

## LA UNIÓN IBÉRICA EN LOS MANUALES DE HISTORIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL Y ESPAÑA<sup>1</sup>

### *The Iberian Union in the History Manuals of Secondary Education. A Comparative Study Between Portugal and Spain*

Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ 

Universidad de Castilla-La Mancha  
ramon.cozar@uclm.es

Glória SOLÉ 

Universidade do Minho  
gsole@ie.uminho.pt

Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ 

Universidad de Murcia  
raimundorodriguez@um.es

Recibido: 17/04/2023

Aceptado: 11/05/2023

1. Este trabajo es resultado de los proyectos: «HistoryLab for European Civic Engagement: open e-Toolkit to train History Teachers on Digital Teaching and Learning», subvencionado por el SEPIE en la convocatoria ERASMUS + KA226 [2020-1-ES01-KA226-HE-095430]; «Familia, dependencia y ciclo de vida» [PID2020-119980GB-I00] financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033; «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» [PID2020-113453RB-I00], subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033); y UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020 del CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, financiados a través de los fondos nacionales FCT/MCTES-PT.

**RESUMEN:** La Unión Ibérica es el período histórico que transcurre entre 1580 y 1640 en el que Portugal pasó a formar parte de la Monarquía Hispánica. En los últimos años, ha sido objeto de numerosos estudios históricos, debates y representaciones en diferentes medios y contextos. Nuestra intención es analizar la forma en que se ha enseñado y aprendido en los sistemas educativos de Portugal y España, especialmente en los libros de texto de historia de Educación Secundaria. El análisis de los libros de texto puede proporcionar información sobre las formas en que se recuerda, olvida, enfatiza o minimiza este proceso histórico en la memoria e identidad colectivas de los dos países. Además, su tratamiento en estos libros de texto refleja no solo el estado actual del conocimiento histórico e interpretativo, sino también los contextos políticos, culturales y sociales en los que se producen y consumen sus narraciones.

*Palabras clave:* Edad Moderna; Unión Ibérica; Libros de texto; Enseñanza de la Historia; Educación Histórica.

**ABSTRACT:** The Iberian Union is the historical period between 1580 and 1640 when Portugal became part of the Hispanic Monarchy. In recent years, it has been the subject of numerous historical studies, debates and representations in different media and contexts. Our aim is to analyse the way it has been taught and learned both in the Portuguese and Spanish educational systems, especially in history textbooks used at Secondary Education. The analysis of textbooks can provide information on the ways in which this historical process is remembered, forgotten, emphasised or minimised in the collective memory and identity of the two countries. Moreover, their treatment in these textbooks reflects not only the current state of historical and interpretative knowledge, but also the political, cultural and social contexts in which their narratives are produced and consumed.

*Keywords:* Early Modern Age; Iberian Union; Textbooks; History Teaching; History Education.

## 1. A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN. LA UNIÓN IBÉRICA COMO PROCESO HISTÓRICO

La muerte sin descendientes del joven rey de Portugal Sebastián I en la batalla de Alcazarquivir, seguida año y medio después por la de su sucesor, su tío abuelo el rey-cardenal Enrique I, dejó en manos de Felipe II la posibilidad de cosechar los frutos de la extensa e intensa política matrimonial llevada a cabo por sus antepasados con el fin de lograr un anhelo compartido: la Unión Ibérica.

El reconocimiento de Felipe II como rey de Portugal no fue un proceso sencillo. La crisis dinástica de la Casa de Avis arrojaba tres posibles opciones sucesorias, cada una representada por un nieto de Manuel I el Afortunado: doña Catalina, hija de Eduardo de Portugal y duquesa consorte de Braganza, don Antonio, prior de Crato, hijo bastardo del infante Luis de Portugal, y el rey de España, hijo de la emperatriz Isabel de Portugal. La opinión pública portuguesa estaba muy dividida por lo que se sucedieron momentos convulsos. En 1580, el prior de Crato se proclamó rey con el apoyo de las clases populares, pero Felipe II había iniciado una intensa labor diplomática ya antes de fallecer el cardenal Enrique, por la que había logrado ganarse el favor de los sectores más influyentes del país, incluyendo a la nobleza tradicional, el alto clero y la burguesía mercantil, deseosos de un poder fuerte. No obstante, la labor diplomática no fue suficiente y fueron las armas las que ayudaron a resolver el conflicto sucesorio. Durante el mes de junio de 1580, un ejército de entre 18 000 y 20 000 hombres liderados por el duque de Alba cruzaron la frontera por Elvas y se dirigieron hacia Lisboa, al mismo tiempo que desde Cádiz partía una flota bajo el mando del marqués de Santa Cruz hacia la desembocadura del río Tajo. Tras la victoria de las tropas españolas a los partidarios de don Antonio en la batalla de Alcántara, Lisboa se rendía pocos días después (Valladares, 2008). El prior de Crato se veía obligado a huir refugiándose en las Azores desde dónde continuaría manteniendo sus aspiraciones al trono, apoyado por Francia e Inglaterra, hasta la conquista de la isla Terceira por el ejército de Felipe II en el verano de 1583 (Schaub, 2020: 132).

Una vez vencida la resistencia del opositor al trono y ocupado militarmente el país, Felipe II orquestaría la acción definitiva: las negociaciones con las Cortes portuguesas reunidas en Tomar en abril de 1581 y su llegada e instalación en Lisboa como nuevo rey de Portugal (Bouza, 1987; 2010). Felipe II, reconocido por las cortes como Felipe I, se mantendría en la capital entre 1581 y 1583, demostrando a sus súbditos que asumía su papel de monarca portugués (Schaub, 2020: 131). Mientras, en las cortes de Tomar se establecían los pilares fundamentales sobre los que se sustentaba el pacto constitucional entre el nuevo rey y el reino. Se imponía el «modelo aragonés» (Valladares, 2005: 493-495). Felipe I de Portugal se comprometía a respetar las leyes, privilegios, usos, costumbres e instituciones de los portugueses, por lo que la estructura del reino no sufría cambios significativos, conservando su personalidad dentro del conglomerado de territorios de la monarquía española (Bouza, 1987; 2010). Nacía el Portugal de los Felipes o la Dinastía Filipina que se extendería durante tres generaciones: Felipe II, Felipe III y Felipe IV, que para los lusitanos serían conocidos como Felipe I, Felipe II y Felipe III.

La incorporación de Portugal a la Monarquía Hispánica suponía la unión bajo una corona de dos grandes imperios, cuyos dominios se extendían por los cuatro continentes conocidos, desde África a Brasil y de Calcuta a las islas Molucas (Elliot, 2005). La unión contribuiría a la consolidación política de la Monarquía Hispánica

(Labrador Arroyo, 2002) y la convertiría en la potencia preponderante de esa primera globalización en la que confluyen tres fenómenos singulares como la conexión geográfica, la interdependencia económica y el mestizaje cultural (Valladares, 2012: 100). En palabras de Elliot (2022: 13) «hubo momentos en los que parecía que los sueños de monarquía universal planteados en los círculos imperiales en los primeros años del reinado de Carlos I podrían hacerse realidad». Felipe II, una vez anexionado Portugal, ostentará la empresa o divisa «Non sufficit orbis», representada en monedas y escritos de la época (López Poza, 2011) como culmen de su poder. Estas empresas tenían una clara intención política y propagandística (Ordine, 2022).

Durante los cerca de 60 años que España y Portugal estuvieron unidos bajo una misma corona se sucedieron importantes intercambios culturales y económicos, junto a momentos de tensión y conflicto que marcarían el devenir de ambos territorios. La historiografía nacionalista portuguesa del siglo XIX representaría la evolución de los tres reinados en torno a tres actos, amor, indiferencia y divorcio, que se corresponden con los momentos de adhesión o rechazo entre los tres Austrias y sus súbditos portugueses (Schaub, 2020: 133). Una reducción demasiado simplista que ha quedado superada por las investigaciones de los últimos años. Entre 1580 y 1640 no faltaron portugueses deseosos de estrechar la unión, satisfechos de formar parte de una monarquía global que aparentemente fortalecía el carácter mundial de la suya propia. Y, por el contrario, los momentos de divorcio no se limitaron a los últimos años, pues los problemas de gobierno, motines antifiscales y demás tensiones salpicaron el Portugal de los Felipes como parte de la normalidad con la que se vivía en la mayor parte de las monarquías o repúblicas de su tiempo (Valladares, 2005: 499-500).

El 1 de diciembre de 1640 se iniciaba la ruptura definitiva. Juan de Braganza era proclamado rey de Portugal con el nombre de Juan IV, dando inicio a una larga lucha de 28 años, que se convirtió en el conflicto más largo en la Península Ibérica durante el siglo XVII (White, 2003: 61). Pero la *Restauración* había comenzado décadas atrás. La resistencia a la nueva dinastía se mantuvo latente prácticamente desde los inicios. El debate entre «asimilación» y «agregación» definió las relaciones entre Madrid y Lisboa, sobre la base de la extensión y límites del poder real en el conjunto de la monarquía. Los recelos hacia un monarca ausente, los problemas en la gobernabilidad de tan vasta y heterogénea agrupación de territorios, la presión fiscal, el descontento de la nobleza y el clero por las reformas y la centralidad castellana en el modelo de monarquía compuesta fueron factores determinantes (Cardim, 2017; Dores Costa, 2005). A partir de 1620 se acelera el deterioro en la relación entre la corona y un sector de sus grupos dirigentes, motivado, sobre todo, por el anhelo de la primera en fortalecer su autoridad y en aumentar la presión fiscal (Valladares, 1995: 109), y por el objetivo de los segundos de regresar a las formas tradicionales de gobierno reconocidas en Tomar (Freire y Soares, 2006: 38-39). Las crecientes demandas del

Conde-Duque de Olivares a través de la imposición de nuevos impuestos o la Unión de Armas se interpretaron como un intento de anular por completo la autonomía de Portugal (Shaub, 2020: 136). El resultado fue un buen número de revueltas y motines —Oporto y Lisboa, 1629; Évora, 1637; Algarve, 1638— que avivaron el malestar social contra los Habsburgo (Bouza, 1991; Oliveira, 2002).

La suma de descontentos no paraba de crecer y la incompetencia de Margarita de Saboya, como virreina, obligaba a un cambio. En 1638 Felipe IV llamó a consultas en Madrid a la nobleza y a los prelados lusos para convertirlos en cómplices de una nueva etapa política. Y poco tiempo después, en marzo de 1639, el monarca disolvía el Consejo de Portugal, dando alas a los que recelaban de un supuesto plan de la corona de convertir Portugal en una provincia de Castilla. En este contexto, la conspiración para derrocar a la dinastía Filipina y restaurar las viejas libertades portuguesas comenzó a brotar rápidamente (Valladares, 2018: 905-906). Además, la coyuntura también sonrió a los intereses de los conjurados. La derrota de Las Dunas frente a los holandeses en octubre de 1639 había debilitado el poderío naval, y la rebelión catalana de junio de 1640 concentraba las tropas en el principado (Valladares, 1998: 29).

En este ambiente, el 1 de diciembre de 1640 se desencadenó el levantamiento. A las nueve de la mañana un grupo de fidalgos y nobres asaltaron el palacio de la virreina y asesinaron al secretario Miguel de Vasconcelos; el arzobispo Rodrigo da Cunha salía en procesión para bendecir lo ocurrido; y el pueblo aclamaba al duque de Braganza como nuevo rey de Portugal (Shaub, 1996; Valladares, 1998). Poco después se celebraron unas Cortes en las que el nuevo rey fue aclamado y realizó el juramento correspondiente (Hespanha, 1991). No es casual que se eligiese a este aristócrata como nuevo monarca, al ser el primero entre los miembros de la grandeza portuguesa (Cunha, 1990; 2000). La Monarquía Hispánica trató de controlar a la aristocracia lusa, mediante matrimonios mixtos con miembros de la alta nobleza hispánica, y su inserción en la corte española y la designación de portugueses para altos cargos (virreinos, gobernaciones, embajadas). El propio duque de Braganza estaba casado con una hija del duque de Medina Sidonia (Cunha, 2009). Y en cuanto a los servidores lusos en el gobierno de la monarquía compuesta destacará, sobre todo, Cristóbal de Moura en la última etapa del reinado de Felipe II (Martínez Hernández, 2009).

La rebelión contaba con el apoyo de todos los estamentos portugueses, aunque el miedo a la represión austracista sobrevolaba por sus cabezas y muchos pensaban que Juan IV solo sería rey de Portugal «un solo invierno» (Valladares, 1995). Sin embargo, la revuelta había cogido por sorpresa tanto a los representantes de la corona en Portugal como a la propia Monarquía (Cunha, 2001: 355). La reacción de Felipe IV quedó limitada a enfrentamientos de pequeña escala en la frontera (Rodríguez Trejo, 2015; White, 2003). La atención de la corona se centraba fundamentalmente

sobre Cataluña, por su cercanía con Francia (Pérez-Samper, 1992). Esa falta de reacción permitió al nuevo gobierno asentarse y organizar la resistencia. Cuando el conflicto con Cataluña llegó a su fin la corona decidió volver su atención sobre las fronteras occidentales, pero era demasiado tarde. Tras varias derrotas — Elvas, Ameixial y Montes Claros — (Graça de Sousa, 2018; White, 2003) y el recelo por la alianza entre Francia y/o Inglaterra con Portugal (Martín Marcos, 2014) solo restaba aceptar de *inre* lo que en 1640 se había desencadenado de *facto*. La regente Mariana de Austria, presionada por el Consejo de Estado y la difícil situación internacional, no tuvo más remedio que acceder a la firma de la paz (Rodríguez Rebollo, 2006: 115). El 13 de febrero de 1668 se rubricaba el Tratado de Lisboa, por el que la Monarquía española reconocía a la nueva dinastía de Braganza en Portugal, concluyendo la unión de ambos reinos bajo una misma corona.

## 2. LA HISTORIOGRAFÍA ESPAÑOLA Y PORTUGUESA SOBRE LA UNIÓN IBÉRICA

Vaya por delante que la intención de este apartado no es la de hacer una lista exhaustiva de trabajos al respecto, sino la de presentar en líneas generales cómo han evolucionado los estudios sobre la Unión Ibérica en la historiografía española y portuguesa.

Recientemente, Rafael Valladares (2018: 865) exponía en la introducción de su capítulo sobre «El Portugal de Felipe IV (1619-1668)» que hasta hace relativamente poco tiempo la historiografía lusitanista había centrado su interés fundamentalmente en torno a las fechas de inicio y fin de la agregación de Portugal a la Monarquía Hispánica, quedando el período intermedio de 1598 a 1639 sin apenas estudios de referencia. En España, la investigación fundacional corrió de manos de autores como Serafín Estébanez Calderón, Juan Valera o Antonio Cánovas del Castillo en el siglo XIX o Julián María Rubio y Alfonso Danvila en la primera mitad del XX. Mientras, en Portugal la historiografía decimonónica, bajo la influencia de Luis Augusto Rebello da Silva, centró su explicación en el peso emocional como único argumento de un enfrentamiento o «revolución nacional» de los portugueses contra los españoles, incapaces de proponer una explicación política coherente con el marco social de aquel momento (Schaub, 1996: 401-402). Un relato unidimensional de corte político y tradicional que se mantendría prácticamente hasta 1974, condicionado por la dictadura del Estado Novo salazarista, donde la censura y el clima represivo hacia las corrientes historiográficas innovadoras y las nuevas perspectivas teóricas que emanaban en los países anglosajones y la Europa Continental priorizaba los enfoques patrióticos-esencialistas. La Historia Moderna se convertirá en un campo privilegiado de estudio, pero desde la exaltación nacionalista de procesos como la Restauración, los Descubrimientos o la Expansión Portuguesa (Tengarrinha, 1997: 21).

Será sobre todo a partir de 1980 cuando comienzan a aparecer estudios revisionistas que intentan ofrecer otros patrones de análisis alejados del nacionalismo antecedente. Trabajos que tuvieron un impacto decisivo en la transformación de las perspectivas anteriormente dominantes. Estudios como los de Antonio Manuel Hespanha o Joaquim Romero Magalhães, o los más tempranos de Joel Serrão o Vitorino Magalhães Godinho crearon escuela e introdujeron nuevos modelos explicativos centrados en la complejidad de los intereses sociopolíticos, la diversidad de las fuentes de autoridad, los modos de ejercicio del poder o el análisis de las sucesivas coyunturas del seiscientos portugués, entre otros (Valladares, 2016: 195-198).

En las últimas décadas la notable renovación metodológica de una brillante generación de historiadores lusos ha permitido ampliar los conocimientos sobre el Portugal hispánico diversificando los temas de investigación y sus enfoques. Han cobrado importancia los estudios sobre sociedad, conflictividad, instituciones, ideología, violencia o poder político de la mano de autores como Antonio de Oliveira, Aurélio de Oliveira, Martim de Albuquerque, Luis Reis Torgal, Nuno Gonçalo Monteiro, Pedro Cardim, Joaquim Veríssimo Serrão, Diogo Ramada Curto, Maria do Rosario Themudo Barata, Luís Oliveira Andrade, Susana Münch Miranda, Roberta Stumpf, João Francisco Marques, Leonor Freire Costa, Edval de Souza Barros, Fernanda Oliva, Fernando Dores Costa, Angela Barreto Xavier o Mafalda Soares da Cunha, entre otros muchos. A los que deben sumarse los trabajos de los franceses Claude Gaillard y Jean-Frédéric Schaub.

En España, Valladares (2011) ha resumido el interés historiográfico por esta cuestión en torno a dos corrientes. La primera, basada en la «teoría del pacto», cuya razón de ser radica en priorizar la «capacidad de negociar acuerdos constitucionales que reflejan la doctrina del iberismo». Y la segunda, la «teoría del conflicto», que subraya «la dificultad intrínseca de España para articular cualquier unión entre todas sus entidades históricas» (p. 229). Entre los primeros destacan los ya mencionados Estébanez Calderón, Juan Valera y Julián Rubio, junto a Fernando Bouza y su tesis sobre el pacto filipino y sus consecuencias. En la parte del conflicto, se sitúa la figura de Antonio Cánovas del Castillo en el siglo XIX y José María Jover Zamora y su análisis de la Restauración desde la historia de las ideas políticas en las décadas de 1940 y 1950. Jover iniciará un importante proceso de impulso y renovación historiográfica que activará el interés posterior por los estudios lusitanistas de las décadas de 1980 y 1990, tanto «desde la perspectiva clásica de la historia política, institucional, militar o económica», como «desde otros campos más innovadores y esencialmente comparatistas como son los de la historia de la frontera, historia atlántica o historia global» (Valladares, 2011: 255). Contamos con los trabajos de Santiago de Luxán desde la historia de las instituciones y posteriormente desde la historia social, Fernando Bouza desde la historia cultural, Federico Palomo en historia religiosa, Santiago Martínez en historia política o Juan Ignacio Pulido y Ana

Isabel López-Salazar sobre Inquisición (Valladares, 2016; 2018). Pero, sin duda, la figura fundamental del lusitanismo español, por su producción e impacto, es Rafael Valladares. Gracias a este autor podemos afirmar que actualmente conocemos mejor la complejidad y la relevancia «globalista» del proceso de integración y segregación de Portugal a la Monarquía Hispánica, no solo desde la parte castellana, sino también desde la portuguesa. Además, Valladares (2016: 10-11) ha reclamado la necesidad de incorporar el Portugal hispánico a la historiografía europea, dado que su aportación a los estudios comparativos puede resultar sumamente valiosa.

En las últimas décadas, como resultado de la colaboración académica entre historiadores de ambos países, se han publicado un buen número de monografías colectivas fruto de diferentes reuniones científicas y conmemoraciones, en las que se recogen las investigaciones más recientes de las nuevas corrientes historiográficas desde múltiples enfoques y ámbitos diferentes (historia global, política, social, económica, militar, cultural,...). Estas obras incluyen títulos como «Polycentric Monarchies: How did Early Modern Spain and Portugal Achieve and Maintain a Global Hegemony?», coordinado por Pedro Cardim, Tamar Herzog, José Javier Ruiz Ibáñez y Gaetano Sabatini (2012); «Portugal na Monarquia Hispânica. Dinâmicas de integração e conflito» de Pedro Cardim, Leonor Freire Costa y Mafalda Soares da Cunha (orgs.) (2013); «Monarquías encontradas: estudios sobre Portugal y España en los siglos XVII y XVIII», editado por David Martín Marcos (2013); «España y Portugal en el mundo (1581-1668)», dirigida por Carlos Martínez Shaw y José Antonio Martínez Torres (2014); «La Corte de Felipe IV (1621-1665): Reconfiguración de la Monarquía Católica», dirigido por José Martínez Millán y José Eloy Hortal Muñoz (2015-2018); «Monarquias Ibéricas em Perspectiva Comparada (séculos XVI-XVIII). Dinâmicas Imperiais e Circulação de Modelos Administrativos», editado por Ângela Barreto, Federico Palomo y Roberta Stumpf (2018); «The Iberian World: 1450-1820» editado por Fernando Bouza, Pedro Cardim y Antonio Feros (2020); y «España y Portugal en la globalización», coordinado por Iliana Oliví, Luís Nuno Rodrigues, Manuel Gracia y Pedro Seabra (2022).

### 3. EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO DE HISTORIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y PORTUGAL

La enseñanza de la historia en España y Portugal ha seguido una evolución cronológica similar. En ambos países, la disciplina se consolida a finales del siglo XIX de la mano del positivismo. En la década de 1930, las dictaduras frenarán los procesos de modernización que se extienden por el resto de Europa. Con la recuperación de la democracia en los setenta se inician cambios profundos orientados a la renovación de contenidos y metodologías. Aunque habrá que esperar dos décadas más para que se complete una modernización curricular adecuada para equipararse



con su entorno europeo. La introducción de la enseñanza por competencias con el cambio de siglo parecía indicar un cambio de paradigma, que no se ha llegado a consolidar, sobre todo, por la resistencia por parte de los docentes, apegados a un modelo de enseñanza basado en la memorización de hechos y conceptos que ha perdurado durante casi dos siglos, y por la involución de las políticas educativas conservadoras en las leyes educativas (Rodríguez y Solé, 2018: 9). En este contexto el análisis de los libros de texto se ha convertido en una línea de investigación necesaria para comprender las tensiones entre la historiografía, los currículos, el contexto histórico, social y cultural y la enseñanza de la historia (Gómez Carrasco y Chapman, 2017: 336).

### *Portugal*

La enseñanza de la historia en Portugal se comienza a impartir en Educación Secundaria con la reforma de Passos Manuel en 1836. Sin embargo, habrá que esperar cerca de cuarenta años para que se publique el primer programa de historia (1872). Un programa muy vago en cuanto a contenido y que quedaba limitado hasta el Medioevo en historia general y a la era de los descubrimientos en historia de Portugal. Estos contenidos se amplían en el programa de 1880 hasta la etapa contemporánea en historia general y el establecimiento del régimen constitucional (1822) en historia de Portugal. Con la llegada de la I República (1910-1926) se introducen cambios significativos, tanto en términos ideológicos como metodológicos. Se consolida una visión positivista, en la que predomina la historia nacionalista y municipalista (Torgal, 1996).

Durante el Estado Novo (1933-1974), la enseñanza de la historia se caracteriza por una fuerte orientación nacionalista, valorando ciertos periodos de la historia de Portugal, como la formación de la nacionalidad y los descubrimientos, y marginando otros, como el dominio filipino, la Revolución Liberal o la República. A partir de la década de 1960, la concepción ideológica disminuye de programas y manuales escolares, favoreciendo una perspectiva positivista.

Con la llegada de la democracia, se dejan atrás definitivamente los principios ideológicos del Estado Novo y se introducen nuevos temas bajo el influjo de *Annales*. También se otorga una mayor valoración a la historia local integrada en el contexto nacional. Durante la última década del siglo XX se asistirá a la definitiva modernización educativa. A partir de 1991 se implanta un modelo curricular abierto y flexible y se introducen cambios en la práctica metodológica y didáctica.

Con el *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001) se introduce la enseñanza por competencias y se sustituye el enfoque positivista por otro constructivista (Fosnot, 1996). Se aboga por el desarrollo de competencias específicas en historia como el uso de fuentes y el tratamiento de la información, la

comprensión histórica y la narrativa histórica (Solé, 2017: 92). Con el objetivo de hacer operativas estas propuestas, en 2010 se elaboró el documento *Metas de Aprendizaje* (ME/DGIC, 2010), basado en estudios empíricos sobre educación histórica, realizados en contextos escolares, en los que se da relevancia a la construcción de las nociones de cambio, evidencia, empatía y explicación (Barca y Solé, 2012: 92). Sin embargo, este proceso de reordenación curricular no llegó a culminar debido a la derogación del Currículo Nacional a finales de 2011. Durante el curso académico 2011/2012 las *Metas de Aprendizaje* fueron sustituidas por las *Metas Curriculares* (MEC, 2013), donde se identifican los aprendizajes esenciales que deben realizar los estudiantes, organizados por dominios y subdominios. En 2017 se publica el documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PASEO, 2017) y poco tiempo después aparecen los *Aprendizagens Essenciais* (MEC/DGE, 2018), donde se recogen para cada año y área temática/disciplina los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los estudiantes (Solé, 2021: 23-26).

### *España*

Rafael Valls (2007: 55-63) ha resumido de manera brillante la evolución del currículum de historia en la Educación Secundaria de España en los últimos 150 años, y su concreción en los manuales escolares, en cuatro etapas. La primera etapa (1836-1890) se enmarca en la creación del código disciplinar. Con la configuración de la enseñanza reglada, surgió la necesidad de crear programas y manuales. En 1846, Antonio Gil de Zárate diseña los primeros programas educativos de historia en España, con una marcada orientación hacia la historia general y nacional. En lo relativo a la legislación, esta etapa está condicionada por la promulgación en 1857 de la conocida como «Ley Moyano». Predomina la historia política y anecdótica, derivada de las historias generales, y la memorización de contenidos frente al razonamiento.

La segunda etapa (1880-1939) se enmarca en la reformulación positivista y europeísta del código disciplinar. Debido al marco cronológico, está condicionada por los avatares políticos de la época. Aparece una nueva generación de autores de manuales y de teóricos de la didáctica de la historia, entre los que destaca Rafael Altamira y su reivindicación de fundamentar una «nueva legitimación» de la historia enseñada mediante la introducción de las aportaciones principales de la historiografía positivista. Critica la falta de calidad en la enseñanza de la historia y de los textos escolares y propone un acercamiento al uso de fuentes por parte de los alumnos, junto con la necesidad de incorporar en los manuales la «historia de la civilización». La corta duración de la II República apenas permitió implantar procesos renovadores en los manuales, por lo que se seguirá usando los anteriores.

La tercera etapa (1939-1970) se caracteriza por la exaltación de las formulaciones católico-patrióticas del franquismo y la ruptura con la modernidad educativa de la anterior orientación positivista-reformista. En 1939 se establece el primer plan de

estudios y aparecen los primeros manuales escolares de historia, en los que prima la finalidad propagandística y la exaltación de los valores hegemónicos de la ortodoxia nacionalcatólica (religión, familia, militarismo y patriotismo) (Valls, 2009: 41). El hito final de esta fase coincide con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 donde comienzan a incorporarse cambios importantes tanto en las enseñanzas mínimas como en los aspectos metodológicos. Se sustituye la explicación positivista, de corte político, por otra más global (social, económica) propia de *Annales* (López Facal, 2010: 13).

La cuarta etapa (1975-2006) deriva de la búsqueda de un nuevo código disciplinar y las desavenencias en su concreción. Continúan los cambios introducidos por la Ley General de Educación. Se diseñan nuevos planes de estudio desde una orientación «tecnicista» de la educación (López Facal, 2000). Entre 1975 a 1980 los manuales comienzan a elaborarse por historiadores, especialistas en didáctica y profesores de Secundaria. Además, destaca la aparición de grupos de innovación didáctica (Germanía, Cronos, 13-16) que plantean una forma de enseñanza más interpretativa y cercana al oficio del historiador.

La década de 1990 se inicia con la promulgación de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) que promueve un modelo curricular más abierto y flexible. En la enseñanza de la historia, destaca la insistencia en cambios y continuidades, así como en cuestiones culturales. Los contenidos se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque siguen predominando los primeros. Los manuales comienzan a mostrar lo que se investiga en las universidades, como también fuentes y documentos de cada época tratada. En lo metodológico se observa un interés por el desarrollo de capacidades de conocimiento más que por la memorización. Sin embargo, en su aplicación, continuaron predominando las prácticas educativas de tipo tradicional en la enseñanza de la historia frente a otras más innovadoras, como los nuevos materiales curriculares creados por algunos grupos didácticos.

Con la entrada del nuevo siglo, aparecen dos nuevas leyes educativas: la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) de 2002, que no se llegó a aplicar, y la *Ley Orgánica de Educación* de 2006. En general, se pierde el modelo abierto y flexible anterior y se reintroduce el tratamiento de una historia general extensa, que concentra toda la historia universal y nacional en pocos cursos, con predominio de los contenidos factuales. A pesar de la introducción de la evaluación por competencias en la LOE, continúa predominando una concepción y una metodología de la enseñanza de la historia tradicionales. En 2012 se publica la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) en la que se incluyen como novedad los estándares de aprendizaje. Su desarrollo curricular posterior reforzó la idea de una narrativa nacional española y minimizó el método del historiador o el uso de fuentes históricas (López Facal, 2014: 278-283). Estudios como Moreno-Vera y Alvén (2020) inciden en la poca presencia de las competencias de pensamiento histórico en este currículum.

En el actual curso académico (2022-2023) se ha implantado la *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación LOMLOE*, aunque el nuevo currículo y los programas solo se ha introducido en los cursos impares. Se pretende profundizar en una educación basada en competencias en torno a tres bloques de contenidos: retos del mundo actual, sociedades y territorios y compromiso cívico. Se otorga una mayor autonomía a los centros y docentes para articular los contenidos libremente a partir de unos saberes básicos mínimos establecidos en el desarrollo curricular. También se proponen cambios en la forma de llevarlos al aula con la introducción de nuevas temáticas, el uso de metodologías activas y de indagación, el trabajo con fuentes históricas y la iniciación al pensamiento histórico y los métodos del historiador.

En resumen, en ambos países se ha asistido a un intento breve de modernización que ha sido reemplazado rápidamente por la vuelta al paradigma positivista de la historia factual, aunque con diferencias, pues el acercamiento de Portugal a las influencias anglosajonas le ha llevado hacia una visión más renovadora en cuanto a la educación histórica, mientras que en España, la secular influencia francófona y los programas enciclopédicos, han favorecido la persistencia del enfoque tradicional (Rodríguez y Solé, 2018: 5).

#### 4. METODOLOGÍA

Este estudio exploratorio, de naturaleza interpretativa y cualitativa (Erickson, 1986) trata de analizar los manuales escolares (Sánchez-Ibáñez y Álvarez, 2019; Moreno-Vera y Martínez-Llorca, 2020), partiendo de varias líneas de investigación: a) transferencia del tratamiento de la Unión Ibérica de la legislación a los manuales escolares de Educación Secundaria; b) cómo surge esta temática y es trabajada en términos de contenido sustantivo, lo que se valora y omite, así como qué perspectivas subyacen; c) si se incorporan nuevas visiones historiográficas sobre la temática; y d) si son reproducidas visiones nacionalistas y/o etnocéntricas.

A nivel pedagógico y didáctico se busca analizar en los manuales escolares: a) qué estrategias pedagógicas incorporan; b) qué perspectiva de la enseñanza de la Historia se puede inferir; c) qué competencias históricas son valoradas; d) qué tipo de trabajo se promueve a partir de las fuentes recogidas en los manuales; y e) si se promueve el pensamiento histórico y la conciencia histórica.

La pregunta de investigación que tratamos de responder es: ¿cómo se ha construido el proceso histórico de la Unión Ibérica en los manuales escolares de Portugal y España?

Con ese fin se han seleccionado seis manuales de Educación Secundaria portugueses y seis españoles de las editoriales con mayor cuota de mercado en ambos países. Corresponden a los períodos de vigencia curricular, que en el caso de Portugal

son: *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* (ME, 2001); *Metas Curriculares* (MEC, 2013); *Aprendizagens Essenciais* (2018). Mientras que en España se han abordado: LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006); Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013); Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica Educativa (LOMLOE, 2022). Si bien esta última aún no tiene manuales de 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por haber entrado en vigor este curso académico solo en los cursos impares. No se pretende un análisis exhaustivo de los libros de texto en ambos países, durante los últimos veinte años, sino hacer una selección de algunas de las editoriales con mayor difusión en los centros educativos. En las tablas 1 y 2 se recogen los manuales seleccionados de Portugal y España, respectivamente. Todos ellos han sido analizados de acuerdo con las técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1994).

Tabla 1. Manuales de Portugal analizados.

<i>Ley educativa</i>	<i>Manuales</i>
2001-2011 ( <i>Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais</i> )	Asa: <i>Rumos da História</i> (2003) Porto Editora: <i>Viva a História</i> (2007)
2013-2017 (De acordo com os programas de 1991 (2.º 2 3.º CEB), 2001 e 2002 (Secundário) e <i>Metas Curriculares</i> )	Areal: <i>Viagem da História</i> (2014) Porto Editora: <i>Missão História</i> (2014)
2018-2022 (De acordo com as <i>Aprendizagens Essenciais</i> )	Texto Editora: <i>Viva a História</i> (2022) Porto Editora: <i>Missão História</i> (2022)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Manuales de España analizados.

<i>Ley educativa</i>	<i>Manuales</i>
LOE (2006-2013)	Edelvives: <i>Soc 2</i> (2011)
	Santillana: <i>Geografía e Historia 2 ESO</i> (2012)
	Anaya: <i>2 ESO Ciencias Sociales Geografía e Historia</i> (2012)
LOMCE (2014-2022)	Oxford: <i>History. The Early Modern Age</i> (2015)
	Santillana: <i>Geografía e Historia 2 ESO</i> (2015)
	SM: <i>Ciencias Sociales: Geografía e Historia 2 ESO</i> (2015)

Fuente: elaboración propia.

## 5. TRANSFERENCIA DEL TRATAMIENTO DE LA UNIÓN IBÉRICA DESDE LA LEGISLACIÓN A LOS LIBROS DE TEXTO

El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad. De hecho, en muchos casos, es posible que sea el único relato sobre historia que algunas personas consulten a lo largo de su vida, junto con otros medios informales de conocimiento como los *mass-media*, museos, centros de interés histórico, etc. (Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2020: 115). Por ello, el análisis crítico de los libros de texto y sus narrativas se ha convertido en los últimos años en una línea de investigación emergente en el contexto educativo (Foster y Crawford, 2006). En Europa, este análisis se ha centrado en las tensiones entre la enseñanza de la historia y su relación con el poder, los planes de estudio, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural (Cajani, 2006; Pingel, 2000; Stöber, 2013; Solé 2014).

Habitualmente los libros de texto cumplen una función transmisora de conocimientos y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o el poder, que no se suele cuestionar en sus páginas (Gómez Carrasco, Cózar Gutiérrez y Miralles Martínez, 2014). Para Foster (2011) constituye un poderoso artefacto cultural que contiene ideas y valores que los sectores influyentes de la +sociedad esperan que los estudiantes aprendan. Por tanto, es importante analizar la construcción de esa narrativa, en la línea que propone Chartier (2007), para comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la historia que está presente en el aula (Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2020: 116).

### *Portugal*

En Portugal el documento *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* (DEB-ME, 2001) implica un abordaje de la enseñanza de tipo constructivista, en el que se promueve una educación basada en las competencias. Dentro de este decreto legislativo educativo la Unión Ibérica se imparte en 8.º curso, integrada en la línea F) «Portugal no contexto europeu nos séculos XVII e XVIII», na sub-línea «O Império Português e a concorrência Internacional». Teniendo en cuenta, más allá del contenido, las competencias históricas que permiten trabajar la temática, en tanto que los programas de 1991 (ME, 1991) detallan de una forma más específica este contenido, que surge en el tema del punto 6.1. «O império Português e concorrência Internacional», que integra los siguientes subapartados: «A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial»; «A crise do Império Português do Oriente e o apogeu do Império Espanhol: a União Ibérica; a ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses»; «A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração».

En 2010 el documento orientador llamado *Metas de Aprendizagem* (ME/DGDIC, 2010), basado en la epistemología de la Historia y de la Educación refuerza los conceptos metahistóricos o de segundo orden, respecto a los conceptos sustantivos o de primer orden (Lee, 2001). En este decreto la Unión Ibérica aparece diluida en las *Metas de Aprendizagem* de 8.º curso.

El Decreto n.º 17169/2011, de 23 de diciembre, revoca el Currículo Nacional do Ensino Básico- *Competências Essenciais* (DEB-ME, 2001) y todos los documentos asociados a este, como las *Metas de Aprendizagem* (ME/DGDIC, 2010), sustituyéndolo por las *Metas Curriculares* (MEC-DGE, 2013). Estas identifican el aprendizaje esencial a realizar por los estudiantes de enseñanza obligatoria, organizados por *Domínios* (correspondientes a los temas establecidos en las *Orientações Curriculares de História e no Programa de História*) y estos divididos en *Subdomínios*, que se concretan en objetivos generales, los cuales se especifican en descriptores. En cuanto a la Unión Ibérica, este decreto preconiza las siguientes *Metas Curriculares* que los estudiantes deben alcanzar:

1. Conhecer o processo de união dos impérios peninsulares e a Restauração da Independência portuguesa em 1640.
2. Indicar os motivos da crise do Império português a partir da segunda metade do século XVI.
3. Descrever os fatores que estiveram na origem da perda de independência portuguesa em 1580 e da concretização de uma monarquia dual.
4. Relacionar a ascensão económica e colonial da Europa do Norte com a crise do Império espanhol e as suas repercussões em Portugal.
5. Relacionar o incumprimento das promessas feitas por Filipe I, nas cortes de Tomar, pelos seus sucessores com o crescente descontentamento dos vários grupos sociais portugueses.
6. Descrever os principais acontecimentos da Restauração da independência de Portugal no 1.º de Dezembro de 1640». (MEC-DGE, 2013).

Estas *Metas Curriculares* (no son más que los objetivos operacionales de los contenidos, orientados para una evaluación de microtareas de los estudiantes en su dominio cognitivo, la mayor parte de las veces relacionadas con la adquisición de información (conocer) y con la integración de esa información (comprender, relacionar, describir) (Correia, 2016). En esta temática es evidente, cuando se valora por encima de todo indicar los motivos de la crisis dinástica, describir los factores que contribuyeron a esta crisis o la restauración de la independencia o, a nivel superior, relacionar el contexto ibérico con el contexto europeo para justificar la crisis del imperio portugués y español en la fase final de la Unión Ibérica.

Actualmente lo que está en vigor son los *Aprendizagens Essenciais* (MEC/DGE, 2018), que fueron construidos a partir de los documentos curriculares anteriores (Programas, *Metas Curriculares e Documentos de Apoio*) y que de acuerdo con el

Decreto n.º 665-A/2021 revoca todos los documentos curriculares anteriores, relativos a las disciplinas de enseñanza básica y de enseñanza secundaria, manteniéndose en vigor solo los *Aprendizagens Essenciais* (MEC/DGE, 2018) y el *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PASEO, 2017).

La etapa de la Unión Ibérica en los *Aprendizagens Essenciais* se integra en el tema organizador «Portugal no contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII», al igual que en los anteriores programas educativos, interrelacionado con el tema «O império português e a concorrência internacional». Los *Aprendizagens Essenciais* buscan articular el contenido sustantivo histórico con las competencias históricas, principalmente al nivel de relación causal, explicación, multiperspectiva y empatía histórica:

Identificar fatores e manifestações de crise no império português a partir de meados do século XVI, destacando a ascensão de outros impérios coloniais (Holanda, França, Inglaterra).

Concluir que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois estados.

Compreender que a Restauração resultou da divergência de interesses de uma parte significativa da sociedade portuguesa relativamente às políticas imperiais espanholas (MEC, DGE, 2018, 2022).

### *España*

Las tres últimas leyes educativas españolas presentan matices a la hora de afrontar la enseñanza del período conocido como Unión Ibérica en la Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar, la LOE (2006) supone, en parte, un rechazo a los intentos europeizadores y modernizadores de la LOGSE (López Facal, 2010). De manera que los contenidos tradicionales recobran un vigor que, realmente, nunca se perdieron.

Al desarrollarse en los decretos de cada autonomía, por estar transferidas las competencias educativas, se entiende mejor viendo el ejemplo de una autonomía. En este caso, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 221, 2007) y sus contenidos de Historia de la Edad Moderna en 2.º de ESO:

- El Estado moderno en Europa. El fortalecimiento del poder real. Renacimiento y Reforma. Humanismo y crisis religiosa.
- Evolución política y económica en España. La monarquía de los Reyes Católicos. La expansión europea: las Islas Canarias. El descubrimiento de América y su impacto económico.
- La España del siglo XVI. La Europa de Carlos V. La Monarquía Hispánica de Felipe II. Arte y cultura en el siglo XVI.



Política interior y exterior separadas por siglos, que ahondan en la maniquea visión de Austrias mayores exitosos y fracaso de los Austrias menores. Un intento de historia total, con predominio político, pero que deja una parte para sociedad, economía y cultura, procedente de la idea de historia total de la Escuela de *Annales* (Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2017).

La LOMCE ahonda en esa ruptura neoconservadora (López Facal, 2014), burocratizando el trabajo docente y condicionando la evaluación a un estricto control por medio de estándares de aprendizaje, que concretan y desarrollan los criterios de evaluación, a menudo amplios y poco específicos. Los contenidos de Edad Moderna (siglos XVI y XVII) pasaron en esta ley a 3.º curso. En el decreto murciano de ESO (BORM 220/2015) hay pocas diferencias, respecto a la ley anterior, salvo una mención explícita a Portugal como coprotagonista de la era de los descubrimientos, junto a Castilla. Los contenidos son:

- La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte Renacentista.
- Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.
- Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón.
- Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las «guerras de religión», las reformas protestantes y la contrarreforma católica.
- El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.

Un discurso histórico que sigue centrado en el análisis del poder monárquico y su expansión universal, dada la condición de potencia hegemónica ostentada por España. Pero no deja espacio a innovaciones historiográficas sobre monarquías compuestas o transnacionales (Yun Casalilla, 2009). Sigue siendo, en esencia, una historia nacional con perspectiva global por las posesiones de los monarcas españoles en Europa, América, África y Asia.

La LOMLOE parece, por fin, intentar acabar con esa deriva neopositivista. Si bien no existen aún manuales de 2.º curso de ESO, que es donde se enmarca el período analizado de la monarquía dual, pues en el curso 2022/2023 la nueva ley ha iniciado su andadura solo en los cursos impares de los niveles educativos iniciales e intermedios. Lo primero que llama la atención es el fin de los estándares de aprendizaje. Se reduce así la presión sobre docentes, en aras de una supuesta mejora de la calidad educativa que pretendía forzar a cumplir con extensos temarios. Esto implica una visión de trazo grueso sobre los fenómenos sociales, políticos,

económicos y culturales de la historia. A vuelapluma, con escasa o nula atención hacia estudios de caso, conocimiento de entornos locales, papel de la mujer o de colectivos desfavorecidos.

La nueva ley promueve el uso de fuentes primarias (o réplicas en el aula) y con ello hacer de los discentes aprendices de historiadores y de investigadores sociales. No dar todo el contenido masticado, sino obligar a pensar por sí mismos, trabajar en grupo, proponer hipótesis y extraer sus propias conclusiones. En la era de las nuevas tecnologías memorizar solo datos y fechas es únicamente un primer paso, necesario pero exiguo. Con el cual es difícil analizar problemas, promover la empatía histórica, los valores cívicos y democráticos y sacar de la penumbra a los invisibles de la historia: mujeres, infancia, derrotados, exiliados, minorías étnicas.

En el Decreto autonómico murciano de la ESO (235/2022) aparecen los siguientes saberes básicos de Edad Moderna, dentro de 2.º curso y del epígrafe B (Sociedades y territorios):

- La Edad Moderna: una nueva monarquía para un nuevo Estado. La monarquía de los Reyes Católicos. La unión dinástica y religiosa. La España de los Austrias. La hegemonía española en Europa y el costoso mantenimiento de la misma. Crisis demográficas y económicas. La pérdida de la hegemonía en Europa. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas. El papel del Humanismo.

Los dos primeros apartados se parecen más a los contenidos de legislaciones anteriores, una historia esencialmente político factual en su nomenclatura, aunque las competencias específicas inciden en tareas de mayor corte procedimental. Y, sobre todo, los dos últimos apartados suponen una novedad a la hora de afrontar los avances culturales de la alta Edad Moderna, con una visión no solo eurocéntrica, así como la incorporación del patrimonio inmaterial (Fontal Merillas, 2013). Además de mayor peso a los avances científicos y nuevas formas de pensamiento, antes reducidas a un papel subsidiario dentro de los más tradicionales epígrafes de Humanismo y Barroco.

## 6. ANÁLISIS DE LOS MANUALES PORTUGUESES: CONTENIDOS SUSTANTIVOS, RECURSOS Y ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

El análisis del contenido sustantivo de los manuales escolares portugueses de Educación Secundaria seleccionados indica que todos ellos integran el período de la Unión Ibérica en el contexto de la crisis del imperio portugués y el apogeo del imperio español, así como el ascenso de los otros imperios coloniales europeos (Países Bajos, Francia, Inglaterra). El manual de ASA (2003) destaca la situación del reino de Portugal, partiendo del reinado de Juan III (1521-1557), que ya presentaba

graves dificultades, derivadas de: imperio oriental decadente (corrupción, incapacidad de defender las fortalezas); naufragios y ataques de corsarios a los barcos de la carrera de la India; arcas vacías; abandono de plazas en el norte de África. Todo ello comprobado por fuentes diversas que presenta el manual (cronología con acontecimientos relacionados con la crisis del imperio portugués; gráfico con movimientos de navíos en la carrea de la India; y un documento de época, albalá regio de 1616, que comprueba el mal estado de las naves de la carrera de la India). Esta situación contrasta con el apogeo de la Monarquía Hispánica, que en la segunda mitad del siglo XVI poseía un vasto Imperio en América central y del sur, así como abundantes riquezas bien expuestas en dos fuentes del manual: un gráfico que muestra las remesas de oro y platas llegadas de América central; y otro gráfico con el número de naos que llegaban al puerto de Sevilla. Para explorar esas fuentes se colocan cuestiones relacionadas con la causalidad: «Según el documento 4, ¿cuáles fueron las causas de los naufragios de la carrera de la India? Y a nivel de explicación histórica: ¿Qué significa la expresión «España vivió su Siglo de Oro (documento 6)?»

El manual Porto Editora (2007) explica la crisis del imperio portugués a partir de cuatro factores: la competencia comercial de los neerlandeses, ingleses y franceses, junto a la piratería; la recuperación de las rutas de Levante por los musulmanes; las dificultades administrativas de un imperio basado en una administración corrupta. Sobre esta problemática presenta tres fuentes. Un documento de 1660, escrito por Francisco Manuel de Melo, *Epanáforas*, relacionado con la presencia de otras potencias coloniales en Oriente, sobre todo neerlandeses e ingleses. Una fuente iconográfica, concretamente un cuadro de H. van Anthonnisen, expuesto en el Rijksmuseum (Ámsterdam), que representa la batalla naval de la Bahía de Goa entre holandeses y portugueses. Y un documento escrito de 1887, obra de Alonso Morgado (*Historia de Sevilla*, Sociedad del Archivo Hispalense), que expresa la riqueza de Sevilla en la época para justificar la supremacía del imperio español en la segunda mitad del siglo XVI. Para trabajar estas fuentes usan varias preguntas destinadas a interpretar los hechos, partiendo de la mera extracción de información de dichas fuentes: «¿Qué hechos relata el autor?»; «Identifica los enemigos de Portugal en la época». También hay tareas descriptivas: «Describe la imagen A». Pero también procurando analizar la causalidad: «¿Qué consecuencias tuvieron estos acontecimientos en el imperio de Oriente?»

A partir de las *Metas Curriculares* (MEC-DGE, 2013) se detecta una inversión en la propia configuración de los manuales lusos. La página izquierda está dedicada a la presentación de fuentes y a la derecha los textos de los autores, lo cual implica una mayor preocupación por encaminar a los discentes hacia la interpretación de las fuentes y, sólo más tarde, leer el texto del autor o autores para completar esa información.

El manual de Porto Editora (2014) expone los mismos factores que explican la crisis del imperio portugués de Oriente, que recogía ya la edición de 2007. Añade los escasos recursos financieros que los reyes lusos tenían a su alcance, la ociosidad y el lujo. Usa tres fuentes para el análisis de los alumnos: un mapa con representación de las posesiones españolas, portuguesas, neerlandesas e inglesas; un gráfico con las embarcaciones de la ruta del Cabo, indicando las partidas de Lisboa y las llegadas a Oriente; y un documento de época (1539), de Juan de Castro, virrey de la India. Para analizar estas fuentes se realizan preguntas a nivel de explicación histórica: «¿Qué problemas tenía el imperio portugués de Oriente?»; «El *mare clausum* fue discutido por otras naciones, ¿qué elementos del mapa te permiten concordar con esta afirmación?»; «¿Cómo explicas la diferencia del número de embarcaciones que salían de Lisboa y las que llegaban a la India?»

En cuanto al manual de Areal (2014), además de los factores aludidos anteriormente en otros manuales, destaca la dispersión de los territorios coloniales que junto a los constantes ataques de los pueblos enemigos exigían a Portugal un gran esfuerzo económico y humano. Oculta otros motivos económicos para justificar la crisis que Portugal vivía, provocada por los descubrimientos, la decadencia de la agricultura y de la industria, presentando una visión de dependencia respecto al extranjero. En este sentido, el manual incorpora dos fuentes escritas: una carta de Cleardo a Latomo (s. XVI), que sitúa la decadencia de la agricultura en la época, y un poema de un autor de la época, Sá de Miranda, que retrata la emigración al imperio y la preocupación por el despoblamiento del reino. Las preguntas que se realizan para trabajar estas fuentes son esencialmente de tipo causa-consecuencia: «Identifica las causas que justifican la evolución de los datos del gráfico»; «¿Qué razones contribuyeron a la decadencia de la agricultura?»; «Portugal tenía, en el s. XVII, problemas demográficos. Identifícalos»; «Relaciona la contestación política del *mare clausum* con la crisis del comercio portugués».

Con los *Aprendizagens Essenciais* (MEC-DGE, 2018) algunos contenidos son suprimidos o reducidos, algo que también influye en el período objeto de análisis. Así pues, el manual de Texto Editora (2022) otorga poca relevancia al texto de los autores, sin embargo, integra fuentes que permiten a los estudiantes explorar el contexto a través de líneas del tiempo, cronologías y un mapa con los imperios de Portugal y España a fines del siglo XVI. Esto les permite completar por sí mismos una narrativa de esta época, extrayendo información de las fuentes primarias presentadas.

Una cuestión relevante es la crisis dinástica derivada de la muerte del joven rey don Sebastián, en la batalla de Alcazarquivir, en el norte de África (1578), sin dejar heredero, así como la de su sucesor, el cardenal Enrique (1580), sin resolver el problema dinástico. Todos los manuales aluden a esta situación, presentando genealogías que permiten a los estudiantes conocer a los potenciales candidatos al trono portugués. Los seis manuales portugueses analizados presentan a los tres

candidatos: Catalina, duques de Braganza; Antonio, prior de Crato, reconocido como el candidato que tenía el apoyo de la mayoría del pueblo, opuesto a aceptar el gobierno de un extranjero; y Felipe II de España, apoyado por la mayoría de la nobleza, el clero y la burguesía que pretendía acceder a las riquezas del imperio español, en tanto que la nobleza y burguesía españolas apoyaban la Unión Ibérica para tener acceso a las riquezas del imperio luso.

La lucha entre Felipe II y el prior de Crato, junto a los apoyos que cada uno de estos candidatos tuvo en la batalla de Alcántara, en Lisboa, apenas es referido en el manual más reciente de la editorial Texto (2022), siendo recogido en el cuerpo del texto y la cronología. El manual de Porto Editora (2022) opta por presentar documentos historiográficos de la História de Portugal, de José António Saraiva (2007) y de Oliveira Marques (2010). Están en línea con los *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018) que especifican como aprendizajes a alcanzar: «Concluir que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois estados». Mientras que los manuales anteriores apenas presentan a los candidatos a la sucesión sin desarrollar argumentos que justifiquen los intereses de sus respectivos partidarios. En este sentido, el manual de Porto Editora (2007) apenas muestra cuestiones a los estudiantes de reproducción de información o de simple constatación, a partir del análisis de la genealogía: «¿Cuáles son los candidatos al trono de Portugal en 1580?»; «¿Qué grado de parentesco tenían con el rey Manuel I y entre sí?». Por su parte, el manual de Areal (2014) presenta una posición cercana a las más recientes aportaciones historiográficas, no en vano refiere que «En 1580 Felipe II invadió Portugal sin encontrar gran resistencia» (p. 38).

En lo referente a la aclamación de Felipe II en las Cortes de Tomar (1581), al contrario, solo los manuales más antiguos (ASA, 2003; Porto Editora, 2007) presentan más información y documentos históricos relacionados con esta cuestión, en concreto un extracto de la obra de Lopes Praça (1893): *Coleção de Leis e Subsídios para o Estudo do Direito Constitucional Português*. Mientras que el manual de Texto (2022) y de Porto Editora (2022) apenas lo hacen en el texto y de forma sucinto, destacando las promesas que realizó: no nombrar extranjeros para el gobierno portugués, mantener la lengua y la moneda de Portugal, respetar los usos y costumbres del país y considerar Portugal y España como dos reinos autónomos gobernados por un único rey. Un solo rey, dos coronas: monarquía dual.

La imagen de Felipe I de Portugal y II de España en los manuales escolares es francamente positiva, sobre todo en el libro de Porto Editora (2022), que señala las medidas tomadas como favorables para el crecimiento económico portugués, debido a la intensificación del comercio triangular. El descontento con la Unión Ibérica, sobre todo derivado del gobierno de Felipe III de Portugal y su primer ministro, el conde-duque de Olivares, es ampliamente recogido en todos los manuales lusos analizados, tanto en el texto como en las fuentes primarias presentadas. El manual

de Texto (2022) presenta una cronología con los principales acontecimientos: el nombramiento de la duquesa de Mantua (1618), la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), y las implicaciones de esta contienda en términos militares, por el reclutamiento de soldados portugueses y el cobro de impuestos, que generó protestas como la revuelta de Évora (1637) o la revuelta de Manuelinho, ocurrida en el Alentejo contra el aumento de impuestos y las difíciles condiciones de vida de la población portuguesa.

Los manuales de ASA (2003) y Areal (2014) presentan diversas fuentes para que sean trabajadas por los estudiantes, desde documentos de la época, como el que se encuentra en el libro de ASA (2003) sobre las revueltas de Évora, obra de Manuel Severim de Faria, *Noticias de Portugal* (1655). Así como un mapa con los levantamientos populares en las décadas de 1620 y 1630. A su vez, el manual de Areal (2014), junto con un mapa en el que se localizan los motines, presenta un documento del padre Manuel da Costa, *A Arte de Furtar* (s. XVII), que relata el descontento con el dominio filipino, preguntando a los discentes a partir de dicho documento para que extraigan información y elaboren explicaciones: «Indica las razones de la insatisfacción de los portugueses con la gobernación filipina y explica de qué forma reaccionaron». También el manual Porto Editora (2022) presenta varios documentos que permiten comprobar el descontento frente al gobierno de Felipe III de Portugal y IV de España. Una tabla indica que no se convocaron cortes durante su reinado y un documento de David Birmingham (1998), *História de Portugal na perspectiva mundial*, a partir del cual se pide a los estudiantes que comparen con una fuente icónica de la construcción de un fuerte en el período filipino, y que comparen pros y contras de dicho gobierno, teniendo como base las evidencias de las fuentes históricas proporcionadas.

La *Restauração* de la independencia (1640) es bastante explicada en todos los manuales portugueses, pues representó el final de la Unión Ibérica y la afirmación de la independencia lusa, conmemorada como fiesta nacional el 1 de diciembre, señalada como uno de los hitos relevantes de la historia nacional en Portugal. Son genéricamente referidos en todos los libros analizados los motivos que llevaron al descontento con la monarquía dual, como antes señalamos. El manual de Texto Editora (2022) presenta todos los sucesos ocurridos el 1 de diciembre de 1640 en el texto. Señala que fue un grupo de nobles quien organizó la conspiración, con apoyo de Francia, atacando el palacio real de Lisboa y apresando a la regente duquesa de Mantua. D. Juan, nieto de doña Catalina, fue aclamado rey de Portugal en las Cortes con el nombre de Juan IV. Destacan un conjunto de factores que explican estos acontecimientos: reorganización del ejército; reparación de las fortalezas de la frontera; tratados con países enemigos como Francia y refuerzo de la alianza con Inglaterra.

Este manual usa solamente fuentes iconográficas sobre este episodio para inferir y producir evidencias. Una de las fuentes representa la revuelta de los nobles y la

otra la aclamación del duque de Braganza como Juan IV, dando origen a la nueva dinastía homónima. Sin embargo, tales fuentes no presentan la identificación de sus autores. Con todo, disponen de una amplia leyenda con bastante información que les permite responder a una cuestión de cambio histórico: «¿Cuál es el acontecimiento que demuestra que el suceso representado en la F. 2B fue posterior al representado en la F. 2A?» Y una cuestión que lleva a los estudiantes a trabajar causas y consecuencias, pidiendo que realicen un esquema sobre la Revolución: «Dos causas del descontento de los portugueses»; «Acontecimiento»; «Principal consecuencia». El manual fomenta también la búsqueda y espíritu crítico al pedir a los discentes: «Busca y descubre quién fue la autora de la frase y por qué razón la pronunció: «Más acertado y preferible es morir reinando que acabar sirviendo». Como consolidación solicita que respondan la cuestión inicial: «¿Cómo consiguieron los portugueses restaurar su independencia?», construyendo a tal efecto un cuadro con cuatro columnas: tres causas; acontecimientos del 1 al 5 de diciembre de 1640; cómo Portugal preparó su defensa; principal consecuencia.

A su vez el manual de Porto Editora (2022) apuesta por las fuentes documentales para que los alumnos comprendan cómo se llegó a la restauración de la independencia, utilizando un extracto de la obra coordinada por Rui Ramos (2010), *História de Portugal*. Hace una pregunta de mera reproducción del conocimiento: «¿Qué factores contribuyeron a la Restauración de la independencia de Portugal?».

En cambio, son los manuales más antiguos los que presentan mayor diversidad de fuentes sobre el acontecimiento. El libro de Areal (2014) y el de Porto Editora (2014) destacan, a través de mapas, la representación de las duras batallas que tuvieron lugar en Portugal, en la línea de Elvas, Ameixal y Montes Claros, permitiendo resistir a los españoles durante veintiocho años de contienda, hasta que en 1668 fue firmado el tratado de paz y Juan IV reconocido rey de Portugal. El manual de Areal (2014) y, en esa misma línea el de Porto Editora (2014), presentan un mapa con las batallas de la Guerra de Restauración, indicando las grandes batallas, motines antes del conflicto y principales fortalezas construidas durante la contienda. Además, el manual de Areal (2014) integra un documento de 1646, una carta al rey de Francia de su embajador en Lisboa, donde relata la grave situación en que se encontraba Portugal a nivel económico y militar. Partiendo de ese documento se realizan varias preguntas, una de tipo evidencia: «¿Cuál es la situación del reino portugués tras la Restauración de la independencia?»; otra de mera reproducción de conocimiento: «¿Qué medidas tomó Juan IV cuando accedió al trono?» «Tras llegar al poder Juan IV, ¿cuántos años transcurrieron hasta que se consiguió un tratado de paz con España?». El manual de Porto Editora (2014) sugiere para culminar responder a la pregunta inicial: «¿Cómo se produjo la Restauración de la independencia en Portugal?».

Los manuales anteriores, de ASA (2003) y Porto Editora (2007), apenas aluden en el texto a este período de la Restauración, enumerando los motivos, el día de la

Restauración, el inicio de la nueva dinastía de los Braganza, con la aclamación de Juan IV como monarca luso y el tratado de paz de 1668. No obstante, el manual de ASA (2003) incluye un documento de época, una carta de Juan IV, de 1641, que explica la situación lamentable del reino y que podría llevar a la revuelta del pueblo y de los nobles que apoyaron la conspiración para restaurar la independencia. Sobre este documento únicamente se pide a los estudiantes que expliquen el título del mismo: «El fin del compromiso de Tomar». Asimismo, presenta un panel de azulejos con la representación de la Restauración de la independencia.

## 7. ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESPAÑOLES: CONTENIDOS SUSTANTIVOS, RECURSOS Y ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Los seis manuales españoles de ESO, relativos al período de la monarquía dual, abarcan las leyes LOE y LOMCE. Como se ha señalado, hasta el curso próximo 2023/2024 no dispondremos de libros de 2.º de ESO de esta nueva ley, que incluyen el período analizado (siglos XVI-XVII). En cualquier caso, la muestra es de seis libros, al igual que la cifra de manuales portugueses empleados para este estudio. Si bien, cabe señalar de antemano algunas diferencias sustanciales. En España el período de la monarquía dual o filipino recibe menor atención que en Portugal. Solo la anexión de Portugal y su inmenso imperio colonial, en 1580, se ensalza por suponer el apogeo de la hegemonía hispánica. La pérdida del mismo, a partir de 1640 aparece soslayada dentro de un período de crisis global, en el contexto de la última fase de la Guerra de los Treinta Años (Parker, 1988; Wilson, 2018). El enfrentamiento final con Francia y las simultáneas revueltas de Cataluña (Elliott, 1986), Nápoles (Benigno, 2020) e, incluso, las conspiraciones aristocráticas de Andalucía y Aragón (Salas Almela, 2008; Solano Camón y Sanz Camañes, 1997). Toda vez que la emancipación de los Países Bajos del norte, las Provincias Unidas, se asume como mal menor, a fin de salvar la zona católica meridional, no ya del protestantismo sino de la emergente Francia borbónica.

Ambos países están insertos en relatos nacionales (Rodríguez Pérez y Solé, 2018). Mientras Portugal destaca más la independencia que la integración en *Castela*. En España ocurre lo contrario. Son narrativas nacionales, de herencia decimonónica. Aunque en el caso luso se usan muchas más fuentes primarias (textos de la época, mapas, imágenes) para demandar tareas a los discentes. En España sigue pesando más el predominio del texto y las preguntas que aluden a mera reproducción o resumen de la información que viene en páginas anteriores. El nivel de esfuerzo es ínfimo y el trabajo con fuentes primarias no resulta esencial. Son dos páginas por siglo, todavía con la estructura tradicional y obsoleta de Austrias mayores y menores, política interior y exterior, logros y fracasos de cada reinado. La apoteosis de la



Unión Ibérica se diluye por los enormes avances de descubrimientos, navegaciones pioneras y conquista de los virreinos de Nueva España y Perú.

Pero yendo a datos concretos. El manual de Edelvives (2011), inserto en la LOE, apenas recoge información sobre la etapa dual o filipina. Respecto a 1580, lo resume en breves líneas, aludiendo al cumplimiento del viejo sueño de la unión peninsular, acariciado por los Reyes Católicos y su política de alianzas matrimoniales con los Avís portugueses. Felipe II es elegido rey ese año, con el apoyo de burgueses y nobles, aunque no se explican las causas. Entre las actividades, muy modestas, ninguna es específica sobre la Unión Ibérica. Sino que, a modo de repaso, se pide incluir en una línea del tiempo los principales acontecimientos de los reinados y en sendos mapas, que deben calcarse del manual al cuaderno del estudiante, representar las incorporaciones territoriales del siglo XVI y las pérdidas de la centuria siguiente. La única explicación sobre 1640 radica en que los portugueses aprovecharon la atención preferente hacia el frente catalán para consolidar su levantamiento. Nada relativo al apoyo francés e inglés, clave en la victoria, ni sobre la larga guerra.

El manual de Anaya (2012) presenta un panorama aún más desalentador. Nada sobre la Unión Ibérica. Solo en uno de sus mapas aparecen las posesiones de Felipe II en todo el orbe, incluyendo Portugal y su imperio de ultramar. Pero ni una sola mención en el texto ni en las actividades o tareas. Los textos se centran en las rivalidades de la Monarquía Hispánica: otomanos, ingleses, franceses y holandeses. Nada se dice de 1580 ni de 1640. Las actividades son poco exigentes con el estudiante, al demandarle que rellene huecos en blanco de cada siglo, realice ejes cronológicos incluyendo palabras clave que ya se le dan seleccionadas. Lo único un poco más complejo, aunque escasamente, es que comente sendos mapas de posesiones y otro de la Guerra de los Treinta Años. Así como algún retrato y edificio del período estudiado, con el fin de que analice sus principales rasgos estilísticos. Nada de saber hacer o competencias históricas ni educación histórica.

El libro de texto de Santillana (2012) recoge la incorporación y pérdida de Portugal de forma sucinta. Unas pocas líneas en los reinados de Felipe II y Felipe IV, respectivamente. Y dos tipos de actividades, muy sencillas. La primera comentar el mapa de posesiones, siendo las adquisiciones en el siglo XVI y las pérdidas territoriales del XVII el *leit motiv*. Después, a modo de repaso de cada siglo o bloque de contenidos, se vuelve a preguntar lo mismo, esta vez sin mapa, sino con una pregunta de resumen de cada reinado. Siguen sin aparecer documentos de la época, textos recientes de historiadores ni, por supuesto, la visión portuguesa de la anexión e independencia. Nada sobre causas y consecuencias, apoyos a la casa de Austria y su pérdida posterior. Se infiere, en todo caso, que tras la pacificación de Cataluña (1652) es demasiado tarde para recuperar Portugal, frente secundario por el carácter fronterizo del Principado.

Ya en la LOMCE, el manual de Oxford (2015) ignora la cuestión portuguesa. Es decir, ni en el texto ni en las actividades aparece alusión alguna al período de la Unión Ibérica (1580-1640). Sólo de forma indirecta aparecen los dominios lusos integrados en la Monarquía Hispánica, a partir de un mapa de los contendientes durante la Guerra de los Treinta Años. El uso de mapas e ilustraciones, tanto coetáneas como dibujos actuales, es de suma relevancia en este manual. Por ejemplo, detallando tipos de armas, vestimentas y rangos del ejército de la época, con especial atención a los tercios. La cantidad de texto es menor que en otros libros de ciencias sociales, resumiendo las cuestiones de política interior y exterior, dando mayor protagonismo a economía y sociedad. Sin embargo, esto implica que las guerras contra Inglaterra, Holanda, Francia y el Imperio otomano oculten la anexión e independencia lusa. Tampoco se alude a la sublevación catalana. En resumen, un diseño moderno y atractivo, pero escaso de contenidos y con tareas que siguen siendo de tipo descriptivo.

El libro de texto de Santillana (2015) es similar, al no aludir en absoluto a la cuestión portuguesa. Solo el mapa que compara las posesiones de Carlos V y Felipe II permite entender el aumento de posesiones con la incorporación del imperio portugués. Y por eso mismo las tareas demandadas son muy básicas. Dibujar un mapa incluyendo las incorporaciones territoriales y otro con las pérdidas. Nada de textos, batallas, causas o consecuencias de la anexión ni de la emancipación. Parece que solo interesa enumerar el acrecentamiento de reinos y colonias. Pero el análisis o al menos la mención escueta brilla por su ausencia. El texto se centra en rivalidades con Francia, Inglaterra, Holanda e Imperio otomano, aunque de forma abreviada. Las bancarrotas y problemas internos de los Austrias también tienen su hueco, así como la expansión americana y la sociedad mestiza que surge.

Por último, el manual de SM (2015) sí recoge en el texto la Unión Ibérica. Con unas pocas líneas tanto para el inicio como para el final de dicho período. Sobre la anexión alude a los derechos sucesorios de Felipe II, en tanto que hijo de una infanta lusa, así como el uso de la fuerza y su victoria en la batalla de Alcántara, que dará pie a las Cortes de Tomar. Nada sobre otros candidatos al trono ni sobre apoyos portugueses al Rey Prudente. En cuanto a 1640, considera el levantamiento de Juan de Braganza como una consecuencia de la Unión de Armas de Olivares. Es decir, el rechazo a sufragar la defensa de la Monarquía Hispánica y asumir nuevas cargas fiscales, fruto del proceso centralizador. Se indica que el conflicto acaba en 1668, aunque no se detalla que eso será tres años después del deceso de Felipe IV. Respecto a actividades, son muy escuetas y de exiguo esfuerzo para el alumnado. Por un lado, situar en orden cronológico una serie de eventos y batallas del reinado de Felipe II, entre ellas la incorporación de Portugal a sus dominios. Y otra con un mapa conceptual, donde se recogen acontecimientos clave de los siglos XVI y XVII, con huecos en blanco para rellenar, y otros ya escritos sobre los que hay que hacer un resumen. En este sentido, Portugal aparece como un problema externo

del reinado de Felipe II. Los mapas y textos de la época son escasos, además se vinculan en el caso del extracto de fuente textual a la visión de los moriscos que ofrece Cervantes en *El Quijote*.

A pesar de la cortedad de la muestra, con seis manuales de cada país, el balance es demoledor. Los manuales portugueses, en mayor o menor medida, ofrecen preguntas sobre la Unión Ibérica, incluso tareas con fuentes primarias o textos de historiadores. A pesar de sus limitaciones que pueden verse en el ámbito luso, el caso español es mucho más pobre. Apenas textos ni imágenes ni actividades que aludan la Unión Ibérica. Cuando las hay son de una simplicidad que no difiere demasiado del resto de tareas. Ni las que hay junto al texto ni al final de cada tema, a modo de repaso, implican trabajar en grupo, indagar, aprender a usar fuentes primarias. Solo recordar nombres, lugares, fechas y guerras. Con particular interés por adquisiciones territoriales y pérdidas, sean debidas a herencias o conflictos armados. Ante unos manuales tan desligados de la enseñanza y el pensamiento histórico, es evidente que no se fomenta el razonamiento, ponerse en lugar del otro (en este caso, visión portuguesa) ni se analizan causas o consecuencias. Una enseñanza de corte claramente tradicional y neopositivista.

## 8. CONCLUSIONES

Del análisis de los manuales portugueses podemos concluir que no hay grandes diferencias de contenido sustantivo. Todos presentan los mismos acontecimientos relacionados con la temática de la Unión Ibérica, si bien existen ciertas diferencias en la integración de la información. Más actualizada en los manuales más recientes, respecto a fuentes documentales procedentes de las novedades historiográficas. Mientras que los manuales más antiguos optan por documentos de época, sobre todo el manual de ASA (2003) y Porto Editora (2007), algo que denota cierto compromiso con las competencias históricas, tal y como el documento normativo de 2001 determinaba. Sin embargo, las preguntas realizadas a los estudiantes no son de gran exigencia cognitiva, siendo más de nivel de evidencia, como mera reproducción de la información de las fuentes. Los manuales más acordes con las *Metas Curriculares* realzan en cierta manera la información a retener, es decir la reproducción de conocimiento, lo cual queda de manifiesto en los libros de Porto Editora (2014) y Areal (2014).

Como contrapunto los manuales más recientes, de Porto Editora (2022) y Texto (2022), ligados a los *Aprendizagens Essenciais*, tienden a reducir la información sobre esta temática en el texto, integrándola preferentemente en los documentos historiográficos actuales y tareas que exigen un nivel de sofisticación de pensamiento histórico más elevado dado que emplean preguntas de evidencia, causalidad, explicación y cambio. Ello permite comprobar que las editoriales y sus autores han incorporado

en los manuales actuales los principios epistemológicos de la educación histórica y de los estudios empíricos realizados (Solé, 2021). Aunque esta constatación es más evidente en el caso del manual de Texto (2022) que en el de Porto Editora (2022), ambas editoriales son las que copan mayor cuota de mercado de manuales escolares en Portugal. A pesar de los numerosos cambios promovidos en los últimos años en los libros de texto, estos son más evidentes a nivel pedagógico y didáctico que a nivel historiográfico, manteniéndose una visión nacionalista y etnocéntrica del tema estudiado. Ahora bien, se entrevé alguna preocupación por promover la confrontación de ideas, de posiciones y perspectivas diferentes sobre este período de la historia portuguesa, fomentando en cierto modo una visión plural para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica, tal y como sugieren las *Metas de Aprendizagem* (ME-DGE, 2018).

El difícil camino de las reformas educativas en España parece un bucle que, casi siempre, implica pocos cambios efectivos en la forma de enseñar materias humanísticas y sociales como la historia. El origen de estas asignaturas, su cultura académica y las inercias docentes conllevan un predominio de la tríada habitual: manual como recurso didáctico hegemónico (Valls, 2007), lección magistral como metodología docente esencial y examen escrito memorístico para la evaluación. Las reformas iniciadas con la LOGSE, en la década de 1990, preconizaron un modelo de enseñanza no tan teórico, pero fracasaron a la hora de imponer una enseñanza que combinase contenidos de primer orden con otros de tipo más complejo: competencias, destrezas, habilidades, saber hacer. En los últimos años también se ve necesario impulsar los valores y actitudes. Las materias de ciencias sociales no pueden consistir solo en enumerar de memoria hitos, lugares, fechas y nombres. El tiempo corto positivista sigue teniendo, sin embargo, un enorme peso, frente a las reflexiones de tiempo largo braudeliiano o las coyunturas, así como los procesos de causalidad.

Esto aleja al estudiante de la utilidad social de unas disciplinas que ya no tienen sentido solo para formar patriotas, tal y como cuando surgió la enseñanza pública. En ese contexto burgués de afirmación de los Estados-nación modernos (Álvarez Junco, 2016) era la misión básica de la enseñanza de la historia, es decir reconocer los principales logros y prohombres de la patria, en un estudio lineal y acrítico que siguiera en orden cronológico los principales gobiernos, regímenes y dinastías reinantes. La historia rankiana sigue pesando bastante en la enseñanza actual de la historia en España, máxime si se piensa en los enciclopédicos temarios de 2.º de Bachillerato, destinados a repasar lo más relevante de la historia de España en unos pocos meses.

Una historia que no sea solo el discurso legitimador de las élites, lleno de tópicos y alejados de las novedades historiográficas (Rodríguez Pérez, Simón García y Molina Puche, 2017). Esta educación histórica lleva años impartándose en numerosos países de Europa, América y otros lugares. España es una excepción, aunque

sus avances en la ciencia histórica sí están al nivel de los países más avanzados, esto no se traduce en el ámbito didáctico, anquilosado en unas metodologías a menudo obsoletas. Que no apelan a la vida cotidiana de los discentes, al considerarlas un discurso cerrado, sobre el que no cabe reelaboración o discusión.

Los manuales portugueses dan una visión nacional, pero que en los últimos años ha comenzado a introducir tareas con fuentes primarias y pensamiento histórico. No se da toda la información resuelta, el estudiante debe ampliar y buscar nuevos datos, iniciarse en pequeñas tareas de investigación. Eso brilla por su ausencia en los manuales españoles analizados. El contraste es bastante grande. Cambian formatos, se modernizan, hay un apartado gráfico y muchos recursos virtuales enlazados, pero el tipo de preguntas siguen siendo básicas y de escasa complejidad. Se prioriza memorizar de forma acrítica. Dejando atrás posibles debates sobre las raíces del desconocimiento mutuo entre españoles y portugueses, fruto de la separación política. La lucha lusa por emanciparse del centralismo castellano y su abrazo de la alianza inglesa, como salvadora de ese *statu quo*, a cambio de mantener su imperio colonial, especialmente Brasil.

En el ámbito de la enseñanza de la historia, la huella anglosajona también es mucho más evidente en Portugal. Desde niveles educativos iniciales e intermedios se fomentan las destrezas y el pensamiento histórico. En España predomina lo memorístico, tanto en decretos como en manuales (Rodríguez y Solé, 2018; Solé, 2017; Solé, 2021; Gómez-Carrasco, Solé, Miralles Martínez y Sánchez Ibáñez, 2020). Quizá la nueva legislación española suponga el inicio de un cambio que se atisba largo y complejo. Pero en cualquier caso España es una excepción frente a lo que ocurre en el resto de Europa. Vemos, a pesar de la cortedad de la muestra de este estudio descriptivo, que Portugal lleva una amplia ventaja a la hora de enseñar a pensar de forma crítica, aunque a su vez también le quede camino por recorrer.

## 9. REFERENCIAS

- Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Amaral, C. Alves, B. Tadeu, T. y Vilaça, C. (2022). *História Sob investigação, 8.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, C., Jesus, E. y Alves, E. (2014). *Missão História, 8.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ayén Sánchez, F. J. y Maybank, A.J. (2015). *History. The Early Modern Age*. Madrid: Oxford Educación.
- Barca, I. y Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 91-100.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barreto Xavier, A., Palomo, F. y Stumpf, R. (eds.) (2018). *Monarquias Ibéricas em Perspectiva Comparada (séculos XVI-XVIII). Dinâmicas Imperiais e Circulação de Modelos Administrativos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2003). *Rumos da História, 8.º ano*. Porto: Edições ASA.
- Benigno, F. (2020). ¿Revolución de Masaniello o revolución de Nápoles? Una reinterpretación. *Estudis: Revista de historia moderna*, 46, 35-58.
- Bouza Álvarez, F. (1987). *Portugal en la Monarquía Hispánica (1580-1640). Felipe II, las cortes de Tomar y la génesis del Portugal Católico*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bouza Álvarez, F. (1991). Primero de diciembre de 1640: ¿una revolución desprevénida?, *Manuscrits: Revista d'història moderna*, 9, 205-226.
- Bouza Álvarez, F. (2010). *Felipe II y el Portugal «dos povos». Imágenes de esperanza y revuelta*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bouza, F., Cardim, P. y Feros, A. (eds.). (2020). *The Iberian World 1450-1820*. Londres: Routledge.
- Burgos, C. y Muñoz Delgado, M. C. (2012). *2 Educación Secundaria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Anaya.
- Cajani, L. (2006). Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-first Century. En J. Nicholls (ed.), *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives* (pp. 27-41). Oxford: Symposium books.
- Cantanhede, F. Silva, Gago, M. y Torrão, P. (2022). *O fio da História, 8.º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Cardim, P. (2017). *Portugal y la Monarquía Hispánica (ca. 1550-ca. 1715)*. Madrid: Marcial Pons.
- Cardim, P., Herzog, T., Ruiz, J. J. y Sabatini, G. (coords.). (2012). *Polycentric Monarchies: How did Early Modern Spain and Portugal Achieve and Maintain a Global Hegemony?* Eastbourne: Sussex Academic Press.
- Cardim, P., Freire Costa, L. y Soares da Cunha, M. (orgs.) (2013). *Portugal na Monarquia Hispânica. Dinâmicas de integração e conflito*, Lisboa: CHAM, CIDEHUS, GHES y Red Columnaria.
- Cirne, J. y Henriques, M. (2014). *Viagem na História, 8.º ano*. Maia: Areal Editores.
- Correia, L.G. (2016). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular. *Diálogos*, 19(1), 289-305.
- Costa, F. (2005). Interpreting the Portuguese War of Restoration (1641-1668) in a European Context. *e-Journal of Portuguese History*, 3(1), 1-14.
- Costa, L. y Cunha, M. (2006). *D. João IV*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cunha, M. (1990). *Linhagem, parentesco e poder. A Casa de Bragança (1384-1483)*. Lisboa: Fundação Casa de Bragança.
- Cunha, M. (2000). *A Casa de Bragança, 1560-1640. Práticas senhoriais e redes clientelares*. Lisboa: Estampa.
- Cunha, M. (2001). O significado da «Restauração». En A. T. de Matos (coord.), *Memória de Portugal. O milénio português*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Cunha, M. (2009). Títulos portugueses y matrimonios mixtos en la Monarquía Católica. En B. Yun Casalilla (dir.), *Las Redes del Imperio. Élités sociales en la articulación de la Monarquía Hispánica, 1492-1714* (pp. 205-231). Madrid: Marcial Pons.
- DEB-ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*.
- Decreto 220/2015 del BORM, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 235/2022 del BORM, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 291/2007 del Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), del 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021, procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.
- DGE-PASEO (2017). Despacho nº6478/2017- *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-proyecto/documentos-de-referencia/index.html>
- Elliott, J. H. (1986). *La rebelión de los catalanes (1598-1640)*. Madrid: Siglo XXI.
- Elliott, J. H. (2005). *La España imperial, 1469-1716*. Barcelona: Vicens Vives. 7.ª ed.
- Elliot, J. H. (2022). Un mundo ibérico. En I. Olivé, L. N. Rodrigues, M. Gracia y P. Seabra (coords.), *España y Portugal en la globalización. 500 años de la primera circunnavegación*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado – Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 119-161). Londres: Macmillan.
- Etxebarria Orella, L., Martín Bermejo, G. y Rubalcaba Bermejo, R. (2012). *Geografía e Historia 2 ESO*. Madrid: Santillana.
- Fernández Burete, V. (2015). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2 ESO*. Madrid: SM.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Gómez Carrasco, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.
- Gómez, C. J., Cózar Gutiérrez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos*, 29(1), 1-25.
- Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286.

- Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (2020). Leyenda Negra y héroes defenestrados: análisis del discurso en los libros de texto españoles (1998-2018). En R. M. Alabrús Iglesias, J. L. Betrán Moya, J. Burgos Rincón, B. Hernández, D. Moreno y M. Peña Díaz (coords.), *Pasado y presente: estudios para el profesor Ricardo García Cárcel* (pp. 115-128). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gómez Carrasco, C. J., Solé, G., Mirrales, P. y Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Granda Gallego, C., Núñez Heras, R. y Sepúlveda Hernández, P. (2011). *Soc 2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Zaragoza: Edelvives.
- Graça de Sousa, A. T. (2018). La frontera del Alentejo durante la Guerra de Restauración (1640- 1668). *Revista Historia Autónoma*, 12, 99-119.
- Hespanha, A. M. (1991). As Cortes e o reino. Da União a Restauração. *Cuadernos de Historia Moderna*, 11, 21-56.
- Labrador Arroyo, F. (2002). Felipe II y los procuradores de Tomar (1581). La integración de las elites portuguesas a través de la Casa Real. En J. Bravo Lozano (ed.). *Espacios de poder: Cortes, ciudades y villas (s-XVI-XVIII)*, vol. I. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. En I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 13-27). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia: Braga.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En J.S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Rivière, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-160). Barcelona: Crítica.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Poza, S. (2011). «Nec spec me tu» y otras empresas o divisas de Felipe II. En R. Zafra Molina y J. J. Azanza López (coords.), *Emblemática trascendente: hermenéutica de la imagen, iconología del texto* (pp. 435-456). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Maia, C. y Brandão, I. (2014). *Viva a História*, 8.º ano. Porto: Porto Editora.
- Marín, R. (2015). *Geografía e Historia 2 ESO*. Madrid: Santillana.
- Martín Marcos, D. (2014). *Península de recelos: Portugal y España, 1668-1715*. Madrid: Marcial Pons.
- Martín Marcos, D. (ed.). (2013). *Monarquías encontradas. Estudios sobre Portugal y España en los siglos XVII y XVIII*. Madrid: Sílex.
- Martínez Hernández, S. (2009). «Fineza, lealtad y zelo». Estrategias de legitimación y ascenso de la nobleza lusitana en la Monarquía Hispánica: los marqueses de Castelo



- Rodrigo. En M. Rivero Rodríguez (coord.), *Nobleza hispana, Nobleza cristiana. La Orden de San Juan*, vol. II (pp. 913-960). Madrid: Polifemo.
- Martínez Millán, J. A. y Hortal Muñoz, J. E. (dirs.). (2015-2018). *La Corte de Felipe IV (1621-1665). Reconfiguración de la Monarquía Católica*. Madrid: Polifemo.
- Martínez Shaw, C. y Martínez Torres, J. A. (dirs.). (2014). *España y Portugal en el mundo (1581-1668)*. Madrid: Polifemo.
- ME. (1991). *Programas de História do Ensino Básico*.
- ME/DGIC. (2010). *Metas de Aprendizagem*.
- MEC-DGE. (2013). *Ministério da Educação e Ciência. Metas Curriculares de História*. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19>
- MEC-DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- Moreno-Vera, J. R. y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 107. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J. R. y Martínez-Llorca, F. J. (2020). Colonizer's narrative. Precolumbian America, an 'invisible' content in the spanish textbooks. *Izquierdas*, 49, 20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492020000100220>
- Oliveira, A. de (2002). *Movimentos Sociais e Poder em Portugal no Século XVII*. Coimbra: Universidade de Coimbra-IHES.
- Olivé, I., Rodrigues, L. N., Gracia, M. y Seabra, P. (coords.) (2022). *España y Portugal en la globalización. 500 años de la primera circunnavegación*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado – Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ordine, N. (2022). *Tres coronas para un rey. La empresa de Enrique III y sus misterios*. Barcelona: Acantilado.
- Parker, G. (ed.). (1988). *La Guerra de los Treinta Años*. Barcelona: Crítica.
- Pérez Samper, M. Á. (1992). *Catalunya i Portugal el 1640. Dos pobles en una cruïlla*. Barcelona: Curial.
- Pingel, F. (2000). *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Textbooks, Strasbourg, Council of Europe.
- Rodríguez Pérez, R. A., Simón García, M. M. y Molina Puche, S. (2017). La Región de Murcia en los manuales escolares de Educación Secundaria: una narrativa a la sombra de España y Europa. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 241-277.
- Rodríguez Pérez, R. A., y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 194(788), a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Rodríguez Rebollo, M. P. (2006). El Consejo de Estado y la Guerra de Portugal (1660-1668). *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 26, 115-136.
- Rodríguez Trejo, M. J. (2015). La Guerra de Restauración portuguesa y la frontera: una nueva línea de investigación. En F. Labrador Arroyo (ed.), *II Encuentro de Jóvenes*

- Investigadores en Historia Moderna. Líneas recientes de investigación en Historia Moderna* (pp. 555-572). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos – Ediciones Cinca.
- Salas Almela, L. (2008). *Medina Sidonia. El poder de la aristocracia, 1580-1670*. Madrid: Marcial Pons.
- Sánchez Ibáñez, R., y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia Y Espacio*, 15(53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>
- Schaub, J. F. (1996). La Restauração portuguesa de 1640. *Chronica Nova*, 23, 381-402.
- Schaub, J. F. (2020). The union between Portugal and the Spanish monarchy (1581-1640). En F. Bouza, P. Cardim y A. Feros (eds.). *The Iberian World 1450-1820*. Londres: Routledge.
- Solano Camón, E. y Sanz Camañes, P. (1997). Nuevas perspectivas en torno a la conspiración del duque de Híjar. En A. Mestre Sanchís, P. Fernández Albaladejo y E. Giménez López (coords.), *Disidencias y exilios en la España moderna. Actas de la IV de Reunión Científica de las Asociación Española de Historia Moderna, Alicante, 27-30 de mayo de 1996*, vol. 1 (pp. 531-598). Alicante: Universidad de Alicante.
- Solé, G. (2014). El manual escolar en la enseñanza primaria en Portugal: perspectiva histórica y análisis de la enseñanza de la historia. *Ensayos*, 29(1), 43-64.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *Clío. História and History Teaching*, 43, 89-112.
- Solé, G. (2021). Ensino da história em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Stöber, G. (2013). From Textbook Comparison to Common Textbooks? Changing Patterns in International Textbook Revision. En K. V. Korostelina y S. Lässig, S. (eds.), *History Education and Post-conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (pp. 26-51). Nueva York: Routledge.
- Tengarrinha, J. (1997). La historiografía portuguesa en los últimos veinte años. *Ayer*, 26, 19-64.
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. En L. R. Torgal, J. A. Mendes y F. Catroga (eds.), *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Valladares, R. (1995). Sobre reyes de invierno. El diciembre portugués y los cuarenta fidalgos (o algunos menos, con otros más). *Pedralbes. Revista d'història moderna*, 15, 103-136.
- Valladares, R. (1998). *La rebelión de Portugal. Guerra, conflicto y poderes en la Monarquía Hispánica*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Valladares, R. (2005). Portugal en el orden hispánico. En P. Sanz Camañes (coord.), *La Monarquía Hispánica en tiempos del Quijote*. Madrid: Sílex-UCLM.
- Valladares, R. (2008). *La conquista de Lisboa. Violencia militar y comunidad política en Portugal, 1578-1583*. Madrid: Marcial Pons.
- Valladares, R. (2011). Dos historiografías para una misma Historia. El Portugal Hispánico (1580-1640) desde la España contemporánea. *Estudios Portugueses y Brasileños*, 11, 229-257.

- Valladares, R. (2012). No somos tan grandes como imaginábamos. Historia global y Monarquía Hispánica. *Espacio, tiempo y forma. Historia Moderna*, 25, 57-115.
- Valladares, R. (2016). «Por toda la Tierra» España y Portugal: globalización y ruptura (1580-1700). Lisboa: CHAM.
- Valladares, R. (2018). El Portugal de Felipe IV (1619-1668). En J. Martínez Millán (coord.), *La Corte de Felipe IV (1621-1665)*, t. IV, vol. II. Madrid: Polifemo.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Universitat de València.
- White, L. (2003). Estrategia geográfica y fracaso en la reconquista de Portugal por la Monarquía Hispánica, 1644-1668. *Studia Historica. Historia Moderna*, 25, 59-91.
- Wilson, P. H. (2018). *La Guerra de los Treinta Años, volumen II. Una tragedia europea 1630-1648*. Madrid: Desperta Ferro Ediciones.
- Yun Casalilla, B. (dir.). (2009). *Las Redes del Imperio. Élités sociales en la articulación de la Monarquía Hispánica, 1492-1714*. Madrid: Marcial Pons.