



La sombra del ciprés es alargada. La leyenda negra en la enseñanza secundaria¹

The shade of the cypress is elongated. The black legend in secondary education

Raimundo A. Rodríguez Pérez
Universidad de Murcia (España)
raimundorodriguez@um.es



Nota biográfica

Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Licenciado y Doctor Europeo en Historia Moderna. Miembro del Grupo DICSO y del Programa IRIS.

José Andrés Prieto Prieto
Universidad de Murcia (España)
japrieto@um.es

Nota biográfica

Catedrático de Instituto en el IES Francisco de Goya de Molina de Segura (Murcia) y Profesor Asociado de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Licenciado en Geografía e Historia y Doctor en Historia Moderna. Miembro del Grupo DICSO.

RESUMEN

La leyenda negra tiene repercusión en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza secundaria. De ahí que sea importante desmentirla y analizarla en profundidad, evitando falsedades y promoviendo una educación crítica. Eso requiere modificar las metodologías y formas de evaluación más usuales en España. Dando protagonismo a los discentes y favoreciendo tareas cooperativas, así como trabajo con fuentes primarias. En este caso, los grabados de los siglos XVI y XVII permiten ir desmontando tópicos, a fin de conseguir un mejor aprendizaje de la Historia Moderna en niveles educativos intermedios.

PALABRAS CLAVE

Leyenda negra; Historia Moderna; Enseñanza secundaria; Fuentes primarias

ABSTRACT

¹ Este trabajo es resultado de cuatro proyectos de investigación: Erasmus + KA226 (financiado por la Comisión Europea), PGC2018-094491-B-C33 y PID2019-106539RB-I00 (financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación), 20638/JLI/18 (financiado por la Fundación Séneca. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia).

The black legend has repercussions in the educational field, especially in secondary education. So it is important to deny it and analyze it in depth, avoiding falsehoods and promoting a critical education. This requires modifying the most common evaluation and methodologies and in Spain. Giving prominence to students and favoring cooperative tasks, as well as working with primary sources. In this case, the engravings from 16th and 17th centuries allow us to dismantle topics, in order to achieve a better learning of Early Modern History at intermediate educational levels.

KEY WORDS

Black legend; Early Modern History; Secondary Education; Primary Sources

“¿Cuál es la tarea del buen historiador? Procurar, sí, como ideal, alcanzar la verdad, pero sin perder nunca por el camino el sentido de la oportunidad y de la justicia”

Giorgio Bassani, *El jardín de los Finzi-Contini*

1. LA LEYENDA NEGRA Y LA EDAD MODERNA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

La leyenda negra se ha convertido en un objeto de debate historiográfico muy polarizado.² Su interés es indudable, de ahí las numerosas publicaciones tanto de historiadores españoles como de hispanistas extranjeros.³ Sobre ella recaen todos los tópicos negativos del imperialismo español durante la Edad Moderna, auspiciados por los enemigos de la Monarquía Hispánica (neerlandeses, ingleses, franceses), apoyados más tarde en las naciones latinoamericanas y Estados Unidos, y asumidos como propios por la sociedad española. Esto último es algo paradójico y que alude a un escaso desarrollo identitario y una cultura acomplejada por el atraso secular. El cambio brusco de imperio a nación, sin un Estado fuerte,⁴ con una sociedad y educación ancladas en la miseria, durante el siglo XIX y buena parte del XX, explica buena parte de estas carencias.

A nivel educativo también supone una losa asumir las inexactitudes que, si bien en el terreno de la disciplina histórica comienzan a desmentirse, siguen afectando a niveles educativos iniciales e intermedios y, por ende, al conjunto de la sociedad. Además, los ámbitos de educación no formal e informal contribuyen a propagar todo tipo de falacias, especialmente a través de productos de consumo audiovisual de dudoso rigor histórico.

La pretensión de este artículo es poner en valor los esfuerzos que, desde la didáctica de las ciencias sociales y, en particular, la enseñanza de la historia se viene haciendo para desmentir los tópicos oscurantistas sobre la historia de España que, a su vez, es una historia universal, dado el carácter transnacional de sus antiguos dominios. Las fuentes primarias y su uso en el aula de Educación Secundaria y Bachillerato pueden ayudar a desterrar esos mitos, no con un afán identitario o patriótico, que no es ya la función de la enseñanza de las ciencias sociales como ocurría en el siglo XIX, sino a fin de educar en valores cívicos.⁵ Y en particular de ayudar a que los estudiantes tomen contacto con pequeños inicios a la investigación, por medio de fuentes primarias como la numismática, la prensa y la literatura.⁶ Comparando así noticias, buscando sesgos

² María Elvira ROCA BAREA, *Imperiofobia y leyenda negra. Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español*, Madrid, Siruela, 2016, 460 pp.; y su réplica José Luis VILLACANAS, *Imperiofilia y el populismo nacional-católico. Otra historia del imperio español*, Madrid, Lengua de Trapo, 2019, 262 pp.

³ Julián JUDERÍAS, *La Leyenda Negra de España*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2014 (1.ª ed. 1914), 470 pp.; William S. MALTBY, *La leyenda negra en Inglaterra: desarrollo del sentimiento antihispánico 1558-1660*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 181 pp.; Ricardo GARCÍA CÁRCCEL, *La leyenda negra. Historia y opinión*, Madrid, Alianza, 1998, 298 pp.; Ingrid SCHULZE SCHNEIDER, *La leyenda negra de España: propaganda en la guerra de Flandes (1566-1584)*, Madrid, Editorial Complutense, 2008, 179 pp.; Joseph PÉREZ, *La leyenda negra*, Gadir, Madrid, 2009, 253 pp.; Ricardo GARCÍA CÁRCCEL, *El demonio del Sur: La Leyenda Negra de Felipe II*, Madrid, Cátedra, 2017, 464 pp.

⁴ José ÁLVAREZ JUNCO, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001, 684 pp.

⁵ Joaquim PRATS, Concha FUENTES y Marta SABARIEGO, “La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22-2, 2019, pp. 1-15.

⁶ Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y José Andrés PRIETO PRIETO, “Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 31, 2016, pp. 5-22; José Andrés PRIETO PRIETO, “La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna”, en Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, pp. 411-421;

ideológicos e inexactitudes que se perpetúan también en manuales escolares de historia.⁷ La tarea docente consiste en guiar a los estudiantes para que, por medio de un papel activo, como “detectives” de la historia, desmientan tal cantidad de bulos en torno a temas espinosos de la historia de España y sus antiguas posesiones europeas y ultramarinas. No se trata de blanquear el pasado, ni de buscar una historia maniquea, es decir convertir a los supuestos malos en buenos, sino de hacer balances y matizar, por medio de las pautas dictadas por el pensamiento histórico.⁸ Así pues, los ejercicios de empatía histórica, causalidad, perspectiva histórica y relevancia histórica ayudan a formar ciudadanos críticos con la historia, las visiones idealizadas (en sentido positivo o negativo) y los contenidos que se estudian de forma acrítica.

En suma, los historiadores, aunque hagan grandes avances tienen difícil llegar al público en general con sus obras, a menudo limitadas a ámbitos de especialistas. Sin embargo, los docentes de enseñanza secundaria tienen acceso a gran parte de la futura ciudadanía y está en su mano trasladar una historia crítica, que desde edades tempranas enseñe a formular hipótesis, buscar información, trabajar con fuentes primarias y secundarias, así como proponer alternativas y obtener conclusiones. Sabiendo que no existe una verdad única, sino que cada investigador, condicionado por su época e ideología va reconstruyendo la visión de los acontecimientos de forma permanente. Una historia que es científica pero no busca resultados exactos, antes bien cuestionarse lo enseñado y aprendido tradicionalmente para no asumir leyendas negras ni tampoco blanqueamientos revisionistas. Una historia que enseñe a pensar, a tomar decisiones, no solo a memorizar de forma pasiva, sino a ejercer a pequeña escala de investigadores sociales, que buscan respuestas y son críticos con los mensajes recibidos, procedan de la política, el ocio, las redes sociales, los medios de comunicación o cualquier otra fuente.⁹

La leyenda negra no es una cuestión baladí, afecta a cuestiones clave de la historia de España, en tanto potencia hegemónica o primer imperio global durante la Edad Moderna. Una historia llena de tópicos, con una visión culturalista, de amplios temarios que apenas profundizan en cada etapa histórica explica la visión simplificada del pasado, que impide comprender correctamente el presente. Una historia que no se discute, de la que no se duda porque son –mayoritariamente– fechas, datos, nombres y acontecimientos puntuales, ligados a hombres poderosos. Una historia neopositivista del tiempo corto, que no permite visiones a largo plazo, comparaciones con otros entornos y períodos, no interpela a la vida cotidiana del estudiante. Que cristaliza por medio de metodologías expositivas, con un alumnado que sigue siendo mayoritariamente pasivo.¹⁰ Y que reproduce en exámenes escritos memorísticos la selección de contenidos conceptuales derivados del manual y las actividades, las cuales requieren poco o nulo esfuerzo de habilidades y actitudes.¹¹ Se memoriza y se olvida rápido. Poco o casi nada suele haber relativo a contenidos de segundo orden, aquellos que obligan a reelaborar ideas, exponer, trabajar en pequeños grupos, discutir, y elaborar materiales propios, que den respuesta a problemas o situaciones conflictivas. Esa es la esencia de la investigación, a la que en otros muchos países se da cabida en el sistema educativo desde edades tempranas. La historia no es solo la sucesión de culturas, imperios y dinastías. Sin obviar el interés de la historia política, pero acaba siendo un remedo de historia factual, una narración cerrada, que no permite la crítica ni la duda a docentes y discentes. Las batallas, efemérides y conmemoraciones no suelen dar lugar a discusión. Pero las coyunturas de cambio, sean de avance o retroceso, esto es el tiempo medio de Braudel, sí permiten cuestionarse el pasado. Por no hablar de las estructuras mentales, sociales e ideológicas, que coadyuvan a plantear cuestiones de tiempo largo. Favorecen el análisis de la pervivencia de clichés, aunque estén desfasados, así como un acercamiento a la vida cotidiana, a los humildes, los anónimos y las minorías sociales, los olvidados de la historia, que eran la inmensa mayoría de la población.

ÍDEM, “Desmontando la leyenda negra”, en Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna* [...], op. cit., pp. 643-653.

⁷ Rafael VALLS, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, 346 pp.

⁸ Sam WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001, 255 pp.; Jesús DOMÍNGUEZ, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó, 2015, 204 pp.

⁹ Joaquim PRATS y Joan SANTACANA, “Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia”, en Joaquim PRATS (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, 2011, pp. 11-37.

¹⁰ Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ y Ana B. MIRETE RUIZ, “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29-1, 2018, pp. 237-250.

¹¹ Francisco Javier MERCHÁN, *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en clase de historia*, Barcelona, Octaedro, 2005, 230 pp. Ramón LÓPEZ FACAL, “La LOMCE y la competencia histórica”, *Ayer*, vol. 94, 2014, pp. 273-285

Analizar y desmontar la leyenda negra desde la enseñanza secundaria permite avanzar hacia esa historia crítica, que rompa prejuicios. No idealizando ni ocultando, buscando la comparación con otros imperios, el análisis detallado. Esto, por desgracia, queda relegado a etapas como el Bachillerato de investigación, especialmente en su primer curso, dado que el segundo está mediatizado por los proliferos temarios de las pruebas de acceso a la universidad, de índole factual y culturalista. O bien a centros que trabajen por proyectos, un tópico que permita seleccionar contenidos y tratarlos con profundidad durante todo el curso de manera interdisciplinar.¹² Es algo muy infrecuente en España, o ligado más bien a la enseñanza infantil (trabajo por rincones) o primaria. Tanto cambio legislativo no sirve de nada si no se permite que centros y equipos docentes seleccionen una serie de temas clave y los trabajen con sosiego. Impartir tantos contenidos, tantos siglos o milenios cada curso impide análisis fundamentados y no implica mejor aprendizaje. Lo sabemos por las investigaciones sobre qué recuerdan los estudiantes,¹³ que suele ser poco y de índole anecdótico. Una historia mediatizada por contenidos eurocéntricos y españoles,¹⁴ pero que sin embargo recurre en exceso a guerras, pronunciamientos o constituciones. Los árboles impiden ver el bosque de por qué la conquista de América, la Inquisición o la revuelta de los Países Bajos siguen trasladando una imagen tan turbia de nuestro pasado colectivo.

Recientes trabajos se han preocupado por la enseñanza de la Historia Moderna en Educación Secundaria, así como en la universidad. Y uno de los temas que ha empezado a emerger ha sido el de la leyenda negra, por medio del análisis de manuales escolares de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como diversas propuestas didácticas para trabajar en el aula con textos e imágenes de la época.¹⁵ Esto implica reflexionar sobre cómo se enseña la Edad Moderna, época en la que surge la hegemonía hispánica y con ella la propaganda de las potencias enemigas. El papel del manual como recurso didáctico hegemónico deja entrever escasos avances y una tendencia hacia lo políticamente correcto. Durante la dictadura franquista los Reyes Católicos y los Austrias mayores eran considerados una etapa gloriosa, así como los descubridores y conquistadores, desde finales del siglo XX decretos y, por ende, también manuales van por otros derroteros. Tratan de obviar cualquier acción violenta en América, promoviendo una visión idealizada de las culturas prehispánicas y pasando por alto las guerras o acciones de conquista. No se ha pasado de héroes a villanos, sino a olvidados. El mestizaje y los logros de la navegación transoceánica ocultan o dejan reducida a escasos párrafos las campañas de Cortés y Pizarro.¹⁶ Las más recientes revisiones historiográficas sobre las conquistas de México y Perú no llegan a decretos educativos ni a manuales escolares, quedan ajenas al ámbito preuniversitario.¹⁷ La investigación va por delante de su vertiente didáctica, en cierto modo. Quizá esto explica, en parte, la perpetuación de tópicos tanto negativos como positivos.

Dentro de los estudios sobre manualística escolar de historia, la Edad Moderna también ha suscitado investigaciones en torno a las imágenes que contienen los libros de texto. Incluso, con la comparación en-

¹² Ramón GALINDO MORALES, “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria: modelo didáctico y estrategias metodológicas”, en Ángel LICERAS RUIZ y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ (dirs.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, Madrid, Pirámide, 2016, pp. 73-94.

¹³ Nicolás MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ y José BELTRÁN LLAVADOR, “Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 5, 2006, pp. 55-71; Howard GARDNER, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2012, 320 pp.

¹⁴ Ramón LÓPEZ FACAL, “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clio y asociados: la historia enseñada*, vol. 14, 2010, pp. 9-33.

¹⁵ Destacan los congresos sobre enseñanza de la Edad Moderna, impulsados desde 2015, que han dado lugar a los correspondientes libros colectivos, con participación de docentes de Educación Secundaria y universitaria, en los que abundan propuestas didácticas. Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Francisco GARCÍA GONZÁLEZ y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, Murcia, Editum, 2016, 231 pp.; Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ, *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, Murcia, Editum, 2016, 273 pp.; Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna* [...], op. cit., 847 pp.

¹⁶ Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ, “Leyenda Negra y héroes defenestrados. Análisis del discurso en los libros de texto españoles (1998-2018)”, en Rosa M. ALABRÚS, José Luis, BETRÁN, Javier BURGOS, Bernat HERNÁNDEZ, Doris MORENO y Manuel PEÑA (eds.), *Pasados y presente. Estudios para el profesor Ricardo García Cárcel*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2020, pp. 115-128.

¹⁷ Bethany ARAM, *Leyenda negra y leyendas doradas en la conquista de América. Pedrarias y Balboa*, Madrid, Marcial Pons, 2008, 450 pp.; Antonio ESPINO LÓPEZ, *Plata y sangre. La conquista del imperio inca y las guerras civiles del Perú*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2019, 327 pp.; ÍDEM, *Vencer o morir. Una historia militar de la conquista de México*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2021, 589 pp. Joaquim PRATS, “Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 100, 2020, pp. 10-14.

tre manuales españoles y mexicanos de Educación Secundaria. Arrojan ciertos matices de interés, tales como la no individualización de personajes aztecas (Atahualpa, Malinche...) en los libros españoles, al contrario que ocurre con los castellanos (Colón, Cortés...). Es decir, sigue presente el sesgo conquistadores-conquistados. En tanto que en los libros mexicanos sí se individualizan los personajes indígenas y se pondera el refinamiento cultural azteca, frente a la barbarie blanca. Además, en México se elaboran ilustraciones *ex profeso*, que explican el encuentro entre ambos mundos, algo que no se da en los libros españoles, que recurren a grabados u obras de arte coetáneas.¹⁸ Por tanto, hay sesgos evidentes, incluso a pesar de los cambios legislativos y culturales, así como la visión ya no heroica de la conquista que se da en España.

El análisis de la leyenda negra también se viene revisando desde el otro lado del Atlántico, a nivel didáctico, con la introducción de fuentes primarias en el aula. Así se busca potenciar las competencias escritas y ciudadanas, trabajando con textos de la época que aluden al descubrimiento y conquista de América, así como historiografía actual americana y europea. Se trata de analizar el origen de la leyenda negra, creada de forma interesada desde potencias enemigas de España; al igual que la leyenda rosa, impulsada desde España para negar la imagen de crueldad hacia los indios. Supone una experiencia novedosa en la Universidad de Cali (Colombia) el hecho de trabajar docentes a nivel colectivo, dejando atrás programaciones didácticas individualizadas.¹⁹

Con la Inquisición o la revuelta de los Países Bajos pasa algo similar, se trata muy de puntillas. Ni se ensalza ni se critica, tampoco se analiza en perspectiva europea.²⁰ Una visión edulcorada, de adelgazar contenidos y avanzar rápido hacia otros temas o etapas históricas. Ese desconocimiento del período moderno es extensivo a otras fases y, en general, a toda la historia, pudiendo rastrearse su origen desde los manuales de los últimos cursos de Educación Primaria.²¹ En cuanto a la Reconquista y Al-Ándalus,²² ya no es una hazaña cristiana derrotando al invasor infiel, sino que se ha sustituido por la convivencia idílica, claramente falsa, entre cristianos, musulmanes y judíos, sin olvidar los avances culturales y tolerancia. El tabú colectivo de la Guerra Civil y la dictadura franquista, aunque no sea objeto de este trabajo, también se trata de forma acelerada, evitando cuestiones polémicas como la represión, los campos de concentración o la memoria histórica.²³

De modo que tanto el Medioevo como la etapa contemporánea adolecen de una visión crítica, así que no es solo la Edad Moderna la que queda en una imagen idealizada. Política interior y exterior, sociedad, economía y algo de cultura (como complemento o ilustración) van sucediéndose con cada tema o unidad de programación. Se seleccionan unos cuantos personajes relevantes: reyes, políticos, artistas, literatos. Así como las principales contiendas, sus causas y consecuencias, pero de forma acelerada. Hay que impartir y evaluar demasiados contenidos, no hay tiempo para el análisis sosegado. Ni para desmontar tópicos arcaizantes. Las editoriales evitan asuntos espinosos, como si a lo largo de la historia no hubiese habido y siga habiendo: esclavitud, machismo, racismo, violencia, discriminación del que piensa distinto, es de otra raza o religión. Si queremos educar a los jóvenes en tolerancia, respeto a la diversidad y valores cívicos y democráticos, flaco favor estamos haciendo si apenas ven la evolución y persistencia de estos problemas. El tiempo largo de Braudel apenas se usa y con ello, vamos a lo inmediato, un reinado y luego otro, después otra dinastía o régimen con sus principales logros y carencias. En países de nuestro entorno (Inglaterra, Francia o Portugal)

¹⁸ Ana I. IRIGOYEN BUENO, “Imágenes del descubrimiento de América en los libros de texto de España y México”, en Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna* [...], op. cit., pp. 399-409.

¹⁹ Héctor CUEVAS ARENAS, Charo PACHECO OROZCO, Ana María SOLARTE BOLAÑOS, “La leyenda negra española: contribuciones académicas y didácticas para la enseñanza de las historias colombiana, americana y europea, siglos XVI a XIX”, María Fernanda GONZÁLEZ OSORIO (ed.), *Diálogo entre las humanidades*, Cali, Universidad de Santiago de Cali, 2020, págs. 67-79.

²⁰ Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ, “Leyenda Negra [...], op. cit.”, pp. 124-127.

²¹ Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ y María del Mar SIMÓN GARCÍA, “La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria”, *Ensayos*, vol. 29-1, 2014, pp. 101-113; Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ, María del Mar SIMÓN GARCÍA y Sebastián MOLINA PUCHE, “La Región de Murcia en los manuales escolares de Educación Secundaria. Una narrativa a la sombra de España y de Europa”, *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 6, 2017, pp. 241-277.

²² Rafael VALLS, “La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia”, *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, vol. 20, 2011, pp. 59-66.

²³ Rafael VALLS, “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, vol. 6, 2007, pp. 61-73.

no se descartan los temas conflictivos al enseñar la historia,²⁴ así se recoge en sus manuales y lo recuerdan docentes en formación (estudiantes de grado y posgrado).

2. FUENTES PRIMARIAS Y LEYENDA NEGRA EN 2º DE BACHILLERATO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1 Participantes y contexto

En un grupo que contaba con veintitrés estudiantes de 2.º curso de Bachillerato del IES Francisco de Goya de Molina de Segura (Murcia) se llevó a cabo una propuesta didáctica sobre la leyenda negra, durante el curso 2017/2018. Esta propuesta se inserta en el Bachillerato de investigación (BORM 181/2009).²⁵ Alejada de modelos memorísticos, se trata de fomentar el inicio a la investigación de los estudiantes, por medio del uso de fuentes primarias y secundarias. Profundizando así en diversas temáticas, que permitan entender el estudio de la historia no como mera narración del pasado, sino como una metodología científica rigurosa. En suma, se promueve la adquisición de competencias, por medio de trabajos cooperativos, análisis de problemáticas y retos, que fomenten el espíritu crítico y el pensamiento histórico.

2.2 Objetivos

La orden autonómica del 27 de julio de 2009, que establecía el Bachillerato de Investigación (BORM 181/2009),²⁶ indicaba que este debía contribuir a tres objetivos, que en esta propuesta devienen en objetivos generales:

1. Promover la vocación del estudiante hacia la investigación científica, humanística, técnica o artística, mediante una metodología que le facilite la incorporación y adaptación a la enseñanza universitaria.
2. Favorecer una mentalidad científica, rigurosa, ordenada, crítica.
3. Proporcionar una relación más estrecha entre el profesorado y el alumnado en aras a la elaboración de investigaciones de forma conjunta.

Los seis objetivos específicos de esta experiencia didáctica estaban encaminados a que los estudiantes lograsen una serie hitos en su inicio a la investigación histórica, a saber:

- Consultar e interpretar fuentes primarias.
- Construir contenidos a partir de las fuentes primarias y el análisis crítico.
- Fomentar la curiosidad intelectual.
- Potenciar la realización de trabajos de investigación individuales y en grupo.
- Adquirir una preparación rigurosa sobre Historia Moderna.
- Desarrollar métodos para el estudio de las Humanidades.

2.3 Contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias

²⁴ Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Arthur CHAPMAN, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 6, 2017, pp. 319-361; Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ y Glória SOLÉ, “Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Árbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, vol. 194-788, 2018, pp. 1-12.

²⁵ BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia). Decreto n.º 181/2009. Orden de 27 de julio de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la Organización del Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, a partir del curso escolar 2009-2010.

²⁶ BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia). Decreto n.º 181/2009. Orden de 27 de julio de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la Organización del Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, a partir del curso escolar 2009-2010.



Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, se seleccionaron del currículo de Bachillerato de la Región de Murcia (BORM 221/2015) y pueden verse en la tabla que aparece a continuación.²⁷

TABLA 1. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

CONTENIDOS	Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	Nº EST	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Tema 3: La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700) Los Reyes Católicos y la formación de las Monarquías Autoritarias	1	Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, identificando las pervivencias medievales y los hechos relevantes que abren el camino a la modernidad.	1.1.	Define el concepto de "unión dinástica" aplicado a Castilla y Aragón en tiempos de los Reyes Católicos y describe las características del nuevo Estado.
			1.2.	Explica las causas y consecuencias de los hechos más relevantes de 1492.
			1.3.	Analiza las relaciones de los Reyes Católicos con Portugal y los objetivos que perseguían.
Carlos I y Felipe II: Política interior y política exterior	2	Explicar la evolución y expansión de la monarquía hispánica durante el siglo XVI, diferenciando los reinados de Carlos I y Felipe II.	2.1.	Compara los imperios territoriales de Carlos I y el de Felipe II, y explica los diferentes problemas que acarrearón.
			2.2.	Explica la expansión colonial en América y el Pacífico durante el siglo XVI.
			2.3.	Analiza la política respecto a América en el siglo XVI y sus consecuencias para España, Europa y la población americana.
			2.4.	Representa una línea del tiempo desde 1474 hasta 1700, situando en ella los principales acontecimientos históricos.
3	Explicar las causas y consecuencias de la decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII.	3.1.	Describe la práctica del valimiento y sus efectos en la crisis de la monarquía.	
		3.2.	Explica los principales proyectos de reforma del Conde Duque de Olivares.	

La propuesta se vertebró a partir de una serie de competencias clave, destinadas a promover la adquisición de conceptos (saber), habilidades (saber hacer) y valores (saber ser). Partiendo para ello de las competencias recogidas en el decreto legislativo autonómico (BORM 221/2015): lingüística; matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

2.4 Metodología

La propia orden autonómica (BORM 181/2009) establecía que:

“En las materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y Artes, la metodología se basará fundamentalmente en el análisis de textos completos y obras diversas, la realización de trabajos de investigación y la introducción a la elaboración de ensayos que permitan al alumnado profundizar en un aspecto concreto o descubrir las líneas maestras de las distintas materias, dedicando específicamente a estas tareas como mínimo un período lectivo semanal y utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación.”

Esto redundaba en un cambio del modelo de enseñanza, postergando el tradicional, en el cual predomina lo memorístico, por otros de indagación. En estos se fomenta:

- Manejo de fuentes bibliográficas.
- Redacción de sus propios temarios.
- Búsqueda de la verdad y la excelencia como objetivo en todo estudio verdadero.
- Desarrollo de la curiosidad intelectual.
- Potenciar la realización de trabajos de investigación, individuales y en grupo, coordinados por el profesor, donde los alumnos expongan y argumenten, planteen hipótesis, alcanzando conclusiones (análisis de textos completos y trabajos de síntesis).
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La propuesta didáctica se basó en una metodología no tradicional. Dejando a un lado las habituales lecciones magistrales, es decir lo expositivo, para fomentar metodologías que no son nuevas, surgieron hace

²⁷ BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia). Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

un siglo o más, de la mano de los pioneros de la pedagogía. Si bien su uso en la enseñanza de la historia en España ha sido escaso. Estos métodos promueven el protagonismo de los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de técnicas de indagación y cooperación:²⁸ proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas.²⁹ La metodología por proyectos se concreta, en esta propuesta didáctica, en el trabajo de investigación grupal, basado en el análisis de fuentes primarias (grabados e imágenes de la época). En cuanto al estudio de caso, focalizar el estudio de la Edad Moderna a partir de la leyenda negra y la comparación con la barbarie en otras potencias de la época. Mientras que el aprendizaje basado en problemas deriva de la necesidad de proponer propuestas para una mejor enseñanza de la historia, alejada de maniqueísmos, y que apueste por la profundización en un tema para conocer las ventajas que aporta salir de lo meramente factual. El problema no es tanto la leyenda negra en sí misma, sino cómo se imparte o se oculta, perpetuando así una serie de tópicos arcaicos.

Frente al modelo de docente protagonista casi único, las metodologías alternativas fomentan que los estudiantes pasen a ser protagonistas de su propia formación. Construyendo su propio aprendizaje, de la mano de los docentes implicados, que rigen y supervisan el proceso. Estos métodos de enseñanza promueven la formación en habilidades y valores, no solamente la adquisición y repetición de conceptos. Se pretende que los discentes sean conscientes de la diversidad social que les rodea, problemas relevantes de entornos próximos y lejanos, el patrimonio natural y cultural. De este modo, el trabajo con fuentes primarias impulsará la adquisición de pensamiento histórico,³⁰ mediante el aprendizaje cooperativo y significativo.³¹ Es una visión constructivista del proceso educativo. Las publicaciones sobre estudiantes de ESO y Bachillerato en España han demostrado la escasa adquisición de pensamiento histórico, concretada a través de competencias históricas.³² No se enseña a hacer o a pensar de forma crítica, sino básicamente a repetir contenidos factuales. Ello a pesar de la paulatina concienciación del profesorado de estos niveles educativos.

2.5 Diseño de la intervención y materiales

La temporalización de la propuesta didáctica abarcó 8 sesiones, distribuidas a lo largo de cuatro horas lectivas durante dos semanas. La distribución fue:

Sesión 1: formación de grupos, reparto de materiales y tareas entre los miembros del grupo.

Sesiones 2, 3 y 4: investigar acerca de la leyenda negra, con tareas grupales e individuales.

Sesiones 5, 6 y 7: recapitular y ordenar el material, trabajando en pequeños grupos.

Sesión 8: exposición grupal de los resultados.

La propuesta didáctica está basada en el uso de fuentes primarias, en este caso grabados de la época (siglos XVI y XVII), con el fin de desmentir las falsedades de la leyenda negra.³³ En primer lugar, se explica cuál es el origen de este término, acuñado por Julián Juderías en 1917.³⁴ Asimismo, se les informa de cuáles son las principales fuentes de la época, tanto españolas como extranjeras, que dieron pie a la propaganda antiespañola: *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1551), de Bartolomé de las Casas; *Exposición de algunas mañas de la Santa Inquisición española* (1567), de Reginaldo González Montes; *El libro de los mártires* (1594), de John Foxe; *Apología* (1580), de Guillermo de Orange; *Relaciones* (1594) de Antonio Pérez (bajo el pseudónimo de Rafael Peregrino). Y las temáticas que vertebraron esta lucha por denigrar al enemigo, que claramente perdió la Monarquía Hispánica: la conquista de América, el fanatismo y la crueldad española (representada especialmente por Felipe II).

La perpetuación de estos tópicos negativos sobre España y su pasado imperial siguen vigentes, a pesar de haber sido desmentidos por historiadores españoles e hispanistas extranjeros. Por tanto, interesa que

²⁸ Montserrat OLLER, Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Antoni SANTISTEBAN y Joan PAGÈS (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, Madrid, Síntesis, pp. 163-183.

²⁹ Ramón GALINDO MORALES, “Enseñar y aprender [...], op. cit.”, pp. 73-94.

³⁰ Peter SEIXAS y Tom MORTON (2013). *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson, 2013, 218 pp.

³¹ Mario CARRETERO y Miriam KRIGER, “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, En Mario CARRETERO y James F. VOSS (eds.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, pp. 71-98.

³² José Andrés PRIETO PRIETO, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, “El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato”, *Clío. History and History Teaching*, vol. 39, 2013; Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ y Sebastián MOLINA PUCHE, “Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52, 2015, pp. 9-14; Jorge SÁIZ SERRANO y Ramón LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52, 2015, pp. 87-101.

³³ José Andrés PRIETO PRIETO, “Desmontando la leyenda [...], op. cit.”, pp. 643-653.

³⁴ Julián JUDERÍAS, *La Leyenda Negra [...]*, op. cit.

los estudiantes de Bachillerato analicen esta pervivencia en el largo plazo, a partir de noticias aparecidas en prensa recientemente. Algunas tan llamativas como que el presidente de México, López Obrador, exija a España que pida perdón por la conquista y el período de dominio colonial. En el otro extremo del mundo, que el presidente filipino, Duterte, se plantee el cambio de nombre oficial de su país, por ser una herencia del imperialismo español y un homenaje a sus monarcas de la dinastía Habsburgo. Incluso que el expresidente norteamericano, Obama, compare al Estado Islámico con la Inquisición española. Como si el resto de la Europa católica no hubiese tenido Santo Oficio, siendo creado en Francia, siglos antes de que llegase a los reinos hispánicos, por no hablar de la persecución de brujas en territorios protestantes. El estigma ligado solo a lo hispánico.

Con esta experiencia, titulada “Desmontando la leyenda negra” se buscaba negar las atrocidades de los ejércitos de la Monarquía Hispánica en Europa ni en los territorios de Ultramar. Tampoco justificar la represión y persecución de los heterodoxos españoles, por parte de la Inquisición, especialmente conversos y moriscos, además de otros perseguidos, desde el siglo XV hasta el XIX. Ahora bien, se debe estudiar este período en un contexto comparativo, en el cual los monarcas españoles actuaron como soberanos absolutos, al igual que el resto de regímenes coetáneos. La conquista y evangelización de América, pionera por parte hispánica, fue replicada por el resto de potencias marítimas tanto católicas como protestantes, todas inmersas en un sistema basado en el trabajo de esclavos y políticas de asimilación forzosa, que con los valores actuales nos parecen inaceptables. Las persecuciones de personas con religión distinta se dieron también hacia católicos en territorios protestantes. Los ejércitos de la Edad Moderna estaban compuestos por mercenarios,³⁵ a menudo de diferentes nacionalidades e incluso credos, los cuales si no cobraban se dedicaban al pillaje y al saqueo, siendo verdugos de la población civil. En la Europa nórdica, especialmente territorios alemanes protestantes, durante los siglos XVI y XVII se desató una persecución de brujas, que ajustició a decenas de miles de personas en la hoguera, cifras muy superiores a las víctimas de la Inquisición española.

En suma, comparar las atrocidades hispánicas con las de otras potencias europeas no para blanquearlas o relativizarlas, sino para obtener una visión global. Rechazando, pues, que los desmanes fuesen solo de soldados o instituciones al servicio de Su Majestad Católica. La leyenda negra pone de relieve solo un balance lleno de sombras y oprobio. Pero anula el enorme legado cultural de la Monarquía Hispánica en época moderna: pioneros de la navegación transoceánica, precursores de la primera globalización, enorme aportación del Siglo de Oro a la cultura europea y americana, mestizaje en las Indias occidentales. Por tanto, “Desmontando la leyenda negra” supone formar a los estudiantes en el pensamiento histórico, el uso e importancia de las fuentes primarias, la perspectiva histórica, la empatía histórica (no juzgar con valores o ideas actuales los hechos del pasado), en definitiva, el sentido crítico. Algo mucho más frecuente en países anglosajones, como Estados Unidos, Canadá o Reino Unido,³⁶ con larga tradición en el uso de estas metodologías activas para la enseñanza de la historia.

Los recursos didácticos utilizados en esta unidad de programación son fuentes primarias iconográficas, esto es grabados e imágenes de la época. En este caso, de los siglos XVI y XVII, período de esplendor de la Monarquía Hispánica. La elección no es casual, pues la propaganda de aquella época se nutría de estas imágenes. En una sociedad esencialmente rural y ágrafa los libros y la lectura eran un producto de lujo y al alcance de muy pocas personas. Por tanto, serán grabados y estampas las que tengan circulación y lleguen con más facilidad a un mayor porcentaje de la población. Así que la difamación de la principal potencia del momento vino de la mano de grabadores, que actuaron al servicio de los Países Bajos, Inglaterra y Francia. Se trata de grabadores como Joris Hoefnagel, Franz Hogenberg, Michael von Aitzing, Emanuel van Meteren, Matthäus Merian y Theodor de Bry. Felipe II intentó contrarrestar estas invectivas con su propio servicio de propaganda, para el cual reclutó a grabadores como Hieronymus Wiericx, Cristóbal Plantino y Pero Cornejo. Aunque, tal y como sostiene Schulze,³⁷ los enemigos del Rey Prudente tuvieron mayor fortuna. Esta misma

³⁵ René QUATREFAGES, *Los Tercios españoles, 1567-1577*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1979, 428 pp.; Geoffrey PARKER, *El ejército de Flandes y el Camino Español 1567-1659. La logística de la victoria y derrota de España en las guerras de los Países Bajos*, Madrid, Alianza Editorial, 1985, 366 pp.; Julio ALBI DE LA CUESTA, *De Pavia a Rocroi. Los tercios españoles*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2017, 392 pp.

³⁶ Peter LEE, “Understanding History”, en Peter SEIXAS (ed.), *Theorizing historical consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 129-164; Arthur CHAPMAN, “Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument”, *Educar em Revista*, vol. 42, 2011, pp. 95-106; Stephan LÉVESQUE y Paul ZANAZANIAN, “History Is a Verb: ‘We Learn It Best When We Are Doing It!’: French and English Canadian Prospective Teachers and History”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52, 2015, pp. 32-51.

³⁷ Ingrid SCHULZE, *La leyenda negra* [...], op. cit.

investigadora resume las finalidades de los grabados propagandísticos: sátira para ridiculizar al enemigo; glorificación de los líderes propios y denostación de los contrarios; difusión de falsedades sobre hechos y cualidades de los adversarios; repeticiones continuas para lograr afianzar mentiras y exageraciones; simplificación de cuestiones complejas para reducirlas al binomio bueno-malo; creación de estereotipos, positivos para el bando propio y negativos para el contrario; desinformación y silencio sobre los males o errores propios, en tanto que se asocia al enemigo con todo tipo de barbaries.

El escaso conocimiento del patrimonio, ajeno a los principales artistas y obras de cada período, fundamentalmente arquitectura, escultura y pintura, hace del uso de los grabados un ejemplo de arte muy desconocido. Sin embargo, no deja de ser un poderoso vehículo de transmisión de valores políticos, culturales y religiosos. En una época marcada por las guerras de religión, la visión maniquea del hereje estimula el acercamiento al arte y el pensamiento de la época, entendido también como ideología al servicio de los gobernantes. Sean estos católicos, luteranos, anglicanos o calvinistas.

En la primera lámina proporcionada a los estudiantes aparecen dos grabados. El primero de Theodor de Bry, que denunciaba los abusos de los españoles con los indígenas americanos.³⁸ El segundo de Jacques Callot, famoso grabador que documentó las calamidades durante la Guerra de los Treinta Años,³⁹ concretamente las acciones del ejército francés de Luis XIII durante la campaña de invasión del ducado de Lorena. Algunos especialistas consideran estos trabajos como el anticipo de los *Desastres de la Guerra* de Goya, realizados dos siglos más tarde.

En la segunda lámina, de nuevo, se confrontan dos grabados. Uno sobre la acción inquisitorial católica,⁴⁰ y a la derecha los juicios luteranos y calvinistas contra mujeres acusadas de brujería. Revelan torturas y ejecuciones similares.

La tercera lámina compara dos expulsiones. A la izquierda la de los moriscos españoles, ordenada por Felipe III en 1609.⁴¹ Y a la derecha la de los hugonotes (calvinistas), decretada por Luis XIV de Francia en 1678, las llamadas “dragonadas”. Dos ejemplos de intolerancia religiosa e intentos por eliminar a minorías consideradas no solo heterodoxas, sino peligrosas, que por tanto deben erradicarse.⁴²

En la cuarta lámina aparecen dos episodios de saqueos, por parte de ejércitos de la época. A la izquierda el saqueo de Malinas en 1572, al inicio de la sublevación de los Países Bajos, la llamada furia española.⁴³ A la derecha el saqueo inglés de la misma ciudad (1580). Mismas pautas de actuación por parte de potencias antagónicas y en una misma contienda.

En la quinta lámina se muestran dos episodios de abusos contra la población civil. A la izquierda la Noche de San Bartolomé (1572) durante las guerras de religión en Francia, con la matanza de hugonotes por parte de los católicos en París.⁴⁴ Y a la derecha el saqueo de Amberes de 1576, por parte de los tercios españoles, amotinados por la falta de pagas. Idéntica brutalidad en un mismo período. Esa violencia inusitada tiene paralelismos en ambos grabados, con la inclusión de una víctima colgada del balcón que aparece en primer término.

La búsqueda, análisis, comentario y comparación de esas imágenes contribuye a no atribuir la violencia solamente a la Monarquía Hispánica. Idea tan absurda como arraigada por la falta de una correcta educación histórica. La barbarie que no distingue de lugar de origen ni tiene legitimación posible, pero sin la cual no se entiende la historia de la humanidad. En concreto, la Historia Moderna de Europa y su expansión allende los mares. Desterrar la erudición acrítica, en favor de un uso frecuente de fuentes primarias (literatura, arte, prensa, documentos, cartografía...) permite aprender más y darle utilidad práctica a la historia. Los estudiantes fueron agentes activos de su aprendizaje, iniciándose en la investigación sobre tópicos de la Edad Moderna (siglos XVI y XVII), en concreto desmontando los tópicos de la propaganda antihispánica

³⁸ Antonio ESPINO LÓPEZ, *Plata y sangre* [...], op. cit.; ÍDEM, *Vencer o morir* [...], op. cit.

³⁹ Geoffrey PARKER, *La Guerra de los Treinta Años*, Barcelona, Crítica, 1988, 455 pp.; Peter H. WILSON, *La Guerra de los Treinta Años. Una tragedia europea 1618-1630*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, vol. 2, 2018, 551 pp.

⁴⁰ Doris MORENO, *La invención de la Inquisición*, Madrid, Marcial Pons, 2004, 326 pp.

⁴¹ Manuel LOMAS CORTÉS, *El proceso de expulsión de los moriscos de España (1609-1614)*, Valencia, Universidad de Valencia, 2016, 582 pp.

⁴² Jean DELUMEAU, *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII)*. Una ciudad sitiada, Barcelona, Taurus, 2012 (1.ª ed. 1978), pp. 326-338 y 481-512.

⁴³ Geoffrey PARKER, *España y la rebelión de Flandes*, Madrid, Nerea, 1989, 320 pp.; Bernardo J. GARCÍA (ed.), *La imagen de la guerra en el arte de los antiguos Países Bajos*, Madrid, 2006, Fundación Carlos de Amberes y Editorial Complutense, 321 pp.

⁴⁴ Nicolas LE ROUX, *Las guerras de religión*, Madrid, Rialp, 2007, 101 pp.

y prohispanica.⁴⁵ Una serie de ejercicios críticos con fuentes primarias, que ayudaron a conocer mejor la Historia de España y universal, evitando sesgos identitarios,⁴⁶ en pro de un análisis riguroso de los textos, imágenes y grabados de la época.

2.6 Evaluación de la propuesta

La evaluación se basó en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del currículo autonómico de Bachillerato, ya expuestos en la tabla 1 del apartado 2.3. Pero además se concretó en una serie de instrumentos y técnicas. El trabajo de investigación grupal, elaborado a lo largo de las ocho sesiones de esta propuesta didáctica, supuso hasta un 40% de la calificación global de la unidad didáctica sobre la leyenda negra. El otro 60% estaba recogido en el examen escrito individual, con preguntas teórico-prácticas de desarrollo, realizado una vez acabada la propuesta didáctica.

El citado trabajo se evaluaba de la siguiente forma: 60% calidad de la memoria o trabajo escrito; 30% calidad del proceso de investigación; 10% calidad de la exposición oral. A su vez, la parte escrita del trabajo se desglosaba en una serie de indicadores de logro: creatividad, análisis de las fuentes primarias, ortografía y redacción, aspectos formales. En tanto que la exposición oral tenía como indicadores: claridad en la expresión oral, obtención de conclusiones, preparación, atenerse al tiempo establecido, uso de soportes tecnológicos.

La evaluación por competencias de la propuesta didáctica fue esencial. Dado que se hizo mayor hincapié en la búsqueda de información, tratamiento de los datos obtenidos, contraste de ideas en el grupo y exposición oral. El examen sirvió de repaso sobre estas tareas. Por ende, se combinó la evaluación procesual (trabajo grupal) con la sumativa (examen).

La nota media fue de 8,1. Al igual que en los trabajos, realizados por cinco grupos de cuatro estudiantes y un grupo de tres. Desde el punto de vista cuantitativo hubo poca diferencia con los resultados académicos del resto del curso en la materia de historia. Si bien los estudiantes con peores calificaciones, debido a dificultades en el aprendizaje, mejoraron sus resultados gracias a los trabajos cooperativos. Aunque contasen con un 5 en el examen, al conseguir llegar al 10 en el trabajo, elevaron su nota final hasta el 7. La interacción con compañeros y los planes de trabajo individualizados consiguieron mejorar los resultados de los que partían de una situación más complicada. Asimismo, los estudiantes con mejores calificaciones mantuvieron su nota media.

TABLA 2. CALIFICACIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Examen	Trabajo grupal
9,5 (tres estudiantes)	7 (Grupo 1, cuatro estudiantes)
9 (ocho estudiantes)	7 (Grupo 2, cuatro estudiantes)
8,5 (cuatro estudiantes)	10 (Grupo 3, cuatro estudiantes)
8 (tres estudiantes)	10 (Grupo 4, cuatro estudiantes)
7 (un estudiante)	8 (Grupo 5, tres estudiantes)
6 (un estudiante)	7 (Grupo 6, cuatro estudiantes)
5 (tres estudiantes)	
Nota media: 8,1	


⁴⁵ Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ y Sebastián MOLINA PUCHE, “Evaluación, competencias [...], op. cit.”, 9-14.

⁴⁶ Mario CARRETERO y Miriam KRIGER, “¿Forjar patriotas [...]”, op. cit., pp. 71-98.

3. CONCLUSIONES

La leyenda negra y cómo se enseña en Educación Secundaria y Bachillerato es una cuestión relevante. La enseñanza de la historia puede ser el antídoto contra una sociedad nihilista con su pasado, que lo conoce poco y mal. Para ello hay que dejar atrás la visión tradicional de la historia como algo memorístico. La memoria es importante y necesaria, sin duda, pero como primer paso para construir saberes prácticos y de aplicación. Las sociedades más avanzadas son aquellas críticas con su pasado, si bien no lo ocultan, lo analizan y revisan de forma continua. Los valores democráticos son algo relativamente reciente. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales puede coadyuvar a formar ciudadanos críticos y tolerantes, siendo conscientes de los claroscuros del pasado colectivo. Pero no por ello asumiendo tergiversaciones propagandísticas. Tampoco debe ser campo de batalla de historiadores y docentes de historia entrar en estériles polarizaciones políticas. No se trata de ser español o antiespañol, sino de entender mejor de dónde venimos. No tanto tener respuestas para todo, sino preguntas adecuadas y quizá respuestas múltiples o abiertas. En todo caso, promover un protagonismo que los discentes no suelen tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso implica acostumarles a trabajar de forma cooperativa desde edades tempranas, con materiales y textos adaptados.

Fomentar una visión crítica de la historia de España, supone conocernos mejor a nosotros mismos, a las ideas y la cultura que nos conforman como sustrato común. A que las humanidades y la historia tengan visibilidad en los medios de comunicación, a que no sean intrusos quienes divulguen el pasado, ya hay profesionales para ello, que deben salir de su estricto ámbito académico.⁴⁷ Poner en valor a especialistas y que sean conocidos y respetados, así la historia y materias afines tendrán la consideración científica que, a menudo, se pone en duda. Estas ideas las recoge la profesora Herzog, en un reciente trabajo donde analiza la huella hispana en Estados Unidos, a partir de la leyenda negra y la leyenda rosa.⁴⁸ Insistiendo en lo sesgado de ambas visiones, así como los errores habituales de dejar los análisis en manos de falsos historiadores, seguir anclados en modelos explicativos caducos (rivalidades internacionales de la Edad Moderna, hoy desfasadas) y en la construcción de narrativas nacionales. Estas últimas obvian o ensalzan según interesa, así que los historiadores deben analizar los procesos buscando la visión del otro, la alteridad para poder entender que hay visiones distintas de un mismo problema. Si solo se analiza en clave española no se entenderá lo que piensan en América Latina o en otros países. Esta insistencia en el otro fue auspiciada por Todorov.⁴⁹

La enseñanza de la historia no puede seguir anclada en modelos transmisivos decimonónicos, de corte rankiano, los mismos que hace dos siglos, cuando surgió la escuela pública y los nacientes Estados-nación debían consolidarse.⁵⁰ Ya no es necesario crear patriotas, que luchen por una bandera o un himno, sino a ciudadanos sensibles con la desigualdad, el medio ambiente, el patrimonio y la cultura, que defiendan la democracia y los derechos sociales. En suma, que no rechacen a nadie por ser diferente o pensar distinto. Parece algo naif, pero es necesario, la historia reciente de Europa y de España, con sus nacionalismos exacerbados, y sus sangrientos conflictos no debe olvidarse. Rechazando, en vez de integrando, se camina hacia una sociedad multicultural pero no intercultural. La historia de España, como primer imperio moderno, arroja luces y sombras que deben servirnos de advertencia sobre la esencia humana, sin obviar logros ni avergonzarnos de cuestiones polémicas. Una introspección colectiva que, a través,  uso de las fuentes primarias permite desmentir tópicos.

La historia de España no es un excepción europea u occidental. Se inserta en procesos transnacionales, no en vano sus victorias y derrotas eran parte de la geopolítica mundial. Debido al carácter compuesto de su monarquía, muchos de los gobernantes o adalides militares eran de origen portugués, italiano, flamenco o borgoñón (príncipe de Éboli, Cristóbal de Moura, Mercurino Gattinara, Alejandro Farnesio, Ambrosio de Spínola, Guillermo de Croy, Adriano de Utrecht, cardenal Granvela).⁵¹ Así pues, los tópicos de la leyenda negra se pueden ir refutando, con el uso de recursos didácticos no tan habituales como el manual, en este

⁴⁷ Joaquim PRATS, “Didáctica de la historia [...], op. cit.”, pp. 10-14.

⁴⁸ Tamar HERZOG, “La leyenda negra desde la óptica del otro: algunas notas sobre los Estados Unidos y su legado colonial”, *Tiempos Modernos*, vol. 42, 2021, pp. 1-10.

⁴⁹ Tzvetan TODOROV, *La conquista de América. El problema del otro*, Madrid, Siglo XXI, 2010, 344 pp.

⁵⁰ Tomás PÉREZ VEJO, *España imaginada. Historia de la invención de una nación*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2015, 612 pp.; José ÁLVAREZ JUNCO, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016, 316 pp.

⁵¹ John H. ELLIOTT, “A Europe of Composite Monarchies”, *Past and Present*, vol. 137, 1992, pp. 49-71; Bartolomé YUN (dir.), *Las Redes del Imperio. Elites sociales en la articulación de la Monarquía Hispánica, 1492-1714*, Madrid, Marcial Pons, 2009, 382 pp.

caso los grabados de la época.⁵² También con metodologías poco frecuentes en España, que aluden a lo cooperativo y de indagación, así como a una forma de evaluación no solo conceptual, sino con la elaboración de investigaciones individuales y grupales. El análisis de imágenes, textos y documentos digitalizados permite dar ese salto cualitativo, requiere más esfuerzo que la docencia tradicional de tipo expositivo, pero tanto docentes como discentes salen reforzados. Se aprende más y se recuerda más aquello que se hace, mucho menos aquello que solo se escucha o lee. Aprender haciendo no es nada novedoso, pero en España no ha tenido mucho eco en la enseñanza de la historia. En esta materia sigue sin haber laboratorio o aula específica, siendo las ciudades o paisajes el mejor taller al aire libre para analizar: grupos sociales, sectores económicos, acervo cultural, cambios y permanencias.⁵³ Teniendo tanta información disponible en internet hay que saber gestionarla y localizarla en páginas web, archivos o hemerotecas que los docentes seleccionen previamente. No es un cambio sin más, es darle la vuelta a la enseñanza tradicional. El docente no puede seguir siendo solo un erudito, con internet eso ha perdido bastante sentido. Ahora debe guiar y supervisar, proporcionar preguntas clave, introducir nuevos contenidos y hacer balances. Claro que tiene que seguir impartiendo cronología y contenidos político-factuales, pero combinados con otros, que se vayan complementando y permitiendo dudar. Solo con certezas estamos abocados al estancamiento, a perpetuar siempre lo mismo, entre otras cosas las falsedades de la leyenda negra. Y con ello, la contradicción de que esas mentiras sean más aceptadas en España que en otros países, incluidos aquellos donde se generaron en un contexto de rivalidad durante los siglos XVI y XVII. El problema esencial no es la leyenda negra, sino cómo se imparte y se aprende historia desde niveles educativos iniciales, con hegemonía de lo conceptual y temarios vastos, tratados de manera superficial.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBI DE LA CUESTA, Julio, *De Pavía a Rocroi. Los tercios españoles*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2017, 392 p.
- ÁLVAREZ JUNCO, José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001, 684 p.
- ÁLVAREZ JUNCO, José, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016, 316 p.
- ARAM, Bethany, *Leyenda negra y leyendas doradas en la conquista de América. Pedrarias y Balboa*, Madrid, Marcial Pons, 2008, 450 p.
- BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia). Decreto núm. 181/2009. Orden de 27 de julio de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la Organización del Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, a partir del curso escolar 2009-2010.
- BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia). Decreto núm. 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- CARRETERO, Mario y Miriam KRIGER, “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en Mario CARRETERO y James F. VOSS (eds.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, pp. 71-98.
- CHAPMAN, Arthur, “Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument”, *Educator em Revista*, vol. 42, 2011, pp. 95-106.
- CUEVAS ARENAS, Héctor, Charo PACHECO OROZCO y Ana María SOLARTE BOLAÑOS, “La leyenda negra española: contribuciones académicas y didácticas para la enseñanza de las historias colombiana, americana y europea, siglos XVI a XIX”, María Fernanda GONZÁLEZ OSORIO (ed.), *Diálogo entre las humanidades*, Cali, Universidad de Santiago de Cali, 2020, págs. 67-79.
- DELUMEAU, Jean, *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, Barcelona, Taurus, 2012 (1.ª ed. 1978), 591 p.
- DOMÍNGUEZ, Jesús, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó, 2015, 204 p.
- ELLIOTT, John H., “A Europe of Composite Monarchies”, *Past and Present*, vol. 137, 1992, pp. 49-71.
- ESPINO LÓPEZ, Antonio, *Plata y sangre. La conquista del imperio inca y las guerras civiles del Perú*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2019, 327 p.
- ESPINO LÓPEZ, Antonio, *Vencer o morir. Una historia militar de la conquista de México*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2021, 589 p.
- GALINDO MORALES, Ramón, “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria: modelo didáctico y estrategias metodológicas”, en Ángel LICERAS RUIZ y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ (dirs.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, Madrid, Pirámide, 2016, pp. 73-94.

⁵² José Andrés PRIETO PRIETO, “Desmontando la leyenda [...], op. cit.”, pp. 643-653.

⁵³ Joan SANTACANA, “Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 43, 2005, pp. 7-14.

- GARCÍA, Bernardo J. (ed.), *La imagen de la guerra en el arte de los antiguos Países Bajos*, Madrid, 2006, Fundación Carlos de Amberes y Editorial Complutense, 321 p.
- GARCÍA CÁRCEL, Ricardo, *La leyenda negra. Historia y opinión*, Madrid, Alianza, 1998, 298 p.
- GARCÍA CÁRCEL, Ricardo, *El demonio del Sur. La Leyenda Negra de Felipe II*, Madrid, Cátedra, 2017, 464 p.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Francisco, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ (coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, Murcia, Editum, 2016, 273 p.
- GARDNER, Howard, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2012, 320 p.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. y Arthur CHAPMAN, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 6, 2017, pp. 319-361.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J., Francisco GARCÍA GONZÁLEZ y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ (coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, Murcia, Editum, 2016, 231 p.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J., Pedro MIRALLES MARTÍNEZ y Sebastián MOLINA PUCHE, “Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52, 2015, pp- 9-14.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. y José Andrés PRIETO PRIETO, “Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 31, 2016, pp. 5-22.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J., Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ y Ana B. MIRETE RUIZ, “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29-1, 2018, pp. 237-250.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. y Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ, “Leyenda Negra y héroes defenestrados. Análisis del discurso en los libros de texto españoles (1998-2018)”, en Rosa M. ALABRÚS, José Luis, BETRÁN, Javier BURGOS, Bernat HERNÁNDEZ, Doris MORENO y Manuel PEÑA (eds.), *Pasados y presente. Estudios para el profesor Ricardo García Cárcel*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2020, pp. 115-128.
- HERZOG, Tamar, “La leyenda negra desde la óptica del otro: algunas notas sobre los Estados Unidos y su legado colonial”, *Tiempos Modernos*, vol. 42, 2021, pp. 1-10.
- IRIGOYEN BUENO, Ana I., “Imágenes del descubrimiento de América en los libros de texto de España y México”, en Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, pp. 399-409.
- JUDERÍAS, Julián, *La Leyenda Negra de España*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2014 (1.ª ed. 1914), 470 p.
- LE ROUX, Nicolas, *Las guerras de religión*, Madrid, Rialp, 2007, 101 p.
- LEE, Peter, “Understanding History”, en Peter SEIXAS (ed.), *Theorizing historical consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 129-164.
- LÉVESQUE, Stephan y Paul ZANAZANIAN, “History Is a Verb: ‘We Learn It Best When We Are Doing It!’: French and English Canadian Prospective Teachers and History”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52, 2015, pp. 32-51.
- LOMAS CORTÉS, Manuel, *El proceso de expulsión de los moriscos de España (1609-1614)*, Valencia, Universidad de Valencia, 2016, 582 p.
- LÓPEZ FACAL, Ramón, “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clío y asociados: la historia enseñada*, vol. 14, 2010, pp. 9-33.
- LÓPEZ FACAL, Ramón, “La LOMCE y la competencia histórica”, *Ayer*, vol. 94, 2014, pp. 273-285.
- MALTBY, William S., *La leyenda negra en Inglaterra: desarrollo del sentimiento antihispánico 1558-1660*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 181 p.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ y José BELTRÁN LLAVADOR, “Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 5, 2006, pp. 55-71.
- MERCHÁN, Francisco Javier, *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en clase de historia*, Barcelona, Octaedro, 2005, 230 p.
- MORENO, Doris, *La invención de la Inquisición*, Madrid, Marcial Pons, 2004, 326 p.
- OLLER, Montserrat, “Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”, en Antoni SANTISTEBAN y Joan PAGÈS (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, Madrid, Síntesis, pp. 163-183.
- PARKER, Geoffrey, *El ejército de Flandes y el Camino Español 1567-1659. La logística de la victoria y derrota de España en las guerras de los Países Bajos*, Madrid, Alianza Editorial, 1985, 366 p.
- PARKER, Geoffrey, *La Guerra de los Treinta Años*, Barcelona, Crítica, 1988, 455 p.
- PARKER, Geoffrey, *España y la rebelión de Flandes*, Madrid, Nerea, 1989, 320 p.
- PÉREZ, Joseph, *La leyenda negra*, Gadir, Madrid, 2009, 253 p.
- PÉREZ VEJO, Tomás, *España imaginada. Historia de la invención de una nación*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2015, 612 p.
- PRATS, Joaquim, “Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas”, *Íber*.

- Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 100, 2020, pp. 10-14.
- PRATS, Joaquim, Concha FUENTES y Marta SABARIEGO, “La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22-2, 2019, pp. 1-15.
- PRATS, Joaquim y Joan SANTACANA, “Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia”, en Joaquim PRATS (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, 2011, pp. 11-37.
- PRIETO PRIETO, José Andrés, “La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna”, en Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, pp. 411-421.
- PRIETO PRIETO, José Andrés, “Desmontando la leyenda negra”, en Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y Pedro MARTÍNEZ GÓMEZ (coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, pp. 643-653.
- PRIETO PRIETO, José Andrés, Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, “El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato”, *Clio. History and History Teaching*, vol. 39, 2013.
- QUATREFAGES, René, *Los Tercios españoles, 1567-1577*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1979, 428 p.
- ROCA BAREA, María Elvira, *Imperiofobia y leyenda negra. Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español*, Madrid, Siruela, 2016, 460 p.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo A. y María del Mar SIMÓN GARCÍA, “La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria”, *Ensayos*, vol. 29-1, 2014, pp. 101-113.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo A., María del Mar SIMÓN GARCÍA y Sebastián MOLINA PUCHE, “La Región de Murcia en los manuales escolares de Educación Secundaria. Una narrativa a la sombra de España y de Europa”, *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 6, 2017, pp. 241-277.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo A. y Glória SOLÉ, “Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Árbol. Ciencia, pensamiento y cultura*, vol. 194-788, 2018, pp. 1-12.
- SÁIZ SERRANO, Jorge y Ramón LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52, 2015, pp. 87-101.
- SANTACANA, Joan, “Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 43, 2005, pp. 7-14.
- SCHULZE SCHNEIDER, Ingrid, *La leyenda negra de España: propaganda en la guerra de Flandes (1566-1584)*, Madrid, Editorial Complutense, 2008, 179 p.
- SEIXAS, Peter y Tom MORTON (2013). *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson, 2013, 218 p.
- TODOROV, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*, Madrid, Siglo XXI, 2010, 344 p.
- VALLS, Rafael, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, 346 p.
- VALLS, Rafael, “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, vol. 6, 2007, pp. 61-73.
- VALLS, Rafael, “La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, vol. 20, 2011, pp. 59-66.
- VILLACANAS, José Luis, *Imperiofilia y el populismo nacional-católico. Otra historia del imperio español*, Madrid, Lengua de Trapo, 2019, 262 p.
- WILSON, Peter H., *La Guerra de los Treinta Años. Una tragedia europea 1618-1630*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, vol. 2, 2018, 551 p.
- WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001, 255 p.
- YUN, Bartolomé, (dir), *Las redes del imperio. Élités sociales en la articulación de la Monarquía Hispánica, 1492-1714*, Madrid, Marcial Pons, 2009, 389p.