo de todo el período moderno. Entendido como la expresión plástica de una persona a imitación de la misma, está relacionada en la pintura occidental

Gráfico III

Tipología de las imágenes consideradas

Fuente: Elaboración propia



con cuestiones como la afirmación del individuo, pero también, cuando representa al soberano, como expresión y afirmación del naciente estado moderno. En el caso del movimiento ilustrado, las representaciones individuales de determinados ilustrados españoles son el tipo de imagen preferido por las editoriales. Incluyen el retrato de Goya de Gaspar Melchor de Jovellanos (ECIR, 2005: 180; VICENS VIVES, 2014: 121), el del ilustrado valenciano Gregorio Mayans (ECIR, 2005: 181), los de Campomanes y José Celestino Mutis (SM, 2016: 82 y 85) o el del Marqués de la Ensenada de Jacopo Amigoni. Este último resulta relevante porque su imagen

y su biografía se muestran en paralelo con las de Carlos III y porque es el único personaje individual significado por la editorial junto a los tres monarcas borbones (Anaya, 2016: 100 y 101). SM, por su parte, opta por una utilización curiosa de los mismos en los apartados finales del tema, al realizar un collage con los rostros de tres monarcas (Felipe V, Fernando VI, Carlos III) y tres ilustrados (Ensenada, Campomanes y Jovellanos) en las actividades de síntesis que luego repite y simplifica en el apartado de trabaja con documentos, al reducirlo a dos monarcas (Felipe V y Carlos III) y un ilustrado (Ensenada) (SM, 2016: 94 y 96).

Por lo que respecta a los espacios arquitectónicos, los lugares elegidos son la sacristía de la Cartuja de Granada (ECIR, 2005: 180), el Palacio Real de Madrid (Anaya, 2016: 110; SM, 2016: 83), el Museo del Prado (Anaya, 2016: 110), el Real Observatorio de Madrid (SM, 2016: 83) o la Torre de Tavira y la Catedral de Cádiz (SM, 2016: 84 y 85). En la mayoría de los casos las imágenes están identificadas y datadas y suele aprovecharse el pie de las fotos para complementar la información del cuerpo del texto, presentando el rococó como nuevo estilo arquitectónico (salón de porcelana del Palacio Real de Madrid), explicando que el Museo del Prado fue inicialmente concebido para ser la Academia de Ciencias Naturales (Anaya, 2016: 110) o utilizando la imagen como muestra de las críticas ilustradas a la excesiva riqueza de la Iglesia y de la amortización de bienes (sacristía de la Cartuja de Granada), ECIR, 2005: 180). Las editoriales también incluyen a las representaciones de los espacios urbanos, concretamente a la vista de Madrid con el palacio real según la litografía de A. Guesdon, para referirse a cómo “el urbanismo de la capital muestra los ideales de la ilustración” (Anaya, 2016: 96) o para ilustrar un determinado espacio, presentado como núcleo periférico del movimiento ilustrado (grabado coloreado de Cádiz, SM, 2016: 84).

Aunque con menor frecuencia, los materiales curriculares también comienzan a introducir otro tipo de imágenes como los grabados (Vicens Vives, Anaya, SM). Vinculados al arte

de la imprenta, jugaron desde la reforma protestante un papel determinante y fueron claves en el siglo XVIII, para la transmisión de ideas a través de representaciones visuales o para la propaganda y la crítica social, además de que, como señala el historiador escocés Thomas Munck, “el crecimiento y la influencia de los grabados satíricos y políticos a finales del siglo XVIII contiene un importante potencial para el análisis histórico” (Munck, 2001: 97; Valls, 2007). Los que hemos podido documentar muestran la ciudad de Cádiz, una reunión o tertulia de ilustrados, las expediciones científicas, el motín de Esquilache o la crítica a la sociedad estamental realizada por los ilustrados. A ellos se añaden otras imágenes también interesantes como el rezo del rosario de Luis Paret y Alcázar, óleo costumbrista que se utiliza, como reza el pie, para ilustrar la crítica ilustrada a las formas de la religiosidad tradicional, esto es reliquias, milagros, indulgencias y procesiones (Anaya, 2016: 107).

Pese a todo, aún podemos documentar imágenes que aparecen sin datar o sin la correspondiente identificación de su autor. También es poco frecuente que se planteen actividades sobre las mismas, lo que no ocurre con otros materiales como los textos, los mapas o los cuadros y tablas. En el caso, por ejemplo, de Vicens Vives sólo se plantean actividades en la mitad de las imágenes consideradas y estas son descriptivas en la mayoría de los casos. Aunque poseen un aspecto positivo, porque implican que el alumno *mire* el cuadro (para describir

la indumentaria y el entorno del retrato de un monarca en un caso o para identifica la acción de un grupo de personas), son actividades que no implican la activación de estrategias cognitivas complejas. En sentido contrario, encontramos particularmente sugerente la inclusión de un grabado anónimo coloreado, conservado en la Biblioteca Nacional de Francia y que Vicens Vives ofrece en las actividades de balance del tema. En él se muestra cómo el campesinado sustenta a los otros dos estados (nobleza y clero) sobre su espalda. En torno al grabado él se plantean actividades que incluyen una descripción y análisis de su contenido, la explicación del papel de cada estamento durante el Antiguo Régimen o la relación de la imagen con aquellos aspectos de la sociedad del siglo XVIII que criticaban los ilustrados (Vicens Vives: 2004, 126). Esta misma editorial incluye otro grabado coloreado que muestra una reunión de ilustrados, también de la Biblioteca Nacional de París. Creemos que es relevante porque es la única imagen que hemos podido documentar que muestra iconográficamente la importancia de las tertulias y de los salones. Sin embargo, posee un valor meramente ilustrativo, porque no está datada, no se explica la importancia de las nuevas formas de sociabilidad ni se plantean actividades sobre la misma (Vicens Vives, 2005: 128).

También la editorial Anaya plantea, dentro de las actividades de evaluación, una propuesta bastante interesante de trabajo sobre documentos iconográficos, aunque formulada nuevamente

sobre retrato. La actividad valora el análisis y comentario de las obras pictóricas como un elemento que “nos permite comprender la mentalidad de una época o facilita una mejor comprensión histórica” y propone la comparación de dos pinturas de infantes o príncipes reales separadas por casi un siglo: el retrato de *El príncipe Baltasar Carlos* (Velázquez, 1635) y el de *Carlos III niño* (Jean Ranc, 1724). Las preguntas planteadas piden a los alumnos que relacionen las diferentes formas en las que se presenta a los infantes y los fondos en los que sitúan a los príncipes niños. En el caso de Carlos III se incluye la referencia al libro abierto apoyado en una mesa sobre el que posa su mano como un elemento que refiere a los valores de la Ilustración o se subraya la presencia de plantas y animales exóticos, como prueba del interés ilustrado por conocer realidades distintas (Anaya, 2016: 114).

5. Las actividades o cómo trabajar la Ilustración en los libros de texto

En los últimos años, diferentes estudios se han interrogado sobre el papel de las actividades en los libros de texto de historia, su relación con el desarrollo de las competencias básicas y de las destrezas cognitivas en los alumnos. En general, sus resultados tienden a ser algo descorazonadores: en su mayoría las actividades propuestas activan en los alumnos estrategias cognitivas de nivel medio-bajo y distan de introducir o plantear a pequeña escala las destrezas características del saber histórico que

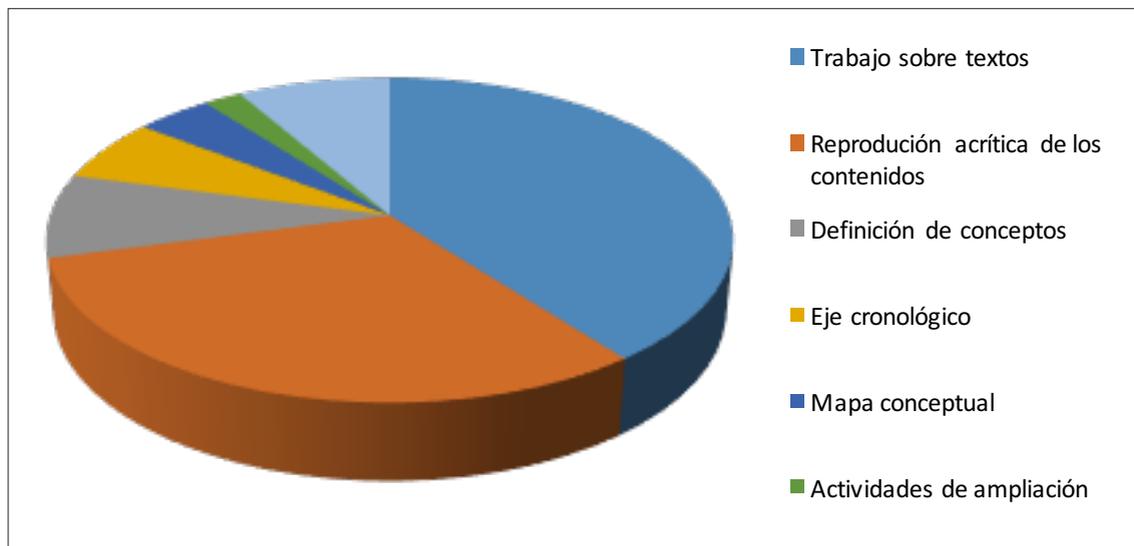
convierten al alumno en un “pequeño investigador” (Saiz, 2011; Maia, 2016).

En el caso de las actividades formuladas sobre la ilustración en los materiales curriculares considerados, nos hemos preguntado por su tipología, su importancia o su ubicación. Por lo que respecta a la primera de estas cuestiones, destacan en primer lugar las actividades formuladas sobre textos, que suponen un 44,18% de las considera-

das. Les siguen, en orden de frecuencia, las actividades basadas en preguntas que se resuelven con una mera reproducción acrítica de los contenidos del propio texto del manual (34,68 %) y, con una menor recurrencia, el trabajo sobre imágenes (9,30%), la definición de conceptos (6,97%), la presencia de datos clave en los ejes cronológicos o determinadas actividades de evaluación (4,65%) (Gráfico IV).

Gráfico IV
Tipología de las actividades sobre el movimiento ilustrado

Fuente: Elaboración propia



Algunas de ellas implican la elaboración de esquemas a partir de los textos propuestos para comentar extrayendo algunas de las ideas ilustradas (Anaya, 2016: 100). También es común que se les pregunte sobre temas concretos considerados clave, caso de las medidas colonizadoras de Olavide (Anaya, 2016: 102) o el proyecto de comunica-

ciones de Ensenada (Anaya, 2016: 102). Otras actividades inciden en la idea de la existencia de un clima de oposición a la Ilustración, como la planteada por Anaya que pide al alumno que elabore un cuadro con dos columnas, una con los grupos sociales partidarios de las reformas ilustradas y en otra los grupos contrarios a ellos, aunque es más habi-

tual que se les demande identificar las ideas o los objetivos fundamentales de los reformistas ilustrados a partir de un determinado texto (Anaya, 2016: 109, 111). También se incluyen otras acerca de las características de la Ilustración española o cuestiones de algo más calado, como hasta qué punto sus propuestas significan cambios en profundidad de los problemas sociales y económicos del Antiguo Régimen (ECIR, 2005: 183). Podemos igualmente documentar la referida aproximación, personalista y biográfica, destacada *supra* en el apartado de protagonistas en las actividades propuestas. Es el caso, por ejemplo, de SM, quien propone a los alumnos que busquen información sobre alguna de las personalidades culturales citadas y elaboren una breve biografía (SM, 2016: 85). También Anaya, que proporciona datos concretos breves de algunos de los ilustrados más importantes, además de ofrecer sendas biografías (acompañada del retrato) de Ensenada o de Jovellanos (Anaya, 2016: 100 y 103).

Igualmente, podemos encontrar las actividades sobre la ilustración, de forma más marginal, en las actividades de evaluación que cierran las unidades didácticas, caso de los ejes cronológicos o los mapas conceptuales, que tienden a primar los datos políticos, especialmente, y también los económicos. En Anaya, de los 27 ítems considerados en el eje cronológico sólo uno, la publicación del *Teatro crítico universal* de Feijoo (1727) se refiere a la Ilustración. Su presencia es algo mayor (6 ítems de 39, esto es un 15'38% de los mismos) en SM, al

incluir la fundación de la Real Sociedad de Amigos del País en Vascongadas, el catastro de Ensenada, las expediciones de Celestino Mutis o Malaspina, el decreto de dignificación de oficios o la publicación del *Informe sobre la ley agraria* de Jovellanos (Anaya, 2016: 113; SM: 2016, 76). En el caso de los mapas conceptuales, la cuestión de la Ilustración se relega a uno de los cinco apartados que muestran las “estructuras del Antiguo Régimen” (demografía, economía, sociedad, política e ideología y cultura). En este último, se incluye a la ilustración en relación a cuatro conceptos: racionalidad y cientifismo; educación; resistencia de la cultura tradicional; represión inquisitorial (Anaya, 2016: 114). SM prefiere un enfoque algo más innovador pero también nuevamente más personalista al hacer constar en el mapa conceptual la llegada de la Ilustración y personajes como Ensenada, Feijoo o Mutis (SM, 2016: 94). Vicens Vives, por su parte, incluye la cuestión ilustrada en alguno de los términos a explicar (Sociedad Económica de Amigos del País, regalismo) o en las preguntas de “argumentación” en relación con el término *despotismo ilustrado* (en un binomio frecuente entre despotismo e ilustración o absolutismo e ilustración que también realiza Ecir, 2005: 183). También al analizar la *Memoria sobre la educación pública* de Jovellanos, pidiendo al alumno que relacione la mejora de la educación con el desarrollo económico del país o que explique las características del pensamiento ilustrado español y sitúe el texto

dentro de esta corriente (Vicens Vives, 2004: 127). Tan sólo SM plantea pequeñas actividades concretas de investigación (9,30%), en muchos casos ligados a la búsqueda en su propia página web. Lo hace, especialmente, en el referido apartado de “Párate a pensar: Cómo se produjo la irrupción de la Ilustración”, donde se pide al alumno que averigüen más sobre el papel de la prensa y la difusión de la Ilustración o busque información sobre alguna de las personalidades culturales citadas y elaboren una breve biografía (SM, 2016: 85).

Las actividades propuestas para el trabajo de las fuentes primarias y secundarias propuestas son variadas. Pese a la existencia puntual de actividades que plantean una comparativa de textos historiográficos o el trabajo simultáneo sobre cinco fuentes con una única temática, es más habitual que las experiencias de aprendizaje consideradas no sean planteadas a nivel de crítica de las fuentes sino que movilicen las fuentes como un complemento informativo, al acompañarse de preguntas que implican un mero “copiar y pegar” de los contenidos del texto del manual (Anaya, 2016: 109; Vicens Vives, 2005: 128-129).

6. Conclusión

Como muestran nuestros resultados, los materiales curriculares analizados proporcionan todavía una visión bastante clásica del movimiento ilustrado. El uso de las imágenes sigue siendo marcadamente ilustrativo y, en su elección, las diferentes editoriales tienden a primar

el retrato como representación destacada, los que parecería incidir, de forma gráfica, en una concepción aún personalista de esta corriente cultural. Por lo que respecta al planteamiento de las actividades, este privilegia el enfoque textual y sigue manteniendo un buen número de actividades de nivel cognitivo medio-bajo, que se resuelve con una mera reproducción acrítica de los contenidos reseñados en el cuerpo del texto.

Aunque en las últimas décadas la historiografía ha introducido cambios en la concepción de los protagonistas de la historia, este tipo de planteamientos distan mucho de estar presentes en los materiales considerados. Los manuales siguen sin “dar vida a la historia como la presentación de episodios históricos ligados al individuo común y no a grandes personalidades históricas, de forma que estimule la empatía histórica, al proponer por ejemplo que el alumno se imagine uno de esos individuos y narre episodios de su propia vida” (Maia, 2016: 426). Como hemos podido observar en el caso concreto de la enseñanza de la Ilustración en la asignatura de *Historia de España* de segundo de bachillerato, las individualidades siguen siendo estudiadas como “impulsoras, catalizadoras de ideas o procesos en su tiempo (...) explicadas en el marco de las realidades sociales que favorecieron el éxito o fracaso de su proyecto” (Fernández Valencia, 2001: 61 y 64) pero siempre en masculino, en la lógica de un discurso disciplinar objetivo, universal y válido que se corresponde con un discurso didáctico marcado por la descripción, la narración

o la explicación única y la permanencia de ciertas rutinas que tienden a reproducir una visión de la historia como un saber cerrado, lo que provoca que los estudiantes perciban esta materia como una asignatura que sólo implica la memorización de conocimientos que el profesor (u otros agentes externos) han considerado relevantes y que, además, no tienen aplicación en su vida (Maia, 2016: 429; Gómez Carrasco, C. J. y Chapman, A.: 2016, 434). Aunque algunos de los materiales curriculares considerado incorporan, tímidamente, ciertos enfoques historiográficos novedosos sobre el movimiento ilustrado (relevancia de la Ilustración periférica, interés por nuevas formas de sociabilidad y difusión de ideas ilustradas como la prensa, alguna reflexión sobre la educación de las mujeres...), estos tienden, en general, a seguir manteniendo un enfoque androcéntrico, centrado en las grandes personalidades y con una casi total ausencia de la perspectiva de género.

7. Referencias bibliográficas

ARESTI, N. (2010). *Masculinidades en tela de juicio*. Madrid: Lavel.

ESCOLANO BENITO, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, nº 14, 169-180.

FUSTER, C., SAIZ, J. y SOUTO, X. M. (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de secundaria. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En R. LÓPEZ FACAL

(ed). *Ciencias sociales, educación y futuro* (258-271). Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.

- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis: Madrid.
- 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.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J. y CHAPMAN, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. En LÓPEZ R. FACAL (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro* (432-445). Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- MAIA, C. (2016). O discurso didático em manuais de história: caso britânico. En R. LÓPEZ FACAL (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro* (418-430). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- MUNCK, T. (2001). *Historia social de la ilustración*. Barcelona: Crítica.
- PEREIRA CASTAÑARES, J. C. y DE LA MATA CARRASCO, A. (2016). *Historia de España*. Madrid: SM.
- RAUSELL GUILLOT, H. (2016). Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de mas-

- culinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO. En R. LÓPEZ FACAL (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro. Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (1068-1079). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- RAUSELL GUILLOT, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (en prensa).
- ROSE, S. O. (2012). *¿Qué es historia de género?* Madrid: Alianza editorial.
- RUIZ TORRES, P. (2008). *Reformismo e ilustración*. Barcelona: Crítica.
- SCOTT, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. AMELANG y M. NASH (comps.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (23-56). Valencia: Alfons el Magnànim.
- VALLS, R. (1999). Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y Asociados*, nº 4, 77-100. DOI: [10.14409/cya.v1i4.1547](https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1547).
- VVAA. (2004). *Historia*. Barcelona: Vicens Vives.