



Presentación: La Edad Moderna hoy. Imágenes y representaciones del periodo moderno en la sociedad actual¹

Cosme J. Gómez Carrasco
Universidad de Murcia
<https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>
cjpgomez@um.es

Álvaro Chaparro Sainz
Universidad de Almería
<https://orcid.org/0000-0002-4118-9394>
alvarocs@ual.es

UNA DIFUSIÓN DE LA HISTORIA AL MARGEN DE LOS DEBATES DE LA DISCIPLINA

Casi dos siglos de historia como disciplina académica permiten hacer de ésta un saber imprescindible para las sociedades del siglo XXI. Sin duda, uno de los grandes retos de la disciplina es tanto la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos como los de transmitirlos y conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y adoptar decisiones en nuestra vida diaria². Le Goff ya apuntó que una de las grandes dificultades en la definición de la historia es que este término hace referencia tanto a la historia vivida (el pasado, la realidad histórica tal y como sucedió) como a la historia construida (el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador y los discursos que sobre el pasado se elaboran en medios informales de conocimiento)³.

La Edad Moderna es una época trascendental en la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento. Los vínculos de este periodo con los fenómenos actuales hacen que su conocimiento sea fundamental para la comprensión de nuestro presente. Desde la perspectiva europea y Occidental la Edad Moderna se caracteriza por una paulatina y lenta transición del feudalismo al capitalismo⁴. Entre los principales elementos que condicionaron esas transformaciones hay que destacar el crecimiento del capital comercial y un aumento del poder de la burguesía; el expansionismo marítimo europeo y los grandes descubrimientos geográficos; la construcción de las bases para el surgimiento de los estados nacionales a través de la evolución de las monarquías autoritarias y absolutistas; el nacimiento del humanismo, y un mayor desarrollo de la ciencia y la investigación empírica; la ruptura de la cristiandad con la Reforma y la Contrarreforma; y un sistema demográfico de tipo antiguo con grandes episodios de mortalidad, que supuso un crecimiento lento de la población, pero que a finales del periodo presentó ciertos cambios que pusieron los cimientos del régimen demográfico actual. Las prácticas sociales fueron también cambiando, y la estructura de la sociedad fue cada vez menos rígida. El papel de la riqueza, la posesión de cargos bu-

¹ Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación: Proyecto PID2020-113453RB-I00, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación; Proyecto HistoryLab for European Civic Engagement 2020-1-ES01-KA226-HE-095430, financiado por ERASMUS+ KA226; Proyecto PID2020-119980GB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y, finalmente, por el Proyecto PID2020-114496RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación

² Cosme J. GÓMEZ, Jorge ORTUÑO y Sebastián MOLINA. "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", en *Tempo e Argumento*, vol. 6(11), 2014, pp. 1-25.

³ Jacques LE GOFF. *Histoire et memoire*, París, Galimard, 1988.

⁴ Maurice DOBB. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, México DF, Siglo XXI, 1999.

rocráticos, y las actividades comerciales o profesiones liberales permitieron la movilidad social. Todos estos procesos fueron el germen de lo que algunos autores han denominado como “modernidad”, y es clave en la comprensión de la organización social, política, económica y cultural actual.

La historia, como disciplina académica no debería ser un conocimiento solamente para eruditos ni tampoco un saber estático: se trata de un campo de conocimiento en permanente construcción. De hecho, la historia científica ha ido confluyendo a lo largo del siglo XX con otras ciencias sociales (antropología, sociología, economía, derecho...) para incorporar los diversos planos que componen la realidad social como objeto de estudio. Esta forma de hacer historia, que bebe sobre todo de las influencias de la Escuela de *Annales* y de la corriente marxista de mediados del siglo XX⁵, ha supuesto, en cierto modo, un cambio en la función social de la disciplina. Desde entonces, a nivel académico, la historia ha dejado de tener como único objetivo exponer los grandes hechos y procesos que han servido para conformar los estados-nación⁶, para convertirse en una disciplina cuya finalidad ha de ser mostrar a la ciudadanía distintas visiones del pasado. Esto permite, por un lado, comprender mejor el complejo y multicultural mundo en el que vivimos y, por otro, potenciar su espíritu crítico. Es cierto que, en sentido estricto, este cambio de funcionalidad ni se ha debido exclusivamente a la influencia de las citadas escuelas historiográficas (ha habido otras causas que han llevado a ello, tanto a nivel interno de la ciencia histórica como de carácter externo), ni se ha logrado de forma definitiva: el positivismo todavía mantiene cierta raigambre en la producción historiográfica y con éste, la creación de relatos históricos de corte teleológico y determinista orientados a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación⁷.

Con todo, si en algún ámbito se ha podido observar más claramente esa dicotomía o doble vertiente de la funcionalidad de la historia no ha sido tanto en la producción historiográfica, sino en el campo de la enseñanza. En efecto, en este campo, en el que como indica Prats, la disciplina histórica ha sido uno de los elementos que más han contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones⁸, desde hace unas décadas se está planteando qué historia se debe enseñar y, de igual modo, qué funcionalidad ha de tener la enseñanza de la disciplina. En este sentido, Carretero ha señalado la contraposición existente entre un enfoque en la enseñanza de la historia basado en un discurso identitario propio del Romanticismo o un relato crítico heredado de la Ilustración⁹. En lo referido al primero de los enfoques, se trata de una historia muy relacionada con el surgimiento de los Estados-nación¹⁰.

Frente a la visión positivista y al relato identitario, Thompson insistió en que la historia se regía por una lógica: un método lógico de investigación¹¹. Un método que debe adecuarse a los materiales históricos, y debe concebirse para contrastar hipótesis relativas a las estructuras, explicaciones causales y para eliminar procedimientos autoconfirmatorios. En la misma línea que Carr¹², Thompson incidió en que el discurso histórico es un proceso de diálogo entre el concepto y el dato empírico¹³. Un diálogo que es conducido por un lado por hipótesis sucesivas, y por otro por la investigación empírica. Este autor apunta una cuestión que será recogida después por Wineburg¹⁴ cuando expuso que el pensamiento histórico no es algo natural y por lo tanto el alumnado debe aprender sus mecanismos y procedimientos: la lógica de la historia no se despliega involuntariamente y requiere una preparación ardua. Thompson¹⁵ insiste en que “tres mil años de

⁵ Fernand BRAUDEL. *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1968. Pierre VILAR. “Problèmes théoriques de l’histoire économique”, en Pierre VILAR (Coord.), *Aujourd’hui l’histoire*, París, Éditions Sociales, 1974.

⁶ Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN. “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, vol. 27, 2008, pp. 37-55.

⁷ Ramón LÓPEZ-FACAL. “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clio y asociados*, vol. 14, 2010, pp. 9-33.

⁸ Joaquín PRATS. “En defensa de la historia como materia educativa”, *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 9, 2010, pp. 8-17.

⁹ Mario CARRETERO. *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*, Barcelona, Paidós, 2006.

¹⁰ Eric J. HOBSBAWM. *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997. Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN. “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, vol. 27, 2008, pp. 37-55. Bruce A. VANSLEDRIGHT. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, New York, Routledge, 2011.

¹¹ Edward P. THOMPSON. *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.

¹² Edward H. CARR. *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1987.

¹³ Edward P. THOMPSON. *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.

¹⁴ Sam WINEBURG. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

¹⁵ Edward P. THOMPSON. *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981, p. 68.

disciplina han enseñado alguna cosa. Y supone decir que es esta lógica la que constituye el tribunal de última instancia de la disciplina: adviértase bien, no los datos empíricos por sí mismos, sino los datos empíricos interrogados de este modo". Es el método del historiador, la capacidad de interrogar a una fuente histórica, contextualizarla y buscar respuestas la clave de la historia como disciplina.

La reflexión sobre la naturaleza del discurso histórico y su construcción, que deriva de la contextualización e interpretación de fuentes históricas de diferente tipología, ha estado presente en las discusiones epistemológicas de la disciplina. Sin embargo, el debate público sobre la enseñanza de la historia y su difusión social está bastante alejado de este debate. La concepción epistemológica de la historia como un saber cerrado, ligado íntimamente a la memorización de datos, fechas y hechos concretos, está muy relacionada con la creación de esas identidades sociales, culturales y políticas. Presentar una visión del pasado desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos más importantes de una nación, tiene un objetivo muy claro: crear un arraigo identitario de los alumnos con una realidad política actual, muchas veces de forma anacrónica.

Esta narrativa nacional se presenta como un metarelato del pasado, y muestra a la nación como una comunidad imaginada¹⁶. Los estudios sobre la historia escolar española han subrayado la presencia de numerosos estereotipos en la narrativa nacional que siguen reproduciéndose tanto en el currículo educativo, como en los materiales curriculares y en los relatos producidos por estudiantes y profesores.

Tanto Wineburg¹⁷ como VanSledright¹⁸ han señalado los peligros que acechan a una enseñanza lineal de la historia, basada en la construcción de la nación, y que busca entrar en competición con la cultura de consumo de masas. El enfoque de los contenidos históricos que persigue la consolidación de una memoria colectiva de la nación inculca en los alumnos un rol pasivo. Además, y como indica VanSledright¹⁹, eso convierte al docente en un narrador de las hazañas de la nación, que señala los aspectos más emocionantes de las mismas, y que tiene como fin último poder enganchar a un alumnado acostumbrado al consumo audiovisual. Esto tiene varios peligros, entre ellos, el bajo nivel cognitivo que se exige en este tipo de enseñanza, y la propia resistencia de los alumnos en contextos multiculturales ante una historia ya escrita desde una perspectiva sesgada.

LOS ARTÍCULOS DEL DOSSIER

Para comprobar la naturaleza del discurso sobre la Edad Moderna en la sociedad actual, se ha planteado este dossier que aglutina seis artículos con diferentes enfoques. El objetivo ha sido analizar las narrativas sobre el Periodo Moderno desde una múltiple perspectiva: desde las noticias de prensa y su impacto en la enseñanza en Educación Secundaria, desde las producciones de ficción sobre esta época, los relatos presentes en la novela histórica, la imagen de esta época en los videojuegos, y los restos patrimoniales derivados de la actividad universitaria y su impacto en la configuración del callejero.

El artículo de Raimundo Rodríguez y José Andrés Prieto, de la Universidad de Murcia, presenta la evaluación de una experiencia en Educación Secundaria con los discursos sobre la leyenda negra en la prensa. Como indican los autores, la leyenda negra se ha convertido en un objeto de debate historiográfico muy polarizado. Sobre ella recaen todos los tópicos negativos del imperialismo español durante la Edad Moderna, auspiciados por los enemigos de la Monarquía Hispánica (neerlandeses, ingleses, franceses), apoyados más tarde en las naciones latinoamericanas y Estados Unidos, y asumidos como propios por la sociedad española. A nivel educativo también supone una losa asumir las inexactitudes que, si bien en el terreno de la disciplina histórica comienzan a desmentirse, siguen afectando a niveles educativos iniciales e intermedios y, por ende, al conjunto de la sociedad. Además, los ámbitos de educación no formal e informal contribuyen a propagar todo tipo de falacias, especialmente a través de productos de consumo audiovisual de dudoso rigor histórico.

¹⁶ José ÁLVAREZ JUNCO (Coord.). *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Madrid, Crítica-Marcial Pons, 2013. José ÁLVAREZ JUNCO. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016.

¹⁷ Sam WINEBURG. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

¹⁸ Bruce A. VANSLEDRIGHT. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, New York, Routledge, 2011.

¹⁹ Bruce A. VANSLEDRIGHT. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, New York, Routledge, 2011.

El artículo de Miguel Jesús López y Rafael Guerrero, de la Universidad de Córdoba, aborda los discursos sobre la Edad Moderna en las series de ficción y producciones cinematográficas. La riqueza del Periodo Moderno ha permitido que directores o productores cinematográficos, de diferentes países, hayan decidido ubicar temporalmente los argumentos de sus películas en este periodo histórico. En este artículo se presentan los temas de esta época histórica que más recurrentemente se han llevado a la ficción, ya sea a la gran pantalla o a través de las series de ficción. Se han analizado principalmente aquellas producciones que han intentado ser más rigurosas en su representación del pasado.

El trabajo que han presentado Álvaro Chaparro (Universidad de Almería), María del Mar Felices (Universidad de Almería) y Cosme J. Gómez (Universidad de Murcia) se ha centrado en el análisis de las temáticas más abordadas por la novela histórica sobre la Edad Moderna. La consolidación progresiva, durante los siglos XX y XXI, de la novela histórica como subgénero narrativo ha desembocado en un posicionamiento privilegiado entre las preferencias de los lectores. El éxito de la novela histórica radica precisamente en el equilibrio entre historia y ficción, ya que los personajes pueden dotarse de rasgos cotidianos que ayudan a seguir la trama y hacen más fácil la aproximación a los hechos narrados. Ahora bien, cabe preguntarse ¿es el lector consciente de los límites entre realidad y ficción?, ¿asimila la novela histórica a la historia, sin ser capaz de reconocer los elementos que se alejan de la realidad pasada y sirven de aderezo al relato? Los autores se cuestionan en este artículo sobre las novelas históricas que se han publicado en los últimos años con temáticas asociadas a la Edad Moderna. Se han centrado los hechos que se representan con más frecuencia y cómo aparecen recreados. Asimismo, junto a los principales temas e intereses de los autores sobre esta etapa de la historia, se han identificado las representaciones más habituales del periodo moderno en la producción bibliográfica analizada.

El interés actual por el pasado queda patente en las estanterías de los quioscos y librerías, la televisión, la cartelera de los cines o la oferta de videojuegos, donde en los últimos años su conversión como producto de consumo ha gozado de un extraordinario interés. El artículo de Ramón Cózar (Universidad de Castilla-La Mancha) analiza los principales videojuegos que incorporan y recrean temáticas de la Edad Moderna. Los cambios tecnológicos y culturales de las últimas décadas han ampliado los tradicionales medios de difusión de la historia con nuevos canales provenientes del ocio cultural. Hoy en día somos conscientes de que los medios de comunicación de masas desempeñan un papel destacado en la configuración de los imaginarios históricos como nuevas fuentes. Este trabajo se centra en conocer la imagen de la Edad Moderna que se está transmitiendo en estos videojuegos, así como realizar una aproximación a sus potencialidades educativas a través del análisis de las investigaciones, experiencias y propuestas didácticas que se han publicado en los últimos años.

Muchos de los videojuegos que se producen en este mercado tienen algún tipo de base histórica o, simplemente, transcurren en el pasado. Desafortunadamente, estos juegos suelen ser desarrollados sin apenas participación de historiadores. En la mayoría de las ocasiones, ello conlleva el detrimento del rigor histórico en beneficio de otros aspectos, como la jugabilidad o la espectacularidad. El artículo de Antonio Carrasco (Universidad de Alicante) analiza la creación de un juego (*New World Wars*) que nació con la idea de crear un videojuego riguroso desde el punto de vista histórico y, al mismo tiempo, entretenido para estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria. Esta experiencia surgió como una iniciativa formativa, ya que suponía trasladar a un videojuego buena parte de los contenidos de la asignatura “América: historia desde la civilización hasta el mundo presente”, de 4.º curso del Grado de Historia de la Universidad de Alicante.

La presencia de instituciones educativas que alcanzaron importancia a lo largo del tiempo a menudo ha condicionado el desarrollo urbano de las ciudades en que fueron erigidas. Así, Salamanca y universidad bien pueden considerarse sinónimos, a tenor de los más de 800 años de trayectoria universitaria desde sus orígenes medievales. El artículo de Francisco Javier Rubio y Cristo José de León (Universidad de Salamanca) aborda los espacios extrauniversitarios que se fueron configurando alrededor de la Universidad de Salamanca durante la Edad Moderna y el hábitat del profesorado en un momento coincidente con el primer establecimiento de los jesuitas en el barrio universitario durante la segunda mitad del siglo XVI. Unos y otros contribuyeron a moldear los contornos de la ciudad dejando una impronta más allá de las aulas que se manifiesta todavía hoy.

En definitiva, este dossier aborda la imagen de la Edad Moderna desde múltiples perspectivas, desde los medios de comunicación al callejero. Plantear esta múltiple perspectiva ayuda a entender las representaciones de esta época en la sociedad actual, sus tópicos y estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VANSLEDRIGHT, Bruce A., *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, New York, Routledge, 2011.
- GÓMEZ, Cosme J., Jorge ORTUÑO y Sebastián MOLINA. "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", en *Tempo e Argumento*, vol. 6(11), 2014, pp. 1-25.
- CARR, Edward H., *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1987.
- THOMPSON, Edward P., *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.
- HOBSBAWM, Eric J., *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1968.
- LE GOFF, Jacques, *Histoire et memoire*, París, Galimard, 1988.
- PRATS, Joaquín, "En defensa de la historia como materia educativa", *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 9, 2010, pp. 8-17.
- ÁLVAREZ JUNCO, José (Coord.). *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Madrid, Crítica-Marcial Pons, 2013.
- ÁLVAREZ JUNCO, José, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, "¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?", *Historia de la educación*, vol. 27, 2008, pp. 37-55.
- CARRETERO, Mario, *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*, Barcelona, Paidós, 2006.
- DOBB, Maurice, *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, México DF, Siglo XXI, 1999
- VILAR, Pierre, "Problèmes théoriques de l'histoire économique", en Pierre VILAR (Coord.). *Aujord'hui l'histoire*, París, Éditions Sociales, 1974.
- LÓPEZ-FACAL, Ramón, "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clío y asociados*, vol. 14, 2010, pp. 9-33.
- WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.