

# Exclusiones del currículum: el caso de los mozárabes de Granada

ANDRÉS PALMA VALENZUELA  
M. MONTSERRAT PASTOR BLÁZQUEZ

## 1. Introducción

Piensan muchos docentes de enseñanzas obligatorias que, de entre los elementos integrantes del currículum de Ciencias Sociales (CCSS) y de Historia en particular, son los objetivos y los contenidos los que fijan las intenciones educativas y marcan las metas del aprendizaje, cuando en realidad lo que sucede es lo contrario. Son las finalidades educativas las que conforman, explícita o implícitamente, gran parte de los diseños curriculares y de los procesos de enseñanza desarrollados en CCSS. Lo cual exige que toda reflexión sobre Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) asuma que el diseño y concreción de todo modelo de enseñanza y aprendizaje dependerá siempre «de qué finalidades persigamos con su enseñanza» (Galindo, 2016, 73), de la idea de conocimiento social que guíe la enseñanza y del concepto que de ella posea el docente. Al fin y al cabo, los fines siempre remiten «al tipo de persona que se desea llegue a ser el alumno [...] finalizado el proceso educativo [...] y al tipo de sociedad [deseada...] para el futuro» (Rodríguez, 2011, 98). De igual modo, corresponde a la DCS valorar en el análisis de toda metodología «el sustrato y la estructura teórica del aprendizaje» (Pastor, 2011, 151) como aspecto ligado a las finalidades.

Todo ello explica por qué la selección de finalidades y contenidos fue eje de las ocho reformas educativas implantadas en España entre 1980 y 2020 y espacio de confluencia de intereses diversos incapaces de lograr consensos. Las finalidades educativas

asumidas han sido siempre más deudoras de intereses políticos-ideológicos que de razones didácticas y pedagógicas. Siendo este un dato de obligado examen para la DCS, al ser ineludible para ella valorar por qué estas materias y, sobre todo su Historia, «se ha prestado con [...] frecuencia a múltiples usos y abusos por parte del poder» (Gómez y Miralles, 2017, 9); aunque la mera reseña de ello enoje a gobernantes y «asesores pedagógicos» de cámara.

Desde tales premisas, proponemos examinar la exclusión del currículum de enseñanza obligatoria de ciertos contenidos de la Historia medieval de Andalucía. Se trata a nuestro juicio de una supresión no casual que ilustra el uso interesado que realiza el poder político del saber histórico en el marco de un proceso de reinterpretación de la Historia de Granada. De un proyecto basado, entre otros aspectos, en la creación de nuevos relatos históricos desde la omisión de ciertas fuentes históricas, la reiteración de medias verdades e hipótesis no confirmadas y la creación de *fake news*. Siendo el resultado final la expansión, por medios diversos, de relatos alternativos cuyo análisis crítico difícilmente abordará una masa social acrítica, temerosa del porvenir, desinteresada e ignorante de la Historia, inmersa en un «presentismo» que convierte en irreales el pasado y el futuro. La difusión de tales relatos contribuirá a reescribir el relato de la Historia medieval y moderna de Granada y al rediseño de la memoria histórica oficial y la percepción distorsionada que de ella posee un sector del alumnado y del profesorado novel, víctima también de tal proceso en su formación inicial.

Tal praxis no es casual, sino fruto de dos factores cuyo análisis ya abordamos (Palma, 2020): la voluntad política de poner al servicio de ciertas ideologías la Educación, olvidando su carácter de servicio público; y el influjo del paradigma explicativo de lo real hoy dominante, fruto de la convergencia de vectores subjetivistas y relativistas cuya complejidad sintetiza el axioma fucoltiano de que «el discurso no refleja la realidad, sino que la construye» (Cambil, 2020, 156); y el neologismo «posverdad», referido a la creación de opinión a través de redes sociales y de comunicación donde «los hechos objetivos tienen menos capacidad de influjo que la apelación a las emociones y a las creencias personales» (Chalamanch, 2017, 1). Como certeza ratificada por el dato de que el sentimiento personal ante un hecho es más decisivo

que este o la idea de que «la verdad está ligada [...] a los sistemas de poder que la producen y la mantienen» (Foucault, 1992, 189).

No obstante, el análisis de fenómenos de exclusión curricular no es nuevo en el área. Para definir sus líneas de trabajo en el siglo XXI, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, AUPDCS, estudió en su Congreso de 2015 la invisibilidad de personas, lugares y temáticas en el currículum. Las múltiples aportaciones entonces efectuadas estudiaron cómo «llevar tanto al currículum [...] como a la formación del profesorado y [...] a la investigación en DCS, omisiones y silencios y el ocultamiento de personas, lugares y temáticas» (Hernández, García y De la Montaña, 2015, 17). Y justamente este es nuestro objetivo: continuar analizando realidades ocultas en el currículum y en la percepción de la memoria histórica del alumnado, el profesorado y la ciudadanía.

## 2. La mozarabía como realidad histórica y social

Sin ánimo de exhaustividad, y buscando ofrecer una síntesis del complejo fenómeno de la realidad de los mozárabes, partimos de dos evidencias históricas: su existencia como grupo social radicado en la península ibérica entre los siglos VIII y XII, y la erradicación de al-Ándalus (AA. VV., 2018) y, en particular, del antiguo Reino de Granada entre 1126 y 1162. Conscientes de estar abordando un hecho susceptible de análisis diversos, señalaremos sus rasgos esenciales con objeto de poder valorar el efecto de la difuminación y, en ocasiones, la práctica omisión de tal dato histórico del currículum, de la formación de muchos profesionales de la educación y de la memoria histórica colectiva de gran parte de la actual ciudadanía de nuestro país.

### 2.1. Algunos datos generales

Según las fuentes documentales (cristianas y musulmanas) y las aportaciones de los principales estudiosos del tema (Aillet, Aldana, Burckardt, Castro, De las Cagigas, Dozy, Fanjul, Franke, García, García Villoslada, González, Guichard, Herrera, Ibn Al-Jatib, Ibn Al-Qouthya, Ibn Hayyan, Ibn Idari, Ibn Jaldun, Jiménez, Leví-Provençal, Martínez, Millet-Gerard, Molenat, Nieto, Peinado, Pé-

rez de Urbel, Rincón, Riu, Rivera, Rousset, Sáez, Sánchez Albornoz, Sánchez, Serrano, Simonet, Sotomayor, Vernet y Yelo), sintetizadas en AA. VV. (2018), García de Cortázar (2006), Bueno (2012), Palma (2013) y Jiménez (2013), el término *mozárabe*, arabizado (del árabe برعتسم [musta<sup>ʿ</sup>rib]), designa a los cristianos hispano-visigodos que, tras diversas oleadas migratorias al norte (nobles visigodos y parte de la jerarquía y el monacato), continuaron en el territorio de la antigua Hispania ocupado por los musulmanes desde el año 711.

Sobre el origen de tal término, caben dos hipótesis: que lo acuñaran los musulmanes para designar a sus convecinos cristianos, también llamados *rumies*, o que fuera el apelativo elegido por los cristianos del norte para referirse a sus hermanos de fe que, tras casi cuatro siglos de sometimiento al invasor, habían asimilado su cultura, su lengua y algunas de sus costumbres. Los cristianos que no aceptaron la fe islámica se convirtieron de facto en protegidos (*dimmíes*) o «garantizados por el pacto» como colectivo al que los textos latinos y castellanos posteriores a la toma de Toledo en 1085 siempre denominan *mozárabes*; al igual que designan como «muladíes», de la expresión árabe *musali-mah*, a los conversos al Islam.

Las relaciones cristiano-musulmanas pasaron por fases diversas. Si al principio no hubo lucha abierta, su represión creció lentamente hasta culminar en los siglos XI y XII, con almorávides y almohades. Aunque hubo periodos de cierta paz hasta el siglo X, los expertos califican estos como coexistencia y no de convivencia. Por otra parte, los conquistadores entendieron pronto la utilidad que podían obtener de los sometidos, cuya conversión masiva al Islam no les interesaba por razones fiscales. Para garantizar su «protección» judíos y cristianos debían pagar dos impuestos: la *Yizyah* (impuesto personal) y la *Jarach* (tributo territorial) cuya recaudación fue clave para el Emirato y el Califato mientras hubo una mayoría de población no musulmana. En muchos lugares conservaron un tiempo sus propios jueces, leyes, recaudadores de impuestos, autoridades religiosas, lugares de culto etc., identificándose unas zonas más arabizadas que otras, como en el caso de la actual Andalucía y la región del Ebro. Sin embargo, que el número de tributarios fuera mayor que el de los islámicos entrañaba para sus líderes una doble amenaza contra su seguridad militar y contra sus principios religiosos.

El Corán y la Sunna consideran genéricamente a los cristianos como «infiel» que deben ser sometidos o perseguidos; derivándose de ello un claro efecto: unos serán dominadores y otros dominados. El cristianismo debió plegarse a una dura legislación que le impuso limitaciones tales como: su práctica casi secreta, la prohibición de edificar nuevos templos o de ubicar en su exterior signos religiosos, restricciones en el uso de campanas o supresión de estas, la obligación de mantener siempre abiertas las puertas de los templos como lugar de acogida para transeúntes musulmanes, la imposibilidad de cualquier tipo de difusión de su fe, la incapacidad para heredar por parte de los cristianos junto con la licitud de las conversiones forzadas al Islam. La vida de aquellos cristianos sufrió desde el principio enormes alteraciones que, como revelan las fuentes, vieron perturbado su culto, su libertad y su organización al tiempo que una parte significativa de su patrimonio fue saqueado y destruido desde las incursiones iniciales. Sin embargo, lo peor estaba por llegar.

Reducidos en número, decaídos material e intelectualmente y sumidos en un sincretismo religioso que dificultó su relación con los cristianos del norte, la mozárabía de al-Ándalus se convirtió en tierra de nadie y presa fácil para almorávides y almohades cuya llegada en 1090 y 1147 acarreó su extinción. Aunque su situación se volvió ahora aún más dramática, desde el 711 ya eran un colectivo marginado y fronterizo y «atrapado entre dos mundos» (Gracia de Cortázar, 2006, 69), como hoy sucede en los países de mayoría musulmana, por su aislamiento, mesura y discreción en la vida pública, como marco explicativo de la aparición del término *mozárabe*. No obstante, diversos autores prefieren, en lugar de tal apelativo, el de «cristianos en al-Ándalus», pues su etimología, *mustárib*, remite más al significado de arabizante o arabizado que al de la fe; se evita, así, además, un uso abusivo de *mozárabe* como concepto identificado con la resistencia política frente a la islamización de Hispania (Molénat, 2004, 11).

## 2.2. Final dramático de los mozárabes de Granada

Tras la caída del Califato, pasó a ser Granada en 1013 una de las treinta taifa de la Península regida por los ziríes, dinastía originaria de la Cabilia, en la actual Argelia. Como se ha indicado, la difícil vida de los cristianos empeoró con los almorávides; beré-



beres conversos al Islam que, contrarios al permisivismo de sus predecesores, intensifican el acoso a aquel grupo social del que destruyen el último templo que aún pervivía frente a la Puerta de Elvira.

Como respuesta a tantas hostilidades, solicitan los mozárabes granadinos en 1125 ayuda al rey Alfonso I de Aragón «el Batallador», interesado en ampliar sus dominios en el sur. Aunque las razones que los impulsaron junto a los judíos a recurrir al rey son debatidas, al afirmar unas fuentes que el objetivo era liberar a los cristianos y judíos oprimidos y otras que el fin era «instaurar en Granada un principado cristiano apoyado por los mozárabes» (Lacarra, 1978, 88), hay un dato incuestionable: los almorávides ven la presencia cristiana como un factor de riesgo que debía neutralizarse (Lagardère, 1989).

Obviado tal debate, para cuya profundización remitimos a estudios previos (Lacarra, 1978; Ubieta, 1981; Serrano, 1991; Bosch, 1998; Sotomayor, 2000; Sotomayor y Fernández, 2003; Molénat, 2004; Lema, 2008), los hechos son claros. El Rey responde a la llamada organizando una expedición, denominada después «Hueste de España» (Pozo, 2017), cuyo objetivo fue atacar Granada aprovechando la disminución de tropas en su entorno por hallarse su grueso luchando en África contra sus rivales almohades. Tras permanecer la hueste acampada año y medio en la zona efectuando movimientos de tanteo, fracasó en su propósito. Viendo mermadas sus fuerzas por enfermedades, el mal tiempo y la imposibilidad de asaltar las murallas de Granada, se replegó a Levante. En su retirada incorporó a sus filas unas doce mil personas que, huidas o expulsadas, se afincaron por concesión real en el valle del Ebro.

Informado el Emir almorávide de Marrakech, destituyó al gobernador de al-Ándalus, Yusuf ben Tasufin. También decretó en el otoño de 1126 la expulsión de la mayoría de los cristianos que malvivían en Granada, Sevilla y Córdoba, instalándose los deportados, junto a sus familias y autoridades, en Mequínez, Fez y Salé. A pesar de ello, aún pervivió un reducido número de cristianos que sufrirían nuevas represiones y deportaciones al Magreb antes y después de la llegada de los almohades en 1147 cuyo segundo emir, Abu Yakub al-Mansur, desarraigó totalmente el cristianismo y el judaísmo al prohibir la existencia de iglesias o sinagogas y eliminar el estatuto de los *dimnies* (Sotomayor, 2000).

Por ello, en la Granada nazarí (1238-1492) no existió nunca comunidad cristiana alguna sin prejuicio de que se registre a veces la presencia de prisioneros o esclavos cristianos y comerciantes extranjeros que tuvieran sus propios capellanes. Cuando Granada fue tomada el año 1492 los cristianos hacia trescientos años que había desaparecido de su territorio.

### 3. Del olvido a la invisibilidad

Como se indicó al cerrar la fase inicial de esta investigación (Palma, 2015), el primer dato que reveló la invisibilidad de la minoría mozárabe de al-Ándalus es la percepción, de carácter difuso en un primer momento, del lugar de penumbra que todo lo relacionado con ella ocupa en el currículum de enseñanzas obligatorias. Hipótesis inicial que ratificamos tras examinar el elenco de libros de texto más habituales de nuestro entorno que desarrollan los contenidos mínimos de Educación Primaria y Secundaria entre 1990 y 2015, cuya referencia editorial reseñamos.

Sorprendidos por el resultado, y tras constatar que los textos editados hasta 2020 se mantenían en similar línea, continuamos la investigación mediante varias encuestas anuales de opinión, cuyos formularios analizaremos en futuros trabajos, realizadas por el alumnado de las asignaturas que desde entonces hemos impartido en la Universidad de Granada, UGR. Entre 2004 y 2015 fueron tres materias de las anteriores titulaciones de Magisterio y tres de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (Arte y Cultura andaluza, Patrimonio histórico y artístico, Conocimiento del Medio, Didáctica de las CCSS, Historia de Europa e Historia del cristianismo). De 2015 a 2020 nos centramos solo en dos disciplinas: Investigación, innovación e intervención en DCS (Máster de Investigación e Innovación en Currículo y Formación) y Didáctica de las CCSS (Grado de Primaria).

Si los resultados de la primera fase confirmaron el desconocimiento de este asunto por parte de un gran sector del alumnado, los de la segunda incluso empeoran. Llegados a este punto, y buscando explicar este vacío, intentamos valorar tal omisión a la luz de las principales fuentes documentales musulmanas y cristianas del periodo, siguiendo para ello trabajos previos (Pal-

ma, 2010 y 2013). Dichas fuentes revelan que la tendencia al ocultamiento de este grupo social resulta una constante histórica en tres niveles. Un olvido que se remonta a la percepción que sus contemporáneos tuvieron de él; el velo caído sobre los mozárabes durante décadas al juzgarse un asunto irrelevante; y la creciente omisión de tal colectivo detectada desde 1979, como se verá más adelante.

Las razones explicativas de los dos primeros tipos de olvido han sido poco estudiadas, aunque resulten imaginables. Dado el carácter de esta aportación, solo nos centraremos en algunas ideas del primer punto como respuesta a dos interrogantes: ¿cómo percibieron a los mozárabes, judíos y musulmanes? y ¿cómo los veían los cristianos del norte?

Sobre la primera cuestión, partimos de una premisa: la convivencia con los musulmanes era el gran problema de los mozárabes. Debían guardar un equilibrio entre una rendición incondicional, que podía aniquilarlos por absorción, y una oposición frontal, cuyo efecto era su violenta represión. Debían defenderse con prudencia y tacto para evitar su destrucción. La solución ante la amenaza musulmana fue adoptar actitudes de adaptación en lo secundario respecto a las imposiciones del opresor junto a una clara oposición de tipo verbal, como única vía para asegurar la unidad comunitaria y sostener un nivel básico de alerta y garantía de defensa eficaz frente a los posibles atractivos de la nueva situación.

Para los islámicos los cristianos no fueron en cambio un problema serio hasta la caída del Califato. De ahí que las alusiones a ellos en sus fuentes sean escasas. El poder central era demasiado poderoso para que un grupo aislado e inerme como este pudiera amenazar su seguridad. Los diversos episodios violentos registrados, nunca fueron luchas religiosas, sino sociales. Se trató más bien de revueltas de la población autóctona islamizada contra la nobleza musulmana de origen oriental. La mozarabía solo pasa a ser un problema estatal cuando las fronteras con los cristianos se acercan al sur, siendo una fecha relevante en tal proceso la reconquista de Toledo en 1085. Será entonces cuando surja la inquietud musulmana por los cristianos al ver en ellos potenciales aliados del enemigo. Así, roto el equilibrio de poder hasta entonces vigente, se inició la paulatina aniquilación de la mozarabía como posible amenaza.



Paradójicamente, en el siglo VIII, e incluso tras la crisis de mediados del IX, cuyo cenit fueron los martirios de Córdoba (Palma, 2010), tal situación era para muchos inimaginable, pues, según la lógica de los hechos entonces imperante, el objetivo era la unificación de la Península bajo los Omeyas. Por tales razones, son comprensibles los escritos violentos, y a veces calumniosos, de los cristianos junto al silencio musulmán. Los primeros, porque esta era la única respuesta al opresor y, el silencio, porque nada temían de sus sometidos, a quienes negaban la categoría de enemigos; sumándose a ello el hecho de que los líderes cristianos se mostrasen con frecuencia fieles al poder central. Los rasgos definitorios de la coexistencia cristiano-musulmana en al-Ándalus, y la mutua percepción existente entre ambos colectivos desde el siglo IX fueron cinco (Herrera, 2005; Del Río, 1998): ignorancia e indiferencia mutuas que recelan del otro; ausencia de debates teológicos al estilo de Oriente; rechazo de todo lo musulmán por parte de los cristianos cultos; desprecio de la mayoría islámica hacia el infiel que genera incomunicación y falta de diálogo; y práctica de similar actitud de aislamiento en ciertos ambientes monásticos respecto al Islam que potenció su desconocimiento y rechazo.

Sobre la percepción que los cristianos del norte tenían de los del sur, la respuesta es compleja. A pesar de compartir similar fe, ambos colectivos se ignoran y recelan unos de otros por falta de comunicación y diferencias idiomáticas, culturales y políticas que, a veces, los convierten en desconocidos. Las dificultades de los mozárabes continuaron a pesar del avance de los reinos cristianos hacia el sur. Lo cual no siempre supuso su normalización y aceptación total, pues, desde el principio, las gentes del norte desconfían de ellos al creerles contaminados por el Islam. Incluso intentaron, de forma reiterada, imponerles los usos y costumbres latinos en detrimento de sus tradiciones hispano-visigodas (Sánchez, 2013).

La constatación del tercer nivel de invisibilidad padecido por el colectivo mozárabe, como «perdedores de la historia» o «héroes sin gloria» (García de Cortázar, 2006, 62), nos sitúa en el contexto democrático posterior a 1978. Periodo en que ha sido habitual diluir esta realidad en el estudio de la Historia y su didáctica, como praxis también usual en los proyectos de recuperación de la memoria histórica. El estudio de dicha cuestión ha

corrido similar suerte en la definición de las grandes líneas de investigación de DCS, el diseño curricular de contenidos de Primaria, Secundaria y Bachillerato y en la formación del profesorado como campos en los que, junto a la divulgación, siempre resulta un tema menor, cuando no invisible.

Ello adquiere especial relevancia en el caso de Granada donde se ha omitido de forma sistemática en las aulas el siguiente dato: en 1126 fue deportado un colectivo cercano a las doce mil personas de fe cristiana y judía. Aunque los datos demográficos de esta época son siempre estimativos, si se considera que en el siglo XI Granada tenía unos 26 000 habitantes y 50 000 en el XV (Ladero, 2014, 168; Álvarez de Morales, 2008, 2), puede afirmarse que los expulsados fueron el 4 % de la población total del Reino, con unos 300 000 habitantes, y el 24 % de los moradores de la capital. Información que debe completarse con la consideración de que, si en el siglo VIII la población cristiana de Granada superaba el 80 %, en el siglo XI esta ha quedado reducida al 10 % (Viguera, 2000, 17), como efecto de la represión practicada.

En el marco de la creación de la España de las autonomías, se «construyó» un relato de la comunidad andaluza, del que su primer ámbito de difusión debía ser el sistema educativo y la formación de sus docentes. Un relato desplegado transversalmente en las aulas por imperativo del Estatuto de Autonomía con el apoyo de un gran repertorio de actividades y recursos; siendo una de sus concreciones en la UGR la creación de la materia *Arte y cultura andaluza*, de carácter obligatorio en la formación del profesorado de Educación Primaria.

Ante la dificultad de valorar aquí el fruto de todas las acciones realizadas, solo indicaremos que, para elaborar el nuevo relato identitario, se optó por crear un «ideal andaluz» como soporte de la autonomía política de dos zonas del sur (antiguo Reino de Granada y Andalucía Occidental) que diseñan un proyecto común para equipararse a Cataluña, Valencia, Galicia o el País Vasco. Se puso para ello especial énfasis en el cultivo del hecho diferencial y en una cierta asimilación de la comunidad andaluza, creada en 1978, a la realidad surgida el 711 con el nombre de al-Ándalus. Los procesos desarrollados exaltaron «la civilización hispano-musulmana a través de sus manifestaciones artístico-culturales y las relaciones [...] con el mundo

árabe, en el entorno mediterráneo e Iberoamérica» (Legado, 2019, 1).

Fue este un objetivo que, lejos de buscar un estudio integral del mundo andalusí, optó por el constante elogio del pasado musulmán. Y por ello fue omitida toda referencia a realidades también presentes en la Historia como los colectivos mozárabes o hebreos y sus respectivas aportaciones; por no hablar de la escasez de referencias al periodo romano y visigodo. «Asimismo [...] gran parte de las acciones y publicaciones efectuadas plantean [...] el esplendor, tolerancia, creatividad [...] y superioridad de al-Ándalus frente a la intolerante, atrasada y oscura mozarábía» (Palma, 2019, 157) y, por extensión, frente a todo lo cristiano.

## 4. Conclusiones

Siendo el objetivo de este trabajo ofrecer una valoración inicial de la exclusión del currículum de enseñanzas obligatorias y de la formación del profesorado de ciertos contenidos de la Historia medieval española como la minoría mozárabe o la expulsión de gran parte de la población cristiana y judía de Granada en el siglo XII, y tras analizar los libros de texto referidos y la información obtenida de las encuestas realizadas, cuya valoración se abordará más adelante, sintetizaremos nuestras conclusiones enunciando cinco constataciones que, no por ser provisionales, carecen de validez. Además, propondremos a continuación cinco líneas de trabajo futuro orientadas a la mejora del conocimiento histórico desde el campo de la DCS.

1. La primera constatación realizada es que tales omisiones derivan de un uso interesado de la Historia por parte del poder político, facilitado por «académicos» y «escritores» afines, empeñados en reinterpretar la Historia de Granada y de Andalucía elaborando relatos alternativos tributarios de intereses no siempre coincidentes con la realidad histórica.
2. La producción de estos relatos ha sido posible, en segundo lugar, mediante la omisión de ciertas fuentes históricas, la reiteración de verdades parciales o falseadas, la difusión de hipótesis no confirmadas o la mera invención de determinadas tesis.

3. Verificamos, en tercer lugar, que la rápida expansión de tales relatos se ha visto apoyada por la creación y difusión de proyectos, planificaciones y legislaciones curriculares impregnadas de contenido ideológico no siempre ajustadas a las fuentes y a la verdad histórica.
4. Se comprueba, en cuarto lugar, un alto nivel de recepción de tales relatos. Explicándose tal fenómeno por la anuencia de un amplio sector del profesorado identificado con ciertas visiones políticas que han impregnado parte del sistema educativo y la inercia de una masa social acrítica y desinteresada por la Historia.
5. Advertimos, por último, que el éxito alcanzado por este proceso de reinterpretación de la Historia medieval ha sido alto; son muchas las evidencias de que el rediseño de la memoria histórica oficial y la percepción que de este posee una parte importante del alumnado, del profesorado y de la ciudadanía se hallan bien asentadas.

El inquietante panorama revelado por las cinco constataciones realizadas sobre los efectos que sobre la percepción de la Historia genera la exclusión curricular de algunos contenidos nos lleva a proyectar, para cerrar esta exposición, el desarrollo de cuatro líneas futuras de trabajo que puedan contribuir, desde el área de DCS, a la mejora del conocimiento histórico desde la formación inicial y permanente del profesorado, a medio y largo plazo.

1. Proponemos, en primer lugar, el redescubrimiento del colectivo humano de los mozárabes y los judíos, como grupos sociales relevantes hasta el siglo XII, en al-Ándalus y en los reinos cristianos del norte peninsular, mediante el conocimiento y manejo de fuentes documentales directas (escritas, materiales y visuales, etc.) relativas al periodo.
2. Sugerimos, además, revisar la totalidad de fuentes indirectas, escritas o visuales que, sin pertenecer a este momento histórico concreto, ofrecen información al respecto.
3. Tras este doble acercamiento a las fuentes, proponemos, en tercer lugar, realizar una confrontación de las informaciones extraídas de ellas con el conocimiento previo del alumnado sobre esta realidad, antes de trabajar con las fuentes. La finali-

dad de ello es doble. De un lado, valorar desde la experiencia personal, los contenidos estudiados al respecto en los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos en Primaria, Secundaria y la Universidad; y, de otro, tomar conciencia del nivel de exclusión y ocultamiento curricular vivido en cada caso.

4. Para consolidar el trabajo de mejora del conocimiento adquirido a partir de las fuentes y la revisión de la propia trayectoria personal del alumnado, sugerimos en cuarto lugar el desarrollo de una propuesta metodológica de trabajo, ya experimentada desde 2010, para cuya profundización remitimos a trabajos previos (Palma, 2019b; Palma y Cambil, 2019; Palma y Ballesteros, 2020). Tiene por finalidad esta propuesta ampliar el conocimiento de la historia de los mozárabes mediante el uso de la novela histórica y los relatos históricos breves como instrumentos didácticos cuya eficacia para mejorar los aprendizajes ya fue constatada. La experiencia desarrollada desde 2010 ha demostrado que esta propuesta metodológica constituye un buen recurso para completar las escasas alusiones a dicha minoría por parte del profesorado; para ampliar las sucintas, y a veces distorsionadas, referencias al tema contenidas en los libros de texto y los materiales didácticos utilizados; y, finalmente, para subsanar la habitual omisión de tal colectivo en las actividades complementarias desarrolladas.

## 5. Referencias

- AA. VV. (2018). *Los mozárabes*. Córdoba: Almuzara.
- Álvarez de Morales, C. (2008). Unos apuntes sobre la Granada andalusí. En: AA. VV. *Granada en la Historia de al-Ándalus* (pp. 2-4). Granada: CSIC. <https://www.eea.csic.es/publicaciones-eea/unos-apuntes-sobre-la-granada-andalusi/granada-en-la-historia-de-al-andalus/#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20gentes%20que,%2C%20la%20capital%2C%20ten%C3%ADa%2050.000>.
- Bosch, J. y Molina, E. (1998). *Los almorávides*. Granada: Universidad.
- Bueno, F. (2012). *Los mozárabes*. Málaga: Buentos.
- Cambil, M. E. (2020). Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 8, 156-159.



- Chalamanch, M. (2017). Foucault-Trump, preludio de la posverdad. *Veredes. Arquitectura y divulgación*. 17 de julio de 2017. <https://veredes.es/blog/foucault-trump-preludio-la-posverdad-marc-chalamanch>.
- Del Río Martín, J. (1998). *Los mozárabes: una minoría olvidada*. Sevilla: Fundación El Monte.
- Del Río Martín, J. y González Jiménez, M. (1998). *Los mozárabes: una minoría olvidada*. Sevilla: Fundación El Monte.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* [edición de Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela]. Madrid: La Piqueta.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria (pp. 73-94) En: Licerias, A. y Romero, G. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- García de Cortázar, F. (2006). Mozárabes, héroes sin gloria. En: García de Cortázar, F. *Los perdedores de la Historia de España* (pp. 62-76). Madrid: Círculo de Lectores.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Murcia: Silex-Universidad.
- Hernández, A., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro*. Cáceres: Universidad Extremadura-AUPDCS,
- Herrera, P. (ed.) (2005). *Obras completas. S. Eulogio de Córdoba*. Madrid: Akal.
- Jiménez, R. (2013). *Historia de los mozárabes en al-Andalus*. Córdoba: Almuzara.
- Lacarra, J. M. (1978). *Alfonso el Batallador*. Zaragoza: Guara.
- Ladero, M. A. (2014). La población de reinos y ciudades en la baja Edad Media española. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, t. 211, cuaderno 1, 37-78.
- Lagardère, V. (1989). Communautés mozarbes et pouvoir en 519h/1125 en al-Andalus. *Studia Islamica*, LXVII, 99-119.
- Legado Andalusí. Fundación Legado andalusí (2019). <http://www.legadoandalusi.es>.
- Lema, J. A. (2008). *Alfonso I el Batallador, rey de Aragón y Pamplona (1104-1134)* Gijón: Trea.
- Molénat, J. P. (2004). *Minorías y migraciones en la Historia*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Palma, A. (2010). *Rogelio de Parapanda*. Granada: Atrio.
- (2013). *Cristianismo en Granada*. Granada: Universidad.
- (2015). La mozarabía andalusí: minoría invisible en el currículo. En: Hernández, A. M., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (eds.).

- Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro* (pp. 279-288). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- (2019a). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 94 (33.2), 145-162. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73034>.
- (2019b). Historia y Literatura. Encuentros y desencuentros didácticos. *Revista Rascunhos Culturais. Revista do Curso de Letras da UFMS-Campus de Coxim*, 10 (19), 9-30. <https://revistarascunhos.ufms.br>.
- Palma, A. y Cambil, M. E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En: Hernández Carretero, A. M. (coord.). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 19-36). Madrid: Pirámide.
- Palma, A. y Ballesteros, V. (2020). Los relatos históricos breves como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia. Reflexiones y propuestas. En: Aznar, I., Cáceres, M. P., Romero, J. M. y Marín, J. M. (eds.). *Investigación e Innovación educativa. Tendencias y retos* (pp. 529-544). Madrid: Dykinson.
- Pastor, M. M. (2011). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: Domínguez, C. *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 147-203). Madrid: Pearson
- Pozo, G. (2017). Los granadinos de Aragón. *El independiente de Granada*, 26 de noviembre de 2017. <https://www.elindependiente de granada.es/cultura/granadinos-aragon><https://www.elindependiente de granada.es/cultura/granadinos-aragon>.
- Rodríguez, F. (2011). Los objetivos del currículo de Ciencias Sociales. En: Domínguez, C. (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 96-121). Madrid: Pearson
- Sánchez, R. (2013). El rito hispano-visigótico o mozárabe del ordo tradicional al canon romano. En: Campos, F. J. (coord.). *Patrimonio inmaterial de la cultura cristiana* (pp. 215-236). Madrid: Ediciones Escurialenses.
- Serrano, D. (1991). Dos fetuas sobre la expulsión de los mozárabes al Magreb en 1126. *Anaquel de estudios árabes*, 2, 1 63-182.
- Sotomayor, M. (2000). Sobre los doce primeros siglos del cristianismo en Granada. En: Martínez, F. J. *Jesucristo y el Emperador Cristiano* (pp. 413-426). Córdoba: Cajasur.
- Sotomayor, M. y Fernández, J. (2003). *Historia del cristianismo El mundo antiguo*. Madrid: Trotta-Universidad de Granada.

- Ubieto, A. (1981). La expedición por Andalucía (1125-1126). En: Ubieto, A. *Historia de Aragón*, vol. I. *La formación territorial* (pp. 172-179). Zaragoza: Anubar.
- Viguera, M. J. (2000). Los reinos de taifas y el dominio magrebí. En: Peinado, R. (ed.). *Historia del Reino de Granada*, vol. I (pp. 155-185). Granada: Universidad.