

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

EL REINO DE GRANADA TRAS LA INCORPORACIÓN A CASTILLA EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO ANDALUCES

VALERIANO SÁNCHEZ RAMOS

(IES. Bahía de Almería)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.11

INTRODUCCIÓN

El sultanato de Granada se incorporó a la Corona castellana progresivamente a partir de 1481 hasta 1492. Desde aquella fecha una granada como figura heráldica aparece en uno de los cantones del escudo de España, significando la importancia de este reino junto a las barras aragonesas, las cadenas navarras o los castillos y leones, entre otros. Sin embargo, y pese a su relevante y visual presencia histórica en los elementos identitarios españoles, su comparativa con el resto de contenidos distribuidos en los manuales de historia de bachillerato es llamativamente irrelevante. Si esto es así, mucho más palpable resulta cómo en la enseñanza andaluza, comunidad cuyas competencias en educación ya tienen más de un cuarto de siglo, es también llamativo; pues el currículum regional continúa con graves carencias a la hora de enseñar la historia de esta identidad jurisdiccional histórica.

Ateniéndonos a la convocatoria de este congreso, nos centraremos en estudiar los manuales de Historia de España para el ámbito andaluz que hacen referencia al reino de Granada, tras la pérdida nazarí y su incorporación a la órbita castellana, desarrollando el análisis únicamente hasta el siglo XVI, siglo donde se asienta esta figura histórica dentro del transcurso cronológico hispano. De ellos extraemos cinco aspectos fundamentales que constituyen no sólo hitos históricos necesarios para el currículo andaluz e incluso como ítem de aprendizaje de conceptos históricos singulares. Dicho en pocas palabras, las capitulaciones con los nazaríes propiciaron el establecimiento social de una minoría dominada frente a

otra dominadora que en su avatar histórico desarrollado tendría uno de sus últimos capítulos en la rebelión de 1568. Y que tuvo consecuencias definitivas para extrañar a la población autóctona y sustituirla por otra cristiano-vieja, con lo que se completaría un devenir histórico específico para este amplio territorio andaluz. En suma, trataremos de observar cuanto de poco o mucho recogen los manuales de bachillerato esta singularidad en el marco competencial.

LA GUERRA DE GRANADA

El tratamiento al conflicto que enfrentó a Castilla contra el sultanato nazarí deja que desear, mucho más por cuanto en el ámbito de las guerras anteriores, o sea las medievales, el desarrollo del currículum trata de una manera pormenorizada la ocupación del territorio, sus estrategias, hitos castrenses importantes, personajes, etc. Sin embargo, la Guerra de Granada, pese a su larga duración (algo más de diez años), así como por ser novedosa desde la óptica militar, pasa desgraciadamente desapercibida¹. Por ejemplo, un manual resume el enorme aparato bélico desplegado por los castellanos así: “a comienzos de 1492, después de varios años de duras peleas, se rindió la ciudad de Granada” (Anaya, p. 89). De forma fugaz refiere las tomas malagueña y bastetana, aunque desconocemos porqué sólo alude a estos hitos (1487 y 1489), que quedan descontextualizados en lo que el propio manual refiere como “varios años” de contienda.

Más preciso, otro manual fija el inicio de la confrontación en 1481, toda vez que ofrece un mapa de la guerra de Granada, publicado por Joseph Pérez, reconociéndose a grandes rasgos el territorio granadino y facilitando a los estudiantes asimilar mejor los espacios ocupados (Akal, p. 94.). Mucho más completo y acertado un tercer manual, curiosamente de una editorial menos importante, ofrece en primer lugar un título de epígrafe adecuado “La guerra de Granada (1482-1492): el final de la Reconquista” (Casals, p. 93.), al tiempo que conecta sus datos con el largo recorrido de aprendizajes estudiado anteriormente en el temario (la conquista medieval andaluza). El mapa muy acertadamente recoge en colores las tres fases principales de la conquista (hasta 1488, entre 1487-1489 y entre 1490-1492), lo que facilita muchísimo al alumnado un aprendizaje por descubrimiento, pues puede advertir de forma práctica la inserción de los conceptos espacio-temporales: El inicio de la contienda en el sector occidental, más caracterizada por conflictos bélicos (como la toma de Málaga), y que da paso en el sector occidental a un proceso de pactos sin apenas confrontaciones. Por si todo

1 Pese a la impecable obra -imprescindible- que la trata: LADERO QUESADA, Miguel Ángel, *La guerra de Granada, 1482-1491*, Granada: Diputación de Granada, 2001.

ello no fuese poco, refiere el nombre de los principales sultanes que intervinieron (Muley Hasan y El Zagal y Boabdil). Más reducido en datos, pero muy similar en contenidos -mapa y reyes nazaríes- encontramos un segundo manual (Ecir, p. 121) y parecido tratamiento en un tercero acierta a incluir aspectos interesantes (fases de la guerra, personajes,...) (Vicens Vives, p. 58), aunque echamos en falta un apartado gráfico que facilite una lectura comprensiva al alumnado.

El escasísimo trato dado al reino nazarí en sí, pese a las excelentes obras existentes², llama la atención. La crisis política del sultanato repercutió grandemente en la guerra y relación con Castilla. Los bandos entre Abencerrajes y Zegríes se manifestaron en las diferencias entre los sultanes Muley Hacén, primero, y El Zagal, después, frente a Boabdil. Su amplia historiografía, sin embargo, los manuales andaluces la eluden. Idéntica cuestión, empero, cuando se refiere a las guerras civiles medievales entre los dos Pedros, las de Castilla o los mismos agramonteses y beaumonteses navarros si son referidas. El mutismo en el caso que tratamos es sangrante. Como verdadera rareza la editorial Anaya expresa la problemática nazarí así: “la conquista de la ciudad de Granada es el colofón de una compleja guerra en la que resultaron decisivas las divisiones de la familia reinante y en la que no faltaron las alianzas con los cristianos para dirimir sus disputas” (Anaya, p. 89).

Las causas de la contienda pasan también desapercibidas en los manuales, salvo uno que intenta cohesionar los contenidos aprendidos en bloques de conocimiento anteriores. Por ello el apartado que rotula como “la conquista de Granada”, acierta a considerar los hechos en un devenir plenamente coherente. Así las cosas, marca la fecha de 1482 como inicio de las hostilidades castellano-granadinas, que define como “el proceso fue justificado como una *cruzada*, pero también ha de ser entendido como una forma para *compensar a la nobleza*, después de la guerra de Isabel contra Juana”³. Tal vez así hubiera habido una oportunidad -al igual que los manuales refieren para el tema señorial en la ocupación de la Baja Andalucía-, e igualmente cobraría sentido observar la implantación señorial granadina a través del conflicto⁴. A nuestro modo de ver, Algaida ofrece una visión más acertada de

2 Una que refiere a todo un conjunto historiográfico en GARIBAY Y ZAMALLOA, Esteban de y LORCA GONZÁLEZ, Clara Isabel (ed. lit.). *Historia de los reyes moros de Granada*, con Rafael Gerardo PEINADO SANTAELLA y Francisco VIDAL CASTRO (pr.). Granada: Editorial Universidad de Granada, 2019.

3 La rotulación en cursiva viene en el propio texto original, enfatizando este vocabulario (Sm, p. 56).

4 Quedan eludidos los paradigmas ya asignados por la historiografía: SORIA MESA, Enrique. *Los señoríos del reino de Granada: siglos XV-XIX*. Granada: Universidad de Granada, 1995.

la contienda; pues, además de aportar un mapa bien elaborado de la guerra con sus fases, se comenta a través de ópticas estratégicas y territoriales vinculadas a descriptores geográficos (surco intrabético, valle del Andarax, ...), lo que facilita al alumnado perfilar mejor la realidad espacio-temporal andaluza (Algaida, pp. 57-58).

La toma de la capital del sultanato y su fecha (2 de enero de 1492) casi se elude en los manuales, pese a que hitos cronológicos coetáneos y de similar relevancia (caso del descubrimiento de América), son enfatizados. Podría entenderse que en el ámbito español el día y el mes no aparezcan, pero resulta cuando menos chocante para los manuales andaluces, tratándose de un reino de la comunidad autónoma, y éste territorialmente grande, toda vez que conforma singularidades geográficas marcadas. También es chocante el uso indiscriminado y nada ponderado del concepto “reconquista” que, acaso, tiene mucho que ver con un irreflexivo tratamiento global de los manuales. No existe una coherencia lineal desde que se aborda el tema del reino visigodo y aún con el mismo tratamiento en el proceso de incorporación del territorio musulmán a lo largo de la Edad Media, en donde no se establecen líneas generales para las diferentes coronas cristianas. Tan sólo la editorial Sm dedica un apartado específico que titula: “¿es correcto utilizar el término Reconquista?” (Sm, p. 51). En este sentido debe recordarse que la legislación educativa referida a los contenidos de 2º de Bachillerato establecen la necesidad de acercarse al conocimiento de la ciencia histórica desde un ámbito no sólo metodológico sino epistemológico. Son todas estas cuestiones de base las que conlleva en su desarrollo cronológico posterior a ir engarzando diferentes elementos que desvirtúan en gran medida un conocimiento preciso de los hechos acaecidos en Andalucía oriental

LA GRANADA MUDÉJAR

El término de la contienda granadina pasa por ser el nudo gordiano y fundamental de la comprensión histórica de este territorio andaluz⁵. Los manuales dejan mucho que desear en general, puesto que establecen de forma fija la fecha de la entrega de Granada (1492) como el arranque del periodo mudéjar, pese a que amplios territorios del sultanato desde al menos 1488 estaban incorporados a Castilla. Ello descontextualiza la singularidad territorial andaluza en ámbitos especialmente interesantes de las actuales provincias de Almería y Granada. Sorprende este hecho cuando en los mismos términos se refieren las conquistas medievales hasta el grado de detalle ofreciendo ocupaciones minuciosas con tra-

5 Bien contextualizada en otra obra clásica de LADERO QUESADA, Miguel Ángel. *Granada después de la conquista: repobladores y mudéjares*, Granada: Diputación Provincial, 1993.

tados materiales que aportan variedad en los manuales. Hecha esta observación de primer nivel, en líneas generales el ámbito espacio-temporal adolece de la clave historiográfica que la define: la **capitulación**. El acto político por el cual las autoridades castellanas y nazaríes negocian el traspaso jurisdiccional (con tierras y personas), pasa totalmente desapercibido en la mayoría de los manuales⁶; toda vez que, con ello, se desequilibra igualmente el propio tratamiento de la guerra granadina, anteriormente referido. Ningún texto de bachillerato analiza el conflicto en los ámbitos de las provincias de Málaga y zonas de Granada, cuyas capitulaciones son muy restrictivas en relación al trato de los vencidos, y aquellas otras capitulaciones firmadas en la zona occidental andaluza, y aún menos el compendio sublimado, la específica y última de la capital del reino.

En otro orden de cosas, los manuales dedican escasas líneas al relevante proceso de capitulación. En el mejor de los casos leemos asépticamente: “La capitulación pactada con Boabdil, el último rey nazarí, garantizaba la libertad, los bienes y la conservación de la religión y las costumbres de los musulmanes” (Akal, p. 94). En otros se advierten incongruencias conceptuales como que “la rendición del rey nazarita *Boabdil*”, sin valorar que el acto de capitular no significa rendirse sino una entrega pactada para, a continuación, decir que las capitulaciones “establecieron el respeto a las costumbres, los derechos y la religión de los granadinos” (Sm, p. 56). Más acertado es Ecir, que indica acertadamente: “se produjo la capitulación por la que los Reyes Católicos se comprometían a respetar los bienes, la identidad religiosa y cultura de los vencidos y a no forzar su conversión”. Lo acompaña de un fragmento de la propia capitulación granadina y propone una actividad de reflexión⁷. Un segundo manual aborda el concepto mismo de capitulación, clave para entender las consecuencias posteriores, y que refiere vagamente. Excepcional es Casals que, frente a una vaga afirmación sobre “unas generosas capitulaciones”, subraya no sólo en la edición sino que aporta un texto de la época (Casals, p. 93.). Al margen de las posibilidades didácticas para trabajar actividades de comentario de texto, llamamos la atención nuevamente en el curriculum exigido por la legislación vigente, que establece que el alumnado conozca las fuentes de la historia y los propios mecanismos y metodología que usa la ciencia historiografía. Así, cuando un manual ofrece una fuente primaria debemos valorarla en su medida.

Tres manuales más abordan tres hechos muy importantes para el devenir histórico posterior. El primero es Algaida, que plantea las consecuencias de la capi-

6 En su descargo alude a este concepto (Algaida, p. 60).

7 Propone al alumnado la siguiente pregunta: ¿En qué términos tuvo lugar la rendición de Granada?. (Ecir, p. 121).

tulación y la salida de Boabdil de la capital y su asentamiento en Las Alpujarras, concedidas como señorío castellano, lo que le convierte en un súbito noble. Esta idea, en cambio, no es aprovechada para incidir en un modelo señorial mudéjar que tiene mucho que ver con el apuntado líneas arriba sobre la compensación a la nobleza por su participación a la guerra⁸. La disolución de los señoríos mudéjares es ajena en los manuales, salvo este manual aludido, en donde se expresa cómo, tras obtener un estado, Boabdil marcha al reino de Fez (Algaida, p. 58). Este último aspecto incide sobre otro aspecto de las capitulaciones: la libertad para macharse del territorio en caso de no aceptar el dominio cristiano. Ni qué decir tiene que sobre esta cuestión son poquísimas las editoriales que la abordan socialmente (demográfica y otros matices); cuando por el transcurso de la guerra y sus consecuencias, el territorio occidental -más esclavizado- y el oriental -con población más amparada por capitulación-, comienzan a describir matices geográficos destacados. Sobre esta última cuestión Akal es la que mejor nos los interpreta. Además de abordar la esclavitud -tan presente en las tomas, especialmente del sector malagueña-, nos señala ideas interesantes como que “la guerra y el exilio de quienes optaron por abandonar el territorio significó la pérdida de la mitad de la población del reino, unos 150.000 habitantes, sólo parcialmente suplida por unos 40.000 colonos castellanos” (Akal, p. 94). Por otro lado, el concepto *re población*, tan bien hilvanado en los manuales para la Edad Media, queda eludido significativamente para la colonización -incipiente aún en esta etapa- del territorio islámico, quedando muy inconexo el concepto historiográfico de “repartimiento” y “re población”. Ambos tan subrayados en el devenir de la historia peninsular y que, desconcertantemente, se diluyen en este episodio de la historia del sector oriental andaluz, mucho más preocupante cuando la especificidad de la enseñanza andaluza así debía contemplarlo.

Como cierre y conclusión, y muy preocupado por darle coherencia didáctica al territorio andaluz -objeto de la legislación autonómica en materia propia-, Vicens Vives expresa como “tras la conquista del reino nazarita, el territorio de Andalucía quedó dividido en cuatro reinos: el de Granada, ...”. El concepto se implementa con un mapa que plasman las unidades territoriales andaluzas desde finales del siglo XV, lo que favorece la personalidad territorial propia dentro del nuevo contexto jurídico espacial que gobierna la corona castellana (Vicens Vives, p. 58).

8 Otro clásico sobre señoríos dados a nobles nazarís en PÉREZ BOYERO, Enrique. *Moris-cos y cristianos en los señoríos del reino de Granada (1490-1568)*, Granada: Universidad de Granada, 1997.

DE LA GRANADA MUDÉJAR A LA MORISCA

Con unas mimbres muy deficientes los manuales explican el paso de la Granada islámica a la mudéjar, y ciertamente se hace bastante incomprensible, incluso para el alumnado, poder atisbar al nuevo periodo un hilo histórico coherente⁹. En primer lugar son pocos los textos que abordan la guerra más allá del litoral granadino y prolongan el fenómeno militar a las campañas del Norte de África. Casals, Algaida y Ecir son de las pocas que ofrecen un concepto de cruzada bélica continuadora de las grandes empresas sobre territorios islámicos que finalmente generarán los presidios del Magreb (Casals, p. 93 y Ecir, p. 131). Esta problemática incidirá, y mucho, en el desarrollo político-social posterior del ámbito del mar de Alborán, o si se prefiere del mar Mediterráneo andaluz, pues, insistimos, desde la óptica de la enseñanza autonómica se descontextualiza en el reino granadino.

Desde la óptica demográfica, Ecir clarifica y sitúa el mudejarismo numéricamente dentro del ámbito jurisdiccional de los Reyes Católicos: “con la conquista de Granada, a los mudéjares que habitaban en la Corona de Aragón, unos 110.000, y en Castilla, alrededor de 25.000, se agregaron otros 200.000 granadinos”. También esta editorial relaciona su situación social, pues advierte cómo “de acuerdo a las capitulaciones de Granada, los vencidos conservarían sus bienes, sus señas de identidad, su religión y no se les forzaría su conversión al cristianismo” (Ecir, p. 129). Abordada la sociedad granadina dentro del apartado de “grupos marginales de la época de los Reyes Católicos”, hay iniciativas como la de Casals, que trata la población dominada en una historia comparada entre granadinos y guanches (Casals, p. 127), prácticamente coetáneos a estos hechos.

La idea de tolerancia religiosa y cultural de Castilla hacia los mudéjares, tan trabajada en la historiografía clásica, se desdibuja en la mayoría de los textos. Leemos una línea interesante en un manual: “tras la conquista de Granada se incorporaron al reino unos 200.000 musulmanes. Las condiciones de capitulación permitían a los musulmanes mantener sus costumbres, sus ritos y su cohesión social” (Akal, p. 96). Por el contrario, el resto de manuales revisados dejan de aludir a las primeras relaciones entre comunidades para algo menos del 50% de los textos, centrarse directamente a la ruptura entre mudéjares y castellanos.

Sm contextualiza una directriz regia común con otras minorías, despachándosela en una sola línea: “esta política de intolerancia religiosa se había aplicado

9 No nos detendremos en un tema que está sobradamente conocido y que, sólo por dar dos citas imprescindibles nos referiremos a CARO BAROJA, Julio. *Los moriscos del reino de Granada*. Madrid: Istmo, 1957 y a DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio y VINCENT, Bernard. *Los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Alianza Editorial, 1978.

previamente contra los judíos” (Sm, p. 56). Si demográficamente eran numerosos los judíos, es llamativo cómo a la gran masa mudéjar granadina no se le preste atención. Leemos en otro manual: “una *medida similar* (en alusión a los judíos) se adoptó en 1502 respecto a los *mudéjares*” (Anaya, p. 91). Con estas mimbres es difícil entender el por qué se alzaron los mudéjares, toda vez que un proceso bélico largo (1499-1501) y de gran virulencia en el sector oriental, es decir Almería (espacio más benévolo a las capitulaciones), pase prácticamente inadvertido. Esta incompreensión atenaza nuevamente un ágil aprendizaje coherente y significativo del hecho histórico andaluz para el alumnado. De igual modo son poquísimos manuales los que aportan los personajes intervinientes y la cronología de la ruptura de lo capitulado que, derivado de ello, conllevó la quiebra de la convivencia granadina. Leemos en uno: “La tolerancia duró poco, pues en 1499 el *cardenal Cisneros* inició una *persecución* que culminó con las leyes de *conversión forzosa o exilio*. Los conversos pasaron a denominarse moriscos” (Casals, p. 129). Un poco más extenso un segundo manual lo expresa mejor¹⁰.

Un tercer manual da otra versión más integradora en el ámbito peninsular, si bien a costa de sacrificar importantes hechos y conceptos históricos: “la persecución de los mudéjares comenzó en 1499, tras una rebelión musulmana en las Alpujarras, se produjo un bautismo forzoso y masivo. Poco más tarde los musulmanes que no aceptaron el bautismo fueron expulsados de Castilla (1502) y de Aragón (1526). Se lograba así el objetivo de lograr un Estado homogéneo en el que, en teoría, no había minorías religiosas” (Santillana, p. 63). Por último, un cuarto manual lo clarifica básicamente así: “las presiones de los cristianos y las campañas de conversión forzosa, emprendidas por el Cardenal Cisneros, desencadenaron la sublevación de los mudéjares del Albaicín, Alpujarras y la Serranía de Ronda. Entre 1499 y 1501 fue reprimida militarmente por Fernando. A continuación, en 1502, los mudéjares de Castilla debieron escoger entre la conversión o la expulsión. Los mudéjares convertidos al cristianismo fueron llamados moriscos” (Ecir, p. 129). En todos los casos si la enseñanza autonómica permite una contextualización en el entorno andaluz, deja mucho que desear cómo se aborda el hecho.

10 “En 1499 Cisneros, convertido en inquisidor general, impuso una política más dura: *los musulmanes fueron confinados* en el Albaicín y la Alpujarra y *conminados a convertirse*. La respuesta fue una rebelión general, que fue aplastada por las tropas y que los reyes utilizaron para dar por cancelados los acuerdos de capitulación. Algunos musulmanes optaron por abandonar el reino, pero la mayoría, aterrorizada, se convirtió. Cuando la situación se estabilizó, los reyes concedieron un plazo de tiempo para facilitar la asimilación de las *comunidades moriscas*, que pudieron así mantener sus costumbres, su lengua y su vestimenta” (Akal, p. 96).

La alusión al “confinamiento mudéjar” en el Albaicín y la comarca alpujarreña no coincide exactamente con la demarcación espacial de la “geografía mudéjar”, pues los mudéjares alpujarreños no sólo fueron rebeldes sino también las sierras filabresas, campos de Tabernas y Níjar. Se pierde nuevamente la oportunidad para establecer la dicotomía entre Talavera (que no es referido) y Cisneros sobre el trato a los mudéjares¹¹. De igual modo la revuelta queda vagamente señalada y no se ofrece ni cronología (ocurrió entre 1499-1501) ni demarcación territorial clara (el alzamiento se inició en el Albaicín y se extendió al sector oriental del reino). Así las cosas, didácticamente evita lamentablemente trabajar las coordenadas espacio-temporales y concatenarlas con la geografía de las capitulaciones (favorecedoras de presencia mudéjar) con las zonas sublevadas o molestas.

Por último, la historiografía refiere la creación de unas capitulaciones para los derrotados mudéjares, y que no refiere ningún manual, si bien son la clave para entender la etapa que seguirá: la morisca¹². El obligado bautismo de los mudéjares fue una cosa, si bien es cierto que los aspectos culturales quedaron preservados, perdiéndose la oportunidad de hacer más comprensible el concepto morisco más allá del aspecto religioso.

LA DIFÍCIL CONVIVENCIA ENTRE CRISTIANOS NUEVOS Y VIEJOS

La diferenciación entre mudéjares y cristianos nuevos está relativamente bien tratada en los manuales, aunque, insistimos, sin conexión clara con las capitulaciones previas, el alzamiento mudéjar y las posteriores capitulaciones. Son escasísimos, por otro lado, los textos que aportan materiales complementarios para trabajar la conversión forzosa, si bien Vicens Vives aporta una ilustración sobre el bautizo de los moriscos (relieve de la Capilla Real) y un texto García Ruipérez sobre la valoración historiográfica de la expulsión de los moriscos (Vicens Vives, pp. 58 y 61). La asimilación de las *comunidades moriscas* fue religiosa, pero las capitulaciones preservaban sus costumbres, lengua, vestimenta..., esto es, sus señas culturales identitarias. Una editorial aporta una ilustración de Weiditz sobre una familia morisca, lo que permite al alumnado visualizar ropajes, colores, formas

11 MESEGUER FERNÁNDEZ, Juan. “Fernando de Talavera, Cisneros y la Inquisición de Granada”, en PÉREZ VILLANUEVA, José (coord.). *La Inquisición española: Nueva visión, nuevos horizontes*. Madrid: Siglo XXI, 1980, pp. 371-400.

12 Sobre el conflicto mudéjar y las capitulaciones firmadas es clave la obra ya clásica de GALÁN SÁNCHEZ, Ángel, *Los mudéjares del Reino de Granada*, Granada: Universidad de Granada, 1991.

de vestir, etc. (Akal, p. 96) de los cristianos nuevos. Es decir, cristianos -por el bautismo-, aunque no castellanos por su aspecto.

La afirmación categórica de un bautizo forzoso no abre la posibilidad a la comprensión histórica del converso, a veces también sincero, sino una división categórica marcada por la religión: cristianos viejos y nuevos. Muy al contrario, la difícil convivencia entre moriscos y cristianos viejos fue también ocasionada por las diferencias económicas, sociales e incluso culturales. La visualización material de las personas no sólo identificó a los dominadores, sino que también discriminó a los conversos. Leemos en la siguiente editorial: “tuvo orígenes en múltiples causas, obligados a bautizarse y hacerse cristianos, la inmensa mayoría continuó fiel al Islam y practicando sus preceptos, por lo que fueron perseguidos por la Inquisición, además fueron sometidos a una inmensa presión fiscal, y vieron confiscadas sus tierras a consecuencia de la revisión de los títulos de propiedad, por todo ello se fue generando entre ellos un profundo resentimiento anticristiano” (Algaida, p. 68). La literalidad del texto es a propósito, pues abunda en la policausalidad generada por ambas comunidades, si bien es la excepción editorial.

La contextualización del reino granadino -tan marcado socialmente- con la política imperial es prácticamente nula en los manuales de bachillerato. Sólo Vicens Vives recuerda el problema de la integración morisca y sus posibles conexiones con un conflicto internacional entre turcos y franceses, toda vez que refiere el plazo de cuarenta años alcanzado por Carlos I en 1525 con la comunidad morisca de Granada (Vicens Vives, p. 68). Son los llamados acuerdos de la *Capilla Real*, que en ningún momento se refieren con término apropiado, cuando en otras etapas de la historia, y referidos a otros espacios de la geografía, otros pactos, tratados, paces, acuerdos, etc. son tenidos en cuenta con su apostilla historiográfica valorativa.

El viraje en la política interior de Felipe II, a diferencia de Carlos V, tampoco es contemplada por la mayoría de las editoriales. Si ya resulta para un alumno incomprensible el paso de mudéjar a morisco, mucho menos la inserción de esta comunidad en la política de los Habsburgo. La diferencia entre el emperador y su hijo escasea es las editoriales que sensiblemente lo aluden para el ámbito granadino, siendo nuevamente Vicens Vives la que más se acerca a las aportaciones de la investigación histórica. Más acertada se encuentra aún Akal, que refiere sin nombrar el término, el giro político hacia la *ortodoxia filipina*¹³. Dicho así, poco o

13 “Apoyado en sus consejeros más intransigentes, había dictado un decreto que obligaba a abandonar la lengua, los vestidos y las tradiciones moriscas en el plazo de tres años. Tras una larga negociación infructuosa” (Akal, p. 128).

nada tiene que ver el distanciamiento social granadino meramente por cuestiones religiosas, al fin y al cabo ambos son cristianos, nuevos o viejos, sino que son temas de asimilación cultural, los que entran en juego. Este aspecto, que tendría por tanto que plantearse en términos de aculturación, entre otros muchos, quedan fuera del aprendizaje de los discentes.

Aspecto interesante del reinado filipino fue el quintacolumnismo morisco y el miedo a su connivencia con los norteafricanos y turcos para facilitar los ataques piráticos en el Mar de Alborán¹⁴. Vicens Vives recoge esta teoría en su manual¹⁵, lo que ayuda al alumnado a conectar la singularidad territorial interior con la política exterior española. Sin embargo no es una tesis definitiva, sino que el particular contexto granadino conlleva matices sociales, razón en la que se centra, por el contrario, Casals, que no elude la Real Pragmática de 1567 que pretendía la aculturación definitiva de la minoría al exigir renunciar a sus rasgos identitarios¹⁶. Esta orden también la refieren Vicens Vives y Ecir¹⁷, aunque sin dar cronologías, evitando con ello que el alumnado obtenga un aprendizaje significativo conectando la medida con la revuelta morisca.

LA GUERRA DE LOS MORISCOS Y LA REPOBLACIÓN FILIPINA

“En diciembre de 1568 los moriscos de Granada se rebelaron y se hicieron con el control de las Alpujarras. Se calcula que eran unos 150.000. Tras un año de dura guerra se hizo cargo de las operaciones don Juan de Austria, hermanastro del rey, quien, con sus nuevas tropas, consiguió poco a poco arrinconar a los sublevados hasta terminar con la rebelión en escasos meses” (Akal, p. 128). De esta forma escueta resume un manual la guerra morisca¹⁸. Ciertamente sin contexto previo definido, el alumnado que use este manual entra en contacto con un conflicto difícil de comprender. Los textos de bachillerato tienen lapsus fundamentales:

14 VINCENT, Bernard. “Les moriques grenadins: une frontière interieur?”, *Castrum*, 4 (1992), pp. 109-126.

15 “Por parte del Estado se temía su connivencia con los turcos y franceses y, además cada día se veía más difícil su integración” (Vicens Vives, p. 69).

16 “Los moriscos representaban algo más de la mitad de la población de Granada y las presiones de que eran víctimas habían ido deteriorando con el tiempo sus relaciones con la comunidad cristiana. A ello se añadió en 1567 un decreto que les prohibía el uso de su lengua y de sus costumbres, bailes e indumentaria tradicionales” (Ecir, p. 106).

17 “En el caso de los moriscos de Granada, Felipe II intentó llevar un control más directo y represivo sobre los cristianos nuevos. Firmó un decreto que les prohibía el uso del árabe y otras costumbres respecto a los vestidos, baños, etc.” (Ecir, p. 129).

18 SÁNCHEZ RAMOS, Valeriano. “La guerra de las Alpujarra, 1568-1570”, en BARRIOS AGUILERA, Manuel (ed.). *Historia del reino de Granada*. Granada: Legado Andalusi y Universidad de Granada, 2000, vol. II, pp. 507-542.

ambigüedad territorial del alzamiento, dando a entender que todo el reino se levantó y que los rebeldes controlaron la zona alpujarreña, nada más lejos de la realidad en ambas afirmaciones. Por otro lado, el mando del ejército real se cita (don Juan de Austria), y en contraposición se eluden los personajes del lado morisco (una guerra tiene como mínimo dos bandos). Si todo ello no fuese poco, refiere el escenario bélico únicamente en términos de violencia, cuando es sabido que buena parte del conflicto también tuvo sus pactos y tratados.

En las causas del conflicto Akal da en la clave e inserta el alzamiento dentro de la política interior y cronológicamente en torno a la muerte del príncipe don Carlos. Con buen acierto refiere el gobierno polisinodial en la órbita ortodoxa, aunque por el contrario redacta el desarrollo de la escalada bélica la óptica de los vencedores, eludiendo a los líderes moriscos y la visión de la minoría¹⁹. Anaya también lo explica de forma muy didáctica, aunque muy reduccionista explica el giro de la política interior²⁰; toda vez que Ecir, para contextualizar la situación, acompaña su texto con una ilustración sustantiva: el óleo de Tiziano con Felipe II ofreciendo a su hijo al cielo con los turcos a sus pies, mostrando su implicación con la cruzada.

Ecir centra su interés en los intentos de la comunidad por salvaguardar su cultura y presenta un fragmento del memorial del morisco Núñez Muley para que lo trabajen los alumnos (Ecir, p. 129). Para ello busca evitar la distorsionada visión de una comunidad en constante conspiración contra la Corona y, antes al contrario, participa de la sensibilidad cultural; de modo que nos ofrece el delicioso texto que buscó el pactismo²¹. De interés es también Sm, que presenta los movimientos previos a la rebelión con las infructuosas negociaciones de los cristianos nuevos por evitar la radicalización. Para ello incluye un texto del cronista Hurtado de Mendoza para que el alumnado trabaje la cuestión social y política del convulso problema granadino²².

Vivens Vives y Sm, con el desafortunado nombre de “rebelión de las Alpujarras” (Sm, p. 64), restringe el conflicto territorial a una comarca, posibilitando equívocos entre el alumnado. En modo alguno fue el único escenario de gue-

19 Ibidem.

20 “A partir de 1568 mostró Felipe II en sus actuaciones, adoptando una radicalización de sus posturas ideológicas y políticas. La defensa del catolicismo se convirtió así en una de sus principales preocupaciones” (Anaya, p. 94).

21 Sobre las diferentes sensibilidades de la comunidad morisca en relación al conflicto bélico, en SÁNCHEZ RAMOS, Valeriano. “La guerra dentro de la guerra: los bandos moriscos en el alzamiento de Las Alpujarras”, *Actas del VII Simposio Internacional de Mudejarismo*, Teruel, Centro de Estudios Mudéjares, 1999, pp. 507-522.

22 El texto está dirigido y propone una pregunta para su lectura más adecuada (Sm, p. 64).

rra, sino que ocupó grandes extensiones de las provincias de Almería (Levante, Almanzora,...), de Granada (Hoyas de Guadix-Baza,...) y de Málaga (Axarquía...); de modo que más que “alpujarreña” debe citarse como “guerra morisca”. Hecha esta precisión, estos manuales tienen la sensibilidad de citar al primer rey morisco (aludido por sus dos nombres: Hernando de Córdoba y Abén Humeya), toda vez que con texto resumido explica el desarrollo del conflicto²³.

Anaya demasiado reduccionista se centra en la ortodoxia filipina: “paralelamente, Felipe II se encontró con graves problemas en el interior de sus reinos, en particular la *sublevación de los moriscos* (es decir, los mudéjares que habían aceptado la conversión al cristianismo para que quedase en suelo hispano) de la región de Granada (1568-1571)” (Anaya, p. 94). Pensamos poco acertado indicar el espacio bélico con el término “región”, que es excesivamente limitado, toda vez que aludirlo para un “reino” lleva a equívocos al alumnado. No seremos cansinos en otros aspectos fundamentales que por haberse referido huelga reiterarlos.

Debe matizarse igualmente en los textos la escasa atención prestada al delito de lesa majestad por el cual Felipe II expulsó a los moriscos del reino de Granada. Son pocos los manuales que aportan datos sustantivos sobre la deportación de la minoría por el país²⁴. Ecir y Vicens Vives inciden en la demografía y en los destinos²⁵; al tiempo que Akal más acorde a la historiografía, incide en aspectos sociales, pues los moriscos “fueron obligados abandonar su tierra y enviados en largas columnas hacia otros lugares de Castilla. Se trataba de dispersarlos para obligarles a integrarse, pero siguieron formando comunidades aisladas, enfrentadas a los cristianos, que les rechazaban” (Akal, p. 128). Más escueto es Sm, que sin entrar en polémicas demográficas, afirma que la deportación morisca fue por la corona de Castilla y enfatiza con negrita su “dispersión”, en desafortunada alusión a un extrañamiento forzoso. Por su parte Santillana, con imprecisas cifras y destinos²⁶.

El fin del conflicto bélico, sea como fuere, queda con la deportación demasiado ambiguo; de tal manera que los manuales cercenan el proceso de aprendizaje

23 “Fue entonces cuando se levantaron dirigidos por Hernando de Córdoba, antiguo noble nazarí cristianizado que tomó el nombre de Abén Humeya. La sublevación fracasó en el Albaicín de Granada, pero triunfó en la Alpujarra y en algunas localidades de las altiplanicies granadinas y del río Almanzora. Las hostilidades duraron dos años, hasta que al fin Juan de Austria consiguió doblegar a los insurgentes”. (Vicens Vives p. 69).

24 Sólo por citar un clásico: LAPEYRE, Henri. *Geografía de la España morisca*. Valencia: Universidad de Valencia, 2009

25 “De la población morisca granadina, calculada en 150.000 personas, fue aniquilada y el resto, en torno a 10.000, fue expulsada en 1570 y distribuida por ciudades y pueblos de la baja Andalucía, Murcia y Castilla” (Vicens Vives, p. 69; Ecir, p. 130).

26 “Unos 80.000 moriscos fueron deportados y amplias zonas del antiguo reino granadino quedaron despobladas”. (Santillana, p. 69).

del alumnado en un hilo historiográfico comprensivo del ámbito granadino. Así las cosas, las medidas de la deportación morisca del siglo XVII del resto de reinos hispánicos no sólo queda desdibujada en el conjunto del problema morisco sino de los granadinos²⁷. De otro lado, y al igual que en los temas anteriores del manual de bachillerato que tratan las repoblaciones medievales, las consecuencias del vacío poblacional granadino quedan totalmente negadas. Así las cosas, da la sensación que grandes áreas del reino de Granada quedaron despobladas, como afirma Santillana, mientras que otros manuales ni tan siquiera refieren absolutamente nada sobre el irrenunciable proceso repoblador²⁸. Sólo la editorial Ecir alude como colofón a la guerra al magno proyecto de implantar un nuevo modelo demográfico cristiano viejo en el reino con la escuetas palabras que la tierra fue “repoblada por castellanos, asturianos y gallegos” (Ecir, p. 130). Desconocemos de donde extrae el origen de los repobladores, pero son los lugares de origen menos relevantes, dándose un modelo contrario, básicamente andaluz y levantino²⁹. Se pierde así la oportunidad, no sólo de explicar al alumnado específicamente el devenir histórico de Andalucía oriental sino también la comprensión global de afianzar el fenómeno repoblador -medieval y moderno- así como la conceptualización histórica del poblamiento de la tierra andaluza y pormenores posteriores del temario, como las repoblaciones de sierra Morena en el siglo XVIII.

A MODO DE BREVE CONCLUSIÓN

Los textos de bachillerato para el ámbito andaluz en la materia de historia de España requieren de una actualización pormenorizada para el reino de Granada en la crucial cronología que abarque desde la incorporación del sultanato hasta la repoblación de Felipe II. Conceptos como toma, mudéjar, morisco, convivencia, revueltas (mudéjar y morisca), capitulaciones (del s. XV y de principios del s. XVI) son, entre otros, conceptos históricos básicos que precisan engarzarse en los

27 Por toda la bibliografía, pensamos que un libro asequible para la comprensión de la diáspora es el de EPALZA, Mikel de. *Los moriscos antes y después de la expulsión*. Madrid: Mapfre, 1992.

28 Por toda la bibliografía no podemos dejar de citar a la clásica obra de BARRIOS AGUILERA, Manuel y BIRRIEL SALCEDO, Margarita M. *La repoblación del reino de Granada después de la expulsión de los moriscos. Fuentes y bibliografía para su estudio: estado de la cuestión*. Granada: Autores unidos, 1986.

29 Según la proximidad a un extremo u otro del ámbito granadino. VINCENT, Bernard. “La repoblación del Reino de Granada (1570-1580). El origen de los repobladores”. En ANDÚJAR CASTILLO, Francisco y BARRIOS AGUILERA, Manuel (ed.). *Hombre y territorio en el reino de Granada (1570-1630). Estudios sobre repoblación*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses y Universidad de Granada, 1995, pp. 45-56.

manuales. Por otro lado, las actuales corrientes didácticas, tendentes a un aprendizaje significativo requerirían un mayor aporte de materiales (textos, esquemas, mapas, ilustraciones) que ayudasen al alumnado a mejorar la comprensión del hecho diferencial, toda vez que a aprehender un devenir competencial que está muy lejos de conseguirse en tales circunstancias.

No es pretensión, en modo alguno, ser tajantes en nuestras posturas, sino coherentes con las aportaciones de la ciencia histórica en los últimos veinte años. En modo alguno este trabajo persigue el debate historiográfico, sino dar cuenta de la lejanía que existe entre la actual concepción histórica y lo que se está enseñando en el bachillerato. La finalidad es llamar la atención para buscar la iniciativa necesaria para fijar una historia coherente para el sector oriental andaluz, tan falto de un relato, preciso y necesario, para las enseñanzas medias.

BIBLIOGRAFÍA

MANUALES DE BACHILLERATO

- Álvarez Rey, Leandro; García Sebastián, M; Gatell Arimont, C; Gibaja Velázquez, J.C; M. Risques Corbella. *Historia de España*. Valencia: Ed. Vicens Vives, 1996
- Armesto Sánchez, Julio; Burgos Alonso, Manuel; Calvo Poyato, José; Jaramillo Cervilla, Manuel; López Correa, Manuel Y Rodríguez Ramblado, M^a Josefa. *Historia de España*. Madrid: Algaida, 2009
- García De Cortázar, Fernando; Donézar, Javier M^a; Valdeón, Julio; Fernández Cuadrado, Manuel Y Gamazo, Ángel. *Historia. Bachillerato*. Madrid: editorial Anaya, 2006.
- Hernández, José A.; Ayuso, Flora Y Requero, Marina. *Historia de España*. Madrid: Akal, 2009
- Maroto Fernández, José. *Historia de España*, Ed. Casals, Barcelona, 2016.
- García Almiñana, Eugenio; Gomis Llorca, Pablo; Olivares Ruiz, Antonio M^a; González Salcedo, Jesús; Granados Valverde, Ana M^a; Ramírez Aledón, Germán Y Sebastián Vicent, Ramón. *Historia*. Valencia: Ed. Ecir, 2003.
- Pereira Castañares, Juan Carlos Y Mata Carrasco, Alfredo De La. *Historia de España*. Madrid: Ed. Sm, 2016
- Greene Ruiz, Teresa; Fernández Ros; José Manuel; González Salcedo, Manuel; León Navarro, Jesús Vicente Y Ramírez Aledón, Germán *Historia de España*. Madrid: Santillana, 2015

