

Disponible en línea / Available online / Disponível online: 2020-09-15

Versión: v1-2020-09-01

Las personas autoras han autorizado la publicación de este preprint bajo Licencia Creative Commons [BY-NC-ND](#)

Esta versión del artículo no ha sido arbitrada.

**PREPRINT: Minorías socio-religiosas y enseñanza de la Historia. Análisis desde la perspectiva española (1970-2018)\***

**PREPRINT: Socio-religious minorities and history teaching. Analysis from the Spanish perspective (1970-2018)**

**PREPRINT: Minorias sócio-religiosas e ensino de história. Análise da perspectiva española (1970-2018)**

Francisco Javier Moreno-Díaz del Campo  
Universidad de Castilla-La Mancha  
Ciudad Real, España  
[franciscoj.moreno@uclm.es](mailto:franciscoj.moreno@uclm.es)  
<http://orcid.org/0000-0001-7929-5080>

**Resumen: Introducción.** Las sociedades occidentales se enfrentan al reto de desarrollar metodologías docentes que apuesten por la integración de las minorías y la atención a la diversidad de un alumnado cada vez más heterogéneo. La Historia puede contribuir a dicha misión, especialmente cuando estudia el pasado de grupos que fueron perseguidos por su origen, ideas o creencias. **Metodología.** Este artículo analiza cuáles han sido las narrativas y metodologías empleadas en el último medio siglo en las aulas de enseñanza secundaria españolas para analizar la historia de judeo-conversos y moriscos, las dos principales minorías socio-religiosas de aquel país en la Edad Moderna. Para ello se ha analizado más de una treintena de manuales escolares publicados entre 1973 y 2018, encuadrados en todas las leyes educativas vigentes en ese periodo y correspondientes a los dos niveles de educación secundaria (obligatoria y bachillerato). **Resultados.** El examen de tales materiales ha permitido constatar que el estudio de ambas minorías constituye un tema nuclear en la particular historia española. Sin embargo, ha podido observarse

---

\* Trabajo redactado con el apoyo del proyecto de investigación HAR-2015-70147-R del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. El autor desea agradecer a Miguel Somoza (UNED, Centro MANES, España) y a Elena Rodríguez Serrano (IES Ojos del Guadiana-Daimiel, España) su inestimable ayuda a la hora de facilitar la consulta de las fuentes del presente trabajo.

que apenas si se han producido cambios de relevancia a la hora de abordar su explicación. Ambos grupos son analizados primando consideraciones de tipo político e institucional, donde lo social y cultural queda relegado a un segundo plano.

**Discusión.** La pervivencia de esas inercias discursivas no puede explicarse únicamente en función de la importancia que tiene el arraigo de las narrativas nacionalistas en la enseñanza de nuestro pasado, sino también a partir de la evidente desconexión entre historia enseñada/aprendida e historia investigada.

**Palabras clave:** manuales escolares, enseñanza secundaria, Historia de España en la Edad Moderna, minorías sociorreligiosas, siglos XX-XXI, España

**Abstract: Introduction.** Western societies face the challenge of introducing and developing educational methodologies in order to ease the integration of minorities and promote the attention to the diversity of an increasingly and heterogeneous group of students. History can contribute to this mission analysing the past of groups that were persecuted because of their origin, ideas or beliefs. **Methods.** This paper examines the narratives and methodologies implemented in the last half century in the several Spanish Secondary Education levels to inspect the history of Judeo-conversos and Moriscos, the two main Spanish socio-religious minorities during the Early Modern Times. In order to do it, more than thirty school textbooks have been analysed. All of these were published between 1973 and 2018; they were used in the legislative context defined by the four applicable education programmes from 1970 to nowadays and carried out in the two levels of Secondary Education in Spain (Compulsory and Baccalaureate). **Results.** Thanks to the examination of contents, exercises and complementary materials, we can verify that the study of both minorities is one of the most important issues in the Spanish history in Early Modern Times. However, it has been observed that in the last fifty years there are no significant modifications in textbooks used in Secondary Education. Both groups are examined prioritizing political and institutional considerations, where the social and cultural issues are relegated to the background. **Discussion.** The persistence of these discursive inertias cannot be just explained from the importance of nationalist

narratives in the way our History is narrated, but also on the basis of the obvious lack of connection between taught / learnt and researched history.

**Key words:** Textbooks, Secondary Education, History, Early Modern Spain, Religious-cultural groups, XXth-XXIth centuries, Spain

**Resumo: Introdução.** As sociedades ocidentais enfrentam o desafio de desenvolver metodologias de ensino centradas na integração das minorias e na atenção à diversidade de um corpo discente cada vez mais heterogêneo. A história pode contribuir para esta missão, especialmente quando estuda o passado de grupos que foram perseguidos pela sua origem, ideias ou crenças. **Método.** Este artigo analisa as narrativas e metodologias utilizadas no último meio século nas escolas secundárias espanholas para analisar a história dos cristãos-novos e mouros, as duas principais minorias socio-religiosas daquele país na Idade Moderna. Para tal, foram analisados mais de trinta manuais escolares publicados entre 1973 e 2018, enquadrados em todas as leis educativas em vigor nesse período e correspondentes aos dois níveis do ensino secundário (obrigatório e bacharelato). **Resultados.** Uma análise destes materiais demonstrou que o estudo de ambas as minorias constitui uma questão nuclear na história espanhola. No entanto, foi possível observar que quase não houve alterações da narrativa historiográfica. Ambos os grupos são analisados segundo uma perspetiva política e institucional. A sua caracterização social e cultural é relegada para segundo plano. **Discussão.** A sobrevivência desta inércia discursiva não pode ser explicada apenas pelo enraizamento das narrativas nacionalistas no ensino do nosso passado, mas também em termos da evidente desconexão entre história ensinada/aprendida e história investigada.

**Palavras Chave:** manuais escolares, Ensino Secundário, História, Espanha Moderna, Grupos Sócio-culturais, séculos XX-XXI

## Introducción

Judeoconversos y moriscos fueron las dos grandes minorías sociorreligiosas de la España del Antiguo Régimen (siglos XV al XVIII). Su importancia en la historia hispánica está fuera de toda duda ([Amelang, 2011](#)). La conquista de Granada, el nacimiento de la Inquisición o el asunto de la limpieza de sangre son solo algunos de esos asuntos que están irremediamente unidos a la particular historia de los nuevamente convertidos, motivo por el que ambos grupos han adquirido la consideración de sujeto histórico individualizado. He ahí el motivo que ha llevado a la redacción de estas líneas: conocer cuál ha sido la imagen que, de ambas minorías, han tenido las diferentes generaciones de estudiantes españoles y, llegado el caso, averiguar si, en el último medio siglo, ha habido una evolución en las narrativas desplegadas para analizar su papel en la historia hispana de los siglos XVI y XVII. Para ello, se han estudiado legislación y programas oficiales, así como los contenidos incluidos en los libros de texto empleados en nuestro país en enseñanza secundaria durante el último medio siglo. En ese sentido, el trabajo que sigue se apoya en la metodología propia de la corriente que estudia los manuales escolares de historia y recupera el análisis de dichos materiales en un tiempo medio/largo, cuestión que ya ha sido tratada, si bien con enfoques temáticos diferentes ([López, 2010](#)).

## Método

El estudio de la literatura escolar constituye una línea de trabajo de enorme calado, tanto en el continente europeo como en Estados Unidos y Latinoamérica ([Choppin, 1992](#); [Johnsen, 1996](#); [Foster, 2011](#)), incluso, a pesar de que la diversidad temática específica de cada región o país ha conducido al desarrollo de diferentes líneas argumentativas. Con todo, y pese a las evidentes diferencias en relación con el punto de partida y desarrollo de la narrativa correspondiente, siempre ha primado una interpretación del pasado ligada a la construcción de la identidad nacional ([Gómez & Molina, 2017](#)). Con una tradición que comienza a estar consolidada, en España, el análisis de los libros de texto no ha permanecido en posiciones estáticas

(Valls, 2001 y 2007), que ha seguido un camino muy similar al transitado por las distintas escuelas historiográficas radicadas a ambos lados del Atlántico y ha sido capaz de exportar y desarrollar propuestas metodológicas propias (Gómez, Cózar & Miralles, 2014). En ese sentido, la investigación sobre libros de texto en España no solo ha permitido conocer cuestiones tocantes a la propia práctica docente. También ha proporcionado elementos de juicio para conocer cómo funciona la sociedad española en la actualidad y cómo, desde el plano educativo, se ha hecho frente a los procesos de modernización socio-económica y de transición política en el último medio siglo.

A pesar de que el sistema educativo español ha sufrido significativas transformaciones en el periodo de tiempo analizado, el manual escolar continúa siendo una herramienta con un fuerte arraigo (Valls, 1998, 2007, 2008). Su presencia como elemento referencial en el aula no ha sido ajena al debate (Fernández & Caballero, 2017). En este sentido, la progresiva implantación de nuevas metodologías docentes ha reducido el peso de los manuales en beneficio de otro tipo de recursos, especialmente en los últimos veinte años, desde la implantación de la LOGSE (Tabla 1). Desde entonces, las sucesivas leyes educativas y el desarrollo normativo establecido por cada una de las comunidades autónomas que conforman el Estado Español han dejado un amplio margen de maniobra a profesores y centros educativos a la hora de definir contenidos y seleccionar y emplear materiales en el ejercicio de la práctica docente. Dicha práctica ha llevado a la diversificación de la oferta (Valls, 1998), pero ha generado inconvenientes relacionados con la viabilidad económica de muchas de las editoriales. Por su parte, y en un plano estrictamente docente, ha conducido a un proceso de repliegue (muy posiblemente ni esperado ni deseado), que ha llevado a muchos centros y profesores a refugiarse en el propio libro de texto, dado que su seguimiento asegura el cumplimiento de los currículos oficiales casi al completo (Gómez, Cózar & Miralles, 2014).

En ese contexto general, los libros de historia también han sido objeto de un tratamiento individualizado. En ellos, y tomando como referencia el general desdén hacia los contenidos humanísticos, se detecta una marcada tendencia al presentismo, materializada en la minusvaloración de todo lo anterior a la época contemporánea ([Rodríguez, 2012](#)). Junto a ello, las narrativas desplegadas han transitado desde una historia chovinista a una visión que, en los últimos años, ha reforzado el eurocentrismo ([López Facal, 2010](#)), algo que no resulta incompatible con un general repliegue de los contenidos en torno a la historia de la propia región [...] no pocas veces con un sentido nacionalista ([Domínguez, 1997](#)).

**Tabla 1:** La Historia Moderna en la enseñanza secundaria en España (1970-2019)

LEGISLACIÓN	7º EGB/1º ESO	8º EGB/2º ESO	1º BUP/3º ESO	2º BUP/4º ESO	3º BUP/1º Bach	COU/2º Bach
LGE Ley General de Educación <sup>(1)</sup>	<i>Ciencias Sociales</i>		<i>Historia de las civilizaciones y del Arte</i>		<i>Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos</i>	<i>Historia del Mundo Contemporáneo</i> <sup>(2)</sup>
	<b>Historia Moderna</b>	Historia Contemporánea	<b>Historia Moderna</b> 8 ítems de 32		<b>Historia Moderna</b> 7 ítems de 32	
LOGSE Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativa <sup>(3)</sup>	<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>			<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>	Historia del Mundo Contemporáneo <sup>(4)</sup>	<i>Historia (de España)</i> (materia común)
	Prehistoria Hª Antigua	Historia Medieval		<b>Historia Moderna</b> Historia Contemporánea	(Itinerario Humanidades y Ciencias Sociales)	<b>Historia Moderna</b> 1 ítem de 7
LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación <sup>(5)</sup>	<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>			<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>	<i>Historia Mundo Contemp</i> <sup>(4)</sup> (Itinerario Humanidades y Ciencias Sociales)	<i>Historia de España</i> (materia común)
	Prehistoria Historia Antigua	Historia Media		<b>Historia Moderna</b> 4 ítems de 15		<b>Historia Moderna</b> 4 ítems de 16
LOE Ley Orgánica de Educación <sup>(6)</sup>	<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>			<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>	<i>Historia Mundo Contemp</i> <sup>(4)</sup> (Itinerario Humanidades y	<i>Historia de España</i> (materia común)

**Commented [LPC1]:** Todas las fuentes mencionadas en la nota deben tener referencia en la bibliografía. Verifique que esto se cumpla.

Al menos cubra esta información en su referencia:  
Autor. (año). Nombre de ley, decreto, etc. Medio de publicación. URL

Autor: entidad que emite la ley o decreto  
Medio de publicación: por ejemplo una gaceta

**Commented [FJMDdC2R1]:** He referenciado conforme a las normas APA todas las leyes principales (leyes orgánicas y leyes generales). Hacer lo mismo con las relativas al desarrollo normativo (decretos, reales decretos...) e incluirlas en la bibliografía final privaría al artículo del aparato bibliográfico. Por ese motivo he eliminado esas referencias. Si usted considera que son útiles, pueden incorporarse de nuevo, pero sería imposible referenciarlas todas en la bibliografía final porque excedería el número máximo de referencias.

He consultado las normas APA 7 edición para cita de legislación española y no incluyen referencia a entidad que emite la ley. En el caso de España se sobreentiende que es la Jefatura del Estado (que es quien rubrica la ley). Por ese motivo no se indica autoría, pero si usted lo considera oportuno puedo incluir esa información.  
R/sé es necesario, esto trasciende las fronteras nacionales y debe adecuarse a la lectura de metadatos y etiquetado XML. Las autorías son necesarias con la estructura enviada.

**Commented [LPC3]:** Indicar la fuente y año al lado de la legislación correspondiente, no en notas.

Disponible en línea / Available online / Disponível online: 2020-09-15

Versión: v1-2020-09-01

Las personas autoras han autorizado la publicación de este preprint bajo Licencia Creative Commons [BY-NC-ND](#)

Esta versión del artículo no ha sido arbitrada.

LEGISLACIÓN	7º EGB/1º ESO	8º EGB/2º ESO	1º BUP/3º ESO	2º BUP/4º ESO	3º BUP/1º Bach	COU/2º Bach
	Prehistoria Historia Antigua	Historia Medieval <b>Historia Moderna</b>		<b>Historia Moderna</b> Historia Contemporánea	<i>Ciencias Sociales</i>	<b>Historia Moderna</b> 2 ítems de 8
LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa <sup>(7)</sup>	<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>					
	PRIMER CICLO <sup>(8)</sup>			4º ESO		
	Prehistoria Historia Antigua	Historia Medieval	<b>Historia Moderna</b>	<b>Historia Moderna</b> Historia Contemporánea		<i>Historia de España</i> (materia común) <b>Historia Moderna</b> 2 bloques de 12

**Nota:** Elaboración propia.

(1) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

(2) Obligatoria en la OPCIÓN A (junto a Literatura).

(3) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

(4) La ley contempla 3 itinerarios (en LOE modalidades): Artes, Ciencia y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. En LOE, la modalidad Artes se articula en dos vías: Artes plásticas, imagen y diseño y Artes plásticas, música y danza.

(5) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

(6) No entra en vigor. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

(7) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

(8) La distribución de contenidos queda a elección de las comunidades autónomas, pero generalmente se respeta el esquema propuesto.



Con todo, y a pesar de ser objeto de reubicaciones en los currículos oficiales (Henarejos, 2016), los contenidos relativos a la época moderna apenas han experimentado cambios en los últimos cincuenta años (Tabla 1). De ello han dado cuenta los autores que han analizado tanto la legislación (Gómez, 2014; Molina, Gómez, & Ortuño, 2014), como el empleo de instrumentos docentes relativos al Antiguo Régimen (Martínez, Valls, & Pineda, 2009). En relación a los asuntos tratados, han acaparado cierta atención los temas relativos a los Reyes Católicos y a la figura de Felipe II (Valls, 2007). En los últimos años también han visto la luz aportaciones relativas a personajes como Carlos V y a etapas y acontecimientos concretos como el Descubrimiento o la guerra de Sucesión (García, Gómez, & Rodríguez, 2016; Gómez, García, & Miralles, 2016). Sin embargo, se ha dicho muy poco acerca de las minorías socio-religiosas.

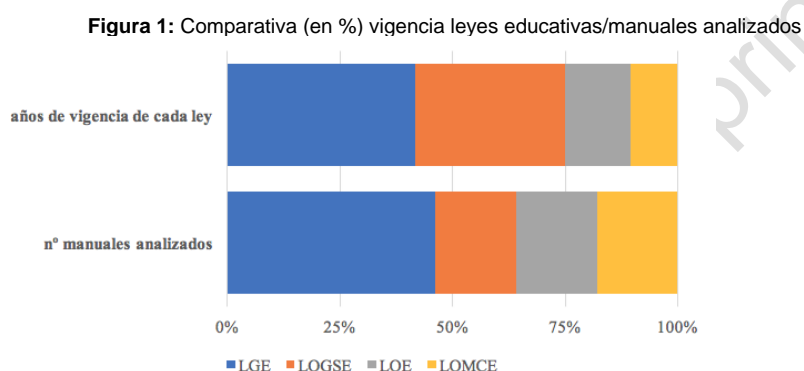
**Tabla 2:** Manuales analizados. Distribución por editorial/ley educativa

EDITORIAL	LGE	LOGSE	LOE	LOMCE
Anaya	2			2
Bruño	1			
ECIR	1			
Edebé				1
Edelvives	1	1	1	
Editext		1		
Ed. Libros Activos		1		
Ed. Magisterio Español	2			
Inst. de Ciencias de la Ed. (USAL)	1			
McGraw-Hill		1		
MEC. Inst. Nacional de Bachillerato	2			
Oxford		1	1	1
Santillana	3	1	1	1
SM	1	1	2	1
Vicens Vives	4		2	1
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

**Nota:** Elaboración propia

Para intentar paliar ese déficit, el análisis que sigue toma como referencia el estudio de treinta y nueve manuales escolares (cuyas fechas de publicación extremas son 1973 y 2018), que han sido comercializados por las principales editoriales españolas dedicadas a la elaboración de libros de texto (Tabla 2). Por tanto, se extienden en un arco cronológico que comprende los cuarenta y ocho años

en los que se han desarrollado LGE, LOGSE, LOE y LOMCE. Su distribución temporal y la comparación con los periodos de vigencia de cada ley (Tabla 1; Figura 1) informan de cierta correspondencia, si bien es necesario indicar que existe una infrarrepresentación de los manuales LOGSE debido al escalonamiento al que fue sometida la implantación de dicha norma, aprobada en 1990, pero no vigente para los niveles educativos aquí estudiados hasta el curso 1995/1996.



**Nota:** Elaboración propia.

### Análisis de resultados

En la práctica docente, se admite que el análisis de cualquier categoría histórica debe ir precedido de su definición, ubicación espacial y contextualización cronológica. Por tanto, resulta lógico esperar que cualquier libro de texto que analice la historia de las minorías judeoconversa y morisca se pregunte por tales parámetros. La reflexión anterior, por obvia, no es intrascendente porque ha podido detectarse que, salvo en honrosas excepciones, la presencia de ambas minorías no es individualizada. Así, prácticamente todos los textos analizados definen a judeoconvertos y moriscos en el marco de las explicaciones tocantes al reinado de los Reyes Católicos, retomando contenidos previamente explicados en los temas relativos a la sociedad bajomedieval y al avance de la conquista cristiana de los reinos musulmanes. En ese contexto, los libros empleados en la Educación General Básica (EGB) (LGE) son los que más atención prestan a la hora de caracterizar

sociológicamente a ambos grupos, si bien es cierto que, a veces, recurren a ciertos tópicos que, por otra parte, se encuentran muy arraigados aún en la cultura popular hispana. De los judíos se destaca su particular organización en barrios separados, su carácter urbano, su actividad eminentemente ligada al comercio y al préstamo de dinero y la hostilidad –en algunos manuales se habla literalmente de *odio*– que despertaron entre los cristianos. También se insiste en la protección que les dispensó la Corona, pero siempre en contraposición a la mención al general deterioro de la convivencia que se dio a finales del siglo XV. En ese sentido, algunos textos establecen una tímida diferenciación con respecto a los mudéjares al afirmar que la animadversión hacia los judíos era mayor que en el caso de aquéllos. De los propios musulmanes, se resalta su laboriosidad, los bajos salarios que podían llegar a cobrar y la ligazón al régimen señorial de aquellos que habitaban en los reinos de la Corona de Aragón.

Por lo demás, y en un plano estrictamente historiográfico, la distinción entre judíos/conversos por un lado y mudéjares-musulmanes/moriscos por otro, se concreta de manera correcta en términos generales. Es cierto que, en ocasiones, tal diferencia no queda del todo clara y que en algunos textos la diferenciación terminológica asociada al diferente *status* legal y religioso de cada grupo se confunde. Tanto es así que en alguno de los manuales analizados llega a leerse que fueron los moriscos los obligados a convertirse en 1502, cuando, en realidad, ese es el nombre con el que, con el tiempo, se conocería a los mudéjares/musulmanes que optaron por no emigrar y por convertirse al cristianismo.

Dejando aparte los aspectos generales, el orden cronológico constituye el hilo organizativo de cuanto se dice en relación a ambas minorías. La expulsión de los judíos siempre es analizada en el contexto de la unificación religiosa pretendida por Isabel y Fernando. Se trata de un tema que pierde presencia a medida que la fecha de publicación de los textos estudiados se acerca al presente, algo que resulta especialmente llamativo en el caso de las manuales ESO de la LOE y LOMCE (en

Bachillerato es menos visible). Sin embargo, no es menos cierto que el análisis de este tema sirve a los autores más actuales para introducir conceptos historiográficos como cristiano viejo; converso; judeoconversos; Sefarad; sefardí... que, sin duda, facilitan que el alumno advierta y conozca la existencia de un lenguaje específico en relación a la historia de la minoría de origen judío.

En general, se observa poca concreción a la hora de calcular cuántos judíos optaron por el éxodo y cuántos decidieron convertirse. Sí captan más atención (y concitan mayor unanimidad) las menciones al destino de los expulsados, aspecto que conduce al análisis del fenómeno de la diáspora sefardí. En tales explicaciones, es tónica general que se centre la atención de manera en aquellos aspectos relacionados con la cohesión cultural del grupo y en la importancia que ese sentimiento supuso para su supervivencia cultural, tanto en la propia Edad Moderna, como en la época contemporánea, e, incluso, en la actualidad.

Tras analizar el destierro, los textos consultados se centran en sus consecuencias. Se insiste en el perjuicio económico que supuso el exilio. En ese contexto, se localizan argumentos que no sólo inciden en la pérdida económica, sino en el menoscabo derivado de lo que podría calificarse como pérdida de oportunidad. De hecho, hay manuales en los que se desliza la idea de que la medida pudo constituir un error, al coincidir con un momento (expansión ultramarina) en el que los Reyes estaban necesitados de buenos hombres de negocios. No obstante, el análisis no se circunscribe únicamente a la cuestión económica. También es necesario señalar que hay autores que valoran los efectos de la expulsión y posterior persecución de los conversos en términos de pérdida intelectual, algo especialmente visible cuando, de manera puntual, se analizan casos concretos de personajes como ocurre con Juan Luis Vives, cuya familia, conversa, fue víctima del celo inquisitorial en su ciudad natal.

Como veremos que ocurre en el caso de los moros –si bien aquí de manera más incisiva–, también se apunta que una parte significativa de los convertidos solo

adoptó su nueva religión de manera aparente, volviendo a las prácticas religiosas de sus antepasados. Se trata de una realidad que sirve a todos los autores para conectar el análisis del fenómeno converso con las explicaciones relativas a la Inquisición. En relación con ello, es loable el intento de encuadrar la actuación de los Reyes Católicos; primero contextualizando su política de persecución de las minorías sociorreligiosas en el marco general europeo. Segundo, mostrando al alumno que la creación del Tribunal del Santo Oficio no fue algo exclusivo de los reinos hispánicos, sino que retomó la tradición de una institución con largo recorrido en Europa. A pesar de ello, los autores que abordan este aspecto también señalan las diferencias entre las inquisiciones europeas e hispana. Nos situamos ante un enfoque que queda plasmado en los textos publicados al amparo de todas las leyes educativas objeto de estudio. En ese sentido, el desarrollo de contenidos es mayor en el bachillerato que en los niveles obligatorios. En el caso de esta última etapa los manuales ESO desarrollan un análisis que, en términos generales, es más laxo que en EGB.

La inquisición hispana es presentada como un instrumento al servicio de la política de unidad religiosa de los Reyes Católicos. En general, se especifica bien su fecha de fundación (1478) y el lugar y momento (Sevilla, 1480) donde comenzó su andadura efectiva, así como la posterior extensión de su jurisdicción a la Corona de Aragón. Igualmente se suele recoger la fecha de creación del Consejo de la Inquisición, si bien, en ocasiones, se confunde el establecimiento del Tribunal con la creación del Consejo mismo. Por lo demás, no falta la presencia de tópicos en relación con la actuación del Santo Oficio, principalmente relativos al intento de encuadrar su actuación en un *ambiente de terror*, comentarios que, por otra parte, son más aislados de lo que podría pensarse en principio. Debe señalarse también que, como ocurre en el caso de los judíos, se emplean conceptos historiográficos como *sambenito* o *auto de fe*. A pesar de su escasa presencia, puede afirmarse que su mera utilización constituye un tímido –pero muy remarcable– intento de abordar la explicación del procedimiento inquisitorial, algo que resulta interesante para los niveles educativos que se analizan aquí. En algunos manuales, el asunto incluso es

analizado con detalle y ocupa un espacio específico, como parte de recuadros de refuerzo y/o actividades y lecturas complementarias, siendo evidente la pérdida de interés que, en relación con este asunto, se da a partir de los años 2000.

Más allá de estos aspectos, las menciones a la minoría conversa desaparecen por completo en los textos analizados, como si los descendientes de los antiguos judíos nada hubieran aportado a la historia hispana, aparte, claro está, de ser víctimas de la expulsión decretada en 1492. El fenómeno converso queda, así, silenciado, minimizando la aportación posterior de dicho grupo a la historia de España, como si el destierro hubiera supuesto la solución definitiva y nada hubiera ocurrido con posterioridad en relación a este colectivo.

Algo similar ocurre en el caso de los moriscos. A excepción de los ejemplos ya mencionados, la narrativa tocante a los convertidos de moros también comienza con referencias explícitas a la actuación de los Reyes Católicos. En ese marco, la guerra de conquista de Granada (1482-1493) ocupa un lugar destacado y constituye el preludio al análisis del propio asunto morisco. No obstante, conviene señalar que, en prácticamente todos los manuales consultados, el tema se encuadra en el contexto de expansión territorial y no de guerra religiosa. En ese sentido, más que a la expulsión de los judíos, se une a la conquista de Navarra (1512), a la ocupación de las islas Canarias (cuya fase realenga finalizó en 1496) e, incluso, a la muy posterior anexión de Portugal (1580). Nos situamos, pues, ante uno de esos temas, considerados clave, que es incluido en todos los currículos oficiales, en gran medida porque la conquista del reino nazarí constituye un referente clave en el marco de las denominadas narrativas nacionales españolas (Gómez & Molina, 2017). A pesar de ello, su tratamiento presenta contrastes. Frente a análisis claramente fácticos, marcados por una narración detallada de la contienda, con referencias concretas a la toma de plazas fuertes y a la inclusión de una cronología precisa, no es extraño encontrar textos en los que la guerra es mencionada de manera más sucinta. En esencia, se observa una descripción de los hechos que destaca por estar enfocada desde una óptica castellano-céntrica, en la que los acontecimientos y protagonistas

relacionados con el bando nazarí o están ausentes o son tratados con superficialidad. Cuando las hay, las escasas menciones que se han localizado relativas al bando musulmán, se enmarcan en el contexto de guerra civil que vivió el emirato granadino y son más propias de los manuales LGE que de los correspondientes a normativas posteriores. Las menciones más explícitas remiten a Boabdil. En ese caso concreto, las referencias a su figura son comunes a manuales publicados en todo el arco cronológico considerado y correspondientes tanto a los niveles educativos obligatorios como a la etapa de bachillerato. Precisamente, es el último de los reyes nazaríes quien protagoniza algunos de esos análisis cuyo uso continúa siendo exponente de la persistencia de esas narrativas nacionalistas a las que se hacía referencia más arriba. En ese sentido es frecuente observar al rey moro entregando las llaves de Granada a los Reyes, acompañados, a su vez, de nobles, clérigos y soldados, escena que, sin duda, remite al famoso cuadro compuesto por Francisco Pradilla a finales del siglo XIX. Muy relacionado con ello, también cabe destacar el empleo –puntual, pero llamativo– de un lenguaje pomposo y revestido de tintes épicos, como cuando, por ejemplo, se hace referencia al *ondear* de las banderas de los Reyes Católicos en las torres de la Alhambra. Junto a la figura de Boabdil, también cabe destacar la utilización (implícita o manifiesta) de la noción de guerra contra el infiel, cuyo análisis conduce a comentar el ocaso de la civilización andalusí o el final de la Reconquista, algo que contrasta con la escasez de referencias a la realidad multiterritorial de la monarquía de los Reyes Católicos y al diferente uso que, entonces, se le daba a la palabra España. Sin duda, nos situamos ante un enfoque más propio de textos publicados en las etapas LGE y LOGSE, dado que en los manuales posteriores se modulan estos presupuestos (a veces por omisión) y se presta más atención a las capitulaciones y no tanto a la guerra propiamente dicha.

Por su parte, el final de la contienda es abordado en todos los libros consultados. Una de las explicaciones más completas que se han localizado es la incluida en el manual de bachillerato LOE publicado por la editorial SM en 2009, donde, claramente, se opta por abordar el origen y desarrollo del conflicto desde un

punto de vista multicausal. En el resto de libros analizados, el análisis es mucho menos ambicioso. No son extrañas las referencias al inicial carácter *favorable* que tuvieron las capitulaciones para la población mudéjar de Granada, aunque también se insiste en su temprano incumplimiento. También es frecuente –y he ahí uno de los problemas que presenta este aspecto– que su análisis quede bruscamente interrumpido y que, en adelante (al menos hasta que se aborde la posterior rebelión de las Alpujarras), las referencias a la realidad morisca desaparezcan casi por completo, rompiendo toda posibilidad de que el alumno conecte ambos contextos y aborde una comprensión lineal del fenómeno morisco en la España del XVI.

Por lo demás, la conversión de los mudéjares es presentada de un modo análogo a la de los judíos. Sin embargo, en este caso concreto se incide en que fue una consecuencia directa del progresivo deterioro y posterior incumplimiento de las capitulaciones que, como se ha indicado, siguieron a la guerra de Granada. En ese sentido, son generalizadas las referencias a la intolerancia del cardenal Cisneros al que se suele hacer responsable del levantamiento que desembocó en el edicto de expulsión/conversión promulgado en 1502. En el extremo opuesto, apenas si se localizan referencias a Hernando de Talavera, figura que es contrapuesta, a veces de manera intencionadamente exagerada, a las del arzobispo de Toledo.

Junto a las conversiones de Granada/Castilla, pueden encontrarse referencias aisladas a los mudéjares de la Corona de Aragón. En realidad, se trata de menciones mucho más concretas, casi anecdóticas, algo que no deja de resultar llamativo si se tiene en cuenta que aquel territorio censó a más de dos tercios de los moriscos que posteriormente serían expulsados a inicios del siglo XVII. De hecho, pocos manuales hablan explícitamente de la pervivencia del fenómeno mudéjar en Aragón hasta 1525 y casi siempre coinciden con textos cuyas editoriales (Ecir y Edelvives), localizan su sede principal en ciudades de aquel territorio. Por motivos obvios, no siempre queda claro el carácter forzoso que los bautismos adquirieron allí. Solo nueve de los manuales analizados (23%) contienen referencias directas al movimiento agermanado y en ellos el asunto morisco no



siempre aparece reflejado. Cuando sí hay menciones a las conversiones, éstas se presentan como el resultado indirecto de un conflicto que fue eminentemente urbano, pero que tuvo ramificaciones en el ámbito rural, donde los moros de Valencia y Aragón fueron víctimas del levantamiento como consecuencia de su condición de vasallos de los señores contra los que se alzaron burgueses y artesanos.

Y llegados a este punto, nuevo vacío. Como si la historia se frenara y los hechos se ralentizaran, los protagonistas de nuestro estudio quedan diluidos en el seno de una narración que, en lo relativo al siglo XVI, obvia lo social y prima lo político. Prueba de ello es que los judeoconversos seguirán olvidados y los moriscos no volverán a aparecer hasta que se analice la rebelión de Granada (1568-1570). Sin duda, es un tema clave y, junto con la expulsión de 1609-1614, el que más atención merece en el marco de las explicaciones relativas a los convertidos de moros. En ese sentido todos los programas oficiales, desde la LGE hasta la LOMCE, coinciden en señalar su importancia, tanto en la etapa obligatoria como en el bachillerato. Ese carácter central se vio especialmente reforzado a partir de 1982 cuando se publicó el nuevo currículo para ciclo superior de EGB. A partir de aquel momento, tanto los programas de primaria como los de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) equipararon contenidos y objetivos y encuadraron el tema en el marco de los problemas políticos de orden interno que acuciaron a Felipe II.

Así las cosas, puede decirse que, a pesar del paso de los años y de la incorporación de nuevas explicaciones –relevantes, por otra parte–, la narrativa en torno a este asunto ha permanecido anclada. Sin duda, es algo que sorprende, máxime cuando la historiografía investigadora dedicada al asunto morisco ha avanzado de manera decidida en la comprensión de dicho tema. Son muy pocos los autores de textos escolares que relacionan el estallido de la revuelta con sus causas remotas: las conversiones de principios de siglo. Solo en una ocasión se hace referencia explícita a la postergación de la puesta en marcha de las medidas tomadas en 1526 por Carlos V para asimilar a los moriscos, cuestión que los

historiadores consideran básica a la hora de entender la revuelta alpujarreña. Sí resulta más frecuente que las causas de la rebelión se sitúen en la negativa morisca a aceptar la imposición de las disposiciones aculturadoras que puso en marcha Felipe II a partir de 1567, y que, en realidad, fueron continuadoras de las que quiso implantar su padre y predecesor. A pesar de ello, esas explicaciones no suelen contextualizar aquellas órdenes en un marco lo suficientemente amplio como para permitir que el alumnado comprenda que el problema surge años atrás, precisamente bajo el reinado del César Carlos. En ese sentido, la negativa morisca a la asimilación se plantea, casi siempre, en términos negativos: es el morisco el que no se asimila y no la sociedad castellana la que no puede ni quiere asimilarlo más allá del canon marcado por su propia identidad.

No obstante, y aunque de manera tímida, sí se han localizado manuales que emplean argumentos complementarios. En tal caso, la mayor parte de los cambios que se introducen se dan en el tránsito del siglo XX al XXI y se materializan en la progresiva incorporación de conceptos —nuevos por aquel entonces— que permitieron al alumno comprender el asunto de una manera más amplia. Desde un punto de vista estrictamente cronológico son consideraciones que coincidieron con el proceso de implantación de la LOGSE y que, con posterioridad, tuvieron un recorrido innegable en el desarrollo de leyes posteriores, especialmente en la LOE, cuyo currículo contempló de manera expresa la necesidad de valorar los fenómenos morisco y converso. Sin duda, la normativa gubernamental y la consiguiente ordenación posterior de los contenidos ha influido de manera clara en el recurso a la multi-causalidad a la hora de analizar los orígenes del conflicto. No obstante, es necesario aclarar dos cuestiones. En primer lugar, que las directrices oficiales no siempre son seguidas y que hay manuales publicados desde 2000 en adelante que presentan los mismos déficits analíticos que los publicados al amparo de la LGE. Junto a ello, es justo reconocer que, en muchos casos, el empleo de esas nuevas categorías discursivas es anterior a la promulgación de las normas citadas y bebe de manera directa del avance historiográfico, que, a finales del siglo XX, permitió que el asunto morisco fuera analizado (y comprendido) de una manera más global.

No en vano uno de los manuales más completos es el de editorial Anaya, publicado para tercer curso de BUP en 1999, antes, por tanto, de la implantación definitiva de la LOGSE.

Tampoco hay unanimidad a la hora de abordar el papel desempeñado por los protagonistas de la contienda. Es clara la relevancia que se otorga a don Juan de Austria, el *generalísimo* de Felipe II. Su presencia en los textos es abrumadora antes de la LOGSE. Todos los manuales LGE lo citan mientras que, en los concebidos al amparo de leyes posteriores, esas apariciones tienden a difuminarse y, en todo caso, pierden las connotaciones épicas de los manuales del tardofranquismo y años de la Transición. En el extremo opuesto, los libros que mencionan a los otros protagonistas de la contienda, son relativamente escasos, apenas cuatro. Muy poco si de lo que se trata es de mostrar el conflicto en todas sus dimensiones.

También son escasas las referencias a las consecuencias que llevó aparejadas la victoria de Felipe II sobre los sublevados. El destierro a Castilla sobrevuela de manera superficial por algunos manuales, pero apenas si es mencionado de manera expresa. En su lugar, se utilizan (cuando se emplean) fórmulas más difusas, a veces ambiguas, en las que genéricamente se alude a la dispersión poblacional, pero sin especificar el destino final de los expulsados. Tampoco se presta mucha atención a la repoblación posterior de Granada de tal manera que la particular historia del antiguo reino nazarí queda, otra vez, bruscamente interrumpida tras la salida de los vencidos de Granada. Finalmente, cabe señalar que los autores tampoco son precisos en relación a las cifras de expulsados. De hecho, quienes ofrecen datos al respecto son minoría, siendo uno de los manuales más precisos el de Bachillerato LOE de la editorial Vicens Vives publicado en 2010.

Finalmente, el destierro, cuyo desarrollo se encuadra en las explicaciones relativas al reinado de Felipe III, aunque, también es tratado en los temas que

analizan la crisis del XVII, especialmente en los manuales LGE (anteriores a 1990). El proceso de expulsión de los moriscos es datado en 1609, dando por buena –y única– la fecha que marca el inicio del destierro. No en vano son muy pocos –todos ellos publicados desde 2000– los manuales que la encuadran de manera correcta entre 1609 y 1614. Relacionado con la fecha se encuentra el análisis geográfico. Desde ese punto de vista, se observa una clara tendencia a explicar el fenómeno tomando como referencia el territorio valenciano. Se trata de una cuestión que, aunque no es incorrecta, sí supone un análisis incompleto, puesto que soslaya la presencia de comunidades en otros territorios. En ese sentido, solo cabe destacar la aparición de menciones puntuales a Andalucía y las menos habituales aún a Murcia. Nada relativo a Castilla, donde, como se ha indicado, se concentró gran parte del problema morisco con posterioridad a 1571.

En el intento de analizar las causas que llevaron a Felipe III a decretar el destierro tienen peso las consideraciones de tipo religioso y social y el temor una invasión turco-berberisca. A ellos se añade el factor político, al que se presta mucha menos atención. Son muy pocos los manuales que logran cierto equilibrio al unir todas. Por el contrario, es más habitual que se rescaten algunos de los tópicos ya analizados, en especial el relativo al peligro que suponía su prolificidad. Otro tanto ocurre cuando algunos autores vierten juicios de valor más deudores del arraigo de determinadas narrativas tradicional-nacionalistas y no tanto derivados de datos objetivos. Así ocurre cuando se afirma que la expulsión fue una medida muy celebrada o cuando se la califica de inoportuna o errónea.

Por lo demás, resulta sorprendente que haya manuales que no aporten datos numéricos, aunque sí se observa que la cifra de los 300.000 individuos desterrados es aceptada por la mayoría de los autores. En ese sentido, solo se han detectado análisis más profundos en los documentos de trabajo que el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en 1977 como guía para los alumnos de bachillerato a distancia. Influye en ello el hecho de que no se trata de un libro de texto al uso, sino de una guía para alumnos a los, por su propia idiosincrasia, se les presupone, de entrada,

una mayor madurez. También se ha observado que algunos manuales ofrecen datos por territorios, aunque no para todos. Sin embargo, se dice muy poco del destino de los expulsados. Cuando así ocurre, se generaliza al norte de África, obviando otros puntos que la historiografía ha dado por buenos en los últimos años.

El otro gran bloque de ideas sobre el que se apoyan las explicaciones de este tema es el relativo a las consecuencias del exilio. En este caso, la tónica general es incidir en los efectos negativos que conllevó la decisión de Felipe III en el plano demográfico. Así, el destierro sirve para explicar la crisis poblacional del XVII y se añade a otros factores como el impacto de las guerras, el aumento del clero o las epidemias. A ellos se añade de manera puntual la emigración a América. También se insiste en los efectos económicos. Se trata de un argumento especialmente visible en los manuales LGE, pero que siempre está presente en los textos publicados con posterioridad. En ellos se incide en el perjuicio que sufrió el sector agrícola, sobre todo en Aragón y Valencia.

El análisis de los contenidos explicados más arriba se completa en todos los manuales analizados con la presencia de imágenes, textos, mapas, líneas del tiempo... Este tipo de herramientas constituye un complemento imprescindible a los contenidos teóricos y han sido estudiados desde muy diferentes puntos de vista por parte de la historiografía dedicada al análisis de textos escolares ([Valls, 1995, 1999](#)). Lejos de fosilizarse, tales materiales han experimentado una evolución cuyos cambios más perceptibles se han producido en los últimos años, aunque no siempre de la manera esperada inicialmente ([Gómez & López, 2014](#)). Bajo ese prisma, parece clara la preferencia por el empleo de textos y cartografía, aunque, a medida que se avanza en el tiempo, se documenta una mayor diversificación en el empleo de materiales alternativos, entre los que destacan las imágenes empleadas, como indica Valls, en un sentido mucho más documental, a modo de complemento al contenido textual y no tanto con un carácter ilustrativo o meramente decorativo ([Valls, 2001](#)), algo que, por otra parte, no es exclusivo de los temas analizados aquí.

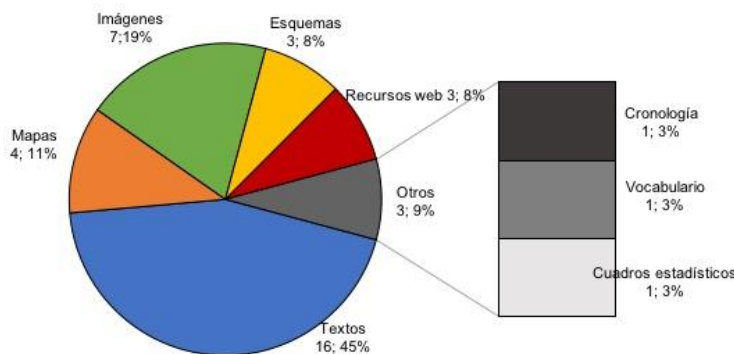
**Tabla 3:** Empleo de recursos docentes relativos a las minorías socio-religiosas hispanas en los manuales escolares. España, 1973-2018. Frecuencia de repetición (por ley educativa)

RECURSO	LGE		LOGSE		LOE		LOMCE	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Cartografía	8	20,5	2	18,2			1	5,3
Textos	21	53,8	4	36,3	1	16,7	8	42,1
Imágenes	6	15,4	2	18,2	4	66,6	2	10,5
Esquemas			1	9,1	1	16,7		
Cuadros estadísticos	1	2,6					1	5,3
Cronología	2	5,1					2	10,5
Gráficos	1	2,6						
Vocabulario			2	18,2			2	10,5
Recursos web							3	15,8
<b>TOTALES</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

**Nota:** Elaboración propia.

Los datos confirman lo diversificados que pueden llegar a ser este tipo de recursos. También la presencia de cambios y continuidades que conviene tener en cuenta. De hecho, hay recursos cuyo empleo se da de manera invariable a lo largo del tiempo e independientemente del marco legislativo. Entre ellos, y de manera especialmente llamativa, los textos (bien históricos, bien historiográficos), las imágenes y los recursos cartográficos. De entre estos últimos, los relativos a la unificación territorial de la península ibérica durante la época de los Reyes Católicos son un buen ejemplo. Como lo es el recurso a la inclusión de textos seleccionados procedentes de la *Historia de los Reyes Católicos* de Andrés Bernaldez o la introducción casi sistemática de extractos de los bandos de expulsión de los judíos (1492) y de los moriscos valencianos (1609).

**Figura 2:** Empleo de recursos docentes relativos a las minorías socio-religiosas hispanas en los manuales escolares. España, 1973-2018. Tipología



**Nota:** Elaboración propia.

Algo similar ocurre con las imágenes, donde sobresale el empleo de la denominada pintura de historia decimonónica en los libros de LOE y LOGSE mientras que en los manuales LGE se prefieren representaciones de época, datadas en los siglos XV a XVII. En ese sentido, es recurrente el empleo de fotografías con los relieves de la capilla Real de Granada de Felipe Bigarny o del dibujo de Vicente Carducho sobre la expulsión de los moriscos, entre otros. En relación al resto de recursos, también hay variedad, destacando el empleo de cuadros, cronologías y estadísticas de diverso tipo en los manuales LGE y LOMCE y de recursos web en la LOMCE –por motivos obvios ausentes en los textos anteriores–, cuya utilización supone un aliciente al trabajo autónomo del alumno en la medida en que su empleo permite que el discente tome contacto con la interpretación televisiva, radiofónica, cinematográfica y virtual de la realidad estudiada en el aula por medio de los recursos clásicos analizados más arriba.

## Discusión

La literatura escolar es el instrumento con el que los individuos de las sociedades occidentales se inician en el conocimiento de su pasado. Aunque la formación de la conciencia histórica también está condicionada por otros medios

informales de conocimiento (Miralles & Gómez, 2017), no cabe duda de que al libro de texto le corresponde un papel central en ese proceso. A pesar de los llamamientos a que las estrategias y métodos de aprendizaje se fundamenten en otros métodos pedagógicos y en la iniciativa personal del profesorado, lo cierto es que en España la realidad ha estado determinada durante mucho tiempo por la presencia de unos currículos rígidos, de los que raramente pueden abstraerse los docentes, en gran medida debido a la presión añadida que supone la existencia de las pruebas de acceso a la universidad, obligatorias para todos los alumnos que deseen acceder a estudios superiores.

Solo en los niveles no obligatorios de la educación secundaria ese margen de actuación parece mayor. Ni aun así, los profesores quedan al margen de la obligación de cumplir con unos programas en exceso rígidos y a veces demasiado localistas debido a la propia configuración político administrativa española, que confiere un amplio margen de libertad a los diferentes gobiernos regionales a la hora de dar forma a los currículos oficiales.

El análisis que acaba con estas líneas ha permitido constatar que, a pesar de los cambios en la estructura de los currículos y en la disposición de los contenidos (e, incluso, teniendo en cuenta los vaivenes legislativos), las narrativas empleadas en los temas referidos a la Modernidad apenas si han experimentado cambios en el último medio siglo: Reyes Católicos, empresa americana, España imperial y transformaciones borbónicas ocupan lo principal de un discurso que, aunque se ha abierto a cuestiones de orden socio-económico y cultural, sigue siendo deudor de una orientación presentista y de una narración muy ligada a lo político (Molina et al., 2014). En ese contexto, moriscos y judeoconvertos ocupan un lugar aparentemente marginal, pero acorde con el peso general de los contenidos relativos a la propia época moderna. De los primeros destaca la toma en consideración de tres hitos considerados clave: 1) las conversiones de los musulmanes de Castilla (poco se dice de Aragón) que siguió a la conquista del



emirato nazarí; 2) la rebelión de 1568-1570 en el propio reino de Granada; y 3) la expulsión decretada por Felipe III.

En el caso de los conversos el panorama es peor. La historia del pueblo judío, de su diáspora y de los descendientes de aquellos que optaron por convertirse al cristianismo apenas si va más allá del decreto promulgado por los Reyes Católicos en marzo de 1492. Cuando no ocurre así, las menciones a dicho colectivo siempre aparecen ligadas a la labor represora ejercida por la Inquisición. En ese sentido, las referencias al significado social de los conversos son pocas, suelen ir asociadas al fenómeno de la limpieza de sangre y, generalmente, van ligadas a las leyes promulgadas de manera más reciente (LOE y LOMCE). Más allá de ello, nada.

No cabe duda de que, en un periodo tan dilatado, se ha dejado sentir la paulatina incorporación de algunas de las aportaciones que la historiografía modernista ha afianzado desde el último cuarto del siglo XX. La toma en consideración de explicaciones multicausales, la observación de los problemas históricos analizados desde la perspectiva del *otro* y la incorporación de contenidos que van más allá de una mera explicación política del pasado son algunas de las principales novedades en ese sentido. El proceso está resultando lento, en parte por la rigidez de los programas oficiales, pero también debido a cuestiones de raíz socio-política y cultural ([Gómez, 2014](#)), cuyo principal exponente es el mantenimiento interesado de las inercias narrativas de corte nacionalista tan opuestas a esa nueva identidad (...) plural e intercultural ([Pérez, 2008](#)) que debe contribuir a construir la Historia. Muestra más que evidente de la triste desconexión que en España sigue existiendo entre la historia enseñada/aprendida y la historia investigada.

## **Bibliografía**

Amelang, J. S. (2011). *Historias paralelas. Judeoconversos y moriscos en la España moderna*. Akal.

- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Education.
- Domínguez, A. (1997). El libro de texto en mis recuerdos. En L. Arranz (Coord.), *Actas del V Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos* (pp. 19-23). UCM.
- Fernández, M. P. & Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959>
- García, F., Gómez, C. J. & Rodríguez, R. A. (Eds.) (2016). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*. Editum.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de la Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C. J., García, F., & Miralles, P. (Eds.) (2016). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*.
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.
- Gómez, C. J., Cózar, R., & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de la Educación de Albacete*, 29(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>
- Gómez, C. J. & Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i6.276>

- Henarejos, P. (2016). La Edad Moderna a través de la LOE y la LOMCE. En F. García, C. J. Gómez, & R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 141-153). Editum.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-1256, Madrid, España.  
<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre, 28927-28942, Madrid, España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre, 45188-45220, Madrid, España.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo, 17158-17207, Madrid, España.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre, 97858-97921, Madrid, España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- López, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto. Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, 9-33.
- Martínez, N., Valls, R., & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Miralles, P., & Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>

- Molina, S., Gómez, C. J., & Ortuño, J. (2014). History Education under the New Educational Reform: New Wine in Old Bottles? *International Journal of Historical Learning*, 12(2), 122-132.
- Pérez, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/1596](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/1596)
- Rodríguez, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO* (Tesis Doctoral). UCM.
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber*, 4, 105-119. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1625>
- Valls, R. (1998). Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 12, 3-28. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2940/2511>
- Valls, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y asociados*, 4, 77-100. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1547>
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 25-36. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2915/2487>
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.