

Leyenda Negra y héroes defenestrados. Análisis del discurso en los libros de texto españoles (1998-2018)

Cosme J. Gómez Carrasco*
Raimundo A. Rodríguez Pérez*
Universidad de Murcia

Análisis del discurso histórico en los libros de texto

En su ensayo titulado *La historia o la lectura del tiempo*¹, Chartier realiza una reflexión sobre los debates en torno a la historia como relato, como narrativa, desde la década de 1970. Este autor destaca trabajos como los de Certeau², que pusieron el acento en la naturaleza discursiva de la historia, y cómo este debate sacudió los cimientos de la historia como disciplina. La dualidad entre narrativa y explicación ha sido cuestionada por Chartier, quien cree –como Certeau– que la historia es narrativa, y que la explicación no es más que una forma de narrativa. El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y quizás el único relato sobre historia que utilicen a lo largo de su vida junto con otros medios informales de conocimiento (*mass-media*, museos, otros centros de interés histórico, etc.). Por ello tiene tanta importancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por su uso (y abuso) en el ámbito educativo³.

La realidad es que los libros de texto cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que

* ORCID: 0000-0002-9272-5177

** ORCID: 0000-0002-9634-569X

¹ Roger Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, Madrid, Gedisa, 2007.

² Michel De Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 2010.

³ Stuart J. Foster y Keith A. Crawford (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2006.

generalmente no se cuestiona en sus páginas⁴. El libro de texto, como indica Foster⁵, es un poderoso artefacto cultural que contiene ideas y valores que los sectores influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional⁶. Los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente⁷. Por tanto, es clave analizar la construcción de ese relato en la línea que proponía Chartier⁸, para comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la narrativa histórica que debe estar presente en el aula.

Esta preocupación por el papel de los libros de texto en la enseñanza de la historia y su vinculación a la construcción de identidades colectivas ha producido una gran bibliografía en el ámbito internacional. Una muestra es el número monográfico de la revista *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* en 2003, el libro coordinado por Foster y Crawford⁹, o el monográfico sobre este tema en la revista *Educational Inquiry* en 2011 (vol. 2 n.º 1). Autores como Foster¹⁰ han hecho un interesante repaso de los enfoques teóricos y empíricos sobre el análisis de libros de texto, y trabajos como los de Nicholls¹¹ o Pingel¹² han presentado los principales métodos utilizados en las investigaciones sobre manuales. Aunque sin duda si hay que citar un centro de trabajo de referencia sobre este tema, tenemos que nombrar al *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* en Braunschweig (Alemania). Este centro es uno de los principales focos de investigación sobre libros de texto en el ámbito

⁴ Cosme J. Gómez, Ramón Cózar y Pedro Miralles, “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29:1 (2014), pp. 1-25.

⁵ Stuart J. Foster, “Dominant Tradition in International Textbooks Research and Revision”, *Educational Inquiry* 2:1 (2011), pp. 5-20.

⁶ *Ibid.*, pp. 13-17.

⁷ Michael W. Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, London, Routledge, 1993.

⁸ Roger Chartier, *La historia*.

⁹ Stuart J. Foster y K. A. Crawford, *What Shall*.

¹⁰ Stuart J. Foster, “Dominant Tradition”; Stuart J. Foster, “Re-thinking History Textbooks in a Globalized World”, en Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, IAP Publishing, 2012, pp. 49-62.

¹¹ Jason Nicholls, “Methods in School Textbooks Research”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:1 (2003), pp. 11-26.

¹² Falk Pingel, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, Braunschweig, GEI/UNESCO, 2010.

mundial con una gran cantidad de proyectos de investigación que abarcan un notable número de temas. El Instituto Georg Eckert lleva a cabo una investigación multidisciplinar sobre los libros de texto, principalmente para la enseñanza de la historia y los estudios sociales y culturales. El reciente trabajo de Elmersjö¹³ (2014) ha puesto énfasis en uno de los proyectos internacionales que ha llevado a cabo el Instituto Georg Eckert en colaboración con las universidades suecas de Umeå y Karlstad. Este proyecto ha analizado los cambios en la enseñanza de la historia en Europa a través de los manuales a lo largo del siglo XX y la primera década del siglo XXI.

En España los trabajos sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación muy fructífera en los últimos veinte años¹⁴. El principal autor español sobre este tema, y que ha sido el pionero en abordar los manuales de una forma rigurosa y sistemática desde la didáctica de las ciencias sociales ha sido Rafael Valls. El autor ha incidido en el uso y selección de las imágenes, en el tratamiento de temas históricos relevantes como el Islam o la Guerra Civil española, y en síntesis sobre las investigaciones llevadas a cabo sobre libros de texto y propuestas de análisis concretas. A partir de estos estudios de Valls se han ido desarrollando diversas temáticas en el análisis de los manuales y su relación con la enseñanza de la historia tanto en Primaria como en Secundaria. El análisis de los contenidos seleccionados por los manuales

¹³ Henrik Åström Elmersjö, "History beyond borders: Peace education, history textbooks revision, and the internacionalization of history teaching in the tweentieth century", *Historical Encounters. A journal of historical conscionsness, historical cultures, and history education* 1:1 (2014), pp. 62-74.

¹⁴ Cosme J. Gómez, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29:1 (2014), pp. 131-158; Cosme J. Gómez, Ramón Cózar y Pedro Miralles, "La enseñanza de la historia"; Jorge Sáiz, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25 (2011), pp. 37-64; Rafael Valls, "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?"; *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 4 (1995), pp. 105-119; Rafael Valls, "Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998)", *Clío y asociados. La historia Enseñada* 4 (1999), pp. 77-100; Rafael Valls, "Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15 (2001), pp. 23-36; 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* 6 (2007), pp. 61-73.

todavía tiene una gran presencia¹⁵. Sin embargo, las investigaciones se han ampliado hacia otros ámbitos de trabajo como el tiempo histórico, el análisis de las actividades y su relación con las competencias¹⁶.

MÉTODO

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar el discurso que se transmite en los libros de texto sobre el periodo de hegemonía y declive de la Monarquía Hispánica desde finales del siglo XV hasta finales del siglo XVII, haciendo principal hincapié en los temas relacionados con la Leyenda Negra.

Muestra

Se han seleccionado tres editoriales de gran difusión nacional: Oxford, Vicens Vives y SM. Se han analizado las páginas dedicadas a los principales tópicos asociados a la Leyenda Negra: hegemonía y decadencia de los Austrias; la Inquisición; y el descubrimiento y colonización de América. Para conocer la evolución se han recogido tres libros de cada editorial correspondientes a la LOGSE (1998-1999), LOE (2010-2013) y LOMCE (2015-2016). Se han analizado un total de 190 páginas.

Enfoque y análisis de datos

El análisis ha combinado un enfoque cuantitativo y cualitativo. A nivel cuantitativo se ha detallado el peso de cada uno de esos tópicos temáticos, su evolución según editorial y con relación a la ley educativa a la que corresponde. También se han expuesto los acontecimientos y personajes que aparecen en cada editorial y su evolución en el tiempo, aquéllos que tienen continuidad, y aquéllos que desaparecen. A nivel cualitativo

¹⁵ José María Cuenca e Isabel López, “La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO”, *Cultura y Educación* 26:1 (2014), pp. 1-43; Cosme J. Gómez y Ana María López, “Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación* 13 (2014), pp. 17-29.; Ramón López Facal, “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clío & asociados: la historia enseñada* 14 (2010), pp. 9-33; Jorge Sáiz, “La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012), pp. 67-77.

¹⁶ Ángel Blanco, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 7 (2008), pp. 77-88; Cosme J. Gómez, “Pensamiento histórico”, pp. 131-158; Jorge Sáiz, “El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de historia en secundaria”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 74 (2013), pp. 52-61.

se ha realizado un análisis de contenido para interpretar el enfoque que cada una de las editoriales les otorga a esos tópicos en concreto.

En primer lugar, se han seleccionado los temas para analizar en los libros de texto: temáticas ligadas a la construcción y hegemonía de la Monarquía de los Austrias; descubrimiento y colonización de América; decadencia de la Monarquía Hispánica en el siglo XVII. Posteriormente se han contabilizado las páginas dedicadas a cada una de las temáticas por cada uno de los manuales, y los principales acontecimientos y personajes dedicados a cada una de esas temáticas en los manuales. Por último, se ha analizado el discurso utilizado para cada uno de los temas.

RESULTADOS

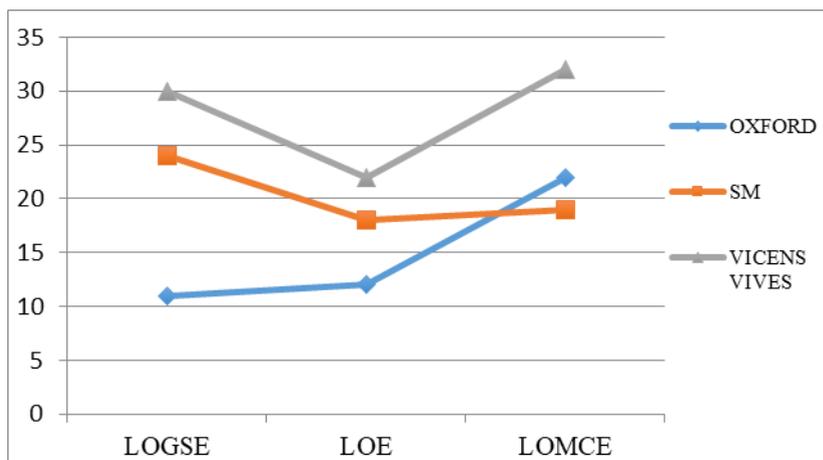
Evolución de las temáticas asociadas a la Leyenda Negra en los manuales

Como se puede apreciar en la tabla 1 y gráfico 1, en general se aprecia un leve incremento de páginas dedicadas a las temáticas seleccionadas entre los manuales analizados bajo la LOGSE (1998-1999) y los manuales analizados bajo la LOMCE (2015-2016). Eso sí, existe un periodo de retroceso en los libros de texto realizados bajo la LOE (2010-2013). En todo caso estamos hablando de un espacio reducido, en torno a 20 páginas. Un espacio además en el que casi dos tercios lo ocupan las imágenes, mientras que la información textual va teniendo un papel menor. Esto es más evidente si cabe en los manuales más recientes, donde el espacio dedicado al texto debe convivir con las actividades, cada vez más frecuentes.

Tabla 1. Evolución de las páginas dedicadas por editorial y según la Ley donde fue editado el libro

	OXFORD	SM	VICENS VIVES	Total por Ley
LOGSE	11	24	30	65
LOE	12	18	22	52
LOMCE	22	19	32	73
Total editorial	45	61	84	190

Gráfico 1. Evolución de las páginas dedicadas por editorial y según la Ley donde fue editado el libro



Sobre las principales temáticas abordadas, la hegemonía de la Monarquía Hispánica tenía una primacía incuestionable en los manuales editados bajo la LOGSE, especialmente en Vicens Vives (gráfico 2). No obstante, el descubrimiento y colonización de América ha ido cogiendo fuerza en los últimos veinte años frente al tratamiento de los reinados de Carlos V y Felipe II (gráfico 3 y 4). El declive de la Monarquía Hispánica ha tenido en todo el periodo estudiado siempre un peso inferior al resto de temáticas.

Gráfico 2. Páginas dedicadas a cada una de las temáticas en función de la editorial en la LOGSE (1998-2000)

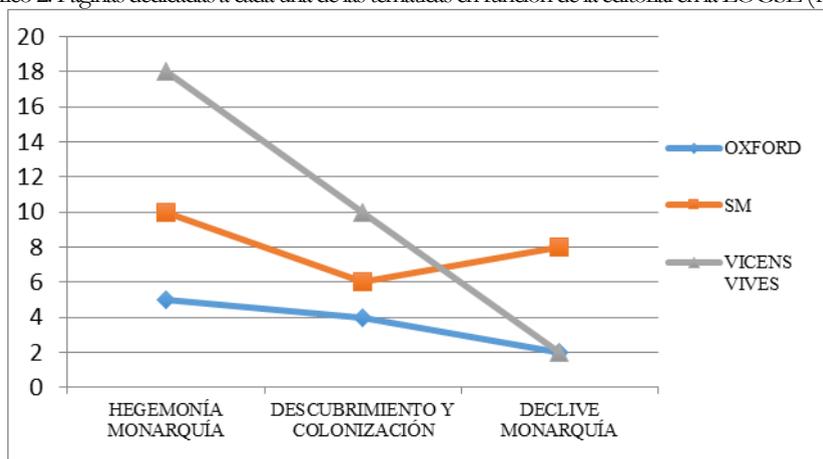


Gráfico 3. Páginas dedicadas a cada una de las temáticas en función de la editorial en la LOE (2010-2012)

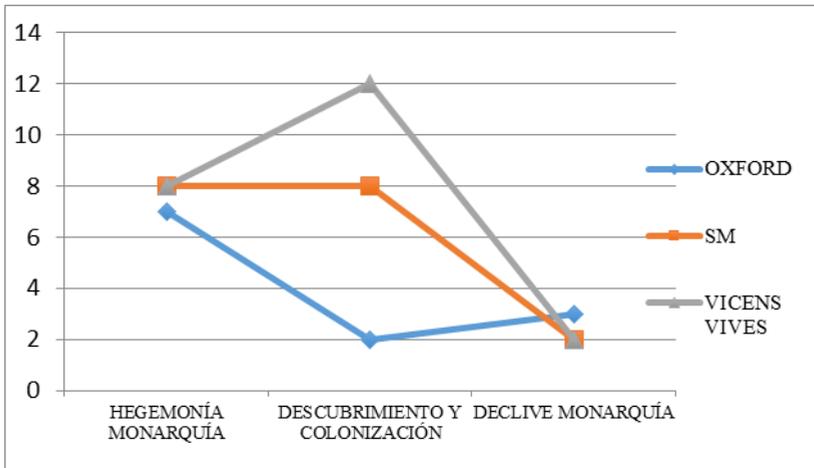
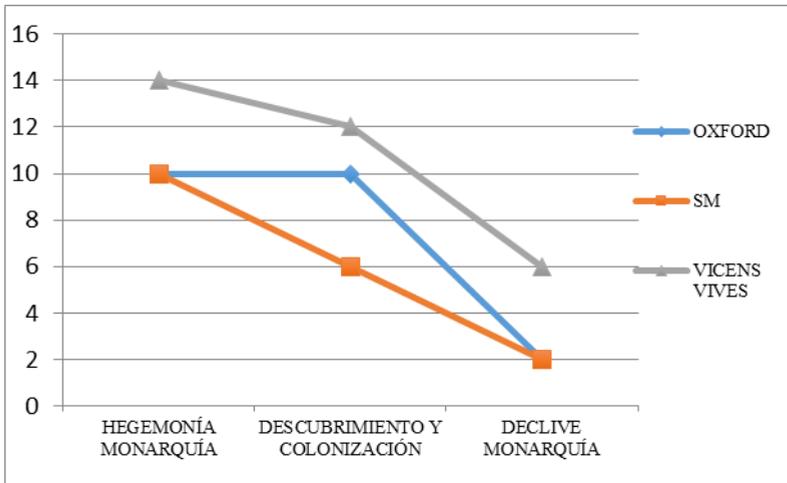


Gráfico 4. Páginas dedicadas a cada una de las temáticas en función de la editorial en la LOMCE (2015-2016)



Temáticas, acontecimientos y héroes defenestrados

Los héroes del pasado, los vencedores de los campos de batalla europeos y ultramarinos, van cayendo en el olvido en los manuales a lo largo del periodo de estudio. Valga como ejemplo la tabla 2 y 3, en la que se visualizan en rojo los nombres propios que desaparecen en la editorial de Oxford y SM entre el libro editado bajo la LOGSE (1998-1999) y el libro editado bajo la LOE (2012-2013). Como se puede comprobar, el Gran Capitán, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, el duque de Alba, Álvaro de Bazán, Juan de Austria, Alejandro Farnesio o Ambrosio de Spínola no tienen apenas cabida en manuales. Principalmente pierden peso las personalidades relacionadas con el periodo de hegemonía de la Monarquía Hispánica. También es curiosa la ausencia de personajes femeninos, sobre todo teniendo en cuenta su trascendental influencia en reinados como los de Felipe II¹⁷.

¹⁷ Manuel Fernández Álvarez. *Felipe II*. Madrid, Austral, 2010.

Tabla 2. Personajes presentes en el libro de texto de Oxford (LOGSE-LOE)

Descubrimiento/Colonización De América	Hegemonía Monarquía	Declive Monarquía
Enrique El Navegante	Reyes Católicos	Conde-duque De Olivares
Vicente Yáñez Pinzón	Carlos I	Felipe III
Cristóbal Colón	Felipe II	Felipe IV
Moctezuma	Juana La Loca	Carlos II
Vasco Núñez De Balboa	Maximiliano	Richelieu
Fernando De Magallanes	Solimán El Magnífico	Mazarino
Juan Sebastián Elcano	Antonio Pérez	Duque De Lerma
Hernán Cortés	Papa Pío V	Luis XIV
	Isabel I De Inglaterra	
	Duque de Bragança	

En color rojo los personajes que desaparecen con el libro editado bajo la LOE. En azul oscuro los personajes que aparecen en la LOE.

Tabla 3. Personajes presentes en el libro de texto de SM (LOGSE-LOE)

Descubrimiento/Colonización De América	Hegemonía Monarquía	Declive Monarquía
Vasco De Gama	Reyes Católicos	Conde-duque De Olivares
Cristóbal Colón	Carlos I	Felipe III
Moctezuma	Felipe II	Felipe IV
Vasco Núñez De Balboa	Juana La Loca	Carlos II
Fernando De Magallanes	Maximiliano	Richelieu
Juan Sebastián Elcano	Solimán El Magnífico	Mazarino
Hernán Cortés	Antonio Pérez	Duque De Lerma
Atahualpa	Papa Pío V	Luis XIV
Diego De Almagro	Isabel I De Inglaterra	Velázquez
Hernando Luque	Don Juan De Austria	Luis XIII
López de Legazpi	Francis Drake	Pau Claris
Bartolomé De Las Casas	Gran Capitán	Duque De Uceda
Antonio Montesinos		Mariana De Austria
Bartolomé Díaz		

En color rojo los personajes que desaparecen con el libro editado bajo la LOE. En azul oscuro los personajes que aparecen en la LOE.

La Inquisición, una de las principales temáticas asociadas a la Leyenda Negra, tiene una presencia ínfima en los manuales. Sólo el libro de Vicens Vives bajo la LOGSE (1999) le dedica un espacio algo más amplio (dos páginas) a modo de dossier. Sin embargo, en algunos manuales analizados no aparece ni siquiera nombrada. En otros sólo aparece de forma nominal dentro de las medidas tomadas por los Reyes Católicos para garantizar la unidad religiosa, pero sin explicar su funcionamiento o composición. Y, por supuesto, no se explica en los manuales como algo común a la Europa del momento, que tanto en el ámbito católico como protestante tenía a herejes e infieles y buscaba amurallarse frente al disidente para evitar el contagio y el pecado, con su consecuente condena espiritual¹⁸. Tampoco se alude a su origen francés, por la persecución de los cátaros, ni a la existencia del Santo Oficio en otros lugares como Italia y Portugal.

Hay que insistir que en los libros de texto la Inquisición no aparece como un perverso invento genuinamente hispánico (no hay una mimetización de los manuales con el discurso de la Leyenda Negra). Pero al excluirla de la narrativa del manual se asume como un elemento vergonzoso de nuestra historia en el que parece mejor no profundizar. De igual forma se pasa por alto la finalidad primigenia de los Reyes Católicos al crearla¹⁹, esto es perseguir a criptojudíos, y el uso que le dieron los cristianos viejos para eliminar –aunque lo lograron sólo en parte– a una seria competencia en procesos de ascenso social entre las oligarquías²⁰, tanto en instituciones civiles como eclesiásticas (concejos, órdenes militares, colegios mayores, órdenes religiosas, cabildos catedralicios).

Respecto a la conquista de América, en los libros de texto de ESO se alude a los viajes de Colón²¹, así como a la expedición de Magallanes-Elcano²². También aparecen, aunque con menos profundidad, los procesos de conquista de Hernán Cortes y Pizarro. No se analiza o no se profundiza en el papel de los aliados indígenas de Cortés²³ ni de

¹⁸ Jean Delumeau, *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, Barcelona, Taurus, 1989.

¹⁹ Doris Moreno, *La invención de la Inquisición*. Madrid, Marcial Pons, 2004.

²⁰ Jaime Contreras, *Sotos contra Riquezmes. Regidores, inquisidores y criptojudíos*. Madrid, Anaya y Mario Muchnik, 1992; Juan Hernández Franco, *Sangre limpia, sangre española. El debate de los estatutos de limpieza (siglos XV-XVII)*, Madrid, Cátedra, 2011.

²¹ Jesús Varela Marcos y María León Guerrero, *El itinerario de Cristóbal Colón (1451-1506)*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2003.

²² José Luis Comellas, *La primera vuelta al mundo*, Madrid, Rialp, 2012.

²³ Christian Duverger, *Hernán Cortés. Más allá de la leyenda*, Barcelona, Taurus, 2013.

Pizarro²⁴, claves para hacer frente a sociedades tan complejas, aunque su nivel de desarrollo militar y tecnológico fuese inferior al europeo. Tampoco se tienen en cuenta las técnicas bélicas aprendidas en la Península Ibérica, Italia y el norte de África²⁵, trasladadas y adaptadas a las peculiaridades de Indias por parte de pioneros como Pedrarias de Ávila o Núñez de Balboa²⁶. Sí recogen las manuales explicaciones sobre la mita, la encomienda, así como el legado cultural de incas, aztecas y mayas. Salvo en uno de los manuales, se suele obviar la visión negativa de Bartolomé de las Casas, y se dice poco o nada sobre el mestizaje y la herencia patrimonial o administrativa.

En cuanto a la tercera pata de esta visión acomplejada del imperio hispánico, Felipe II, se sigue analizando en clave de guerras internas y sobre todo externas. Cierto que de su casi medio siglo de reinado apenas unos meses transcurrieron en paz. Pero del “imperio en el que no se ponía el sol” de los manuales franquistas se ha pasado a una visión raquíta y un tanto pesimista. Una potencia que dedicaba gran parte de sus ingentes recursos a la guerra alcanzó su cénit con Felipe II, pero sentó también las bases de un imperio insostenible por falta de recursos económicos y humanos con los que hacer frente a tantos conflictos simultáneos contra: turcos, franceses, neerlandeses, ingleses. Felipe II es el personaje central de la propaganda antihispánica, dado su enorme poder, especialmente a raíz de la anexión de Portugal y su imperio de ultramar. La hispanofobia le caracteriza como la personificación del catolicismo intransigente que amenazaba a la Europa reformada²⁷.

En cualquier caso, los manuales apenas dedican espacio a cuestionar los enormes logros y tremendas carencias de este primer imperio global. La sucesión de reinados, crisis y batallas hace que se pierda la visión de conjunto. Además, perdura una visión esencialista y derrotista en clave española, cuando la Monarquía Hispánica era compuesta²⁸. Así lo muestra la multitud de territorios y la inserción de sus élites en la gobernación, diplomacia y guerra, con la presencia activa y protagónica de italianos, flamencos, borgoñones y portugueses en puestos clave²⁹.

²⁴ Esteban Mira Caballos, *Francisco Pizarro. Una nueva visión de la conquista del Perú*, Barcelona, Crítica, 2018; Antonio Espino López, *Plata y sangre. La conquista del imperio inca y las guerras civiles del Perú*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2019.

²⁵ José Enrique Ruiz Doménech, *El Gran Capitán: retrato de una época*, Barcelona, Península, 2000.

²⁶ Bethany Aram, *Leyenda negra y leyendas doradas en la conquista de América. Pedrarias y Balboa*, Madrid, Marcial Pons, 2008.

²⁷ Joseph Pérez, *La leyenda negra*, Gadir, Madrid, 2009; Ricardo García Cárcel, *El demonio del Sur. La Leyenda Negra de Felipe II*, Madrid, Cátedra, 2017.

²⁸ John H. Elliott, “A Europe of Composite Monarchies”, *Past and Present* 137 (1992), pp. 49-71.

²⁹ Bartolomé Yun (dir.), *Las Redes del Imperio. Élités sociales en la articulación de la Monarquía Hispánica, 1492-1714*, Madrid, Marcial Pons, 2009.

San Quintín y Lepanto son las únicas victorias del reinado de Felipe II que no se omiten en los manuales. Pero apenas se mencionan ni se explican en el contexto de las guerras contra franceses y otomanos. Tampoco se profundiza en el carácter mercenario y plurinacional de los ejércitos de la época. Ni cómo unos reinos en permanente crisis y con numerosas bancarrotas resistieron el empuje de potencias como las Provincias Unidas, Inglaterra y Francia³⁰, por medio de un eficiente sistema fiscal, de reclutamiento y profesionalización militar: los tercios y el Camino Español³¹. Sólo el manual de Vicens Vives le dedica algo de espacio a los tercios con apoyo visual en los tres manuales analizados de esta editorial. El resto de libros de texto analizados no profundiza en ellos, sólo alude a los tercios de forma puntual. Por el contrario, sí se insiste en derrotas como la Armada Invencible (no en la fallida Contra Armada inglesa). Las figuras de estadistas y militares de esta época o no aparecen o se diluyen dentro del marco estructural, como el duque de Alba, príncipe de Eboli, cardenal Granvela o Cristóbal de Moura.

El siglo XVII se analiza como una permanente debacle, insistiendo en figuras como el duque de Lerma³², conocido por su corrupción, pero no tanto por la política de pacificación³³ y mantenimiento de la reputación. En tanto que el conde-duque de Olivares es el emblema de la derrota, casi predestinada de una potencia exhausta a pesar de sus afanes reformistas³⁴. Sin embargo, la Monarquía Hispánica mantuvo más de cuarenta años de guerra (1618-1659) contra protestantes y franceses³⁵, en un final agónico y del que salió con pérdida de la hegemonía, pero manteniendo la inmensa mayoría de dominios europeos y ultramarinos.

³⁰ Christopher Storrs, *La resistencia de la Monarquía Hispánica, 1665-1700*, Madrid, Actas, 2013.

³¹ René Quatrefages, *Los Tercios españoles, 1567-1577*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1979; 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; Cristina Borreguero Beltrán, “Logros del Imperio Español: el poder militar y diplomático”, en David García Hernán (ed.), *La Historia sin Complejos. La nueva visión del Imperio Español (estudios en honor de John H. Elliott)*, Madrid, Actas, 2010, pp. 99-135; Julio Albi de la Cuesta, *De Pavía a Rocroi. Los tercios españoles*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2017.

³² Patrick Williams, *El Gran Valido. El Duque de Lerma, la Corte y el gobierno de Felipe III, 1598-1621*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2010; Alfredo Alvar Ezquerro, *El Duque de Lerma. Corrupción y desmoralización en la España del siglo XVII*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2017.

³³ Bernardo J. García, *La Pax Hispánica. Política exterior del duque de Lerma*, Lovaina, Leuven University Press, 1996.

³⁴ John H. Elliott, *El conde-duque de Olivares. El político en una época de decadencia*, Barcelona, Crítica, 1990; Manuel Rivero Rodríguez, *El conde duque de Olivares. La búsqueda de la prianza perfecta*, Madrid, Polifemo, 2018.

³⁵ Geoffrey Parker, *La Guerra de los Treinta Años*, Barcelona, Crítica, 1988; Peter H. Wilson, *La Guerra de los Treinta Años. Una tragedia europea 1618-1630*, Madrid, Desperta Ferro Ediciones, 2 vols., 2018.

Conclusión

La leyenda negra tiene una presencia paradójica en los manuales escolares españoles de historia en Educación Secundaria Obligatoria: no se explicita en el discurso, pero la narrativa del manual está impregnada de su esencia. La asunción de este estigma por parte de la historiografía tradicional (no por la actual) y, en general, por la sociedad sigue siendo algo digno de estudio. La vergüenza que causan ciertos episodios del pasado imperial español hace que se pasen por alto temáticas clave para comprender el devenir histórico español y europeo.

Frente a una historia crítica, que incentive debates y pequeños inicios a la investigación, algo presente en manuales de historia de países de nuestro entorno (Inglaterra, Francia, Portugal), en España los libros de texto pasan de puntillas por temas polémicos o complejos³⁶. En particular, la Inquisición, la conquista de América y el reinado de Felipe II (especialmente la revuelta de los Países Bajos). Los vértices de dicha leyenda negra, fabricada por los enemigos de la Monarquía Hispánica (neerlandeses, ingleses y franceses)³⁷, siguen en ese sentido incólumes y suponen una grave tara. La solución de las editoriales de los manuales es hacer resúmenes escuetos, apenas alusiones vagas sobre tan escabrosos asuntos o directamente omitirlos.

Lo llamativo es que la historiografía modernista española ha dado un enorme salto cualitativo en las últimas décadas, algo que no repercute en planes educativos, que siguen inmersos en un modelo neopositivista poco atractivo para los estudiantes, que creen que la historia es un discurso cerrado que deben memorizar para superar un examen escrito de tipo conceptual. Ha cambiado el paradigma españolista, imperial y católico heredado del franquismo por otro eurocéntrico e intercultural. Pero la forma de enseñar y aprender sigue siendo, por desgracia, tradicional en buena medida. Las leyes educativas cambian con cada nuevo gobierno, pero en materias humanísticas como la historia prevalecen inercias identitarias y narrativas difíciles de superar, dado que los decretos, metodologías y manuales siguen siendo muy similares. Todo cambia para que todo siga igual, con un modelo educativo que fomenta el culturalismo acrítico.

³⁶ Cosme J. Gómez 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* 6 (2017), pp. 319-361; Raimundo A. Rodríguez y Glória Solé, “Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 194 (2018), pp. 1-12.

³⁷ Julián Juderías, *La Leyenda Negra de España*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2014 (1.ª ed. 1914); William S. Maltby, *La leyenda negra en Inglaterra: desarrollo del sentimiento antibispánico 1558-1660*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982; Ricardo García Cárcel, *La leyenda negra. Historia y opinión*, Madrid, Alianza, 1998; Ingrid Schulze Schneider, *La leyenda negra de España: propaganda en la guerra de Flandes (1566-1584)*, Madrid, Editorial Complutense, 2008.

No se trata de volver a los viejos paradigmas españolistas, sino de poner en perspectiva los logros y carencias de una potencia imperial que marcó los inicios de la Edad Moderna, generando una huella indeleble aún hoy, a pesar de complejos nacionales y leyendas foráneas asumidas como ciertas. La historia debe alejarse de debates políticos e identitarios que la empobrecen, al encaminarla por vericuetos maniqueos. Más bien debe servir para formar una ciudadanía crítica, consciente del legado cultural diverso y complejo que dio forma a la Monarquía Hispánica. Un país que no conoce bien su historia y que incluso se avergüenza de ella está condenado a que sus ciudadanos sean no sólo más ignorantes, sino también más pobres al despreciar las lecciones –buenas y malas– de aquellos que nos antecedieron.