



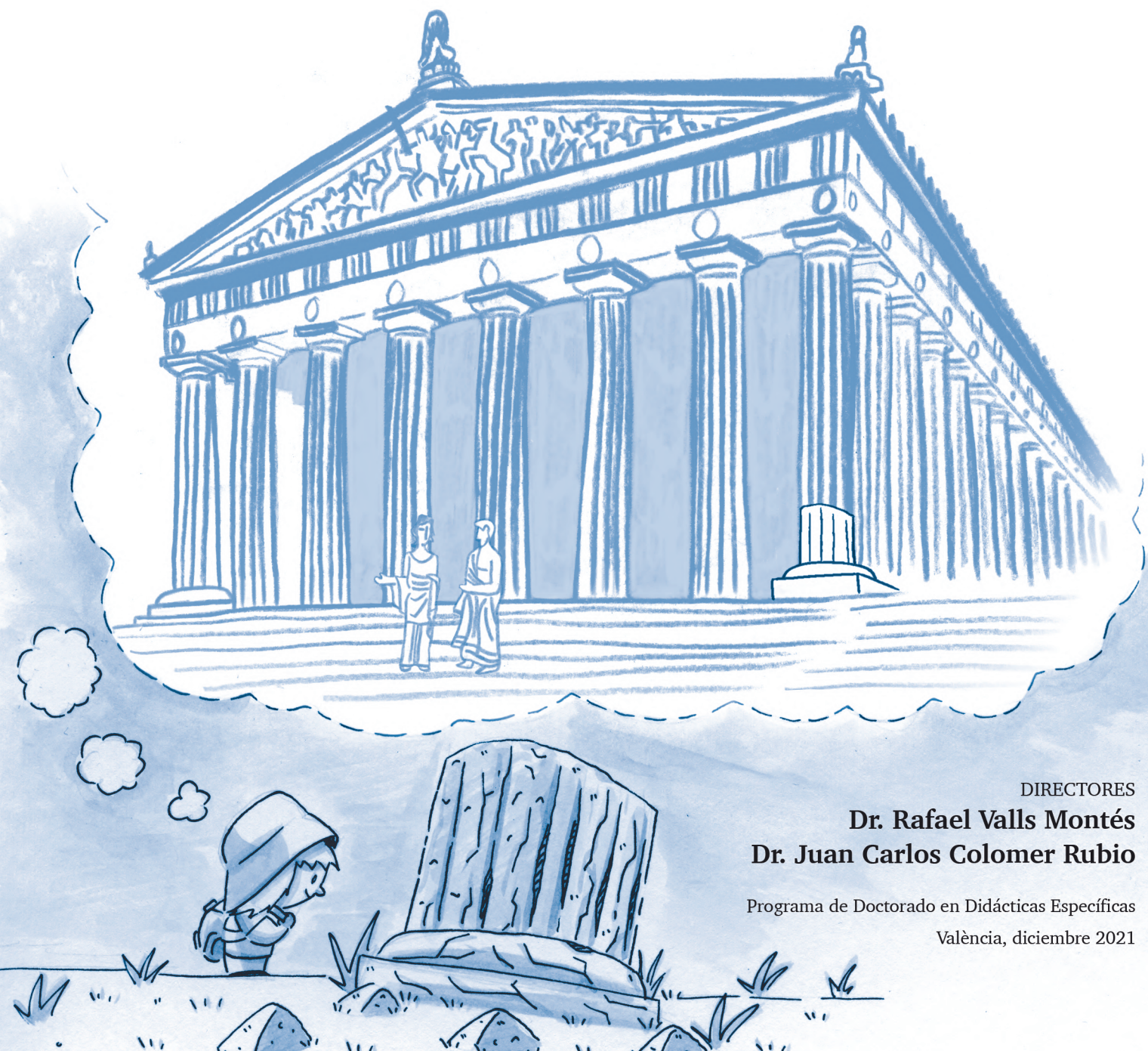
VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

Juan Carlos Bel Martínez

LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA:

Génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria



DIRECTORES

Dr. Rafael Valls Montés

Dr. Juan Carlos Colomer Rubio

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

València, diciembre 2021



FACULTAT DE MAGISTERI

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES EXPERIMENTALS I SOCIALS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÀCTICAS ESPECÍFICAS

**LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA EN
LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA:
GÉNESIS DEL CONCEPTO, PERCEPCIONES
DEL PROFESORADO Y ESTUDIO DE CASO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL

Juan Carlos Bel Martínez

Directores:

Dr. Rafael Valls Montés

Dr. Juan Carlos Colomer Rubio

València, diciembre de 2021

Nota de edición.

El lenguaje debe ser considerado una herramienta democrática que promueva la presencia de todas las personas en la sociedad. Sin embargo, está cargado de formas lingüísticas que transmiten una tradición en la que el uso del masculino genérico limita el uso igualitario del género femenino.

Esta ha sido una cuestión sobre la que hemos reflexionado en la redacción del presente trabajo. De modo que hemos optado por utilizar principalmente términos genéricos como “docentes”, “profesorado” o “alumnado”, aunque en ocasiones también hemos mencionado ambos sexos con formas como “niños y niñas” o “maestros y maestras” y en algunas otras hemos optado por el empleo del masculino genérico para economizar el uso del lenguaje.

¿Cómo citar este trabajo?

Bel, J.C (2021). *La imaginación histórica en la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València, València.

Ilustración de cubiertas: **Toni Ventura** (www.tony-ventura.com)

*A mis padres Reina y Ángel y a
mi hermano Miguel Ángel.*

Agradecimientos

Durante el periodo de mi vida que he dedicado a elaborar esta tesis doctoral han sido muchas las personas que han contribuido en mayor o menor medida a que la pudiera llevar a cabo. Echando la vista atrás, al recordar muchos momentos y hacer balance de lo que ha supuesto este proceso, únicamente puedo sentir un profundo agradecimiento hacia todas ellas.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores Rafael Valls Montés y Juan Carlos Colomer Rubio por su ayuda y por cómo me han acompañado durante estos años. A Rafa quiero agradecerle en especial la enorme confianza que ha depositado en mí, los ánimos que me ha dado y el plano de igualdad desde el que siempre hemos hablado y que me ha permitido aprender de él. A Juan Carlos le quiero agradecer su compromiso y ayuda constante, su apoyo en los pasos que he dado y el ánimo que me ha infundido para realizar todo lo que nos hemos propuesto. Gracias a su intrepidez y arrojo hemos podido vivir aventuras sin las que esta experiencia vital no habría sido la misma.

También agradezco el apoyo del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València y, en especial, a todos los compañeros y compañeras del área por tratarme como a uno más. Esto me ha permitido aprender de todos ellos y compartir reflexiones que nutren la presente tesis doctoral. Asimismo, he de agradecer a la profesora Carla van Boxtel su ayuda durante mi estancia en la Universiteit van Amsterdam en 2018, todos los consejos y las reflexiones que compartimos, así como también al resto de los compañeros que me integraran en su equipo.

A mi familia le debo una enorme gratitud por todo el apoyo que me han dado en cada una de las decisiones que he tomado y que me han ayudado a tomar. A mi madre, que me ha enseñado a hacer las cosas de forma cuidadosa y me ha impulsado a no dejar de aprender y a encontrar nuevas inquietudes. A mi padre le he de agradecer su confianza en todo lo que hago, que me haya enseñado a pensar críticamente y a interesarme por el pasado, así como sus consejos para afrontar cualquier tarea de forma serena (“Liberté,

Égalité, Tranquilité”). A mi hermano le he de agradecer que siempre haya sido un referente para mí, que me haya enseñado el valor de la constancia y de la felicidad que se alcanza cuando uno se dedica a aquello que más le gusta.

A María le debo una gratitud infinita. Por compartir reflexiones juntos, por entenderme, por apoyarme en todo momento y por las tardes en Madrid. Sin lugar a duda, el trabajo que he realizado no habría sido posible sin su comprensión y acompañamiento en un proyecto que ha supuesto tanto para mí.

Quiero también agradecer a mis amigos los ánimos permanentes que me han dado para llevar a cabo este trabajo, así como su escucha y sus consejos cuando he atravesado horas bajas. Además, les quiero agradecer especialmente que en estos años ninguno de ellos haya puesto en duda a santo de qué me puse a hacer una tesis doctoral.

Junto con ellos, he de mostrar mi gratitud a todos los docentes que han participado de uno u otro modo en los diversos estudios que integran esta investigación, ya que sus aportaciones y reflexiones han sido clave para desarrollar este trabajo. Asimismo, quiero agradecer a Isabel por todo el tiempo invertido, por su entrega y por haberme permitido aprender de ella. También a todos aquellos profesores e investigadores en didáctica de la historia que durante estos años han dedicado parte de su tiempo a ayudarme a esclarecer y resolver las dudas y preguntas que me surgían al estudiar sus trabajos, como los profesores Hillary Cooper y Bodo von Borries. Mis agradecimientos también se extienden al resto de profesores que me han ayudado en algún momento a afrontar dudas y problemas de investigación, por lo que especialmente quiero dar las gracias al profesor Vicente Sanjosé y a la profesora Natividad Orellana.

Por último, he de agradecer a mis maestros y maestras de la educación pública todo lo que me han enseñado. Me debo a ellos y a ellas puesto que facilitaron las condiciones para que haya podido realizar esta tesis doctoral.

Índice

| | |
|--|------------|
| Índice | 9 |
| Resumen / Resum / Abstract..... | 15 |
| Capítulo 1. Introducción | 19 |
| 1.1 Origen y evolución de la investigación..... | 24 |
| 1.2 Planteamiento del problema de investigación | 27 |
| Apertura de la Primera Parte..... | 33 |
| Capítulo 2. El concepto de imaginación: de los orígenes a la contemporaneidad .. | 37 |
| 2.1 Recorrido histórico del concepto | 41 |
| 2.2 Sumario | 64 |
| Capítulo 3. La imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje..... | 67 |
| 3.1 Primera vertiente..... | 76 |
| I. Sigmund Freud y la naturaleza inconsciente de la imaginación | 79 |
| II. Jean Piaget y la imaginación en el juego simbólico | 82 |
| III. Críticas a la primera vertiente | 94 |
| 3.2 Segunda vertiente..... | 100 |
| I. John Dewey y la imaginación para significar la experiencia..... | 101 |
| II. Lev Vygotsky y la imaginación como impulso del desarrollo | 125 |
| III. Jerome Bruner y la imaginación en el pensamiento narrativo | 168 |
| IV. Kieran Egan y la imaginación en los modos de comprensión | 188 |
| V. Maxine Greene y la imaginación para la transformación social | 220 |
| VI. Críticas a la segunda vertiente | 236 |
| 3.3 Sumario | 238 |
| Capítulo 4. Idea de imaginación histórica. Usos del concepto en historiografía y filosofía de la historia | 245 |
| 4.1 Aportaciones preliminares | 250 |
| 4.2 Robin George Collingwood: la construcción y la crítica del conocimiento histórico | 256 |
| 4.3 Las continuaciones del pensamiento de Collingwood en la historiografía..... | 269 |

| | |
|--|------------|
| 4.4 Hayden White: la prefiguración del pasado..... | 284 |
| 4.5 Paul Ricoeur: la interpretación y representación del pasado | 291 |
| 4.6 Jorn Rüsen: la significación de los hechos históricos | 302 |
| 4.7 Aportaciones de las últimas décadas | 310 |
| 4.8 Sumario y clasificación de usos | 316 |
| I. Capacidad que permite establecer vínculos o conexiones | 320 |
| II. Habilidad que contribuye al entendimiento o comprensión de sucesos, contextos, valores y creencias | 324 |
| III. Medio con el que hacer vívida la narrativa histórica | 331 |
| IV. Mecanismo para aplicar convenciones lingüísticas que forman una imagen del pasado..... | 332 |
| V. Función trascendental de los seres humanos en relación con el pasado y el futuro | 334 |
| Capítulo 5. La imaginación histórica en la didáctica de la historia | 339 |
| 5.1 Reino Unido | 350 |
| I. Los estudios incipientes de las décadas de 1960 y 1970 | 352 |
| II. La llama: los ensayos excepcionales de la década de 1980..... | 377 |
| III. Las innovaciones introducidas en la década de 1990..... | 430 |
| IV. Las reminiscencias aparecidas en la década de 2000..... | 465 |
| V. La pervivencia de los desarrollos clave en la década de 2010 | 482 |
| VI. Sumario - Reino Unido | 488 |
| 5.2 Alemania..... | 491 |
| 5.3 Estados Unidos, Canadá y Australia | 547 |
| 5.4 España, Portugal e Italia | 589 |
| 5.5 Turquía..... | 601 |
| 5.6 Países Bajos | 607 |
| 5.7 México | 613 |
| 5.8 Otros contextos nacionales | 617 |
| 5.9 Sumario | 627 |
| Capítulo 6. Núcleos de significado del concepto de imaginación histórica en la didáctica de la historia | 639 |
| 6.1 Formar imágenes mentales | 645 |
| 6.2 Estimular la imaginación | 650 |
| I. Ampliar la imaginación..... | 651 |
| 6.3 Comprender contextos y épocas | 655 |
| I. Captar el sentido del periodo | 655 |

| | |
|--|------------|
| II. Sumergirse en el pasado | 656 |
| III. Considerar los orígenes de los restos históricos..... | 658 |
| IV. Componer analogías..... | 659 |
| 6.4 Empatía Histórica | 661 |
| 6.5 Configurar contrafactuales..... | 668 |
| 6.6 Establecer vínculos y conexiones | 670 |
| I. Realizar inferencias y suposiciones | 672 |
| II. Desarrollar conjeturas y explicaciones hipotéticas..... | 675 |
| 6.7 Propiedades discursivas | 678 |
| 6.8 Estética..... | 681 |
| 6.9 Pensamiento creativo | 684 |
| I. Adoptar un nuevo punto de vista | 686 |
| 6.10 Figurar futuros posibles | 688 |
| 6.11 Sumario..... | 690 |
| Cierre de la Primera Parte | 695 |
| Apertura de la Segunda Parte | 699 |
| Capítulo 7. Fundamentación metodológica..... | 703 |
| 7.1 Enfoque metodológico | 704 |
| 7.2 Diseño | 707 |
| 7.3 Muestras..... | 712 |
| 7.4 Técnicas de recogida de información | 715 |
| 7.5 Procedimientos de análisis..... | 717 |
| Capítulo 8. Fase 1 – Estudio de encuesta..... | 721 |
| 8.1 Método | 724 |
| I. Justificación del método | 726 |
| II. Diseño del instrumento..... | 727 |
| III. Validación | 741 |
| IV. Muestra..... | 747 |
| V. Aplicación | 756 |
| VI. Procedimiento de análisis de datos en base a la estadística descriptiva e inferencial..... | 757 |
| 8.2 Resultados y discusión del enfoque estadístico descriptivo | 763 |
| I. Imaginación y fantasía | 764 |
| II. Métodos y estrategias didácticas | 771 |
| III. Recursos de enseñanza | 785 |

| | |
|--|------------|
| IV. Creencias epistémicas y finalidades..... | 797 |
| 8.3 Resultados del enfoque estadístico inferencial | 801 |
| I. Imaginación y fantasía | 802 |
| II. Correlaciones con aspectos sociométricos | 804 |
| III. Métodos y estrategias didácticas | 819 |
| IV. Recursos de enseñanza..... | 834 |
| V. Creencias epistémicas y finalidades | 853 |
| 8.4 Sumario | 866 |
| Capítulo 9. Fase 2 – Análisis de entrevistas al profesorado y de los libros de texto | 873 |
| | |
| 9.1 Métodos – Teoría fundamentada y análisis del discurso sobre entrevistas al profesorado | 878 |
| I. Justificación de los métodos | 887 |
| II. Diseño de estrategias | 890 |
| III. Validación | 895 |
| IV. Muestra..... | 897 |
| V. Aplicación | 901 |
| VI. Procedimientos de análisis de datos..... | 904 |
| 9.2 Resultados: una teoría fundamentada sobre la imaginación histórica | 912 |
| I. Esquema procesual de la teoría..... | 914 |
| II. Balance de la teoría..... | 963 |
| 9.3 Resultados del análisis del discurso: negociando el concepto de imaginación histórica..... | 965 |
| I. La imaginación..... | 972 |
| II. La imaginación histórica | 992 |
| III. Los métodos y las estrategias didácticas | 1010 |
| IV. Los recursos educativos | 1023 |
| V. Las creencias epistémicas y las finalidades del aprendizaje de la historia..... | 1031 |
| VI. La formación disciplinar | 1039 |
| 9.4 Método – Estudio ex post-facto sobre el análisis de libros de texto..... | 1042 |
| I. Justificación del método | 1044 |
| II. Diseño del instrumento..... | 1045 |
| III. Validación | 1050 |
| IV. Muestra..... | 1051 |
| V. Aplicación | 1054 |
| VI. Procedimiento de análisis de datos | 1055 |

| | |
|---|-------------|
| 9.5 Resultados del análisis de libros de texto | 1057 |
| I. Comparación de los manuales editados bajo la LOGSE y la LOMCE..... | 1057 |
| II. Comparación de los manuales editados bajo la LOE y la LOMCE | 1069 |
| 9.6 Sumario | 1077 |
| Capítulo 10. Fase 3 – Estudio de caso en Educación Primaria..... | 1085 |
| 10.1 Método – Estudio de casos | 1088 |
| I. Justificación del método | 1092 |
| II. Diseño de estrategias | 1094 |
| III. Validación | 1101 |
| IV. Muestra..... | 1102 |
| V. Aplicación | 1105 |
| VI. Procedimiento de análisis de datos en el estudio de caso | 1108 |
| 10.2 Resultados del estudio de caso..... | 1112 |
| I. La imaginación histórica y su desarrollo | 1125 |
| II. Las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia..... | 1133 |
| III. La influencia de los métodos y estrategias didácticas al desarrollar la imaginación histórica | 1138 |
| IV. La influencia de los recursos educativos al desarrollar la imaginación histórica | 1143 |
| V. Otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica..... | 1149 |
| 10.3 Sumario | 1152 |
| Cierre de la Segunda parte..... | 1157 |
| Capítulo 11. Conclusiones de la investigación / Research findings..... | 1161 |
| 11.1 Conclusiones del análisis teórico | 1163 |
| 11.2 Conclusiones del análisis empírico | 1170 |
| 11.3 Limitaciones de la investigación..... | 1177 |
| 11.4 Prospectivas de investigación | 1181 |
| 11.5 Research findings..... | 1184 |
| I. Conclusions of the theoretical analysis..... | 1185 |
| II. Conclusions of the empirical analysis | 1192 |
| III. Limitations of the research | 1198 |
| IV. Research prospects | 1202 |
| Referencias | 1205 |
| Referencias bibliográficas | 1205 |
| Referencias legislativas..... | 1255 |

| | |
|--|-------------|
| Índice de tablas y figuras | 1256 |
| Anexos..... | 1263 |
| Anexo 1. Cuestionario de la Fase 1 | 1263 |
| Anexo 2. Cuestionario de validación facilitado a los expertos en la Fase 1 | 1274 |
| Anexo 3. Cuestionario de validación facilitado a los docentes participantes en la prueba piloto de la Fase 1 | 1276 |
| Anexo 4. Carta de presentación del cuestionario de la Fase 1..... | 1278 |
| Anexo 5. Guion de las entrevistas de la Fase 2 | 1279 |
| Anexo 6. Códigos de transcripción de las entrevistas de la Fase 2 y la Fase 3 | 1282 |
| Anexo 7. Protocolos de las entrevistas de la Fase 2 | 1283 |
| Anexo 8. Ficha de análisis de los libros de texto..... | 1285 |
| Anexo 9. Listado de libros de texto analizados | 1286 |
| Anexo 10. Características de los libros de texto analizados | 1290 |
| Anexo 11. Estructura y la secuencia de actividades de la unidad didáctica elaborada por la maestra en la Fase 3..... | 1294 |
| Anexo 12. Guiones de las tres entrevistas (inicial, intermedia y final) de la Fase 3 | 1297 |
| Anexo 13. Pautas suministradas a la maestra para la realización del diario..... | 1303 |
| Anexo 14. Cuestionario de validación facilitado a los expertos en la Fase 3..... | 1304 |

Resumen / Resum / Abstract

La presente investigación se centra en estudiar el concepto de imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia a partir de un análisis teórico y uno empírico. Con estas aproximaciones exploramos cómo se ha conceptualizado este concepto en las investigaciones sobre didáctica de la historia y cómo la concibe el profesorado.

De este modo, el análisis teórico que desarrollamos examina las bases filosóficas, pedagógicas y psicológicas del concepto de imaginación en el ámbito educativo, así como los fundamentos historiográficos y en filosofía de la historia que han sido adoptados por la didáctica para aplicar el concepto en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Junto con ello realizamos un extenso examen sobre trabajos de distinta naturaleza que han tratado la imaginación histórica en la didáctica de la historia en las últimas décadas y proponemos una clasificación de los principales significados que se le han atribuido.

Por otra parte, el análisis empírico que implementamos se organiza en tres fases secuenciales en las que se aplican métodos de investigación cualitativos y cuantitativos para estudiar las percepciones del profesorado -teoría fundamentada, análisis del discurso, análisis estadísticos y estudio de caso, entre otros-. Estos estudios exploran cómo valoran los docentes españoles estudiados el concepto de imaginación histórica en el aprendizaje de la historia y de qué modos lo significan, centrándonos principalmente en los de Educación Primaria.

Los resultados muestran que el concepto analizado ha ocupado un lugar residual en las investigaciones sobre didáctica de la historia, aunque es preciso remarcar que en ciertas regiones y durante determinados periodos se han formulado interesantes debates al respecto que son analizados en la presente tesis. Pese a todo, es posible apreciar que la escasa atención que ha recibido el concepto de imaginación histórica ha repercutido en su escasa clarificación.

A su vez, los análisis empíricos ponen de relieve que existe un gran consenso sobre la importancia de que los alumnos imaginen el pasado cuando aprenden historia. De esta forma, al profundizar en las percepciones que mantiene el profesorado se observa que significan el concepto en función de cómo consideran que aprenden sus alumnos, así como del modo en que enseñan historia, lo que hace que todo el profesorado considere - en mayor o menor medida- que ellos son los principales responsables de fomentar o desarrollar la imaginación histórica de los estudiantes por medio del uso de determinadas estrategias y recursos de enseñanza.

Palabras clave: imaginación histórica, didáctica de la historia, educación histórica, Educación Primaria.

Aquesta investigació es centra en estudiar el concepte d'imaginació històrica en l'ensenyament i l'aprenentatge de la història a partir d'una anàlisi teòrica i una empírica. Amb aquestes aproximacions explorem com s'ha conceptualitzat aquest concepte en les investigacions sobre didàctica de la història i com el concep el professorat.

D'aquesta manera, l'anàlisi teòrica que desenvolupem examina les bases filosòfiques, pedagògiques i psicològiques del concepte d'imaginació en l'àmbit educatiu, així com els fonaments historiogràfics i en filosofia de la història que han sigut adoptats per la didàctica per a aplicar el concepte en l'ensenyament i l'aprenentatge de la història. Juntament amb això realitzem un extens examen sobre treballs de diferent classe que han tractat la imaginació històrica en la didàctica de la història en les últimes dècades i proposem una classificació dels principals significats que se li han atribuït.

D'altra banda, l'anàlisi empírica que implementem s'organitza en tres fases seqüencials en les quals s'apliquen mètodes d'investigació qualitatiu i quantitatiu per a estudiar les percepcions del professorat -teoria fonamentada, anàlisi del discurs, anàlisis estadístics i estudi de cas, entre altres-. Aquests estudis exploren com valoren els docents espanyols estudiats el concepte d'imaginació històrica en l'aprenentatge de la història i de quines maneres el signifiquen, centrant-nos principalment en els d'Educació Primària.

Els resultats mostren que el concepte analitzat ha ocupat un lloc residual en les investigacions sobre didàctica de la història, encara que cal remarcar que en unes certes regions i durant determinats períodes s'han formulat interessants debats sobre aquest tema que són analitzats en la present tesi. Malgrat tot, és possible apreciar que l'escassa atenció que ha rebut el concepte d'imaginació històrica ha repercutit en la seua escassa clarificació.

Les anàlisis empíriques posen en relleu que existeix un gran consens sobre la importància que té que els alumnes imaginin el passat quan aprenen història. D'aquesta manera, en aprofundir en les percepcions que manté el professorat s'observa que signifiquen el concepte en funció de com consideren que aprenen els seus alumnes, així com de la manera en que ensenyen història, la qual cosa fa que tot el professorat considere -en major o menor mesura- que ells són els principals responsables de promoure o desenvolupar la imaginació històrica dels estudiants per mitjà de l'ús de determinades estratègies i recursos d'ensenyament.

Paraules clau: imaginació històrica, didàctica de la història, educació històrica, Educació Primària.

This research focuses on studying the concept of historical imagination in the teaching and learning of history through a theoretical and an empirical analysis. With these approaches we explore how this concept has been conceptualized in research on history education and how teachers conceive it.

Thus, the theoretical analysis we develop examines the philosophical, pedagogical and psychological bases of the concept of imagination in the educational field, as well as the foundations from historiography and philosophy of history that have been adopted by researchers to apply the concept in the teaching and learning of history. Together with this, we carry out an extensive review of works of different nature that have dealt with historical imagination in history education in the last decades and we propose a classification of the main meanings attributed to it.

On the other hand, the empirical analysis we implement is organized in three sequential phases in which qualitative and quantitative research methods are applied to study teachers' perceptions -grounded theory, discourse analysis, statistical analysis and case study, among others-. These studies explore how the Spanish teachers studied value the concept of historical imagination in the learning of history and in what ways they mean it, focusing mainly on Primary Education teachers.

The results show that the concept has occupied a residual place in research on history education, although it should be noted that in certain regions and during certain periods interesting debates have been formulated in this regard, which are analyzed in this thesis. Nevertheless, it is possible to appreciate that the scarce attention that the concept of historical imagination has received has had an impact on its scarce clarification.

At the same time, empirical analyses show that there is a great consensus on the importance of students imagining the past when they learn history. Thus, when delving deeper into the perceptions held by teachers, it is observed that they mean the concept in terms of how they consider their students learn, as well as the way they teach history, which makes all teachers consider -to a greater or lesser extent- that they are mainly responsible for fostering or developing the historical imagination of students through the use of certain teaching strategies and resources.

Key-words: historical imagination, history didactics, history education, Primary Education.

Capítulo 1. Introducción

“Imaginación (fem.). ‘Fantasía’. 1. Facultad del espíritu por la que puede representarse cosas reales o inexistentes, materiales o ideales. Particularmente, facultad de los artistas para crear. 2. Imagen: cosa representada en la imaginación.”

Diccionario de uso del español. María Moliner

La “imaginación”¹ constituye un concepto particular por distintos motivos. Esta alude a una función, capacidad o facultad mental que acostumbramos a mencionar con cierta frecuencia al hablar -entre otras cosas- sobre el pensamiento, sobre aquello que está ausente o que no existe. Junto con ello, hay determinadas personas a las que solemos referirnos como imaginativas o que cuentan con una imaginación poderosa, como el caso de los artistas y creadores o -lo que es más importante- de los niños y niñas.

En este sentido, la imaginación acostumbra a ser vista como un componente fundamental y característico del pensamiento infantil, aunque esto no impide que podamos encontrar distintas formas de entender el concepto, apreciar diferentes atributos que se le asignan o reconocer los múltiples papeles que se dice que desempeña. Todo ello está influido por numerosos factores, como el ámbito discursivo en el que se hace referencia a la imaginación o los condicionantes que marcan los significados y usos que se han hecho del concepto en nuestra cultura. A esto se añade que concretamente en el campo educativo estos aspectos también están afectados por elementos específicos como las creencias sobre el pensamiento y el aprendizaje infantil o las finalidades hacia las que se considera que debe aspirar y a las que se ha de dirigir la educación.

¹ En adelante evitamos entrecorillar el concepto para facilitar la lectura.

Las circunstancias de esta clase conducen a que la imaginación sea reivindicada en numerosos discursos educativos y que, significativamente, muchos de estos se planteen desde posiciones o sean enfocados a objetivos muy dispares e incluso opuestos, como los que pueden representar aquellos que apuestan por fomentar la imaginación de los escolares para que en el futuro sean trabajadores creativos o los que abogan por desarrollar la imaginación como medio con el que ejercer una ciudadanía crítica desde la infancia. Las discordancias como estas nos llevan a plantearnos que cualquier aproximación que se realice sobre el concepto de imaginación -o, como veremos, también al de “imaginación histórica”²- ha de pasar necesariamente por el análisis exhaustivo de cómo se entiende, qué funciones cumple y qué condicionantes explican que se conciba de una u otra manera.

De este modo, el examen pormenorizado de estas cuestiones representa la mejor opción para acercarnos al estudio de la imaginación, ya que permite indagar en las concepciones que se mantienen, los intereses hacia los que se dirige el concepto y los cursos de acción que se recomiendan con él (Popkewitz, 1988: 46). Esto es especialmente relevante en momentos como el actual, en que autores como Giroux (2013a) han denunciado las “políticas de des-imaginación” que se producen en muchas esferas, en particular las que más nos interesan y que se dirigen contra la educación pública (Giroux, 2013b, 2019), a la vez que plantea trasladar al ámbito educativo iniciativas como el “manifiesto de la imaginación radical” (The Fifteenth Street Manifesto group, 2008), el cual no fue diseñado originalmente para este campo específico, sino para combatir determinados discursos económicos, políticos y sociales de forma amplia. Así, en la adaptación al campo educativo de este manifiesto se ha abogado por combatir los mecanismos competitivos y de exclusión que promueven iniciativas como las evaluaciones externas o la creciente burocratización de la labor docente, que restringen las contribuciones de las escuelas a la formación de comunidades democráticas.

Por tanto, consideramos que el análisis en profundidad del concepto de imaginación es una garantía y un paso necesario para avanzar de manera firme hacia su comprensión. Junto a los factores que acabamos de indicar, esto es especialmente relevante cuando aquello que priman en la actualidad son discursos esencialistas que reposan sobre creencias muy extendidas en el sentido común y que tan solo aportan visiones superficiales sobre el concepto, como las que profieren afirmaciones vagas sobre lo

² En adelante también evitamos entrecorillar este concepto para facilitar la lectura.

importante que es o sobre el papel que debe desempeñar en la educación de los niños y niñas. En contraposición con estas perspectivas, defendemos que cualquier estudio sobre la imaginación ha de partir de un conocimiento detallado de la génesis del concepto, así como de las particularidades que le afectan en el espacio discursivo en el que se utiliza. En este sentido, la disciplina histórica y un ámbito de conocimiento como la didáctica de la historia marcan unos condicionantes que son fundamentales y que han de ser tenidos en cuenta en el análisis que vamos a desarrollar.

Entre ellos, unos que podemos destacar son los derivados de determinados principios historiográficos y epistemológicos muy extendidos sobre la disciplina histórica, los cuales hacen que surjan tensiones discursivas cuando se plantea la imaginación histórica en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, ya que ciertas corrientes historiográficas se oponen a cualquier interferencia de la imaginación fundamentalmente porque esta representa lo opuesto a lo que debe primar en la investigación y la escritura de la historia: el estudio y descripción de los hechos por medio de la razón. No obstante, la imaginación no es un elemento antiacadémico o anticientífico per se, sino que por el contrario existen numerosas disciplinas de conocimiento y corrientes que han integrado este concepto con naturalidad, hasta el punto de que encontramos conceptos como el de “comunidades imaginadas” de B. Anderson (1936-2015), el de “imaginario social” de C. Castoriadis (1922-1997) o el de “imaginario colectivo” de E. Morin (1921-). Sin embargo, estas circunstancias no impiden que al hablar simultáneamente de historia e imaginación aparezcan tiranteces, las cuales derivan entre otras cosas del sentido de irrealidad o del de invención que sugieren determinadas formas de entender el concepto.

En el caso concreto de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, además de la influencia que tienen estos aspectos a los que acabamos de aludir, cuando se habla de imaginación se utiliza en muchas ocasiones el concepto como una coartada para aludir a la conveniencia de desarrollar clases de aprendizajes y actividades específicas que se conciben como una alternativa a las del código disciplinar³ de la historia escolar. Así, se alude a realizar tareas de aprendizaje que se alejen de las rutinas y tradiciones más habituales, de modo que se propone llevar a cabo “actividades imaginativas” como el uso

³ Tomamos el concepto “código disciplinar” de los notables trabajos de R. Cuesta, quien lo define como la “(...) tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa de la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...)” (Cuesta, 1997: 20).

de dramatizaciones, simulaciones u otros tipos de ejercicios que introducen ciertos cambios en las prácticas canónicas de estas enseñanzas. Con todo, desde nuestra perspectiva este enfoque es bastante restringido en su uso del concepto de imaginación ya que únicamente lo utiliza como un calificativo de unas u otras prácticas.

Al margen de estas concepciones, en nuestra investigación nos centramos en el concepto como tal, lo que nos conduce a defender que existe algo como la imaginación histórica y que lo podemos tomar como objeto de análisis en esta tesis doctoral. Esto supone adoptar una postura contraria a la defendida por autores como Barrow (1988), quien manifiesta que solo existe una imaginación y que tiene un carácter general, por lo que carece de sentido emplear o indagar en conceptos derivados o específicos como el de imaginación histórica. De este modo, en la presente investigación tratamos de demostrar lo contrario, es decir, que existen suficientes motivos para hablar de una imaginación histórica con entidad propia, examinar las diferentes formas de entenderla y estudiar qué posibilidades ofrece en la actualidad.

Por todo ello, la investigación que vamos a desarrollar puede ser vista en la línea de la preocupación que se ha mantenido en los últimos años sobre los conceptos de los que se sirve la educación histórica, un interés que se ve reflejado en el apartado dedicado a esta cuestión con el que abre el Handbook editado por Carretero, Berger y Grever (2017). En esa línea, el estudio de los conceptos que utiliza o puede utilizar la didáctica de la historia representa una cuestión prioritaria que, cuando no ha sido suficientemente tenida en cuenta en esta área de conocimiento, ha llevado a cometer numerosos errores. Esta es una reflexión que ha manifestado directamente P. J. Lee en una entrevista a tenor de los problemas y confusiones que se dieron durante años con conceptos como los de empatía, significación o interpretación histórica:

“(…) Así que siempre es la parte conceptual la que se equivoca, lo que permite a la gente pensar que las tareas que están dando a los niños son fáciles cuando en realidad son difíciles. (...) Así que, tanto si vas a investigar como si vas a enseñar de forma sensata y si vas a entender cuál es la naturaleza de los problemas del aprendizaje de la historia, *la parte conceptual es fundamental*. Si siempre estás confundido en todo lo que haces con respecto a lo que implica el pensamiento histórico, entonces cada movimiento que haces en ese camino es un desastre, y eso ha sucedido una y otra vez. (...)”⁴ (Lee y Ashby, 2009: 23)

Como podemos ver, para un autor tan notable como este el análisis conceptual es básico, de modo que su reflexión es especialmente significativa si tenemos en cuenta que

⁴ Énfasis propio.

esta se produjo tras décadas de investigaciones en las que en el contexto británico se sucedieron las discusiones y los malentendidos sobre el empleo de ciertos términos o ideas como los mencionados.

Para el caso de la imaginación histórica, a priori este no representa un concepto nuclear de la didáctica de la historia durante los últimos años, sino que ocupa un lugar muy secundario tal y como atestiguan estudios bibliométricos recientes (Rodríguez-Medina, Gómez-Carrasco, López-Facal y Miralles-Martínez, 2020: 229). No obstante, esta posición marginal que ocupa en la actualidad no debe hacernos desdeñar lo necesario que es investigar esta cuestión, puesto que algunas de sus características singulares han contribuido a que en obras clásicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ya se haga alguna mención puntual a la imaginación, como reflejan ciertos trabajos de R. Altamira (1866-1951), E. Lavissee (1842-1922) o I. R. Miró (1821-1892). Así, pese a que es necesario precisar que este concepto no representa un elemento central en el pensamiento de estos autores, no deja de ser llamativo que ya aparezca en estos estudios y ensayos pioneros, de modo que esto es algo que también sucede con constructos como el de pensamiento histórico concretamente en el contexto norteamericano (Lévesque, 2008: 14).

Junto con todo ello, en la línea de remarcar el valor social de la presente investigación, como comprobaremos, la imaginación histórica también puede ser vista como una forma de resistencia frente a determinados discursos. Las investigaciones realizadas desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales que han propuesto como objetivo el desarrollo de una ciudadanía democrática comprometida contribuyen desde hace años a plantear el conocimiento histórico, geográfico y social como medio con el que empoderar al alumnado en su formación ciudadana. En este contexto, la imaginación histórica puede representar una nueva vía que ofrece muchas posibilidades, por ejemplo, al poner el foco sobre las dimensiones estéticas y creativas del aprendizaje del pasado histórico o en la reflexión sobre cómo el estudio del pasado puede iluminar la proyección de posibilidades futuras. Todas estas cuestiones no son inéditas para la didáctica de la historia, pero el concepto de imaginación histórica puede ofrecer nuevas vías para acogerlas y contribuir a no caer con facilidad en ciertos discursos que determinan la forma en que concebimos el pasado, y con ello el presente y futuro de nuestras comunidades, así como nuestra propia identidad como sujetos históricos, ciudadanos y, en muchos de nuestros casos, docentes.

Todas estas circunstancias que hemos mencionado y otras más que se observarán a lo largo de la tesis doctoral nos impulsan a plantear una investigación sobre cómo se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia durante las últimas décadas, así como sobre las concepciones y posibilidades que el profesorado le reconoce. Esto nos conduce a indagar en los distintos modos en los que se entiende el concepto, por lo que podemos adelantar que la escena que aparece en la portada de este trabajo representa solo uno de los significados que se pueden dar a la imaginación histórica.

Por tanto, en esta tesis doctoral presentamos al mismo tiempo una investigación *sobre* didáctica de la historia y *de* didáctica de la historia (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010: 116). Con ello nos referimos a que planteamos un análisis teórico de un conjunto de investigaciones de distinta naturaleza producidas a nivel nacional e internacional sobre didáctica para examinar cómo se ha significado el concepto de imaginación histórica; y, consecutivamente, llevamos a cabo un análisis empírico en el que estudiamos las concepciones y posibilidades del concepto según el profesorado en relación con su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia, así como también desarrollamos un estudio de caso muy específico sobre cómo se aplica este en Educación Primaria.

1.1 Origen y evolución de la investigación

Por lo que respecta al origen de la presente investigación doctoral, la elección de este tema de estudio se explica fundamentalmente por determinadas inquietudes personales y profesionales. Mientras que sobre la forma que adopta, debemos reconocer desde el principio que al inicio esta no tenía la apariencia con la que la exponemos, sino que ha evolucionado por la incidencia de distintos factores.

Si comenzamos por abordar el origen de esta investigación, desde hace algunos años presentamos un gran interés por todo lo relacionado con las imágenes históricas y los modos de representación del pasado, de manera que esto nos ha llevado a realizar diferentes estudios sobre las imágenes empleadas en los libros de texto. En esa línea, esta nos ha parecido una cuestión fascinante por el valor educativo que pueden tener los medios visuales -y también los audiovisuales- en el desarrollo de aprendizajes históricos críticos, algo que -como mínimo- nos retrotrae a nuestra formación como maestro de Educación Primaria. Con todo, si vamos más atrás recordamos bien algunos episodios anteriores que tienen relación con estos temas en nuestra biografía, como las tediosas

clases de Coneixement del Medi en 5º o 6º de primaria que impartía Doña Mari Carmen en las que, en lugar de atender a explicaciones y anécdotas sobre los tres sectores de las actividades económicas o cualquier otro asunto, prefería ir hasta las páginas finales del libro de texto y observar las ilustraciones de los temas de historia. O también el recuerdo de las clases de historia de José Luis en el instituto y, concretamente, aquella en la que realizamos una actividad complementaria del libro de texto de Vicens Vives que consistía en analizar y contrastar las fotografías trucadas por la Unión Soviética en las que se borraba a Trotsky de ciertas imágenes. Estos recuerdos puede que no sean más que racionalizaciones a posteriori para explicarnos a nosotros mismos el interés sobre estas cuestiones, pero, en todo caso, tanto estas como los otros aspectos indicados no sugieren que investigar los libros de texto y la imaginación histórica ha sido un paso coherente en nuestra biografía.

Junto con ello, otro factor que también nos ha influido al emprender una tesis doctoral sobre la imaginación histórica es el interesante trabajo de investigación realizado hace algunos años por una amiga y maestra: “Pensar històricament en Educació Infantil. Un estudi de cas” (Donet, 2016). Este estudio nos llevó en su momento a fijarnos en el concepto de imaginación y a descubrir las teorías de K. Egan (1943-), algo que fue crucial para decantarnos por investigar exhaustivamente estas cuestiones.

Una vez escogido el tema, hay dos obras que han impactado profundamente en nuestro pensamiento y que han afectado al planteamiento y desarrollo de esta investigación, sin que en ningún caso nos atrevamos a sugerir que con nuestro trabajo aspiramos o tratamos de emularlas. La primera es “Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia” (1997), de R. Cuesta (1951-), que -entre otras cosas- nos ha mostrado el grado de comprensión que es posible alcanzar sobre una cuestión si esta se examina históricamente. La segunda es “La arqueología del saber” (1969), de M. Foucault (1926-1984), que ha sido un estímulo constante para reflexionar sobre el análisis de los conceptos.

Por otro lado, si pasamos a considerar la evolución que ha seguido la presente investigación hasta alcanzar su estado actual, en un inicio las investigaciones que realizamos sobre las imágenes de los libros de texto (Bel, 2016) se plantearon con una concepción de la imaginación muy vinculada a las teorías de R. E. Mayer (1947-) sobre el aprendizaje multimedia y al concepto de “modelo de situación” (“situation model”) de T. A. van Dijk (1943-) y W. Kintsch (1932-), con lo que entendíamos la imaginación como una actividad encaminada a la representación cognitiva de elementos o situaciones.

Sin embargo, esta idea terminó siendo algo limitada a la luz del resto de trabajos que comenzamos a estudiar sobre la imaginación y la imaginación histórica, de forma que algunas de las reflexiones iniciales que hicimos sobre estos conceptos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia (vv. Bel, 2017, 2018) reflejan estas concepciones preliminares.

De este modo, en esos momentos previos e iniciales de la investigación doctoral nuestro objetivo era plantear un estudio sobre el uso de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de la historia, de manera que se exploraran los vínculos que se podían dar entre ambos y el desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria. No obstante, al profundizar en el concepto de imaginación comenzamos a percibir cómo este reunía diferentes significados y funciones, por lo que valoramos la posibilidad de redirigir el estudio hacia el análisis de las formas de entenderlo. Así, en esta intensa labor de análisis teórico encontramos la dificultad añadida de no contar con ninguna clasificación o categorización sobre el concepto en didáctica de la historia, por lo que decidimos crearla a partir de nuestro estudio.

Al mismo tiempo, inicialmente pretendíamos investigar la imaginación histórica mediante métodos de investigación transformadores como la investigación-acción, pero -como acabamos de indicar- los primeros pasos que dimos al estudiar el concepto nos mostraron que había mucha confusión sobre este, estaba muy poco estudiado y que necesitábamos formarnos un criterio firme sobre el mismo para poder investigarlo desde la perspectiva deseada. Esta postura -junto a otros factores personales y laborales- nos llevó a redirigir nuestras preguntas de investigación y, con ello, a comprobar que la mejor forma de darles respuesta era acudiendo a métodos mixtos. En esta circunstancia también influyó nuestra firme convicción sobre el enorme valor que tienen los enfoques transformadores de la investigación social en la mejora de la educación y la formación ciudadana de los alumnos, de modo que, desde nuestro punto de vista, haber tomado esta perspectiva sin contar con un conocimiento profundo del objeto de estudio nos habría conducido a realizar una contribución superflua, algo en lo que no queríamos caer dado el respeto y admiración que nos producen los enfoques transformadores.

Por tanto, tras estos cambios y reconsideraciones, estimamos que lo más conveniente era plantear un análisis teórico en profundidad que arrojara luz sobre el concepto de imaginación histórica y un análisis empírico que examinara las percepciones del profesorado sobre este. Así, al desarrollar estas tareas aprovechamos varias oportunidades que se nos presentaron a nivel laboral para investigar estas cuestiones,

como las surgidas durante la Beca de Formación e Investigación disfrutada en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) o la colaboración que realizamos con el Aula de Historia y Memoria Democrática de la Universitat de València. De este modo, todos los intereses y factores enunciados en este apartado -junto a algunos otros más- han dado lugar al planteamiento y el diseño de investigación que presentamos seguidamente.

1.2 Planteamiento del problema de investigación

En cuanto al problema de investigación que aborda esta tesis doctoral, a lo largo de las páginas previas se han indicado algunas de las líneas generales que guían este trabajo. Así, partimos de plantear nuestras preguntas de investigación para seguidamente exponer las hipótesis que derivan de ellas y los objetivos de investigación que perseguimos. Tras mostrar estos elementos procedemos a explicar la estructura que organiza el trabajo y las características de las diferentes aproximaciones que llevamos a cabo en cada capítulo.

Las dos preguntas a las que damos respuesta en esta investigación son:

- ¿Cómo se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia?
- ¿Cómo concibe la imaginación histórica el profesorado?

La primera de estas cuestiones sitúa el foco sobre los diferentes significados y funciones que se han atribuido a este concepto, de manera que no solo indagamos en las conceptualizaciones que se han hecho de la imaginación histórica al tratar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sino que también exploramos en los fundamentos teóricos en los que se han basado estos planteamientos. Mientras tanto, la segunda cuestión se centra en estudiar las percepciones del profesorado con respecto a la imaginación histórica, algo que se realiza con el examen de cómo la valoran y de qué modo la definen, así como con la evaluación las relaciones que se pueden dar entre esas concepciones y sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

Junto con ello, la distinta naturaleza que presentan las dos preguntas de investigación nos conduce a plantear una diferenciación que es fundamental en esta tesis doctoral: la de una Primera Parte en la que llevamos a cabo un análisis teórico; y una

Segunda Parte en la que realizamos un análisis empírico⁵. No obstante, el hecho de que estructuremos de esta forma la investigación no debe hacer pensar que estas dos iniciativas se han de considerar una al margen de la otra ya que, entre otras cosas, el análisis teórico sirve para poder diseñar una serie de estudios empíricos que ayudan a atisbar las posibilidades actuales del concepto y a realizarlo con la seguridad que garantiza un profundo examen teórico previo; y, al mismo tiempo, los resultados y los problemas que surgen en el análisis empírico contribuyen a contemplar desde una nueva perspectiva las cuestiones estudiadas y las conclusiones extraídas en el análisis teórico.

Mediante estas preguntas generales formulamos dos hipótesis que son las que guían esta investigación:

- Hipótesis 1 (H1): La imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación.
- Hipótesis 2 (H2): Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina.

Estas hipótesis recogen las premisas de cada pregunta y ofrecen conjeturas comprobables, esto es, que pueden ser estudiadas y contrastadas. De este modo, la Hipótesis 1 apunta al escaso tratamiento que se ha hecho de la imaginación histórica desde la didáctica de la historia en las últimas décadas, de tal manera que establece un vínculo entre el lugar secundario que ha ocupado y la escasa clarificación que acompaña al concepto. A su vez, la Hipótesis 2 relaciona las concepciones y posibilidades que el profesorado reconoce a la imaginación histórica con las creencias que tienen estos sobre el aprendizaje de la historia, así como con el enfoque didáctico que utilizan al enseñar esta disciplina.

Tal y como hemos señalado, estas hipótesis y su comprobación son la principal guía de este trabajo, de modo que a partir de ellas formulamos el Objetivo 1 y el Objetivo 2 de investigación, los cuales a su vez están compuestos de una serie de subobjetivos tratados en distintos capítulos. Este conjunto de elementos aparece representado en la Figura 1.

⁵ A lo largo de todo el trabajo nos referimos a la Primera Parte y a la Segunda Parte indicando con mayúsculas la primera letra de estas palabras para ayudar a distinguir los momentos en los que nos referimos a estos dos grandes apartados que estructuran la tesis doctoral.

Figura 1. Planteamiento general de la investigación

| Primera Parte - análisis teórico | |
|---|--|
| ¿Cómo se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia? | |
| Hipótesis 1: La imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación. | |
| Objetivo 1: Analizar cómo se ha conceptualizado la imaginación y la imaginación histórica en la didáctica de la historia. | |
| Capítulo 3 y Capítulo 4 | 1.1: Estudiar las principales funciones asignadas a la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje y evaluar los fundamentos teóricos en los que se ha basado la didáctica de la historia al abordar la imaginación histórica. |
| Capítulo 5 | 1.2: Examinar las investigaciones de carácter teórico y empírico sobre la enseñanza y/o el aprendizaje de la historia que se han centrado o han considerado la imaginación histórica. |
| Capítulo 6 | 1.3: Proponer una clasificación de las formas mayoritarias de conceptualizar la imaginación histórica. |
| Segunda Parte - análisis empírico | |
| ¿Cómo concibe la imaginación histórica el profesorado? | |
| Hipótesis 2: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina. | |
| Objetivo 2: Examinar las percepciones del profesorado al conceptualizar y aplicar la imaginación histórica, así como las relaciones entre esta, las creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico de su enseñanza. | |
| Capítulo 8 | 2.1: Indagar en cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje y cómo se relaciona esa valoración con el enfoque didáctico que emplean. |
| Capítulo 9 | 2.2: Generar una teoría inductiva a partir de las concepciones de los docentes sobre la imaginación histórica enmarcada en su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia. |
| | 2.3: Analizar cómo conceptualiza la imaginación y la imaginación histórica el profesorado y de qué forma se vincula con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y con el enfoque didáctico que emplean. |
| | 2.4: Estudiar los libros de texto como principales recursos educativos utilizados en Educación Primaria y su posible contribución a la formación de la imaginación histórica. |
| Capítulo 10 | 2.5: Explorar cómo una docente de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica. |

Fuente: elaboración propia.

Una vez planteada la estructura general de la investigación y los diversos componentes que la forman, podemos exponer una descripción pormenorizada de las dos partes, los objetivos y los subobjetivos de investigación.

Si comenzamos por la Primera Parte, en esta desarrollamos el análisis teórico de la tesis doctoral y se persigue Objetivo 1, de manera que comenzamos con un planteamiento global del sentido y la estructura del análisis (“Apertura de la Primera Parte”). Posteriormente, el capítulo inicial de esta parte (Capítulo 2) constituye el primer paso que damos y tiene un carácter introductorio, por lo que no representa un análisis como tal, sino que se parte de esbozar un breve recorrido histórico del concepto de imaginación en la historia del pensamiento occidental para poner de relieve una serie de aspectos que son importantes con vistas a los siguientes capítulos. De esta manera, en el resto de los capítulos de esta parte (Capítulo 3 a Capítulo 6) afrontamos los diversos subobjetivos de investigación correspondientes a través de distintas aproximaciones. Todo ello concluye con un balance general de los resultados alcanzados y la resolución de la Hipótesis 1 (“Cierre de la Primera Parte”).

Al examinar de forma más detallada el contenido de esta Primera Parte debemos reparar en el Objetivo 1, que plantea:

Objetivo 1: Analizar cómo se ha conceptualizado la imaginación y la imaginación histórica en la didáctica de la historia.

La consecución de este se realiza por medio de los subobjetivos 1.1, 1.2 y 1.3 que nos disponemos a describir de manera sucinta:

1.1: Estudiar las principales funciones asignadas a la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje y evaluar los fundamentos teóricos en los que se ha basado la didáctica de la historia al abordar la imaginación histórica.

Esto se aborda en el Capítulo 3 y el Capítulo 4, de modo que en el primero realizamos un extenso análisis en el que se exploran las características de la imaginación en el pensamiento infantil y sus posibles funciones educativas a partir del modo en que una serie de autores fundamentales en el ámbito educativo -Sigmund Freud, Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Kieran Egan y Maxine Greene- han abordado estas cuestiones durante el siglo XX. Por su parte, en el Capítulo 4 examinamos cómo se ha conceptualizado la imaginación o la imaginación histórica desde la historiografía y la filosofía de la historia y el modo en que se le han atribuido diferentes funciones más o menos relevantes en la investigación y/o la escritura de la historia. Esto lo llevamos a cabo al abordar las ideas de una serie de autores -Robin George

Collingwood, Hayden White, Paul Ricoeur y Jorn Rüsen, así como muchos otros- en cuyos planteamientos se ha basado la didáctica de la historia al tratar la imaginación histórica.

1.2: Examinar las investigaciones de carácter teórico y empírico sobre la enseñanza y/o el aprendizaje de la historia que se han centrado o han considerado la imaginación histórica.

Este subobjetivo es afrontado en el Capítulo 5, en el que analizamos numerosas investigaciones de carácter teórico y empírico realizadas desde la didáctica de la historia que han tratado -en mayor o menor medida- la imaginación o la imaginación histórica, de modo que exploramos cómo se ha entendido el concepto y los fundamentos teóricos en los que se han basado estos trabajos.

1.3: Proponer una clasificación de las formas mayoritarias de conceptualizar la imaginación histórica.

En el Capítulo 6 consideramos los resultados alcanzados en el capítulo anterior y planteamos una clasificación de los núcleos de significado en torno a los que se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia.

Por lo que respecta a la Segunda Parte, en esta desarrollamos el análisis empírico de la presente investigación doctoral y con ello perseguimos el Objetivo 2, de modo que esta también comienza con un planteamiento global de la orientación y la estructura del análisis (“Apertura de la Segunda Parte”). Tras ello, en el capítulo inicial de esta parte (Capítulo 7) explicamos brevemente la fundamentación metodológica general de los estudios que se realizan, de forma que la exposición detallada de los métodos, diseños y procedimientos aplicados en cada uno se presenta en los capítulos correspondientes. Así, en los demás capítulos de esta parte (Capítulo 8 a Capítulo 10) se abordan los subobjetivos de investigación en diferentes estudios organizados de manera secuencial en tres fases (Fase 1, Fase 2 y Fase 3). Todo ello concluye con un balance general de los resultados alcanzados y la resolución de la Hipótesis 2 (“Cierre de la Segunda Parte”).

Si pasamos a observar más detalladamente el contenido de esta Segunda Parte hemos de considerar el Objetivo 2, que indica:

Objetivo 2: Examinar las percepciones del profesorado al conceptualizar y aplicar la imaginación histórica, así como las relaciones entre esta, las creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico de su enseñanza.

Para alcanzar este objetivo general planteamos los subobjetivos 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5 que podemos explicar brevemente:

2.1: Indagar en cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje y cómo se relaciona esa valoración con el enfoque didáctico que emplean.

Esta cuestión se examina en el Capítulo 8 -que se corresponde con la Fase 1-, en el que desarrollamos una aproximación estadística descriptiva e inferencial a través de la aplicación de un cuestionario a un grupo considerable de 266 docentes de las etapas de educación obligatoria y postobligatoria.

2.2: Generar una teoría inductiva a partir de las concepciones de los docentes sobre la imaginación histórica enmarcada en su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

2.3: Analizar cómo conceptualiza la imaginación y la imaginación histórica el profesorado y de qué forma se vincula con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y con el enfoque didáctico que emplean.

2.4: Estudiar los libros de texto como principales recursos educativos utilizados en Educación Primaria y su posible contribución a la formación de la imaginación histórica.

Estos tres subobjetivos se abordan en el Capítulo 9 -o lo que es lo mismo, la Fase 2 de esta parte-, en el que nos servimos de métodos cualitativos como la teoría fundamentada y el análisis del discurso para analizar una serie de entrevistas realizadas a 15 maestros de 5º y 6º de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana. Junto con ello, llevamos a cabo un estudio ex post-facto sobre los libros de texto más utilizados, un total de 44 manuales escolares, en esos mismos cursos durante las últimas décadas.

2.5: Explorar cómo una docente de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica.

En el Capítulo 10 -esto es, la Fase 3- desarrollamos un estudio de caso con una maestra de 4º de Educación Primaria en el que exploramos estas cuestiones.

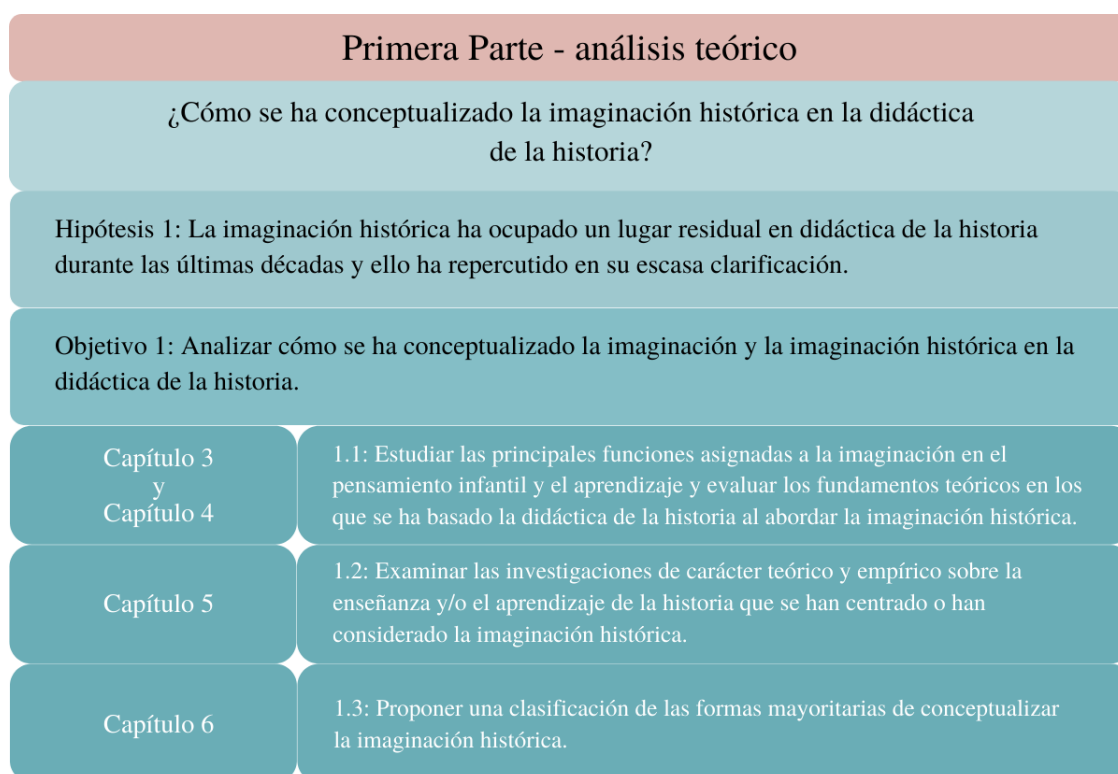
De esta manera, una vez expuesta la estructura y el contenido de la Primera Parte y la Segunda Parte, podemos comenzar con el análisis teórico.

Apertura de la Primera Parte

La Primera Parte de la presente tesis doctoral se focaliza en el análisis del lugar que ha ocupado la imaginación histórica en la didáctica de la historia, así como en el examen de los modos en que se ha entendido este concepto. El estudio de estas cuestiones aparece como una prioridad si aspiramos a evitar la superficialidad o la ambigüedad con la que se trata en demasiadas ocasiones a la imaginación en el ámbito educativo. Además, explorar los diferentes significados y funciones que se le han atribuido a la imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia representa una iniciativa fundamental para poder llevar a cabo una aproximación consistente al concepto.

De esta manera, la Primera Parte está enfocada hacia la comprobación de la Hipótesis 1 y el cumplimiento del Objetivo 1 de la investigación, así como de los 3 subobjetivos que lo integran. Estos elementos se muestran en la Figura 2.

Figura 2. Hipótesis y objetivo de investigación de la Primera Parte



Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de llevar a cabo este conjunto de tareas, en los próximos capítulos desarrollamos una serie de análisis que resuelven los diferentes subobjetivos y que, en conjunto, contribuyen a alcanzar el Objetivo 1 y a dar respuesta a la Hipótesis 1. Estos análisis muestran una naturaleza bastante diferente, puesto que -por ejemplo- abordamos desde trabajos provenientes de la pedagogía y psicología del desarrollo a obras sobre historiografía y filosofía de la historia o investigaciones realizadas en didáctica de la historia, por lo que en cada uno de los estudios que realizamos se seleccionan unas fuentes y se examinan en función del objetivo perseguido. Ello nos conduce a emplear un método y estructura distinta en cada caso, de manera que al inicio de cada uno de estos detallamos qué vamos a estudiar, los procedimientos que hemos seguido y las decisiones tomadas para efectuarlos.

De este modo, como se ha indicado anteriormente, el primer paso que damos tiene un carácter introductorio y no representa un análisis como tal, sino que partimos de esbozar un breve recorrido histórico del concepto de imaginación en la historia del pensamiento occidental para poner de relieve una serie de aspectos que son importantes con vistas a los siguientes capítulos que se van a afrontar. Tras ello comenzamos a plantear los diversos análisis a los que hemos hecho referencia.

Antes de comenzar con el primer capítulo de esta parte de la tesis consideramos necesario hacer una aclaración importante. Esta Primera Parte no es un mero marco teórico, sino que hablamos de análisis teórico para remarcar la profundidad con la que examinamos las diferentes cuestiones que son objeto de estudio, como el modo en que se ha entendido la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje por parte de determinados investigadores notables; los desarrollos en historiografía y filosofía de la historia que han fundamentado los modos en que se ha conceptualizado y significado la imaginación histórica en didáctica de la historia; así como los trabajos de naturaleza teórica o empírica que han abordado en mayor o menor medida la imaginación o la imaginación histórica propiamente en la didáctica de la historia. Esto hace que no nos limitemos a recopilar, mostrar y describir aquello que se ha planteado sobre estas cuestiones, sino que analicemos exhaustivamente cada una de ellas.

Capítulo 2. El concepto de imaginación: de los orígenes a la contemporaneidad

“Todos los conceptos en que se condensa semióticamente un proceso entero escapan a la definición; solo es definible aquello que no tiene historia.”

La genealogía de la moral. Friedrich Nietzsche

Analizar en profundidad un concepto puede conducir entre otras cosas al estudio de los significados que lo acompañan, los atributos que se le asignan o una amplia diversidad de cuestiones que, como mínimo, variarán en función del enfoque adoptado y de las finalidades perseguidas a la hora de examinarlo. A esto se deben añadir condicionantes como los que vienen marcados por los orígenes del concepto o por la evolución y los cambios que le han afectado a lo largo del tiempo, de forma que considerar su procedencia es algo muy conveniente si el concepto que se va a analizar es uno que tenemos completamente naturalizado e integrado en nuestro discurso.

En ese sentido, si realizamos un breve análisis etimológico de los términos “imaginación” y “fantasía”, para el caso del primero podemos observar que proviene de la palabra latina “*imaginatio*” que apela a representación, imagen, idea o ilusión (Corominas y Pascual, 1984b: 442) y que, a su vez, parte del sustantivo “*imago*” que hace referencia a imagen, retrato, semejanza, copia, aparición, fantasma, idea o imitación de algo (Treviño-Rodríguez, n.d.). Además, en “imaginación” (lat.: *imaginatio*) se encuentra el sufijo de acción “-ción” (lat.: -tio) que sugiere proceso, acción de o resultado, con lo que “imaginación” es la acción o proceso de figurarnos algo en la mente.

Este término tiene la particularidad de que, en base a sus características semánticas, fue el escogido por los intérpretes latinos a la hora de traducir los escritos de la Grecia

Clásica que hacían referencia a la palabra griega “φαντασία” o “phantasia”. Las características y problemáticas de la “phantasia” fueron tema de discusión entre los filósofos de ese periodo y, aunque su equivalente actual en castellano -fantasía- presente algunas diferencias con el de imaginación, lo cierto es que fueron utilizados de forma equivalente durante siglos (Cocking, 1991). Etimológicamente, “phantasia” se asocia a diversos términos, algunos de los cuales son coincidentes con los de imaginación, como: aparición, espectáculo o imagen (Corominas y Pascual, 1984a: 851).

Con todo, podemos advertir que en estos términos relacionados existe el rasgo común de apelar a representaciones en la mente o a cuestiones que tienen que ver con la percepción (especialmente la percepción visual), apariciones de elementos que no están presentes ante los sentidos y/o modos de imitar o reproducir objetos de la realidad; todos ellos son aspectos que se han relacionado en el pensamiento occidental con las formas de conceptualizar la imaginación y asignarle (o no) propiedades y funciones en la cognición humana.

Una vez reconocidas estas características de corte más lingüístico estamos en mejor disposición para comenzar a reparar en el recorrido histórico que ha transitado el concepto de imaginación. No obstante, debemos hacerlo sin perder de vista que nuestro punto de partida y de llegada es la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, por lo que es preciso considerar el espacio discursivo en el que están integradas.

Las didácticas específicas como disciplinas de conocimiento surgieron sobre la base de las ciencias de la educación y las ciencias sociales, de forma que el desarrollo de estas se ha caracterizado por un diálogo permanente entre sus propios conceptos y marcos explicativos y los de otras disciplinas científicas dedicadas al estudio de ámbitos afines. A pesar de que en la evolución de cada didáctica específica han influido distintos factores (sociales, epistemológicos, económicos...), todas ellas se han beneficiado de los intercambios producidos con otras ramas de conocimiento como la pedagogía, la psicología, la sociología... así como con disciplinas más particulares de cada caso, como, por ejemplo, la didáctica de la historia y sus vínculos con la historiografía. Estos intercambios han producido numerosas contribuciones, aunque al reconocer el valor de estas también surge la necesidad de señalar las diferentes clases de adaptaciones que es imprescindible llevar a cabo para respetar las características de cada disciplina.

Una clase de intercambio de este tipo que es posible realizar es el de adecuar conceptos ya consolidados en otras disciplinas de conocimiento. Sin embargo, este proceso de adaptación difícilmente podrá suponer la simple traslación de ideas desde un

ámbito a otro, ya que acoger en nuestro discurso los conceptos desarrollados en campos diferentes a la didáctica de las ciencias sociales deberá suponer necesariamente la reflexión sobre las repercusiones de su uso y de los condicionantes que nos pueden afectar a la hora de recurrir a ellos y emplearlos para reflexionar sobre una práctica social como es la educación.

En este sentido, si desde la didáctica de la historia en particular pretendemos utilizar conceptos como el de “imaginación” que han sido objeto de discusión en otras disciplinas científicas y ámbitos de pensamiento -y que a su vez aparecen con bastante frecuencia en determinados discursos educativos y forman parte del léxico que usamos en nuestra vida diaria-, consideramos que será necesario atender a ciertas dimensiones conceptuales para poder emplearlos con precisión. Una de las dimensiones que en muchas ocasiones se pasa por alto, pero que consideramos crucial en la forma en que podemos utilizar determinadas ideas para explicar procesos educativos, es la dimensión histórica de los conceptos. Con esta dimensión nos estamos refiriendo a considerar los atributos asignados en diferentes momentos del pasado a aquellos conceptos que utilizamos. Atributos que han incidido en esos conceptos durante distintos periodos y han ayudado a dar forma a ciertos discursos, los cuales pueden afectar al uso que hagamos de ellos y a los contextos de recepción. Evidentemente, no estamos abogando por trazar una génesis histórica de cada uno de los conceptos que empleemos ya que eso sería inviable para el espacio de la presente tesis, pero sí esbozar algunos de los atributos incrustados en distintos momentos en aquellos que sean centrales en nuestros planteamientos.

En el caso que nos ocupa, el presente trabajo gira en torno al concepto de imaginación histórica, el cual como comprobaremos más adelante ha sido utilizado con distintos matices en varios ámbitos como la didáctica de la historia, la historiografía, la literatura... Más allá de las diversas lecturas que se han hecho del mismo y sin la pretensión de realizar un análisis semántico en profundidad, lo más probable es que al enfrentarnos a este concepto lo interpretemos como una unidad lingüística (imaginación) que es acotada o precisada por otra (histórica). Por tanto, existe una imaginación y, atendiendo a esa delimitación, una imaginación histórica. La cuestión de en qué medida una es parte de la otra y qué nos lleva a considerar una imaginación histórica será un tema que abordaremos más adelante, por lo que en este punto bastará con que tengamos en cuenta que la idea sobre la que ponemos el foco es la imaginación, un concepto que ha sido el centro del debate para muchas escuelas y corrientes en la historia del pensamiento (Sutton-Smith, 1988: 3).

Sin embargo, es necesario precisar que no vamos a realizar un análisis completamente exhaustivo del concepto de imaginación a lo largo de la historia, ya que hacerlo excedería los límites y finalidades de este trabajo y existen otros autores que se han encargado de abordar esta inmensa tarea desde ámbitos como la historia de la filosofía, la teoría estética, la psicología o la filosofía educativa. Este es el caso de la obra de Cocking (1991), una de las más completas y minuciosas localizadas pero que el autor no pudo concluir dada la extensión de una investigación de estas características. Así, vamos a recurrir principalmente a determinadas monografías muy detalladas que han discutido el concepto de imaginación a lo largo del tiempo y que se han basado en las líneas de pensamiento de la filosofía occidental -la más estudiada a este respecto y cuyos efectos son más evidentes en los desarrollos actuales de las ciencias de la educación-, sin olvidar las conexiones puntuales con otras tradiciones. Como se verá, este recorrido histórico terminará desembocando en una valoración de algunas de las corrientes filosóficas y psicológicas que abordan este aspecto en el siglo XX, mientras que en el siguiente capítulo se discutirán las diferentes lecturas que se hacen del concepto de imaginación tras la consolidación de la pedagogía y la psicología educativa moderna (Silva, Castro-Tejerina y Barbato, 2010), interpretaciones que siguen muy presentes en las posibilidades que solemos reconocer a la imaginación en el ámbito educativo.

El recorrido histórico que vamos a realizar puede plantear semejanzas con escuelas y corrientes como la de la historia de las ideas o la de los conceptos. No obstante, no es nuestra pretensión realizar un análisis como los propuestos por R. Koselleck (1923-2006) en esos mismos términos ya que, dada la cantidad y profundidad de reflexiones que han aparecido sobre la cuestión de la imaginación en la historia del pensamiento occidental, ello supondría un esfuerzo que superaría los objetivos y marcos temporales del presente trabajo. Además, esta tarea ya ha sido realizada en decenas de investigaciones a las que hemos tenido acceso y que han planteado su análisis desde perspectivas tan distintas como la mencionada historia de las ideas, la estética, la psicología, etc. Más allá de estos numerosos y profundos estudios, sí percibimos que muy pocos de ellos adoptan alguno de los enfoques de las ciencias de la educación o que tenga que ver con la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, que adopten esa perspectiva a partir de la aparición de las nuevas formas de concebir la infancia o la educación de masas.

Llegados a este punto, podría parecer que abordar un aspecto como este y retroceder hasta tal punto puede suponer alejarnos del tema que nos ocupa: la imaginación histórica en la didáctica de la historia. Pese a esto, consideramos que trazar este recorrido histórico-

genealógico, señalar determinados puntos de inflexión y críticas que se han hecho al mismo, nos permitirá evidenciar que muchas de las tensiones epistemológicas, filosóficas y pedagógicas que podemos sentir a la hora de abordar el valor explicativo y la aplicabilidad de la imaginación a la didáctica de la historia no son nuevos y han aparecido en otros momentos, de forma que han sido cuestiones y problemáticas recurrentes al tratar aspectos vinculados con el conocimiento o el aprendizaje, entre otros.

De este modo, se va a presentar el modo en que ha discurrido el concepto de imaginación durante más de dos milenios con el fin de plantear las bases sobre las que se ha construido este en ciencias de la educación, y todo ello se hará principalmente en base a criterios diacrónicos tal y como han propuesto otros estudios sobre la historia de este concepto (Cocking, 1991; Kearney, 2003). Recurrir a una organización y secuenciación cronológica como esta tiene algunos beneficios, como dotar de cierta estructura un recorrido tan complejo y con tantas ramificaciones, u ofrecer una panorámica global y relativamente breve de un relato tan extenso. No obstante, también supone lidiar con ciertos prejuicios que consideramos necesario advertir. Apostar por un orden cronológico puede llevarnos a asumir de forma incorrecta que la idea de imaginación ha sufrido un proceso progresivo, unitario y continuo hasta nuestros días, algo que no se corresponde con la multiplicidad de ideas, líneas de pensamiento y disciplinas científicas que la han empleado.

2.1 Recorrido histórico del concepto

Si realizamos una visión panorámica de los desarrollos y transformaciones que ha sufrido el concepto de imaginación en la historia del pensamiento occidental, es posible observar que hay determinados hitos que han marcado sustancialmente la forma en que significamos y entendemos esta idea. Es indudable que el primer punto de inflexión que hace destacar este concepto y que delimita sus interpretaciones posteriores se encuentra en la Antigüedad clásica con los escritos de Platón (a. C. 427-347 a. C.) y Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) (Alloa, 2018). Las reflexiones de ambos sobre qué es y qué funciones tiene la imaginación en el espíritu humano y el conocimiento difieren enormemente, a pesar de algunos puntos de coincidencia, y representan con claridad las dos principales líneas de pensamiento mantenidas en los siglos posteriores. Desde las primeras discusiones en que se utiliza este concepto, se apelaba con él a objetos o realidades que no están presentes frente a los sentidos (Warnock, 1981), aunque ya desde los inicios, tal

como señala Kearney (2003), es en el periodo de la Grecia clásica en el que -entre otros aspectos- se comienzan a trazar ciertos vínculos entre la imaginación y el arte, algo que afectaría significativamente a los desarrollos subsiguientes en los estudios sobre la imagen o a disciplinas concretas como la estética.

En el caso de Platón, si observamos las reflexiones etimológicas realizadas al inicio de este capítulo sobre la palabra “phantasia” y atendemos al modo en que este concibe la realidad y su teoría de las imitaciones, podemos comprobar que considera la imaginación como un elemento que corrompe la naturaleza de los sentidos y de la comprensión humana (Silva et al., 2010: 257). Esta nos aleja de la verdad, pues ayuda a crear reproducciones o imitaciones en lugar de objetos reales, con lo que pensar mediante imágenes es una forma inferior de pensamiento (Cocking, 1991: 18). Platón sí reconoce el valor del arte, de manera que considera que la poesía, la música o la pintura pueden expresar cosas de forma sensata, aunque también piensa que pueden no hacerlo, por lo que esa ambivalencia es algo que las diferencia del mundo de la razón, donde no hay lugar para las ilusiones provocadas por la imaginación (Kearney, 2003: 88).

Aristóteles mantiene una visión distinta al respecto, de modo que a pesar de que estima que esta es un aspecto misterioso de la vida mental y que resulta difícil relacionarla con otras partes del alma, numerosas revisiones han señalado que en la teoría aristotélica la imaginación se diferencia de las sensaciones y el pensamiento y ocupa un lugar entre ambas (Mendoza-Canales, 2018: 235; Thomas, 2014: 167), mientras que otras aportaciones han apuntado que Aristóteles le concede mucho más que eso (Alloa, 2018). En cualquier caso, este autor se interesa por las distintas clases de “phantasia” que existen y, pese a que no considera que pensar mediante imágenes sea una forma superior de pensamiento, sí establece que ello representa un primer paso para alcanzar esos niveles superiores (Cocking, 1991: 14; Thomas, 2004: 2).

Más allá de esta aparente importancia y autonomía que tiene la imaginación para Aristóteles, lo cierto es que si comprobamos el modo en que la valora podemos constatar que paralelamente sospecha de las fantasías ilusorias que quedan fuera de los juicios de la razón (Kearney, 2003: 111), una desconfianza que se mantuvo en la tradición de pensamiento iniciada por él. En este sentido, en un conocido fragmento de su “Poética” realiza la siguiente afirmación al comparar la labor del poeta y la del historiador:

“De lo que hemos dicho se desprende que la tarea del poeta es describir no lo que ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que es posible como probable o necesario. La distinción entre el historiador y el poeta no consiste en que uno escriba en

prosa y el otro en verso; se podrá trasladar al verso la obra de Heródoto, y ella seguiría siendo una clase de historia. La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido, y el otro lo que podría haber acontecido. De aquí que la poesía sea más filosófica y de mayor dignidad que la historia, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo de las universales, mientras que las de la historia son particulares. Por proposiciones universales hay que entender la clase de afirmaciones y actos que cierto tipo de personas dirán o harán en una situación dada, meta a que apunta la poesía, aunque ésta fija nombres propios a los caracteres. Los hechos particulares son, digamos, lo que Alcibíades hizo o lo que le aconteció.” (Aristóteles, 1999: 157-158)

Según Cocking (1991) esta es la primera mención que se hace a la distinción entre hechos históricos y ficciones plausibles de modo que, aunque algunos han sugerido que se está apelando a la imaginación como rasgo distintivo en uno u otro sentido, lo cierto es que esa interpretación no se sostiene si consideramos esta declaración en el contexto del que forma parte.

Pese a que las ideas de Platón y Aristóteles respecto a la imaginación difieren en muchos aspectos, coinciden en distinguir entre unas formas serias de conocimiento y otras que no lo son, con lo que se sitúa a la imaginación en el segundo grupo como una de las que se limita a imitar a otros procedimientos más elevados (Silva et al., 2010: 257; Sutton-Smith, 1988: 6-7). Esta separación determinó categóricamente los desarrollos posteriores e interpretaciones que se harían de las dos líneas de pensamiento marcadas por ambos filósofos.

Durante los siglos posteriores, la imaginación no representa un tema con la relevancia suficiente como para dedicarle grandes tratados, aunque sí es posible encontrar menciones puntuales muy condicionadas por el contexto cultural y religioso en que se producen. En el siglo I d. C., Quintiliano (c. 35-c. 95) vincula la imaginación de un buen orador con el control de las emociones del público al que se dirige (Cocking, 1991: 30), en un sentido muy específico de lo que hoy denominaríamos “empatía”; mientras que dos siglos más tarde, Filóstrato de Atenas (c. 160/170-c. 249) realiza la que ha sido reconocida como la primera mención a que la “phantasia” del artista puede incrementar su capacidad creativa al hacerle más consciente tanto de las cosas del mundo sensible como de las del espiritual (Thomas, 2004: 4).

La influencia e importancia de los postulados de Platón y Aristóteles sobre la imaginación se puede ver reflejada especialmente en los escritos de los numerosos seguidores que interpretaron sus obras y en el modo en que afrontaron o asumieron la

función de las imágenes con respecto al pensamiento conceptual. San Agustín de Hipona (354-430) considera las aportaciones de ambos, aunque es posible observar que se decanta más por la vertiente platónica (Kearney, 2003: 73). En ese sentido, este contribuye a reforzar las ideas de Platón y Aristóteles que consideran en diferente grado a la imaginación como una forma inferior de pensamiento que se subordina al raciocinio abstracto y conceptual, algo que más adelante se convertiría en un rasgo característico de la Edad Media occidental, en la que, en el mejor de los casos queda relegada a un espacio secundario; mientras que desde planteamientos más antagónicos es considerada como un elemento cercano al gnosticismo y la magia propios de paganos e incluso de herejes (Thomas, 1999: 230). No obstante, según Cocking (1991: 72), San Agustín también es responsable de un cambio relevante: es el primero en utilizar el término latino “*imaginatio*” como equivalente del griego “*phantasia*”.

En términos generales, en la tradición judeocristiana la imaginación siempre ha sido considerada como un elemento peligroso por su oposición a la razón (Silva et al., 2010s: 117), algo que en periodo medieval se ve agravado de forma colateral pero confundente por las polémicas y discusiones en el seno de la Iglesia sobre la iconoclasia (Kearney, 2003: 132). Aunque con distintos matices, la tradición islámica realiza lecturas parecidas de los clásicos griegos. En el caso de Al-Farabi (872-950), este está muy influenciado por la obra de Aristóteles, y ello se ve reflejado en el modo en que subordina la imaginación al intelecto, mientras que otros como Maimónides (1138-1204) la aborrecen por considerarla el síntoma de inclinaciones demoníacas (Cocking, 1991: 108).

En torno al siglo XII se producen algunos cambios derivados del redescubrimiento de determinados textos aristotélicos y la traducción de obras árabes, factores que llevan a una reconsideración de la filosofía de Aristóteles dentro de los marcos establecidos por la cristiandad. Aunque ello no supone un giro drástico en cómo se entiende mayoritariamente la imaginación durante la Edad Media, sí abre la puerta a ciertos cambios producidos en el Renacimiento. Uno de los exponentes de este cambio es el pensador florentino Ficino (1433-1499), quien es muy cauto al abordar temas vinculados con la imaginación o la magia por el riesgo de ser acusado de herejía, pero que en sus textos incluye aspectos vinculados a lo que hoy denominaríamos la imaginación creadora del artista, la cual se esfuerza por aclarar que siempre debe estar subordinada al poder creador de Dios (Cocking, 1991: 178; Kearney, 2003: 160).

El periodo renacentista reconsidera una vez más los textos de la filosofía clásica griega, acepta muchas de las aportaciones de Aristóteles y corrige las que se consideraron

como condenas erróneas de Platón al arte mimético o reproductivo, es decir, al arte que aspira a imitar la realidad (Silva et al., 2010: 259). Estas lecturas sobre el arte tienen cierto impacto en las teorías posteriores sobre la estética, de modo que incluso en el siglo XX todavía se pueden percibir sus efectos en las reflexiones al respecto de autores como Collingwood (1889-1943) o Sartre (1905-1980) (Cocking, 1991: 206). Otro aspecto importante a reseñar es que el individualismo humanista que caracteriza a esta etapa encuentra en la imaginación un elemento que apela con facilidad a la singularidad de los sujetos, con lo que el carácter individualista de la imaginación se fortalece y queda consolidado durante los siglos posteriores, algo que Sutton-Smith (1988: 9) afirma que queda reflejado en los textos y en creaciones literarias de la época como las de Cervantes (1547-1616) o Rabelais (c. 1494-1553).

Otros cambios producidos sobre la forma de aproximarse y de delimitar la idea de imaginación durante el Renacimiento se encuentran en determinados usos lingüísticos que se difunden en esa época. Por ejemplo, junto al resto de acepciones que la caracterizan, a partir de este periodo se utiliza con más frecuencia en comparación a etapas previas el término “imaginar” en un sentido general de “pensar”, a menudo con una orientación especulativa o prospectiva sobre los elementos pensados (Cocking, 1991: 230). Asimismo, también es significativo cómo la cercanía que caracteriza a las disciplinas artísticas y científicas en este periodo se vincula con la imaginación en su dimensión imitativa, aspecto que representa una clara continuidad de los planteamientos de la filosofía clásica (Silva et al., 2010: 259).

A pesar de estos desarrollos que, en términos generales, suponen un refuerzo de la imaginación como tema de discusión erudita, ciertas connotaciones negativas asociadas al término siguen muy presentes en las reservas que se toman al tratarla en este periodo. Así, los autores renacentistas consolidan la discusión del valor y calidad de la poesía en base al criterio de la imaginación, apelando incluso a la inspiración sobrenatural de los poetas (Kearney, 2003: 159). Con todo, estos mismos pensadores perciben los riesgos de vincular la imaginación con la creatividad artística por las connotaciones clásicas que la relacionan con la locura y las enfermedades mentales. En ese sentido, determinadas afirmaciones del escritor y poeta francés Pierre de Ronsard (1524-1585) son muy representativas de esta cuestión, ya que sitúa a la imaginación como elemento clave de la capacidad inventiva pero advierte de los riesgos de que esta se salga de control, por lo que siempre debe estar dominada por la razón (Cocking, 1991: 237).

Esta última apelación representa una de las constantes más recurrentes que han acompañado a la idea de imaginación en casi todo el proceso histórico que estamos recorriendo. La necesidad de controlar la imaginación ha sido una preocupación permanente -exceptuando algunos casos muy puntuales-, la cual se ha mantenido en muchas ocasiones más allá de la conceptualización que se hiciera de la misma (Silva et al., 2010).

Por su parte, aunque Vico (1668-1744) no gozó de la influencia que sí tuvieron otros pensadores en la forma de entender la imaginación, sus reflexiones sobre la historia y el papel de la fantasía a la hora de estudiar el pasado representan un aspecto que debemos reseñar, algo que no debe hacernos obviar que, como era propio de la época, reconoce ciertos riesgos a los que puede llevar una fantasía excesiva. Así, Vico señala que la creatividad humana aparece como fruto de la unión de la memoria, la fantasía y el ingenio, las cuales forman la facultad creativa (Vico, 1995: 415). Este afirma que los hombres primigenios contaban con una facultad de fantasía muy desarrollada ya que era el atributo característico de la época histórica que denominó como Edad Heroica (Vico, 1995: 181). Asimismo, indica que esta es fundamental a la hora de estudiar el pasado por ser un instrumento hermenéutico de comprensión histórica y de la cultura del hombre, por lo que es especialmente útil para estudiar los orígenes de la humanidad dado que sirve para ponerse en la mente de los hombres a los que se está estudiando (Cacciatore, 2016: 91). Con ello, esta imaginación como forma de explorar la subjetividad de los demás, también en un sentido histórico, representa en cierta medida lo que hoy denominaríamos empatía histórica.

La cuestión de la imaginación no escapó de los debates de racionalistas y empiristas sobre los sistemas de pensamiento filosófico y las propiedades del conocimiento. Durante el siglo XVII, tanto Descartes (1596-1650) como Spinoza (1632-1677) reflejan la clara influencia que tienen sobre ellos las ideas platónicas al señalar que la imaginación no puede estar ligada al entendimiento puesto que puede forjar ideas falsas y solo mostrar la verdad de forma incompleta (Sartre, 1978: 14). Mientras tanto, desde la vertiente empirista Locke (1632-1704) advierte de los efectos irracionales del pensamiento imaginativo (Kearney, 2003: 164), al mismo tiempo que hace referencia a la incapacidad de las personas de crear una imagen mental de algo que no haya sido percibido previamente mediante los sentidos y que se recupere mediante la memoria (Silva et al., 2010: 263).

Si bien las contribuciones de estos autores no suponen como tal un punto de inflexión con respecto al concepto de imaginación, su influencia sería determinante en los desarrollos posteriores de filósofos como Hume (1711-1776), y sobre todo Kant (1724-1804), que sí marcan sustancialmente la forma en que entendemos la imaginación hoy en día. En este sentido, un cambio iniciado por Locke y replicado por muchas otras líneas del pensamiento moderno es el de distinguir con diversos matices la imaginación de la fantasía, que hasta el momento se tendían a utilizar de forma indistinta como herencia de las traducciones de clásicos griegos (Pozuelo-Yvanco, 2007: 111).

La obra de Hume confiere mucha importancia a los temas que estamos tratando desde el momento en que expone sus planteamientos más básicos sobre los objetos mentales. En su teoría sobre estos objetos distingue entre impresiones e ideas, de forma que -entre otras cosas- define estas últimas como imágenes y asigna a la imaginación el rol de ensamblar esas representaciones, por lo que en su mayor expresión la imaginación promueve el genio creativo (Warnock, 1981: 16). La influencia de las contribuciones de Locke y Berkeley (1685-1753) (y en menor medida de Descartes) en el pensamiento de Hume la podemos comprobar en el hecho de que no aporta innovaciones importantes a la cuestión de la imaginación y, en gran medida, sus planteamientos al respecto no difieren de los de sus predecesores (Silva et al., 2010: 263). A pesar de esto, la estructura que diseña es muy influyente en autores posteriores y prueba de ello es que la idea que recupera sobre un “ojo de la mente” o “mind’s eye” que observa las imágenes mentales, las cuales se disponen en el pensamiento de forma similar a cuadros pictóricos, sustenta en mayor o menor medida teorías recientes en psicología cognitiva como la de Kosslyn (1948-) (Pylyshyn, 2002: 179).

Otro aspecto relevante de su teoría empirista tiene que ver con el modo en que funcionan las imágenes mentales y la imaginación. Hume reconoce que, a pesar de que la imaginación tiende a ser libre, no une las ideas al azar sino que sigue unos principios de asociación (Thomas, 2004: 3), con lo que no actúa arbitrariamente ya que conecta las imágenes según las características con las que fueron captadas por los sentidos. Estos planteamientos han recibido duras críticas por parte de autores como Sartre (1976, 1978), aunque han sido muy importantes para teorías actuales en psicología del comportamiento o neurofisiología (Silva et al., 2010: 263). Pese a las limitaciones de un enfoque tan restringido como el de Hume, es necesario señalar que representa una apelación clara a que la imaginación puede funcionar en base a ciertas normas o fundamentos y no regirse únicamente por caprichos circunstanciales o pensamientos irracionales.

Junto a las contribuciones de Hume, en el siglo XVIII también aparece la obra de Kant, la cual es muy relevante por la influencia considerable que tiene en los modos en que entendemos el concepto en la actualidad. Sus reflexiones más significativas en torno a la imaginación se difundieron a través de la primera edición de “Crítica de la razón pura” (1781), aunque en ediciones posteriores de este trabajo matizaría sus planteamientos al respecto (Furlong, 1961). Por su parte, Kant consolida distinciones como la de una imaginación productiva y una reproductiva que desempeñan cometidos diferentes en el pensamiento y las experiencias estéticas (Warnock, 1981: 64), al mismo tiempo que invierte la tradición epistemológica occidental cuando recalca la independencia de la imaginación con respecto a la razón y la experiencia, así como al reconocer su papel como condición previa de todo conocimiento. Como uno de los pensadores que más influencia tendría posteriormente en la corriente del idealismo filosófico, Kant acuña el término de “imaginación trascendental” para referirse a los poderes originales y creativos del ser humano, a los que apela señalando la existencia de una imaginación productiva que es distinta de una reproductiva y mimética (Kearney, 2003: 168).

La función intermediaria y autónoma que la teoría kantiana confiere a la imaginación entre la experiencia y el entendimiento sigue siendo un tema de debate en el presente, ya que si bien afirma que la imaginación une las experiencias y el intelecto, ordenando las primeras y dando contenido al segundo (Silva et al., 2010: 266), el debate sigue abierto sobre si al asumir ese cometido está desempeñado una tercera función independiente de las otras (Alloa, 2018: 251). En cualquier caso, las discusiones de Kant sobre este tema concreto no representaron una gran novedad de por sí, ya que en las controversias sobre la percepción desarrolladas prácticamente desde Aristóteles a Kant fue una constante reflexionar en base a la tríada sensación-imaginación-inteligencia, una relación en la que la imaginación siempre está controlada por la razón (Sheridan, 2014: 231).

Este control al que ya hemos aludido anteriormente se mantiene durante todo este periodo, algo que va muy en consonancia con los valores de la Ilustración. Los pensadores insertos en este movimiento suelen tener una percepción positiva de la imaginación siempre y cuando esté controlada por la razón, ya que de lo contrario, esta no se puede distinguir de la que afecta a enfermos mentales o a fanáticos religiosos (Daston, 2005: 27). En ese sentido, las apreciaciones de Kant son coherentes con el sentir de la época al

considerar la imaginación como nuestra experiencia directa con la razón que siempre debe estar supeditada a esta (Sutton-Smith, 1988: 16).

La dimensión estética de la propuesta de Kant también es relevante dado que a partir del siglo XVIII la imaginación comienza a ser vista como una facultad importante de la mente que tiene vínculos especiales con la actividad de los artistas, a los que se les reconoce ampliamente como creadores genuinos (Cocking, 1991: 7; Thomas, 2004: 4). Esta asociación no es nueva puesto que los pensadores anteriores a Kant ya reconocen la imaginación como algo que poseen poetas y pintores (Warnock, 1981: 88) pero, a pesar de ello, este introduce una novedad que tiene un fuerte impacto en el pensamiento estético occidental: reconocer que los genios creadores tienen una facultad imaginativa innata (Silva et al., 2010: 267).

Atendiendo a todo ello debemos admitir que, entre otras cosas, la repercusión de Kant es determinante porque reconoce la importancia de la imaginación en la comprensión humana, el entendimiento, así como su relación con la experiencia estética (Cocking, 1991: 7; Lennon, 2010: 380). Con esto contribuye a que en los siglos XVII y XVIII se refunden a la luz de unos nuevos fundamentos las dicotomías entre imaginación y razón, o imaginación y juicio (Silva et al., 2010: 257).

Como obra destacada de la Ilustración, la Enciclopedia francesa o Enciclopedia de Diderot y D'Alembert (1751) (Diderot y D'Alembert, 2015: 337) muestra una descripción del término imaginación representativa del momento. Este apartado se incluye en la sección dedicada a arte y Voltaire (1694-1778), como responsable del escrito, la relaciona con ámbitos de la lógica, la metafísica, la literatura y las bellas-artes. Del mismo modo que Locke, enlaza la imaginación con la memoria al explicar que los sentidos captan percepciones de personas, animales, cosas... tras lo que la memoria las retiene y la imaginación las compone. Además, también distingue dos clases de imaginación: una pasiva, que no depende del juicio racional, y otra activa, que sí depende de este y a la que atribuye el poder necesario para formar creaciones artísticas superiores por parte de genios.

En este mismo periodo, Rousseau (1712-1778) plantea en “Emilio, o De la educación” (1762) contribuciones determinantes sobre la educación y formación de los individuos que, en determinados puntos muy concretos, refleja concepciones ya muy arraigadas sobre la imaginación, de modo que el autor las presenta en el pensamiento infantil. A pesar de que la imaginación no es un concepto relevante que articule esta obra, en algunas partes sí se hace mención al pensamiento basado en imágenes, como la

argumentación en que Rousseau (1990: 132) explica que, antes de llegar en la edad de la razón, el pensamiento infantil entre los 2 y los 12 años no está formado por ideas sino por imágenes, las cuales representan versiones simplificadas de esas ideas que no pueden ser relacionadas unas con otras y, como consecuencia, no es posible articular juicios o razonamientos con ellas. A modo de apelación más explícita sobre los efectos de la imaginación, con el desarrollo de la educación moral del individuo esta debe ser controlada, ya que de lo contrario convierte “las pasiones en vicios” (Rousseau, 1990: 293). En términos globales, Rousseau plasma una concepción negativa de la imaginación puesto que defiende que esta conduce a los niños a ver cosas irrealizables o les muestra las cosas como podrían ser y no como son en realidad, algo que perjudica al niño por alejarle de su existencia presente (Shuffelton, 2012: 310).

Pese a que en esta obra se plasme una concepción de la imaginación como algo propio del pensamiento de los niños y niñas que debe ser sustituida, o como un riesgo para la formación moral de las personas, vista en comparación con las reflexiones de otros autores de la época este concepto no queda en tan mal lugar; de hecho, encarna muchos atributos determinantes para entender el modo en que se ha interpretado la imaginación en el pensamiento infantil.

Si hacemos un balance global del periodo ilustrado, Hume y Kant representan de forma bastante precisa las ideas de este movimiento con respecto a la imaginación. De hecho, su influencia es tal que, a partir del siglo XVIII, la mayoría de teorías sobre el conocimiento y el arte han discutido la cuestión de la imaginación y el problema de las imágenes (Cocking, 1991: 8; Sartre, 1978: 18). Además, con la extensión de las ideas y principios de la ciencia moderna, hacia finales del siglo XVII y durante el XVIII, las ciencias comienzan a indagar en el papel de la imaginación, ya sea viéndola como una afección de personas dementes o como una capacidad característica de poetas y genios (Silva et al., 2010: 263). Distinciones tan extremas como estas muestran que en la época existían (y que en cierta medida se mantienen) tensiones sobre la forma de entender y con qué elementos asociar la imaginación. En cualquier caso, el pensamiento moderno se acaba decantando en términos generales por considerar una imaginación ordenada y racional en lugar de una irracional (Sutton-Smith, 1988: 6), al estimarla como una parte importante del trabajo en filosofía, ciencia y arte. A pesar de todo, estas valoraciones conviven con la preocupación de novelistas y filósofos, así como naturistas y otros científicos, que aborrecen la imaginación porque puede conducir a ficciones y, con ello, llegar a alterar y falsear los hechos puros (Daston, 2005: 19).

La línea de pensamiento marcada por Kant tiene su continuación en autores como Schelling (1775-1854), quien extiende los planteamientos kantianos sobre la imaginación presentándola sin rodeos como la facultad verdaderamente creadora del hombre (Warnock, 1981: 106). En sus escritos describe una imaginación que posee una libertad ilimitada y matiza algunas ideas de Kant sobre la imaginación del artista, aclarando que este no posee más imaginación que una persona corriente, sino que lo que le caracteriza es que domina mejor sus dimensiones conscientes e inconscientes (Kearney, 2003: 180). Las reflexiones sobre las habilidades creadoras de los genios representan un tema habitual de discusión durante la filosofía idealista de inicios del siglo XIX, tal y como muestran los trabajos de Hegel (1770-1831), de modo que esta preocupación probablemente se debiera a que en las actividades imaginativas de determinadas personas se reconocía un despliegue completo de la capacidad humana (Silva et al., 2010: 273). En ese sentido, las consideraciones de Schiller (1759-1805) que reconocen la imaginación como la fuente de la libertad y la autonomía humana son indicativas de los enormes cambios y tendencias predominantes propios del periodo romántico que se comienza a atisbar en esos años (Sutton-Smith, 1988: 16). Además, significativamente este es uno de los primeros autores que de forma más clara apunta a una relación entre el desarrollo de la imaginación y el juego infantil (Singer y Singer, 2013: 14).

Al iniciar este recorrido histórico sobre las distintas formas en que se ha conceptualizado la imaginación y los atributos que se le han adjudicado en el pensamiento occidental, hemos señalado la existencia de determinados hitos que han marcado sustancialmente los desarrollos posteriores. Así, el primer gran punto de inflexión lo representan los trabajos de la filosofía clásica griega, esencialmente de Platón y Aristóteles, que en distinto grado vinculan la imaginación con el arte y la estética, le conceden funciones secundarias en el pensamiento humano siempre controlada por la razón y asocian su naturaleza y posibilidades con la percepción sensorial y las capacidades imitativas, entre otras cosas. Resulta complicado determinar los momentos y contribuciones más importantes que han afectado a la forma en que comprendemos un concepto tan complejo y con numerosas acepciones distintas como es el de imaginación; del mismo modo que resulta difícil indicar qué cambios han facilitado o impedido otras transformaciones subsiguientes en la forma de entenderlo, y en qué medida fueron posibles por los desarrollos previos. No obstante, junto a las líneas marcadas por los clásicos griegos, los aspectos más relevantes en la forma en que significamos la imaginación hoy en día aparecen o se consolidan en el Romanticismo (Warnock, 1981).

El lugar prestigioso en que colocan a la imaginación algunos filósofos de la segunda mitad del siglo XVIII, como Kant y, posteriormente, Fichte (1762-1814) o Schelling, así como el modo en que la liberan de determinadas ataduras filosóficas (Kearney, 2003: 156), hace que a finales de este siglo y principios del XIX se incrementen las discusiones sobre cuestiones relacionadas con la imaginación. Sin embargo, en este periodo los autores que llevan a cotas más elevadas las reflexiones sobre la cuestión imaginativa no son filósofos sino poetas, entre los que destacan especialmente Coleridge (1772-1834) y Wordsworth (1770-1850) (Warnock, 1981: 143).

El Romanticismo en su conjunto se caracteriza por ser un movimiento cultural que promueve la preeminencia de los sentimientos sobre diversos elementos que se habían priorizado en otras corrientes. La libertad es el concepto central de los discursos románticos y, la imaginación, como fuente de esa libertad es valorada como la facultad humana más importante por autores destacados del momento, como Wordsworth (Sutton-Smith, 1988: 16). En ese sentido conviene recordar que, como se está observando en el presente recorrido histórico por las formas de entender esta idea, el concepto de imaginación creadora no lo inventan los románticos aunque sí son los que más lo promocionaron (Thomas, 1999: 231). Así, gran parte de su contribución no es tanto reconceptualizar la idea de imaginación sino revalorizar elementos y atributos que le habían sido asociados previamente (Thomas, 2004: 4).

Un cambio tan trascendental como el de que los pensadores más interesados por la cuestión de la imaginación sean poetas y no filósofos puede sorprendernos, pero visto a la luz del contexto cultural en que se produce es bastante comprensible ya que los autores del Romanticismo deifican la imaginación como forma de contraponerse a los valores de la Ilustración o “Era de la Razón” (Thomas, 2004: 134, 2014: 4). En este sentido, es significativo cómo en los países de tradición católico-romana la imaginación no se establece con el arraigo que sí lo hace en otras regiones como tema de discusión intelectual vinculada a la creación de obras literarias de calidad; al menos esto es así hasta la difusión de las ideas románticas provenientes, principalmente, de Alemania e Inglaterra (Cocking, 1991: 243).

Durante el Romanticismo tiene lugar el nacimiento del concepto moderno de imaginación, pero su desarrollo no se queda recluido en los ámbitos artísticos y literarios de los autores que le dan un mayor impulso, sino que el impacto de estas contribuciones junto con la evolución previa hace que a partir de entonces se consolide en filosofía la idea de una “facultad de la imaginación” (Sutton-Smith, 1988: 15). Tal y como hemos

señalado anteriormente, aquellos que impulsan con más fuerza la noción moderna de imaginación no son filósofos ni forman parte de los ámbitos que a partir de mediados del siglo XIX darían lugar a la aparición de la psicología, sino que en su mayoría son poetas como Blake (1757-1827), Coleridge o Wordsworth, quienes en sus obras presentan reflexiones sobre la imaginación y su relación con el pensamiento no discursivo y la creatividad; reflexiones en las que filtran atributos que habían sido destacados en la idea de imaginación durante periodos previos, como el individualismo asociada a ella a lo largo del Renacimiento (Thomas, 1999: 230, 2014: 134), de manera que, por ejemplo, este aspecto queda reforzado por la concepción del individuo que profesa el movimiento romántico y el contexto de la época.

Además de los ya mencionados, las cuestiones relacionadas con la imaginación también representan temas de discusión en otros ámbitos como el científico. En la época este se encuentra inmerso en debates en torno al método y, aunque se entiende que la imaginación se sitúa en un punto intermedio entre lo objetivo y lo subjetivo, ello no representa un impedimento para que la mayoría de estos pensadores reconozcan que el científico tiene alguna clase de imaginación (Daston, 2005: 27). Por supuesto, las consideraciones de este tipo generan polémica y aversión entre muchos otros científicos puesto que numerosos artistas apelan a una imaginación liberada de la razón, así como, en palabras de Coleridge y Wordsworth, mediada por el consciente y el inconsciente (Warnock, 1981: 216). Dada la controversia que provoca a raíz del enfrentamiento de posturas como estas y con las disciplinas artísticas y científicas cada vez más distanciadas, este periodo supone la consolidación de las ideas sobre que la imaginación simboliza la creatividad propia de los artistas, mientras que es un peligro para los científicos que aspiran a realizar un trabajo fiable (Daston, 2005: 26). Como aliciente a estas visiones más desconfiadas, es en el periodo romántico cuando se empieza a considerar la fantasía (en un sentido cercano al actual) como parte constituyente de la imaginación y se comienza a teorizar sobre ella; todo esto no se pudo producir hasta que los artistas la normalizaron y dejaron de demonizarla (Silva et al., 2010: 267).

Si nos centramos por ejemplo en el caso de Coleridge, la influencia de Kant es clara (Alloa, 2018: 254) y, pese a que sus escritos sobre la imaginación están muy fragmentados, estos abordan entre otras cosas, reflexiones sobre la facultad que empleaba en su propio proceso creador como poeta (Thomas, 2004: 4). Mientras que, por su parte, Wordsworth aprovecha las ideas tanto de Hume como de Kant para defender que el poeta manifiesta en su despliegue artístico una versión intensificada de la imaginación que

poseemos todos (Warnock, 1981: 190). Además, su declaración sobre que la imaginación es la forma más elevada de razón tuvo bastante repercusión, principalmente porque supone recomponer mucho de lo que Platón y sus seguidores habían disgregado (Cocking, 1991: 269; Thomas, 2014: 3).

Estos apuntes dan cuenta del punto hasta el que las transformaciones propugnadas en el Romanticismo se fundamentan en los aspectos relacionados con la imaginación y los desarrollos que se hacen de los mismos en los siglos previos. En ese sentido, el fuerte vínculo que había existido entre la imaginación y la percepción también captó la atención de Coleridge, y sobre todo de Wordsworth, en sus razonamientos sobre los procesos de imaginación creadora (Warnock, 1981: 9). Las aportaciones del Romanticismo sirven de algo a ese respecto, ya que hasta el siglo XIX el término “imaginación” tiene a utilizarse de forma confusa e indistinta al incluir, según el caso, elementos que hoy distribuiríamos entre la imitación o la fantasía (Silva et al., 2010: 258).

En este punto también es importante señalar el modo en que Wordsworth enfatiza la imaginación como la razón en su nivel más elevado y vincula, de forma determinante, el concepto de imaginación con la experiencia infantil. Con ello, los niños y niñas poseen una imaginación superior, con mayor poder de percepción, experiencia y emoción, las cuales intentan recobrar los adultos (Egan, 1999: 193).

Resulta complicado hacer un balance de lo que supone el Romanticismo con respecto a al concepto de imaginación ya que es un movimiento heterogéneo que, a través de poner en valor los sentimientos y la libertad, aborda con intensidad la vida mental y los procesos imaginativos, de manera que consigue afianzar muchos atributos y propiedades que en el pasado se habían asignado a este concepto. También se introducen matices cuyo eco perdura hoy en día (Cocking, 1991: 13), como las interpretaciones que se hicieron de la imaginación productiva o creativa propuesta por la corriente idealista alemana y que fue recogida por los románticos para distanciarse de una concepción de la imaginación que la identificaba con la simple reproducción mimética de la realidad (Kearney, 2003: 183). Tendencias como esta evidencian que, pese a que el Romanticismo es un movimiento cultural integrado principalmente por artistas, su interés por la dimensión estética de la imaginación es enfocada de forma diferente a cómo se había tratado en épocas anteriores, puesto que se enfatizan las facultades del genio como individuo creador (Silva et al., 2010: 265). Además de afianzar la concepción de la imaginación como facultad que forma imágenes mentales (Thomas, 1999: 237), la influencia del Romanticismo es tal que en la actualidad resulta muy complicado entender

el concepto de imaginación sin comprender su visión al respecto, la cual indica de manera más o menos explícita que existe una capacidad o facultad en todo ser humano que le permite ir más allá de lo que percibe de forma inmediata (Warnock, 1981: 348).

Este último planteamiento representa uno de los aspectos sobre los que más se ha polemizado en torno a la imaginación en los últimos dos siglos, ya que entenderla como una facultad que poseen todos los seres humanos dista mucho la concepción muy extendida en los siglos previos -y especialmente durante el XIX- de verla como facultad distintiva y exclusiva de los genios creadores. Así, junto a las posturas que confieren a la imaginación y la fantasía el título de poder creador de los artistas, que incluso puede ser visto como algo que roza lo místico, también surgen fuertes críticas a esta concepción del artista como el único ser creativo. En ese sentido, en el pensamiento decimonónico aparecen posiciones como las de los primeros escritos de Nietzsche (1844-1900) que mantienen que somos los propios seres humanos los que inventamos el mundo sensible, con lo que la imaginación no hace el papel de mediadora que toma las percepciones captadas, sino que esta se encarga de crear el propio mundo (Cocking, 1991: 275). En esa misma línea, numerosos autores apuestan por una idea de imaginación que no aparece como un valor exclusivo del genio ni una propiedad de la naturaleza de las personas, sino una característica de la actividad humana (Silva et al., 2010: 271).

Hacia finales del siglo XIX la cuestión de la imaginación continúa siendo un tema de enfrentamiento que convive y forma parte de la aparición y consolidación de diferentes ramas de la ciencia, así como de la extensión del positivismo científico. En estos momentos aparecen distinciones y clasificaciones como las de Ribot (1839-1916) que diferencia diversas clases de imaginación, como la científica, la plástica, la utópica... (Daston, 2005: 27).

Con el establecimiento de la psicología experimental como ámbito científico que recoge las directrices del método de las ciencias naturales, esta se preocupa por investigar la imaginación desde sus inicios (Taylor, 2011: 637). En la escuela del psicoanálisis, Freud (1959: 423) y más tarde, Lacan (1901-1981), advierten que las relaciones imaginativas representaban aspectos problemáticos ya que están formadas por emociones en lugar de por consideraciones verdaderas, por lo que deben ser reducidas por ser fuente de errores e ilusiones (Lennon, 2010: 383). Las preocupaciones de la psicología por el tema de la imaginación no aparecen fortuitamente, sino que, entre otras cosas, son herederas de las disputas filosóficas entre racionalistas y empiristas (Silva et al., 2010: 255). Por su parte, las lecturas realizadas por el propio Freud (1856-1939) y Lacan sobre

la obra de Nietzsche también tienen su reflejo en que consideran que la mente inconsciente registra imágenes de la vida real, las cuales tienen unos significados cognitivos muy afectivos que pueden representar riesgos (Cocking, 1991: 277).

En el contexto de las ciencias que comienzan a aparecer en este periodo, la fortaleza de las premisas positivistas determina el espacio en que queda a la imaginación en las décadas posteriores:

“(…) Absolutamente humanizada y socializada en el territorio de los artistas expertos, minimizada y controlada ya en el territorio positivizado de las Ciencias Sociales y la Psicología, abandonada por una filosofía que empieza a desembarazarse de las rémoras metafísicas denunciadas por Nietzsche, su signo cultural se va a enajenar en beneficio de categorías psicológicas y estéticas más adecuadas a los tiempos del mercado de valores y las estrategias de producción, como la *originalidad o la creatividad*. (...)”⁶ (Silva et al., 2010: 271)

De este modo, aunque la cuestión de la imaginación ha sido un tema permanente de debate en muchos ámbitos académicos y científicos durante el siglo XX y lo que llevamos de XXI, también es cierto que este espacio lo ha compartido en muchas ocasiones con otros conceptos próximos, como el de creatividad, que ha acaparado la atención de muchas líneas de investigación psicológica. En esta disciplina, a partir sus primeros pasos como rama de conocimiento que aspiraba a emular los principios de las ciencias naturales -desde mediados del siglo XIX y principios del XX-, todo lo vinculado con los casos más extremos de imaginación, fantasía o inspiración, se definió sobre todo en términos afectivos, pasionales y sentimentales, con lo que este enfoque decimonónico terminaría vinculándolos a ámbitos periféricos de la actividad normal del hombre adulto, tales como la actividad infantil (en los aspectos imaginarios del juego y los ensueños), las enfermedades mentales (padecidas por locos o dementes) o las personas excepcionales (como genios creativos o líderes singulares) (Castro, Pizarroso y Morgade-Salgado, 2005: 201; Silva et al., 2010: 272).

Llegados a este punto en el recorrido histórico que hemos trazado sobre el concepto de imaginación, el panorama se torna más complejo como resultado de la enorme diversidad de disciplinas científicas y escuelas de pensamiento que lo han abordado en el último siglo. Dada la dificultad de reunir el mayor número posible de estas perspectivas y reflejar el impacto que han tenido, al mismo tiempo que examinamos las propuestas planteadas desde las ciencias de la educación o ámbitos afines en este periodo, hemos

⁶ Cursiva del autor.

optado por continuar el recorrido haciendo mención a las numerosas aportaciones surgidas en esta época, también desde la pedagogía o la psicología del desarrollo, aunque profundizaremos en estas dos últimas en el siguiente capítulo.

Tal y como apuntábamos, la psicología se encontraba en un momento de despegue a finales del siglo XIX y principios del XX. En este contexto, destacan entre otras las aportaciones de W. James (1842-1910), quien es considerado como el padre de la psicología experimental y que concede mucha relevancia a la imaginación en su obra más notable: “Principios de psicología” (James, 1909). Sus ideas tienen un gran impacto en el pensamiento de John Dewey (1859-1952) y marcan sus aportaciones a la configuración de la filosofía pragmática, así como en su formación y obras posteriores. Esta influencia guarda relación con que, en sus primeros años, Dewey se centra en el campo psicológico, tras lo que posteriormente pasa a elaborar la línea de pedagogía y filosofía de la educación por la que es más recordado en el presente (Waddington, 2010: 355).

Por otro lado, en este periodo Ribot diseña su teoría de la imaginación creadora (Ribot, 1906). Pese a que pueda parecer que esta representa una gran novedad, en gran medida el autor se basa en la relación imaginación-percepción que se remonta a las primeras reflexiones sobre el concepto para articular una explicación sobre funcionamiento de los procesos creadores humanos. Este sistematiza en su teoría una de las funciones atribuidas a la imaginación por parte de Aristóteles, la cual fue extensamente desarrollada por sus seguidores (Cocking, 1991: 270; Thomas, 2004: 3), que consiste en que por medio de la percepción se captan elementos, estos son descompuestos en distintas partes por la imaginación y posteriormente combina algunas de ellas para dar lugar a elementos nuevos que, como tales, no podemos percibir. Este es el modo en que, según las explicaciones aristotélicas, las personas creamos entidades que no pertenecen al mundo real, las cuales se ejemplifican de manera muy recurrente con seres mitológicos como el centauro, formado por la unión de medio hombre y medio caballo, o el minotauro, compuesto por el cuerpo de un hombre y la cabeza de un toro. Una visión como esta sobre la capacidad creadora humana, que solo puede dar lugar a cosas nuevas tomando aquello que recoge mediante percepciones sensoriales, está muy arraigada en el pensamiento occidental, tanto es así que ha aparecido explícitamente en las obras de autores como Descartes, Hobbes o Spinoza, entre muchos otros (Sartre, 1978: 126), y también ha sido el eje central de la teoría de Ribot, que unas décadas más tarde sería adaptada por Lev Vygotsky (1896-1934).

Por lo que respecta al ámbito filosófico, Mendoza-Canales (2018: 235) ha señalado que en el siglo XX la cuestión de la imaginación se ha tratado principalmente desde la perspectiva estética y la teoría de las artes, de modo que un rasgo común de la mayoría de estas contribuciones -el cual se ha heredado de la tradición filosófica previa- ha sido el de considerar la imagen como un objeto ya constituido o un símbolo que debe ser interpretado. Estos posicionamientos son criticados duramente fuera de la estética por parte Sartre (1978) y por las corrientes filosóficas que derivan de la obra de Husserl (1859-1938), fundador de la fenomenología.

Esta escuela de pensamiento tiene un papel relevante en las discusiones sobre la imaginación en el siglo XX, no solo porque probablemente haya sido la que más ha abordado el tema, sino porque ha sido la que con más fuerza ha denunciado la idea errónea -tan extendida por otro lado- de que, cuando imaginamos, las personas formamos imágenes en un sentido literal. Esta concepción está equivocada porque asume que creamos copias de la realidad en forma de imágenes mentales, las cuales tienen una condición prácticamente física que se suele describir como si fueran cuadros o fotografías en la mente (Warnock, 1981: 244). Es decir, se les asigna una condición que les da los atributos de objetos, los cuales, aunque se encuentren dentro de la mente son entidades que se pueden contemplar como si existieran físicamente. Esta concepción de imagen-objeto ha sido muy criticada a la hora de abordar el problema de la imaginación en el pensamiento humano, como ya apuntábamos, por Sartre desde una postura más fenomenológica, así como por Wittgenstein (1889-1951) o Ryle (1900-1976) desde la vertiente de la filosofía analítica (Egan, 1999: 195; Sheridan, 2014: 283; Thomas, 1999: 210).

A pesar de que las cuestiones que tienen que ver con la imaginación son tratadas por estos autores de distinto modo y, sobre todo, desde diferentes perspectivas, Sartre es el único de los anteriores que ofrece monografías sobre el tema. Desde un posicionamiento psicológico más humanista, sus obras “La imaginación” (1936) y “Lo imaginario” (1940) pertenecen a la primera etapa de su pensamiento, la cual se caracteriza por la aplicación del método fenomenológico. La cuestión que ya hemos señalado sobre la concepción errónea de identificar la imagen mental con un objeto determina la temática de estas obras, ya que para Sartre representa un error que han arrastrado todas las teorías metafísicas, al menos desde las de Descartes y Hume (Sartre, 1978: 10-11). Así, parte de un análisis de cómo ha evolucionado este error a lo largo de diferentes teorías y escuelas

de la filosofía clásica y argumenta el modo en que no han aportado una solución lo suficientemente satisfactoria al problema de la imaginación (Sheridan, 2014: 281).

Una de las alternativas que plantea Sartre como respuesta a ese problema es el de separar la imagen mental de la percepción (Lennon, 2010: 380), una relación que, como hemos comprobado en este recorrido histórico, se remonta a los primeros debates en torno a la naturaleza y funciones de esta. El motivo de esta decisión parte de la consideración de Sartre de que, si separamos este concepto de la percepción, podemos comprobar de forma más clara que esta tiene más que ver con la ausencia de las cosas imaginadas que con su presencia (Ricoeur, 1993: 120). Además, al vincular ambas se tiende a culpar a la imaginación de confusiones o equivocaciones que se relacionan más con la percepción, como las que suceden cuando nos enfrentamos a efectos visuales (Sartre, 1978: 86).

Con todo, Sartre sitúa a la imaginación como una de las grandes funciones psíquicas, de modo que no la ve como un poder que esté por encima de la conciencia, sino que la imaginación es para él toda conciencia que ejerce su libertad, por ejemplo, cuando produce cosas que no están presentes (Sartre, 1976: 275). Cuando imaginamos de forma deliberada, afirma, el aspecto decisivo para saber si hemos conseguido hacerlo no es solo dar con la apariencia visual que buscábamos, sino crear o revivir los aspectos afectivos y emocionales propios de esta (Warnock, 1981: 292), algo que remite a la naturaleza “afectivo-cognoscitiva” del proceso imaginativo (Sartre, 1976: 112).

Como señalábamos anteriormente, las preocupaciones de la filosofía con respecto a la imaginación en el siglo XX prestan atención a su dimensión estética y representa un tema importante para la escuela fenomenológica, aunque esta no es la única corriente en abordarla puesto también se trata desde la filosofía analítica, que mediante la lógica y la filosofía del lenguaje exploran sus propiedades (Mendoza-Canales, 2018: 235). Así, pese a que Sartre realiza algunas consideraciones sobre la relación entre la imaginación y las palabras o los sistemas simbólicos (Sutherland, 2012: 72), los planteamientos de Wittgenstein, como promotor del denominado giro lingüístico, también son muy trascendentales a ese respecto. Según Thomas (1999: 210), su legado representa un menoscabo de los debates en torno a la imaginación por las críticas que hace a las teorías sobre el pensamiento basado en imágenes, aunque a pesar de ello, Wittgenstein reconoce que podemos emplear imágenes mentales al pensar sobre determinados elementos del mismo modo que podemos emplear palabras, por lo que en muchos casos ambas funcionan como medios para pensar en cosas (Warnock, 1981: 272). De hecho, los comentarios de Wittgenstein sobre los actos comunicativos que tienen lugar en

comprensiones compartidas con otros los ejemplifica con ejercicios de imaginación en esas interacciones personales, con lo que la imaginación representa una vía para ponernos en el lugar del otro y es, en definitiva, la base de la empatía (Heath, 2008: 122).

Además, Wittgenstein también repara en uno de los modos de usar el término imaginación que se refiere a “ver algo como otra cosa” -es decir, como si fuera una analogía o una metáfora-, algo sobre lo que ya había reflexionado Kant (Strawson, 1970: 93-94). Como comprobaremos más adelante, esta concepción ha sido muy importante tanto en el ámbito educativo en general (v. gr. Egan, 2000), como específicamente en la didáctica de la historia (v. gr. Lee, 1984a).

En esa línea, Ryle también niega que las imágenes sean objetos mentales asimilables a entidades físicas, parte de la obra de Wittgenstein y defiende una idea de imaginación concebida como la vanguardia del pensamiento innovador y creativo, algo que ya había sido señalado en periodos previos, pero con la diferencia de que en su caso se esfuerza por puntualizar que no debemos idealizar las funciones de esta (Egan y Nadaner, 1988: 12; Warnock, 1981: 64). A este respecto argumenta las formas en que podemos enfocar nuestra imaginación al llevar a cabo actividades creativas, las cuales no tienen por qué desembocar en resultados fantasiosos o irreales, y además, ilustra algunos de sus análisis con ejemplos de narraciones históricas (Ryle, 1982: 63), algo que como observaremos más adelante tiene cierto impacto en la manera de entender la imaginación histórica en el campo de la didáctica de la historia. Este filósofo también explica cómo muchos de los problemas que surgen al hablar de la imaginación son el resultado de que describamos los procesos mentales y su funcionamiento como si operaran en compartimentos separados y no como actividades simultáneas e interconectadas; así como los obstáculos que representa entender la relación imaginación-pensamiento como una de confrontación entre términos opuestos o, en el mejor de los casos, diferentes, en lugar de concebir que uno es parte constitutiva del otro y viceversa (Ryle, 1982: 51).

Simultáneamente, en el siglo XX también se han desarrollado diversas ramas de la psicología como la psicología del desarrollo, la vertiente estética, etc. que han tratado bajo distintos enfoques la cuestión de la imaginación, de forma que se han centrado en determinar mediante distintos métodos las ya muy discutidas relaciones entre imágenes mentales, percepción y procesos creativos, algo que hicieron a partir de la asunción de que trabajaban sobre un tema inestable y complejo (Silva et al., 2010: 254). Un hito importante que tiene eco en las investigaciones llevadas a cabo en los inicios de este siglo es el descubrimiento por parte de la escuela de Wurzburg de determinadas situaciones

en que las personas desarrollan pensamientos sin hacer uso de imágenes mentales (Bruner, 2012: 129; Thomas, 2004: 5), si bien estos trabajos fueron criticados ya en su momento por Sartre tanto por sus métodos como por los planteamientos en que habían sido fundados (Sartre, 1978: 104).

Durante las décadas de 1920 y 1930 (aunque su obra no sería conocida en Occidente hasta la década de 1960) y desde la psicología del desarrollo, Vygotsky da forma a una teoría del desarrollo infantil con un enfoque histórico-cultural que enfatiza la importancia de las interacciones en el seno de los grupos sociales, de modo que mediante esos intercambios se transmiten instrumentos culturales como el lenguaje (Vygotsky, 2010, 2012). Como comprobaremos en el próximo capítulo, diferentes factores como el ambiente cultural y artístico en el que desarrolla su pensamiento, los presupuestos filosóficos y psicológicos en que se basa, u otros motivos, hacen que en sus planteamientos este autor confiera un papel determinante a la imaginación. Vygotsky (1986: 9) reconoce a la imaginación como una de las dos facultades humanas básicas, con lo que por un lado esta es la encargada de las actividades que tienen que ver con combinar y crear cosas nuevas, mientras que por otro lado se encuentran el resto de las tareas que tienen un carácter reproductivo. A pesar de que reconoce que el despliegue de esta capacidad se manifiesta en los ámbitos científicos, artísticos y técnicos, destaca especialmente la función de la creación artística en los niños para el desarrollo de su imaginación creadora, la cual manifiestan mediante el dibujo, el lenguaje y otras formas de expresión (Vygotsky, 1986: 84). En cualquier caso, como ya hemos avanzado anteriormente, en el próximo capítulo profundizaremos en las posibilidades y riesgos de conceptualizaciones sobre la imaginación como esta.

Como parte de una valoración general de este periodo, Thomas (2004: 5) expone que, por un lado el giro lingüístico en filosofía y por el otro el giro conductista en psicología (el cual está basado parcialmente en los hallazgos de la escuela de Wurzburg sobre el pensamiento sin imágenes), llevan a considerar en este periodo que el pensamiento se basa más en el lenguaje que en las imágenes, por lo que dado su profundo vínculo con estas, la imaginación termina siendo ignorada durante décadas en las prioridades de investigación en psicología. No obstante, consideramos que a pesar de que pueda tener parte de razón, otros autores como Gardner (1987: 350) han destacado que el factor más influyente por el que durante medio siglo se deja de lado el estudio de la imaginación está relacionado con entenderla como la formación de imágenes mentales, ya que en esta etapa no existe una forma consistente de definir estas imágenes en

situaciones experimentales que se puedan analizar y tampoco se alcanza ningún acuerdo sobre qué son o qué categoría atribuirles.

Sin embargo, a mediados del siglo XX la cuestión de la imaginación deja de ser una prioridad en el ámbito filosófico, al menos en la medida que lo había sido en periodos previos, mientras que en psicología su estudio empírico se comienza a consolidar como un campo de estudio por derecho propio (Pelaprat y Cole, 2011: 398), sobre todo a partir de 1970. Este proceso de consolidación tiene claros vínculos con lo que representa, en esa misma etapa, el paso del enfoque de la psicología conductista a la cognitiva y, con ello, la posibilidad de estudiar los procesos mentales mediante nuevos diseños experimentales que vayan más allá de las relaciones de tipo estímulo-respuesta. Así, progresivamente las cuestiones imaginativas se estudian cada vez más en relación con el representacionalismo y en base al ajuste entre la imagen mental y la realidad, algo que va en consonancia con el cognitivismo y que explica por qué ha sido esta escuela la que ha estudiado el tema en mayor profundidad (Silva et al., 2010: 255).

Nuevamente en el campo de la psicología del desarrollo, Jean Piaget (1896-1980) establece unos parámetros a la hora de entender el pensamiento infantil y la construcción de conocimiento que determinan la psicología educativa en las décadas posteriores y que continúan muy presentes. En términos generales, las aportaciones de Piaget conceden poca importancia a la imaginación en el pensamiento humano y solo le atribuyen una función relativamente destacada en la etapa del juego simbólico (Piaget, 1979). Este periodo del desarrollo infantil se caracteriza por un marcado egocentrismo que se manifiesta en los juegos imaginativos en los que se sumergen los niños, de modo que este aparece como una fase esencial junto a muchas otras pero que debe ser superada en pos de otras formas de pensamiento más realistas: las propias del pensamiento adulto (Piaget, 1979: 181). Entre otros motivos, este menosprecio de la imaginación como proceso mental que debe ser sobrepasado se debe a que, de forma similar a como hace Freud, Piaget también considera el pensamiento imaginativo como distinto y opuesto al pensamiento realista (Sheridan, 2014: 283).

Más allá de campos específicos como la psicología del desarrollo o de la educación, la escuela cognitiva hace importantes contribuciones por parte de autores como Paivio (1925-2016), Shepard (1929-) o Kosslyn en las décadas de 1960 y 1970 a los estudios sobre las imágenes mentales (Thomas, 2004: 6), aspecto que da cuenta de la idea de imaginación que tienen (como objeto que permanece en la mente y que incluso podemos explorar con nuestro “minds eye”). De este periodo datan importantes estudios sobre

ejercicios mentales de rotación de objetos geométricos como los de Shepard (1988) o investigaciones como las de Kosslyn sobre las propiedades de las imágenes mentales que, como ya se ha señalado anteriormente y a pesar de haber sido desmentidas por sus autores, generaron críticas por deducirse de ellas que las imágenes mentales se despliegan en la mente prácticamente como entidades físicas que ocupan un espacio y que son exploradas con el ojo de la mente o “mind’s eye” (Pylyshyn, 2002), concepción que deriva de la obra de Hume y de otras corrientes filosóficas. Ello da cuenta de cómo las escuelas psicológicas actuales han arrastrado herencias de desarrollos filosóficos previos, lo que supone variaciones en sus mecanismos epistémicos e incluso en sus creencias ontológicas sobre las personas y sus capacidades (Silva et al., 2010: 271).

Durante la segunda mitad del siglo XX la cuestión de la imaginación sigue siendo un aspecto al que hacer referencia en muchas teorías psicológicas como las ya mencionadas, en desarrollos filosóficos como los de Foucault (1926-1984) o Ricoeur (1913-2005), así como en las que más nos interesan en el análisis teórico de la presente tesis: las que tienen que ver con el ámbito educativo y el aprendizaje y entre las que destacan las teorías que le atribuyen lugares centrales, como las de Bruner (1915-2016), Egan (1942-) o Greene (1917-2014). No obstante, como ya hemos indicado previamente, consideramos que por la atención especial que debemos ofrecer a estas corrientes es mejor profundizar en ellas en otro capítulo en el que podamos discutir las implicaciones y posibilidades actuales de utilizar el concepto de imaginación en el ámbito educativo y la didáctica de la historia.

Como resultado de este recorrido histórico por las distintas formas en que se ha conceptualizado la imaginación y los atributos que se le han asignado en el pensamiento occidental, hemos podido comprobar las enormes transformaciones, cambios y continuidades que ha sufrido en diferentes contextos históricos. Como no podía ser de otra forma, este recorrido ha sido limitado dada la magnitud de una tarea como esta y no ha sido posible profundizar en las apreciaciones puntuales formuladas por autores relevantes como Spinoza, Nietzsche o Foucault. A pesar de ello consideramos que sí hemos podido configurar un balance que represente suficientemente las acepciones y vínculos más importantes que se han elaborado del concepto de imaginación y hemos recogido las reflexiones de los pensadores que más influencia han tenido en las transformaciones seguidas por este. En esa línea, se ha dedicado una mayor atención a aquellos para los que este concepto es un elemento central en su pensamiento y tan solo hemos mencionado algunas valoraciones de aquellos que la tratan de forma

circunstancial. Además, el hecho de configurar este recorrido principalmente en base a los exhaustivos trabajos de investigación que han trazado diversas génesis de la idea de imaginación desde distintas disciplinas (filosofía, psicología, estética...), creemos que es un aspecto favorable que ha permitido reunir diferentes lecturas, con varias sensibilidades, de las numerosas acepciones del concepto.

Sin embargo, no hay que dejar de recordar que un recorrido de esta clase entraña dificultad, pues cualquier interpretación de los clásicos requiere de una búsqueda de los orígenes, la determinación de los momentos en que aparece, la apelación a otros autores previos o posteriores, y la elección más o menos precisa de hitos significativos. Junto con todo ello, una aproximación como esta también se complejiza a la hora de trazar conexiones con pensadores de un periodo tan amplio y que pertenecen a tradiciones filosóficas, nacionales y de todo tipo, tan distintas.

2.2 Sumario

A modo de balance sobre el ejercicio que se ha llevado a cabo, este recorrido histórico refleja que existen ciertos elementos de distinta naturaleza que aparecen de manera recurrente al examinar el concepto: la razón, la percepción y la imitación, la imagen, el arte y la estética, o la ciencia, entre otros; por lo que podemos reconocer que remiten a cuestiones vinculadas con la imaginación que han generado tensiones de distinta clase. Junto con ello, se han destacado dos puntos de inflexión que determinaron la forma de entender la imaginación, así como nuestra forma de significarla hoy en día: las contribuciones de Platón y Aristóteles en la filosofía clásica; y el Romanticismo como movimiento cultural que enfatizaba los sentimientos, la libertad y creatividad humana.

En el caso del primero de estos hitos, las obras de ambos filósofos clásicos marcan durante siglos la forma en que se considera a la imaginación como una forma inferior de pensamiento que debe estar siempre supeditada a la razón, ya que de lo contrario puede llevar a producir falsedades e incluso conducir a enfermedades mentales. Esta necesidad de control de la imaginación es una constante que se aplica en contextos muy diversos y a formas diferentes de conceptualizarla, por lo que en ella pueden tener más o menos influencia los matices con los que Platón y -sobre todo- Aristóteles configuran sus respectivas ideas de imaginación, así como su forma de entender relaciones como la de realidad y apariencia que pueden dejar más o menos espacio a esta facultad mental. Así,

en el caso de esta relación realidad-apariencia, mientras que Platón las distingue de forma estricta, Aristóteles no apreciaba una separación tan contundente (Silva et al., 2010: 258).

Referirse al control de la imaginación es un lugar común a la hora de abordar sus características y funciones en el pensamiento humano, y en gran medida sigue siéndolo, del mismo modo que lo son los vínculos con la percepción y la imitación. Estos aspectos surgen como temas a comentar, especialmente cuando se aborda el origen y posibilidades de las formas o contenidos con los que trabaja. De hecho, referirse a la percepción como el medio con el que dotar de contenidos al pensamiento, con o sin el papel intermediario de la imaginación, es habitual en numerosas teorías que discuten estos aspectos partiendo de las relaciones entre sensación-imaginación-inteligencia (Sheridan, 2014: 231). Una de las explicaciones más recurrentes que tiene sus orígenes en Aristóteles y que se reproduce en las propuestas de autores contemporáneos como Ribot o Vygotsky, es la que describe un proceso en el que la percepción capta elementos de la realidad y la imaginación los toma para descomponerlos en partes, combinarlas, unirlos y dar forma a creaciones nuevas en forma de objetos o entidades que no están presentes en la realidad (Cocking, 1991: 270).

Como se puede advertir en cualquier análisis etimológico del término imaginación, esta guarda una relación manifiesta con la imagen y, en especial, con las imágenes mentales, lo cual se vincula tanto con la idea de imagen como elemento que puede mostrar cosas falsas y ensoñaciones (y que por tanto debe ser controlado por la razón), como con la medida en que estas pueden imitar la realidad formando copias de aquello que percibimos. Los vínculos entre la imaginación y las imágenes mentales han sido otra constante hasta el punto de que se las ha considerado prácticamente como elementos equivalentes, de modo que no ha sido hasta el siglo XX cuando esta relación tan estrecha ha comenzado a ser fruto de intensos debates. Dichas discusiones surgen sobre todo en forma de críticas a las teorías del pensamiento basadas en imágenes mentales que las consideran como el elemento constitutivo (incluso exclusivo en algunos casos) de la cognición y el razonamiento, con lo que sistematizan su papel sin tener en cuenta suficientemente los planteamientos a los que están dando lugar a dichas teorías, como el de considerar la imagen mental como objeto que prácticamente tiene propiedades físicas. Este es el centro de las críticas que hacen al respecto filósofos como Sartre, Wittgenstein y Ryle, en el caso de los dos últimos estas van encaminadas a dar un papel preeminente al lenguaje en los procesos mentales.

En el periodo renacentista, el arte está fuertemente vinculado con la ciencia, lo que hace que los atributos que se asignan a uno de estos son en gran parte compartidos por el otro. Si bien durante siglos, incluso en los orígenes de la ciencia moderna, se reconoce que el científico debe tener alguna clase especial de imaginación (Daston, 2005), los riesgos que puede suponer esta por falsear los datos puros, junto a otros aspectos, hace que la desconfianza hacia esta facultad sea permanente desde las áreas científicas durante largos periodos, algo que se ve muy reforzado con la extensión de los planteamientos positivistas desde la segunda mitad del siglo XIX.

Los vínculos de la imaginación con el arte y la experiencia estética también han sido una constante que se remonta a los primeros escritos al respecto. Esta relación es reforzada en el Renacimiento con la asignación de la imaginación como factor que determina la creatividad artística y el genio individual, aspectos que son recogidos en el Romanticismo para defender las capacidades inventivas del artista. Estas ideas sobre la imaginación como atributo del sujeto individual han venido a debatirse en las últimas décadas para enfocarlas hacia una visión más relacional y social de los actos imaginativos y serán objeto de discusión más adelante. En esa línea, otro aspecto vinculado que ha generado controversia lo representa la idea de si la imaginación es o no una capacidad innata del artista o es extensible a todas las personas (Sartre, 1976: 265).

Por tanto, atendiendo a todas estas consideraciones y en relación con los dos hitos más significativos que han marcado este recorrido histórico, es posible diferenciar dos perspectivas fundamentales sobre el concepto. Aun a riesgo de caer en simplificaciones, estas son: la aristotélica que enfatiza la idea de imaginación como capacidad de formación de imágenes mentales; y la romántica que la destaca como poder primario y de creatividad ilimitada (Alexander, 1990: 341).

Tal y como hemos advertido al inicio del capítulo, este recorrido histórico no ha tenido la pretensión de ser exhaustivo ni completo dada la naturaleza de nuestra investigación, así como la extensión que supondría un desarrollo de este tipo. Su finalidad ha sido la de mostrar los momentos y condiciones en que se han fraguado muchas de las acepciones que forman un concepto polisémico como el de imaginación, el cual pretendemos explorar a la luz de las especificidades de la educación histórica. Estas acepciones tan diversas condicionarán necesariamente las posibilidades y riesgos que atribuyamos a la imaginación en el ámbito educativo, de modo que reflexionar sobre su dimensión histórica representa un aspecto importante a la hora de situar nuestra tesis doctoral.

Capítulo 3. La imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje

“Puesto que la educación es una institución fundamental para la producción de individuos autorregulados, los principios discursivos inscritos en la investigación educativa exigen de análisis crítico y de interpretación histórica.”

Dewey y Vygotsky. Ideas en espacios históricos. Thomas S. Popkewitz

El concepto de imaginación representa un constructo complejo en el que confluyen distintas acepciones que invitan a hacer diferentes usos del término. Como se ha comprobado en el capítulo anterior, este término de origen latino (“*imaginatio*”) y el que fue su homólogo griego durante siglos (“*phantasia*”) han representado ideas que han sido objeto de intensos debates en el desarrollo del pensamiento occidental. A partir de distintos modos de conceptualizar esta idea, examinar su naturaleza y funciones en el pensamiento humano, la imaginación ha sido interpretada con diversos matices -y en ocasiones ha ocupado un puesto privilegiado- en teorías sobre el conocimiento, la estética e incluso sobre el aprendizaje, entre muchas otras.

El capítulo anterior también ha evidenciado las tensiones conceptuales que han caracterizado a la idea de imaginación por lo que, ya sea como origen o resultado de esas posiciones divergentes, esta se ha movido entre distintas tiranteces que le han atribuido beneficios o perjuicios según el ámbito o corriente de pensamiento desde la que fuera abordada. El discurrir histórico de este concepto ha mostrado las posiciones tan diferentes que han apelado a la imaginación y, como veremos en este capítulo, todo ello fue recogido desde el último tercio del siglo XIX tanto por la pedagogía progresista como por las distintas corrientes de la nueva ciencia que se estaba configurando: la psicología moderna.

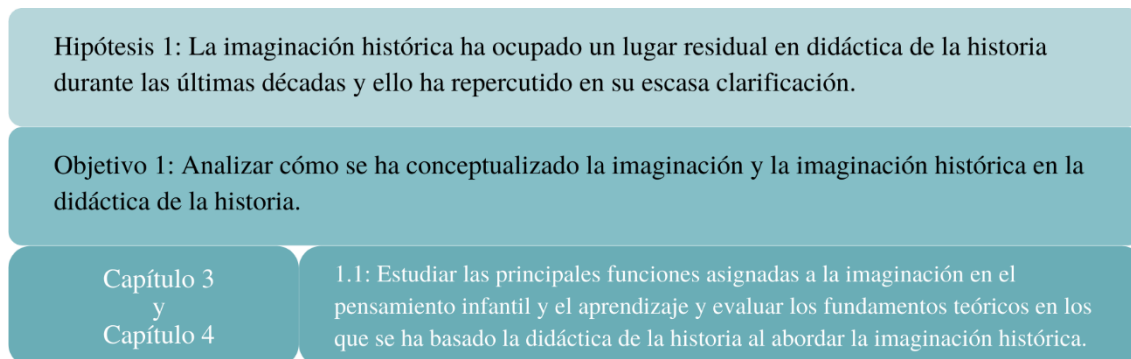
Cabe mencionar que estos campos de conocimiento no fueron los únicos, ni mucho menos, que a partir de ese periodo adoptaron la idea de imaginación y consideraron el bagaje histórico-cultural que ha determinado a este concepto. En uno de estos ámbitos, el de la sociología, Wright-Mills (1916-1962) planteó durante la década de 1950 la idea de una “imaginación sociológica” como una forma de relacionar la historia y la biografía de cada persona dentro de la sociedad (Wright-Mills, 1993). El ejemplo de interpretaciones como esta, que han dado lugar a corrientes de pensamiento determinantes en campos como el sociológico, muestran que disciplinas de conocimiento diversas han aprovechado el concepto de imaginación y en particular se han servido de aquellas resonancias que acompañaron a este que podían ser más útiles en cada caso para referirse y poner el foco sobre determinadas actividades o procesos.

Para el caso de las ciencias de la educación y de aquellas ramas que la integran, así como también de aquellas que le son afines, un aspecto importante que complica cualquier aproximación a la naturaleza o funciones de la imaginación es el conflicto que ha habido y que la ha situado entre lo racional o lo irracional. Los debates en torno a qué es y qué papeles desempeña el concepto en el pensamiento humano se han combinado con los diferentes planteamientos que han existido sobre la mente infantil, una cuestión en la que ha tenido mucho peso la larga tradición de retórica educativa sobre que la enseñanza debe racionalizar a los niños (quienes poseen una mente defectuosa) y donde la imaginación no tiene cabida.

En el presente capítulo procedemos a desarrollar un análisis sobre las características de la imaginación en el pensamiento infantil y sus posibles funciones educativas a partir del estudio de la forma en que una serie de autores fundamentales en este ámbito han abordado dichas cuestiones durante el siglo XX. Con ello contribuimos a alcanzar el Objetivo 2 de la investigación a partir del subobjetivo 1.1 -el cual se aborda en el presente capítulo y en el siguiente-, por lo que este representa el primer gran paso que damos para comprobar la Hipótesis 1 (Figura 3). El examen que se va a realizar permitirá comprobar cómo distintas concepciones sobre la imaginación ya vislumbradas en el capítulo anterior se asumieron en diversas disciplinas y corrientes científico-académicas, de tal manera que en la actualidad muchas de estas ideas están naturalizadas en los discursos sobre la infancia y la educación. La relevancia de estos autores (Freud, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Egan y Greene) en los modos en que entendemos la educación y la infancia hoy en día es indudable, como también es evidente que sus numerosas e importantes contribuciones van más allá de cómo interpretaron cuestiones concretas, por lo que la

unión de todos estos factores nos parece lo suficientemente determinante como para tener en cuenta sus obras antes de abordar la imaginación histórica en la didáctica de la historia.

Figura 3. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4



Fuente: elaboración propia.

El conocimiento detallado de las ideas y planteamientos que estos autores elaboraron sobre la imaginación permitirá situar nuestra propuesta de forma clara en el marco de los discursos educativos que defendieron y propiciaron, ya sea alejándonos o asumiendo algunas de sus reflexiones. En este sentido, seamos conscientes o no en la actualidad nos vemos influidos por los discursos en que han participado estos autores, ya sea al considerar la imaginación como algo sospechoso, entenderla como un aspecto relevante en la formación de conocimiento, o cualquier otra posibilidad.

Como apunte sobre estas cuestiones puede ser interesante reparar en los trabajos de investigación educativa que en el presente apelan a la imaginación como una categoría central. Muchos de estos estudios mencionan la importancia que tiene este concepto en la obra de uno o varios de los autores que vamos a analizar, e incluso reproducen ciertas citas literales de sus publicaciones más destacadas. Sin embargo, a nuestro modo de ver, esas aproximaciones presentan la problemática de que se refieren a estos autores como un medio para justificar la pertinencia de investigar la imaginación sin profundizar en qué entendía por esta el autor o autores en cuestión, o en qué contextos se pueden comprender sus ideas. Este nos parece un argumento añadido sobre la necesidad de acometer el presente capítulo, ya que en la medida de lo posible queremos evitar caer en estos errores, así como considerar en toda su amplitud cómo nos afectan y qué posibilidades ofrecen hoy en didáctica de la historia.

Junto con todo ello, partimos de la firme creencia de que el conocimiento detallado de las cuestiones que nos disponemos a analizar en este capítulo es importante para

comprobar cómo se han gestado las visiones sobre la imaginación en educación. Esto es especialmente relevante en momentos como el actual en que autores como Giroux (2013a) están denunciando las “políticas de des-imaginación” que se están produciendo en muchas esferas, en particular las que más nos interesan y que se dirigen contra la educación pública (Giroux, 2013b, 2019), a la vez que plantea trasladar al ámbito educativo iniciativas como el “manifiesto de la imaginación radical” (The Fifteenth Street Manifesto group, 2008) por el que abogaban S. Aronowitz y P. Bratsis, el cual no fue diseñado originalmente para el campo específico de la educación, sino para combatir determinados discursos económicos, políticos y sociales de forma amplia.

Cabe puntualizar que, como criterio para escoger a estos autores y no otros a la hora de desarrollar el análisis, se ha optado por recurrir a aquellos que consideramos que han influido significativamente en el modo en que entendemos la imaginación por haberse constituido como figuras destacadas en el estudio del pensamiento infantil y la educación y que, a su vez, han planteado de forma elaborada sus ideas con respecto a esta cuestión. Asimismo, como colectivo destacado también hemos estimado incluir a aquellos autores que, pese a que no han tenido una relevancia tan importante, han adoptado la imaginación como uno de los elementos centrales de sus teorías psicológicas y/o pedagógicas.

Reconocemos que en las decisiones de este tipo existe cierto grado (por pequeño que sea) de arbitrariedad, pero dados los propósitos que nos hemos marcado, la selección de autores escogidos y el grado con que se ha profundizado en sus planteamientos es más que suficiente. Deliberar sobre una idea de la complejidad de la imaginación supone renuncias y pérdidas durante el proceso, ya que es posible que no situemos suficientemente el foco sobre determinados aspectos del concepto porque la finalidad perseguida es centrarnos en los principales usos de esta idea en el ámbito educativo y como característica de la infancia. Así, a lo largo de este capítulo recurriremos a los estudios y publicaciones de estos autores, así como a los análisis realizados por otros investigadores que han examinado el papel de la imaginación en las teorías de los autores escogidos. No obstante, este último representa un aspecto en el que hay grandes desequilibrios ya que, si comparamos unos autores con otros, son mucho más numerosas las investigaciones sobre cómo Dewey (1859-1952) o Vygotsky (1896-1954) entienden la imaginación que las que exploran cómo lo hace el resto.

Tal y como estamos dejando entrever, a lo largo de este capítulo se va a destacar como una cuestión relevante la relación esencial que existe entre la forma en que se concibe el pensamiento infantil y los atributos y posibilidades que se reconocen a la

imaginación en la educación de niños y niñas. De forma significativa sobre este vínculo claro podemos destacar el hecho de que tres de los autores que se van a analizar por cómo entendieron la imaginación (Freud, Piaget y Vygotsky) formularon teorías sobre el desarrollo del pensamiento infantil. Pese a que el resto no elaboraron disquisiciones de este tipo, consideramos importante recordar que en todo escrito sobre la imaginación o la educación en edad escolar suele haber ideas implícitas sobre cómo es y qué cambios sufre la mente infantil durante el desarrollo.

Por otro lado, también conviene matizar que desde el principio reconocemos las dificultades y desviaciones que se pueden dar al estudiar las obras de unos autores que parten de disciplinas tan diversas (psicología, pedagogía, filosofía...), así como contextos, trayectorias académico-investigadoras o enfoques científicos y epistemológicos dispares. Al fin y al cabo, las contribuciones que han aportado estos han surgido a partir de diferentes corrientes que van desde la pedagogía progresista a la pedagogía crítica, o del psicoanálisis a la psicología cultural. Por estos motivos y, con la finalidad de situar sus aportes, también se consideran los principales referentes, teorías y diseños teórico-experimentales previos en que se fundamentaron para elaborar sus propuestas sobre la imaginación. Además, aunque el análisis se centre en este conjunto de autores ello no nos hace pasar por alto las innovaciones y críticas recientes realizadas, por ejemplo, desde la psicología por parte de Harris (2000), Pelaprat y Cole (2011), D'Agnesse (2018) o Tateo (2020), entre muchos otros.

Todo ello no nos debe hacer perder de vista los usos recurrentes que se hacen del concepto de imaginación en educación en el ámbito cotidiano, así como las diferentes acepciones y matices con que se suele emplear a la hora de hablar la infancia y el aprendizaje. Muchos de estos sentidos se relacionan con ideas románticas sobre el pensamiento infantil que continúan muy presentes en la actualidad y que, pese a que no son el objeto principal de este capítulo, siempre es conveniente tenerlos presentes ya que es posible que aparezcan de forma indirecta.

Con respecto a la organización de este capítulo, en contraste con el anterior no vamos a seguir un criterio puramente diacrónico puesto que, al hablar fundamentalmente de la imaginación infantil existe otra clasificación que es más importante establecer. Como ya han advertido otros autores (vv. Gajdamaschko, 2005, 2006; Zittoun y Gillespie, 2016), existe una controversia primordial entre dos posiciones contrapuestas sobre la forma de entender la imaginación: una que la ve como un elemento o función del inconsciente; y otra que la considera como una capacidad consciente y controlable que

está involucrada en las actividades mentales ordinarias. Esta diferencia fundamental da lugar a la distinción entre dos grupos que denominamos primera vertiente y segunda vertiente, en las que es posible clasificar a los autores analizados en función de cómo se adscriben a estos dos modos de entender la imaginación. En la Tabla 1 se muestran estos dos grupos y los respectivos autores con un descriptor que especifica una particularidad de su forma de concebir la imaginación. Estos además son los títulos que estructuran los sucesivos apartados del presente capítulo.

Tabla 1. Distribución de las dos vertientes o formas de entender la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje

| | |
|--------------------------|--|
| Primera vertiente | Sigmund Freud y la naturaleza inconsciente de la imaginación |
| | Jean Piaget y la imaginación en el juego simbólico |
| Segunda vertiente | John Dewey y la imaginación para significar la experiencia |
| | Lev Vygotsky y la imaginación como impulso del desarrollo |
| | Jerome Bruner y la imaginación en el pensamiento narrativo |
| | Kieran Egan y la imaginación en los modos de comprensión |
| | Maxine Greene y la imaginación para la transformación social |

Fuente: elaboración propia.

A nuestro parecer, las conceptualizaciones que es posible agrupar en estos dos conjuntos se han hecho en base a dos formas distintas de entender el pensamiento infantil y, a partir de ello, el aprendizaje en los primeros años. Conviene señalar que no debemos entender este enfrentamiento como el de dos grupos antagónicos, puesto que hay transferencias evidentes entre ambas posiciones, pero sí es cierto que consideramos apropiado hacer esta distinción ya que de los planteamientos de cada parte se desprenden unas ideas tan distintas sobre el pensamiento infantil y la imaginación que resulta muy complicado combinarlas.

Como ya hemos apuntado, consideramos que las visiones actuales que existen sobre las posibilidades y riesgos de la imaginación en el ámbito educativo combinan planteamientos y concepciones fácilmente reconocibles en corrientes de pensamiento psicológicas y pedagógicas que han discurrido en el último siglo y medio, así como en las obras de autores influyentes de este periodo cuyo legado y vigencia siguen estando muy presentes. Así, un criterio cronológico o diacrónico no sería lo más conveniente en este caso si queremos resaltar de forma clara las tensiones que han existido sobre esta idea, las cuales nos afectan desde el momento en que se comenzó a estudiar la

imaginación en la infancia y aplicada al aprendizaje mediante la utilización de diseños experimentales propios de la ciencia psicológica moderna.

En este sentido, cobra mucha relevancia la relación directa que podemos establecer entre conocer cómo es la mente infantil y la utilización de ese conocimiento para planificar mejor el aprendizaje. El hecho de considerar que la psicología debe revelar cómo es el pensamiento infantil, y a partir de ello, que dicho conocimiento sirva como base para organizar mejor el aprendizaje, es una idea muy ampliamente aceptada hoy en día que Egan (2004) ha atribuido a Herbert Spencer (1820-1903) durante el nacimiento de la ciencia psicológica en la segunda mitad del siglo XIX. Como veremos en las próximas páginas, este autor decimonónico que hoy puede resultar casi desconocido ha tenido una importancia muy relevante en el establecimiento de muchas ideas psicológicas y educativas naturalizadas actualmente, así como por su influencia sobre el modo en que se trasladó el concepto de imaginación a estas nuevas ciencias educativas que aparecían en la época.

Las ideas educativas difundidas en ese periodo continúan teniendo hoy en día una gran influencia pese a que muchos de los principios que rigen el ámbito escolar hayan variado. Con ello, este fue un momento de enorme preocupación por las cuestiones pedagógicas y psicológicas que tenían que ver con la escolarización de masas en una etapa caracterizada por enormes transformaciones económicas, sociales... de manera que con estas ciencias se pretendía planificar la formación de modo que el niño se convirtiera en un adulto que mantuviera la ética victoriana en lo que se refiere a ser autodisciplinado y automotivado, para, con todo ello, terminar siendo un participante productivo en los proyectos colectivos y sociales de su tiempo (Popkewitz, 2003: 359). En este sentido, las corrientes académicas y científicas de la época propugnaban determinada visión del sujeto moderno, el cual "(...) es una invención histórica particular de alguien que planifica y ordena acciones de manera racional para lograr el progreso en un mundo de incertidumbre." (Popkewitz, 2005: 5), con lo que estas perspectivas se filtraron en los campos de conocimiento que estaban surgiendo e influyeron en los marcos teóricos subsiguientes.

Si realizamos una visión en perspectiva de las teorías sobre el desarrollo infantil y/o el aprendizaje que abordaron en profundidad la cuestión de la imaginación desde el surgimiento de la psicología experimental y la conformación del campo profesional de la pedagogía (por tanto durante el proceso de convertirse en disciplinas científicas), es

posible observar la distinción entre las dos grandes corrientes a las que hemos aludido y que Gajdamaschko (2006: 36) sintetiza como:

“(…) la principal controversia teórica sobre el desarrollo de la imaginación es entre aquellos que, como Freud y Piaget, enfatizaron las características inconscientes o semiconscientes, autistas, espontáneas de la imaginación que se desarrollan en los conflictos infantiles, y aquellos que, siguiendo a Vygotsky, consideran que la imaginación es un proceso activo y consciente de generación de significado, un atributo del pensamiento normal y, principalmente, una función psicológica cultural.”

Consideramos que esta distinción es apropiada ya que, como señalábamos anteriormente, apela a dos visiones distintas sobre el papel de la imaginación en el pensamiento infantil y, a partir de ello, permiten o no recurrir a un concepto tan variado y rico como este a la hora de abordar el aprendizaje. Sin embargo, aunque el trabajo en que Gajdamaschko (2006) explica esta distinción abre la puerta a interesantes desarrollos y representa una aportación relevante a la hora de entender la idea de imaginación desde la psicología educativa, se centra únicamente en las aportaciones de Vygotsky y Piaget (1896-1980). Mientras tanto, otros como Eckhoff y Urbach (2008) que han seguido sus aportaciones, han hecho mención a aquellos autores que ya sea desde la psicología o la pedagogía han continuado en esta línea de trabajo, pero no se ha desarrollado un análisis más amplio de los diferentes modos en que estos y algunos otros autores han interpretado la imaginación en base a esta distinción entre proceso inconsciente o consciente. Este es un punto en el que humildemente consideramos que podemos hacer una aportación recopilando, en la medida de lo posible, las contribuciones de los autores que han diseñado las teorías sobre el aprendizaje infantil más relevantes en las últimas décadas y que hayan colocado a la imaginación como categoría central.

Cabe hacer una puntualización sobre la cita anterior. Gajdamaschko (2006) distingue dos grupos o vertientes: la primera está formada por Freud (1856-1939) y Piaget; mientras que la segunda por Vygotsky y sus seguidores. Aunque asumimos esta distinción porque nos parece muy adecuada considerando las diferencias que existen en la forma de entender la imaginación desde la psicología, en nuestro caso incluimos en el segundo grupo no solo a aquellos autores que continuaron las innovaciones introducidas por Vygotsky, sino también a Dewey, quien ofreció unas ideas semejantes sobre la imaginación dentro de su influyente obra educativa. De este modo, consideramos que a pesar de que esta clasificación se haya formulado en base a los parámetros de la psicología del desarrollo, las similitudes con respecto al concepto de imaginación observadas en

determinadas corrientes pedagógicas hacen que estas últimas también se puedan clasificar en base al mismo criterio.

Junto con todo ello, la diferenciación entre las dos vertientes de la psicología del desarrollo apuntada por Gajdamaschko también ha sido reconocida por Zittoun y Gillespie (2016: 18-19), quienes señalan algunos argumentos adicionales para reforzar esta distinción. Por un lado, distinguen en Piaget el “enfoque deficitario” de la imaginación que la considera como un remanente de formas primitivas de pensamiento, un elemento que no se ajusta a las demandas de la realidad y que, en caso de ser tolerada, es porque desempeña alguna función en el desarrollo infantil cuando los niños y niñas no pueden acceder a formas más complejas de pensamiento. Por otro lado, apuntan al “enfoque expansivo” de la imaginación promovido por Vygotsky, que entiende que es una característica específica, productiva y única de la mente humana, la cual permite a las personas distanciarse de su propia experiencia y realizar nuevas propuestas que abran el camino a pensamientos y acciones innovadoras.

Pese a que en un primer momento pueda parecer que la distinción entre estas dos grandes perspectivas o vertientes responda a un análisis posterior, ajeno a los planteamientos de los autores analizados, lo cierto es que este contraste entre las dos formas generales de entender la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje ya fueron señaladas por Vygotsky en 1932. De este modo, consideramos que Gajdamaschko (2006), quien desarrolla sus análisis en base a la perspectiva sociohistórica de Vygotsky, no apunta con suficiente claridad a que la diferenciación que está asumiendo ya fue demarcada por el psicólogo bielorruso.

De este modo, el origen más claro de esta distinción lo podemos encontrar en la última publicación que realizó Vygotsky sobre la imaginación infantil (v. Vygotsky, 1987), en la que plasmó una de las lecciones que dictó en 1932 en el Instituto Pedagógico de Leningrado. En esta, Vygotsky criticó los planteamientos en los que Freud había basado sus ideas sobre la imaginación infantil, y que Piaget ya había asumido en sus primeros trabajos, las cuales hacían referencia a considerar esta como elemento no-verbal de la cognición y el inconsciente, no dirigido, opuesto al pensamiento realista y enfocado a la satisfacción de placer. Vygotsky desmintió estas visiones y realizó duras críticas - aunque no fueron muy extensas- basándose en estudios empíricos realizados en psicología y otras ramas de conocimiento, rebatiendo los preceptos en que se basaba la idea de imaginación de Freud y Piaget e incluso lo hizo basándose en las investigaciones de Bleuler (1857-1939), quien había sido uno de los mentores de Piaget. En

contraposición a todo ello y como comprobaremos más adelante, Vygotsky apostaba por entender la imaginación como sistema psicológico funcional y complejo cuya principal característica era la de trazar conexiones y relaciones, de modo que está muy vinculada con el dominio del discurso y el lenguaje y no se debe oponer al pensamiento realista, puesto que ambos son necesarios en la mayoría de las actividades cognitivas.

El hecho de que la distinción con que se va a organizar este análisis también sea la que planteó una de las partes (la de Vygotsky) puede dar a entender que nos estamos posicionando con respecto a una de las dos y que por tanto podemos arrastrar un sesgo o caer en errores parciales de interpretación. No obstante, como veremos, las diferencias entre estas dos visiones, más allá de ciertos puntos comunes, son tan grandes que la adopción de este criterio quedará más que justificado.

Por tanto, en el presente capítulo se trata de considerar todas las particularidades que se han señalado sobre las diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento a las que contribuyeron los autores analizados, así como la diversidad de contextos, tradiciones académicas y disciplinares, enfoques epistemológicos... Entendemos que estos aspectos serán determinantes en la propuesta e investigaciones que vamos a plantear, puesto que estamos hablando de corrientes de pensamiento y teorías sobre la infancia y el aprendizaje que, o bien ya han fundamentado, o han sido descartadas por la didáctica de la historia en las últimas décadas.

3.1 Primera vertiente

La primera de estas vertientes que hemos señalado hace referencia a las teorías y explicaciones sobre el pensamiento infantil, y de forma más o menos directa, sobre el aprendizaje de niños y niñas, que consideran la imaginación como elemento propio del pensamiento humano, pero que se asocia al inconsciente, a los problemas de desarrollo y trastornos infantiles, o a dimensiones principal o exclusivamente afectivas. Resulta complicado localizar el origen de esas ideas en el ámbito psicológico y educativo, aunque podemos encontrar algunos rastros en los inicios en determinadas corrientes de pensamiento decimonónicas y en el surgimiento de la psicología moderna.

Tal y como señalábamos antes de finalizar el capítulo anterior, con el surgimiento de la psicología experimental y otras ramas de este campo de conocimiento que se estaba conformando en la segunda mitad del siglo XIX con arreglo a los cánones de las ciencias naturales, se definió -especialmente- en términos sentimentales, pasionales y afectivos

todo aquello relacionado con la imaginación, la fantasía o la inspiración; de modo que estos elementos se separaban de los cánones de supuesta normalidad del sujeto adulto (v. Popkewitz, 2003: 359) y eran relegados a la periferia, donde los aspectos más extremos de la imaginación se relacionaron con la inmadurez infantil, la irracionalidad (ya sea por afecciones mentales o de otro tipo) o la excepcionalidad del carácter (propia de individuos singulares como genios, héroes...) (Silva, Castro-Tejerina y Barbato, 2010: 272). Esta vinculación no fue arbitraria, sino que se fundamentó en la idea positivista derivada de las ciencias naturales que Haeckel (1834-1919) hizo sobre el evolucionismo para configurar la teoría de la recapitulación, la cual se resume en que la ontogenia reproduce la filogenia (Castro-Tejerina, Pizarroso y Morgade-Salgado, 2005: 200; Duvernay-Bolens, 2010: 15), es decir, que en la evolución del individuo desde su nacimiento hasta la adultez se repiten patrones similares a los de la evolución de la especie o de la historia humana.

Las teorías de la recapitulación que gozaron de tanto reconocimiento y aceptación en esa época supusieron, para la cuestión concreta que estamos abordando, que la normalidad del hombre adulto fuera definida en base a la razón y el control afectivo emocional en contraste con los niños, quienes eran definidos en base a la imaginación y la incapacidad de dominar sus impulsos, de modo que a su vez este símil era un reflejo de la avanzada cultura decimonónica que se podía definir en contraste a los homínidos primitivos de la antigüedad o de las culturas orales. Estas ideas derivaban de determinadas interpretaciones del evolucionismo de Darwin y de discursos teóricos preeminentes en los siglos previos a partir de los cuales se entendía que los niños, los “salvajes” y las personas incultas se encontraban en los mismos niveles primarios de desarrollo, de manera que “(...) el niño occidental estaría en una etapa análoga a la del adulto ‘salvaje’, mientras que la adultez occidental correspondería a las formas sofisticadas y complejas de la cultura occidental de la época. (...)” (Sáenz-Obregón, 2015: 12).

La teoría de la recapitulación recibió fuertes críticas a partir del descubrimiento de determinados hallazgos en las disciplinas biológicas (como por ejemplo la embriología) en las que se había basado (Marcaggi y Guénolé, 2018: 6) y terminó por ocupar un espacio muy minoritario, aunque ya entrado el siglo XX se siguieron haciendo interpretaciones y variaciones de esta, intentando recuperarla sin éxito en diferentes tradiciones investigativas (Davydov, 1988: 23). A pesar de ello, consideramos que en el caso que nos ocupa estas son representativas de determinados análisis y corrientes que recogieron algunas vinculaciones que se habían hecho en el pasado entre la imaginación y el

inconsciente, así como entre el pensamiento infantil y la falta de control emocional, y sistematizaron esas apreciaciones en base a la teoría de la recapitulación para realizar estudios con los nuevos métodos y diseños de investigación que propugnaba la ciencia del momento.

En ese proceso de trasladar las ideas biológicas y evolucionistas -aparecidas a raíz de los trabajos de Darwin (1809-1882)- al estudio del pensamiento infantil tuvo mucha responsabilidad Herbert Spencer (Egan, 2017: 41). Desde posiciones positivistas y derivadas de las teorías de Kant, este fue uno de los principales defensores de la idea de que las premisas evolucionistas podían ofrecer explicaciones de todo, algo que Collingwood (1952: 145), entre otros, criticó por intentar identificar la historia con la evolución natural. En el ámbito educativo, configuró una teoría basada en la recapitulación cultural, de modo que, como también recoge Egan (2000: 48), Spencer (1892: 92) señalaba:

“(...) si el género humano ha dominado sus diversos tipos de conocimiento siguiendo un orden, en cada niño aparecerá una aptitud para adquirir estos tipos de conocimiento en el mismo orden. La educación debería ser una repetición en pequeño de la civilización. (...)”

Sus ideas fueron tan influyentes que afectaron tanto a Dewey como a Piaget -entre muchos otros-, de manera que este último partió de los planteamientos evolucionistas de Spencer para configurar su teoría del desarrollo psicológico (Egan, 2003: 443, 2004; Weible, 2015). Dichas ideas fueron muy influyentes no solo en las teorías de estos autores, sino que coincidieron en el tiempo con la ampliación de la escolarización a grandes grupos sociales (Egan, 2004: 13) y permearon los discursos educativos más relevantes del siglo XX, de modo que aplicadas a los ámbitos de educación formal se pudo interpretar que el docente es una especie de siervo que proporciona al alumnado aquello que necesita en función del momento del desarrollo mental en que se encuentra, un desarrollo que está determinado por un programa evolutivo preestablecido (Egan, 2017: 42). Junto con ello, Spencer considera que el juego infantil es una actividad inútil y una forma de gastar excedentes de energía (Castro-Tejerina et al., 2005: 203), aunque como comprobaremos en las próximas páginas y pese a estas minusvaloraciones de Spencer, este elemento terminó por destacar en muchas teorías como un componente central del desarrollo imaginativo.

I. Sigmund Freud y la naturaleza inconsciente de la imaginación

Como representante autoproclamado de las corrientes recapitulacionistas, Sigmund Freud (1856-1939) toma los principios de esta teoría definidos por Haeckel y los aplica en el diseño de su doctrina psicoanalítica, de modo que esta no solo explica la evolución del individuo desde sus primeros instantes de vida sino también el de grandes masas sociales y la propia historia de la humanidad (Freud, 1977: 59; Marcaggi y Guénolé, 2018: 5). En su momento, unos planteamientos como estos facilitaban la explicación, por ejemplo, de actividades mentales difíciles de esclarecer como la forma y contenido de los primeros sueños infantiles, de manera que se propone que antes de contar con experiencia y deseos propios que satisfacer en las ensoñaciones (Freud, 1978: 129), estos sueños representan un eco o herencia de las experiencias de los antepasados históricos (Duvernay-Bolens, 2010: 28). Como veremos, las relaciones que traza Freud con la imaginación no se explican únicamente por su confianza en la teoría de la recapitulación o por la existencia de algunas menciones similares hechas en la tradición filosófica previa, pero esta teoría nos parece ilustrativa del modo en que se interpretó en amplios sectores la idea de imaginación, así como por las apelaciones que harán otros autores posteriores a los preceptos de la recapitulación.

Las contribuciones realizadas por Freud a lo largo de su carrera trascienden el campo de la psicología y ello lo ha convertido en uno de los intelectuales más reconocidos del último siglo. Fundamentalmente, el hito más significativo alcanzado por este investigador es la fundación de la escuela psicoanalítica, la cual se centra en examinar la mente a partir del inconsciente y desarrollar tratamientos terapéuticos que toman en consideración, entre otras cosas, la infancia del paciente o la interpretación de sus sueños.

Sobre la cuestión de la imaginación, Freud (1959: 424) considera que existe un elemento común que une el juego infantil, los pensamientos fantasiosos, los sueños y la creación de obras de arte. Para el autor este nexo no es otro que el deseo humano de cambiar aquellos elementos del mundo real que no satisfacen a la persona, para lo cual inventa una situación en la que ese deseo es satisfecho; aunque advierte que, si el proceso de cumplir ese deseo se vuelve muy poderoso, existe el riesgo de que la persona termine sufriendo enfermedades mentales. Todas estas actividades que aparecen fruto de la insatisfacción ante las situaciones presentes manifiestan procesos imaginativos que difieren entre ellos en algunos matices, pero que revelan el despliegue de la imaginación como elemento innato de la mente humana, categoría que comparte con otros componentes como el lenguaje, la percepción sensorial... (Lothane, 2007: 155).

De entre las anteriores, la actividad que exhibe de forma más clara sus procesos imaginativos a la observación de un tercero es el juego infantil. En él, el niño inventa un mundo imaginario de modo que mientras juega cree intensamente en este mundo y vuelca en él muchas emociones, un proceso similar al que sigue un escritor a la hora de dar forma a una narración. En los dos casos, continúa Freud (1959: 421), tanto el niño como el escritor son conscientes de que el mundo que están creando no es real, a pesar de que la fuerte implicación emocional nos haga pensar erróneamente que el niño no sabe distinguir ese mundo y el de la realidad.

Como podemos observar, Freud estudia las funciones de la imaginación casi exclusivamente en términos afectivos (Cocking, 1991: 227; Diachenko, 2011: 20; Lennon, 2010: 383) y atribuye su finalidad al cumplimiento de deseos del sujeto: “Las fuerzas motrices de las fantasías son deseos insatisfechos, y cada fantasía es el cumplimiento de un deseo, una correlación de la realidad insatisfactoria.” (Freud, 1959: 423). Eso es algo que revela tanto el contenido del juego infantil, como las obras de un artista, las cuales reflejan aquellos deseos infantiles del autor que no fueron satisfechos.

Las propiedades de los actos imaginativos no son estáticas y evolucionan del mismo modo que lo hacen otras facultades de la mente, con lo que tal y como va creciendo y madurando, el niño deja de jugar pero no de imaginar, ya que a la hora de fantasear abandona la dependencia que tenía de objetos físicos -es decir, de los juguetes o de cualquier elemento con el que juega- y comienza a imaginar de un modo más parecido a como lo hacen los adultos, esto es, “soñar despierto” (Freud, 1978: 99). En este punto encontramos la única distinción clara que hizo Freud entre la imaginación infantil y la adulta, más allá de las amplias diferencias en los deseos insatisfechos que motivan la imaginación de cada uno (Ayman-Nolley, 1992: 82; Singer y Singer, 2013: 18).

Freud también entiende la imaginación como una clase de pensamiento que no está dirigida a algo en concreto, sino que discurre libremente (Lothane, 2007: 160). Habiéndole asignado unos atributos como estos, cercanos a los sueños y los deseos reprimidos o insatisfechos, resulta evidente el motivo por el cual la imaginación tiene un papel destacado en los análisis de los procesos mentales realizados por Freud y por la escuela psicoanalítica ya que, como hemos indicado, centran su atención en explorar el inconsciente (Lennon, 2010: 382; Matthews y Liu, 2008: 19).

No obstante, esta no fue la única escuela psicológica que se interesó por la imaginación. Unas décadas antes de que Freud iniciara la senda del psicoanálisis y a partir de una interpretación diferente del concepto, los seguidores de Wundt (1832-1920) se

dedicaron desde los inicios de la psicología experimental a examinar las características de las imágenes mentales en el pensamiento, aunque como ya hemos señalado en el apartado anterior, las dificultades encontradas en esos estudios les hicieron dejar de lado este campo de investigación (Gardner, 1987). Con ello, en este periodo de finales del XIX y, sobre todo, en los inicios del XX, los intentos de mayor magnitud por estudiar la imaginación infantil se realizan a partir de la exploración del inconsciente por parte de Freud y sus seguidores, unos aportes que fueron determinantes tanto en desarrollos posteriores de la educación centrada en el niño, como en las nociones tan difundidas sobre la autoexpresión libre en educación artística (Egan y Nadaner, 1988: 11).

Todo ello ocurrió en el contexto de aparición de la psicología en la segunda mitad del siglo XIX, la cual partió de los preceptos de la ciencia positivista (Sánchez, 1997: 66) para transformar las convicciones de la Ilustración en tecnologías prácticas. Esta transformación iba acompañada del reconocimiento o crédito que suponía entonces que las iniciativas desplegadas por esta disciplina estuvieran basadas en comprobaciones científicas, las cuales eran la base sobre la que construir la comprensión de la experiencia de las personas y formar las normas de conducta apropiada (Popkewitz, 2003: 368-370).

De este modo, durante décadas los estudios sobre la imaginación se hicieron principalmente desde la corriente psicoanalítica por ser un aspecto que se decía que revelaba el inconsciente y por haberse dejado de lado la investigación psicológica sobre imágenes mentales, al haberse encontrado con que estas eran elementos muy confusos del pensamiento y reconocer que ninguna ciencia psicológica se podía dedicar en exclusiva a su estudio dadas esas dificultades (Gardner, 1987: 350). A partir de todo esto podemos inferir y explicar ciertas razones por las que las ideas del psicoanálisis sobre la imaginación tuvieron tanta importancia en esta época, y es que en dicho periodo coincidió que este concepto era un elemento importante para sus investigaciones sobre el inconsciente y, al mismo tiempo, otras ramas de la psicología habían rechazado su estudio por las dificultades encontradas.

La escuela del psicoanálisis en su conjunto, es decir, no solo el propio Freud sino también continuadores de sus trabajos como Lacan (1901-1981), consideró que las relaciones imaginativas estaban formadas por emociones en lugar de por consideraciones de verdad o falsedad y además no estaban restringidas al “principio de realidad”, por lo que eran fuente de problemas y debían ser disminuidas (Lennon, 2010: 383). Durante algunas décadas las ideas psicoanalíticas fueron muy consideradas en el ámbito educativo, pero progresivamente la reputación de sus grandes representantes como Freud

y Jung (1871-1961) fue decreciendo entre los educadores. No obstante, hay que reconocer que su contribución a los aspectos que tienen que ver con la imaginación, pese a no coincidir con nuestra perspectiva, fueron importantes para que esta mantuviera un espacio en los discursos sobre el pensamiento infantil, aunque con el descrédito de los educadores hacia el psicoanálisis también disminuyó su presencia y consideración en los planes de estudio, con lo que solo permaneció un concepto hermanado con el de imaginación o fantasía: el concepto de creatividad (Egan y Nadaner, 1988: 11).

Atendiendo a todo ello podemos reconocer que la idea que subyace a los planteamientos de Freud sobre la imaginación, como elemento opuesto a la realidad, no era completamente nueva y fue una constante en todo el desarrollo histórico que hemos trazado en el capítulo anterior. A modo de ejemplo, recordemos que Rousseau (1712-1778) señaló en su momento que uno de los peligros que podían comprometer la educación de Emile (el niño que inventó para describir el desarrollo correcto del hombre) cuando era más joven era que este utilizara la imaginación antes de haber formado una conciencia estable, ya que emplearla le alejaba de la realidad presente (Shuffelton, 2012: 310).

II. Jean Piaget y la imaginación en el juego simbólico

Si bien los trabajos de Freud, como fundador del psicoanálisis, marcaron durante mucho tiempo la concepción que existía sobre el pensamiento infantil, sobre su génesis, sus características y limitaciones, fue sin duda la extensa obra de Jean Piaget (1896-1980) la que más determinó y determina en la actualidad la forma de entender la cognición infantil. Piaget ha sido indudablemente uno de los psicólogos más influyentes en el pensamiento educativo y pedagógico del siglo XX. Sus numerosos estudios dirigidos a revelar la estructura y desarrollo con el que se forma el pensamiento infantil dieron lugar a su teoría de la epistemología genética, la cual establece una serie de etapas progresivas que se van sucediendo y que establecen a qué edades pueden los niños y niñas formar diferentes conocimientos, todo ello desde una perspectiva constructivista (Fairstein y Carretero, 2007: 180).

A lo largo de sus investigaciones, Piaget y su equipo abordaron cuestiones diversas sobre el pensamiento y la adquisición de conocimientos y la importancia de su legado es incuestionable dado el impulso que dieron al estudio del pensamiento infantil, tema ya de por sí relevante en la década de 1920, pero al que hicieron contribuciones muy importantes durante ese periodo y en las décadas posteriores. Su influencia ha sido tal que

ha establecido gran parte de los marcos y terminología que hemos naturalizado al hablar del desarrollo y el pensamiento infantil, muchos de los cuales adoptó de autores previos que influyeron en su pensamiento, como los ilustrados Rousseau o Kant (1724-1804), o como el mencionado Herbert Spencer y su traslación de ideas evolucionistas al ámbito educativo (Egan, 2003: 443). Piaget también contribuyó a asentar ideas constructivistas que hoy en día resultan aparentemente incuestionables, como que es necesario que el niño haya alcanzado cierta edad y disponga de ciertas capacidades para que pueda formar determinados aprendizajes. Este principio contrasta, por ejemplo, con ideas como las de Vygotsky y su zona de desarrollo próximo, que propone que no es preciso que disponga de las capacidades para formar los aprendizajes, sino que basta con que las domine a un nivel muy básico, esté en el contexto apropiado y pueda interactuar con otros, para que de ese modo pueda alcanzar completamente aquellas capacidades que solo posee a un nivel potencial.

El enfoque adoptado por Piaget (1976: 10) a la hora de diseñar su teoría sobre la epistemología genética parte de rechazar parcialmente el empirismo y el innatismo en el aprendizaje y la adquisición de conocimiento, de modo que asume que este no es un elemento exterior que es absorbido por los individuos, ni que forma parte del sujeto desde su nacimiento. Por el contrario, adopta una visión constructivista que combina parte de las dos perspectivas anteriores y enfatiza el papel activo de la persona en las interacciones que le llevan a adquirir conocimiento. Un posicionamiento como este deriva de las ideas de Kant, que tuvieron mucha influencia en Piaget a la hora de distinguir entre el contenido (los aspectos figurativos del pensamiento) y el proceso (que identifica como la formación de estructuras de pensamiento lógico-matemático), y aunque el autor aclaró en cierto momento que estaba tomando una postura intermedia entre esas dos tendencias, ha sido criticado por dirigirse a cuestiones más innatistas en sus estudios (Prawat, 1999: 52-53).

Como comprobaremos en las próximas páginas, Piaget asume los planteamientos de Freud sobre la cuestión de la imaginación y los aplica a su teoría sobre el desarrollo del pensamiento, de modo que atribuye a esta un cometido muy específico y relevante en el periodo concreto del crecimiento en que se despliega el juego simbólico. Algo con lo que, a su vez, relega la imaginación únicamente a esa función particular en todo el desarrollo infantil y no le concede ningún papel en la formación de conocimiento.

Los estudios de Piaget comenzaron centrándose en el ámbito de la zoología (Gruber y Vonèche, 1977: 54), aunque desde muy joven se interesó por la teoría psicoanalítica y sus aplicaciones en la investigación del pensamiento infantil. De hecho, fue alumno de

Jung y Bleuler, psicoanalistas destacados que influyeron en su carrera desde los inicios. En ese sentido, Piaget asume una importante distinción hecha por Bleuler que diferencia entre pensamiento realista y pensamiento autista (el cual se refiere a la clase de cognición que se aleja de la realidad presente y que es muy significativo ya que representa una idea central en su caracterización de la imaginación y el egocentrismo), aunque no comparte con él sus críticas hacia Freud. Por el contrario, Piaget acepta desde sus primeros trabajos las ideas de Freud sobre que esa clase de pensamiento autista -que tiene tendencia a la irrealidad- es la clase de pensamiento dominante en todos los niños y niñas desde edades tempranas, pero que va desapareciendo progresivamente con la formación del pensamiento realista del adulto (Harris, 2000: 3).

Piaget no se define como freudiano y en sus primeros estudios realiza críticas a la tendencia de Freud de reducir todas las explicaciones a deseos sexuales insatisfechos (Gruber y Vonèche, 1977: 57). Pese a esto, las deudas de Piaget con el pensamiento de Freud son numerosas (Duncan, 1995) y, aunque no se haya explorado en profundidad, estas conexiones afectan fuertemente a su concepción sobre la imaginación infantil. Como veremos, en líneas generales adopta la postura de Freud con respecto a la imaginación y el pensamiento infantil, tal y como se observa en los estudios en que profundiza sobre este aspecto. En la asunción de estas no se mencionan los aportes e influencia que habían tenido en ellas los preceptos de Herbert Spencer, del mismo modo que muchos otros investigadores y teóricos de la educación en esa época tampoco reconocieron su influencia porque algunas de sus afirmaciones eran más que polémicas (ideas recapitulacionistas e incluso racistas, entre otras características). Con todo, es indudable que también marcan su visión del pensamiento infantil (en muchos puntos los planteamientos de Spencer son parecidos a los de Freud), como la idea de enfatizar el papel activo del alumno, el ir de lo concreto a lo abstracto, comenzar por lo empírico y luego tratar lo racional, y muchos otros aspectos (Egan, 2004: 23-30).

De entre las numerosas y trascendentes obras en que Piaget difunde sus investigaciones y teorías, es significativo comprobar cómo aquella en la que aborda de forma más extensa la cuestión de la imaginación: “La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación” (1945), es también el trabajo en que presenta planteamientos más cercanos al psicoanálisis (Gruber y Vonèche, 1977: 54). Conviene puntualizar que muchas de las relaciones trazadas en esta obra entre la imaginación y el juego ya las adelantó en una de sus primeras publicaciones en 1932 (Piaget, 1948), aunque no es hasta décadas más tarde, con la difusión de este libro, cuando

desplegaría y profundizaría en esos vínculos. En este sentido, el propio título de la obra ya revela los elementos a los que Piaget asocia la formación de la función simbólica, de modo que, como veremos a continuación, es importante comprender qué papel tienen todos estos aspectos en sus explicaciones y cómo se relacionan con la imaginación y el juego simbólico.

Los estudios que forman esta extensa investigación sobre el desarrollo de la función simbólica durante la infancia se organizan, de forma secuencial, en el mismo orden en que aparecen progresivamente las capacidades necesarias para alcanzar dicha función, con lo que la actividad infantil se caracteriza en primer lugar por la imitación, más tarde por el juego, y finalmente gracias a esa evolución, alcanza la función simbólica (Piaget, 1979: 18). Este orden y la superación progresiva de cada una de estas etapas es imprescindible puesto que, para Piaget, la adquisición del lenguaje depende de la función simbólica, la cual se apoya a su vez en estos procesos de imitación, juego, así como del desarrollo de mecanismos verbales.

Los procesos iniciales de imitación en la cognición infantil permiten al niño hacer copias más o menos fidedignas de la realidad, de modo que de los 2 a los 7 años esa imitación representativa se expande y generaliza, y en muchas ocasiones lo hace de forma inconsciente por culpa del egocentrismo infantil (Piaget, 1979: 100). Esas copias son utilizadas por las imágenes mentales, la representación simbólica, el juego y las construcciones imaginarias hasta el momento en que, alcanzados los 7 u 8 años, la imitación se hace reflexiva y se integra en la inteligencia.

Las primeras representaciones imitativas en la mente no requieren ni de signos ni de conceptos, puesto que ya existen símbolos como la imagen o los recuerdos que son innatos al pensamiento. Esta clase de imitaciones guardan una fuerte relación con las primeras etapas del juego, las cuales son diferenciadas por el psicólogo suizo en función de sus características y de las franjas de edad en que son dominantes. Así, Piaget (1979: 181) distingue entre tres clases de juegos que imperan de manera sucesiva durante el desarrollo, los cuales además están caracterizados por formas progresivas de inteligencia: juego de ejercicio (determinado por la inteligencia sensoriomotora), juego simbólico (inteligencia representativa) y juego de reglas (inteligencia reflexiva). La importancia que Piaget atribuye al juego en estos periodos concretos del desarrollo infantil ya era un aspecto habitual en los estudios de la época, no solo por reconocerle un papel en el desarrollo del pensamiento tal y como había señalado Groos (1861-1946) décadas antes,

sino también como una forma de distanciarse de los estudios más arcaicos sobre la infancia que consideraban al juego como una actividad inútil (Piaget, 1979: 205).

Como breve resumen de qué caracteriza a cada una de estas clases de juego, Piaget (1979: 152) señala que el primero que aparece en la evolución natural del niño, el sensoriomotor, se lleva a cabo individualmente y no se requiere ni de pensamiento ni de ninguna estructura representativa como la imaginación, de manera que la presencia o no de la misma es un aspecto que diferencia al juego sensoriomotor del subsiguiente, el simbólico. El juego simbólico predomina en el periodo preoperacional (entre los 2 y los 6-7 años) y va ocupando de forma progresiva el espacio ocupado por el sensoriomotor, de modo que, aunque la imitación va perdiendo fuerza en esta etapa, sigue estando presente en el pensamiento en la medida en que toma objetos de la realidad y los modifica mentalmente, los ve como una cosa diferente a la que son, etc. (Piaget, 1979: 382). La actividad mental que caracteriza al juego simbólico es el ejercicio de la imaginación, la cual se lleva a cabo de manera individual y está caracterizada por un fuerte egocentrismo, dominada por aspectos emocionales y muy influida por el inconsciente infantil. Posteriormente, en la etapa de operaciones concretas (entre los 7 y los 11 años) se van constituyendo los juegos de reglas gracias a la socialización y la cooperación, mientras que con la llegada al periodo de operaciones formales a los 11-12 años, los juegos simbólicos ya han sido sustituidos por completo por los de reglas. Esta evolución y la superación de las etapas precedentes se explica porque el niño se va aproximando progresivamente a lo real, con lo que el símbolo va perdiendo su carácter de deformador de la realidad para acabar convirtiéndose en una copia de esta (Piaget, 1979: 194).

Una vez esbozado este panorama general podemos comenzar a profundizar en la etapa de juego simbólico, en la que Piaget considera que la imaginación tiene un papel central. Un elemento distintivo del juego simbólico es que requiere el símbolo que implica la representación de un objeto ausente y aunque también ponga en funcionamiento aspectos sensoriomotores más propios de la etapa de juego previa, a diferencia de esta, el juego simbólico se encuentra completamente dominado por el símbolo (Piaget, 1979: 156). Esta idea de símbolo, que Piaget adopta a lo largo de sus trabajos, representa otro de los aspectos que toma de la tradición psicoanalítica iniciada por Freud (Shuare y Montealegre, 1997: 87). En cualquier caso, el juego de imaginación -especialmente entre los 2-4 años- reproduce aquello que ha vivido el niño, las representaciones que le han generado placer y que este se esfuerza por revivir para seguir experimentándolas y así volver a sentir satisfacción (Piaget, 1979: 181).

De entre los numerosos procesos y mecanismos mentales a los que Piaget alude para explicar el desarrollo del pensamiento, aquellos más importantes en el juego simbólico y en el despliegue de la imaginación son los de asimilación y acomodación. El primero de ellos es el más sencillo y consiste en la incorporación al pensamiento de nueva información que es tomada del exterior, la modificación de esta y el encaje de la misma en los conocimientos y estructuras existentes en la mente infantil; mientras que el mecanismo de acomodación es más complejo y supone prácticamente el mismo proceso con la diferencia de que, en este caso, la incorporación de información representa un cambio sustancial e incluso la sustitución de los conocimientos y estructuras mentales previas (Fairstein y Carretero, 2007: 182; Singer y Singer, 2013: 18). Según la perspectiva de Piaget, las propiedades que caracterizan a la imaginación responden a un desequilibrio entre estos mecanismos, de modo que esta depende mucho más del proceso de asimilación que del de acomodación. Con ello, el juego simbólico supone una asimilación de la realidad que se ve reforzada con el efecto del lenguaje simbólico, el cual es sometido a los deseos y necesidades del niño (Shuare y Montealegre, 1997: 86-87), por lo que en lugar de favorecer que el niño se adapte a la realidad, la imaginación hace que la realidad sea la que se adapta a las preferencias de este.

En ese sentido, esta etapa no se caracteriza porque el niño se plantee la veracidad del juego simbólico, porque además de ser en sí misma una actividad mayoritariamente individual, no tiene la necesidad de demostrársela a nadie de su entorno y, por el hecho de ser un juego egocéntrico, solo aspira a la satisfacción del sujeto (Piaget, 1979: 230). Todo ello pone de relieve una de las características más importantes en la conceptualización que Piaget hace de los procesos imaginativos y que hereda de Freud (Sheridan, 2014: 283): la oposición o antagonismo de estos con respecto al pensamiento realista.

En la teoría del desarrollo elaborada por Piaget, el juego simbólico representa la manifestación más importante del pensamiento simbólico o imaginativo en el niño, una clase de pensamiento que está enfrentado al pensamiento racional y cuyo instrumento es el signo en lugar del símbolo (Piaget, 1979: 232). De este modo, Piaget opone la imaginación al pensamiento realista, atribuyéndole las características de ser una clase de actividad mental egocéntrica y no dirigida a nada en concreto que, en el espacio de la conciencia, es antagónica al pensamiento lógico y realista (Gajdamaschko, 2006: 36). Como muestra de la influencia nula que Piaget ofrece a la imaginación en el desarrollo del pensamiento, señala que los juegos simbólicos ejercitan la imaginación pero lo hacen

sin contribuir al ejercicio de todo el pensamiento, ya que a diferencia de la imaginación, el pensamiento del individuo está orientado hacia dimensiones lógicas y conceptuales (Piaget, 1979: 211). Con ello, la imaginación no tiene lugar ni ninguna clase de incidencia en la formación del pensamiento lógico, tal y como reiteran Piaget y sus colaboradores a lo largo de sus numerosas investigaciones (Inhelder y Piaget, 1985; Piaget, 1976; Piaget y Inhelder, 2015).

Algo que se desprende de los planteamientos de la teoría epistemológica de corte constructivista formada por Piaget es la posición en la que se sitúa el sujeto con respecto al mundo que le rodea. De tal forma que se parte de la existencia de un mundo real y estático del que el niño va formando representaciones diversas mientras se adapta a este en el proceso de desarrollo que le lleva a convertirse en adulto, unos planteamientos distintos a los adoptados por diversas ramas de la filosofía, la psicología y otros campos de conocimiento, como por ejemplo las propuestas de Goodman (1906-1998) (Bruner, 2010: 106).

A lo largo de esta reconstrucción del modo en que Piaget conceptualiza la imaginación podemos comprobar que de forma recurrente hace referencia a la fuerte relación existente entre el juego simbólico o la imaginación y el egocentrismo infantil. De hecho, a la hora de sintetizar esta característica de los procesos imaginativos, Piaget (1979: 227) afirma que “(...) el juego simbólico es el pensamiento egocéntrico en estado puro”. Una vez más, el psicólogo suizo sigue las ideas de Freud al indicar que la imaginación infantil es egocéntrica, se dirige a satisfacer los deseos inmaduros del niño y también se emplea para no tener que lidiar con la realidad, que en muchas ocasiones puede ser difícil de entender, angustiada o amenazante (Sheridan, 2014: 283).

En ese sentido, Piaget (1979: 180) señala que “(...) En el fondo, el niño no tiene imaginación y la que el sentido común le atribuye se reduce a la incoherencia y sobre todo a la asimilación subjetiva que testimonian sus transposiciones. (...)”. Con estas últimas palabras se está refiriendo al egocentrismo que caracteriza la forma en que el niño se aproxima a la realidad y al modo en que, por medio de las actividades imaginativas, somete esa misma realidad a sus deseos infantiles.

Todo ello conecta con la descompensación de los mecanismos de asimilación y acomodación, de modo que en la etapa más egocéntrica y en la que es muy relevante el juego simbólico, este se dedica a hacer una transposición simbólica por medio de la imaginación que somete la realidad a la actividad propia del individuo, sin acotarse mediante reglas o limitaciones, algo que contrasta con lo que haría el pensamiento

objetivo: plegarse a las exigencias de la realidad exterior (Piaget, 1979: 123). Además de esta relación con el entorno que rodea al individuo, Piaget (1979: 106) también hace referencia al egocentrismo infantil en relación con las personas con que interactúa, de manera que la forma más clara en que se evidencia esta clase de egocentrismo es en la incapacidad de niños y niñas para diferenciar entre su punto de vista y el de los demás, así como la ignorancia del punto de vista de otros.

Este representa uno de los aspectos más criticados de los planteamientos de Piaget, tanto por las implicaciones de unas conclusiones como estas, como por los diseños experimentales (especialmente la “Prueba de las tres montañas”) que utilizó para alcanzar estos resultados y negar la empatía infantil (Borke, 1983: 55). Este diseño se incluye en la obra “La représentation de l'espace chez l'enfant” (1948) publicada junto a B. Inhelder (1913-1997) y consiste en situar a un niño frente a una maqueta de tres montañas que tienen características distintas (tamaño, color...) y se coloca un muñeco también frente a la maqueta, pero ocupando una posición diferente a la del niño, ya sea en el lugar opuesto del escenario o en uno de los lados. Más tarde se pregunta al niño que describa en qué posición vería las montañas si se situara en el punto de vista del muñeco. Diversos intentos con este diseño evidenciaron a Piaget y su equipo que hasta cierto punto muy avanzado de la etapa de operaciones concretas los niños no son capaces de colocarse en el punto de vista de otro y siempre describen las montañas de la forma en que ellos mismos las están observando (Gruber y Vonèche, 1977: 577). Estos hallazgos fueron interpretados como una prueba clara del egocentrismo infantil que hace que niños y niñas no puedan determinar cómo otra persona está viendo un objeto desde una perspectiva diferente a la que ocupan ellos (Gruber y Vonèche, 1977: 625).

Tras la publicación de estas investigaciones se sucedieron decenas de estudios que replicaron el mismo diseño pero utilizando situaciones y objetos distintos, más adaptados al entorno de cada niño (Harris, 2000: 51-52), los cuales desmintieron los resultados alcanzados por Piaget y probaron que también niños y niñas de 3 o 4 años eran capaces de resolver satisfactoriamente esa tarea (Borke, 1983: 53). Con ello demuestran que este diseño experimental ofreció tales resultados iniciales por la dificultad que suponía comprender en qué consistía la tarea, así como por confundir los errores en la orientación espacial con el egocentrismo o la falta de empatía, la cual implica muchos más factores sociales y emocionales que la descripción de unos mismos objetos desde distintas posiciones.

Más allá de la reprobación de un experimento concreto como este, en la teoría configurada por Piaget todos los elementos aparecen por algún motivo y tienen un papel que realizar, de modo que también el pensamiento egocéntrico cumple una importante función en el desarrollo. Esta función es la de servir de etapa de transición entre el periodo de pensamiento autista que caracteriza a los primeros meses y años de vida, y la consecución y dominio del pensamiento adulto (Gruber y Vonèche, 1977: 94). Así, Piaget (1979: 233) realiza esta distinción haciendo referencia a los trabajos de Freud y Jung en los que contraponen el pensamiento simbólico (que es independiente de signos verbales) tanto al pensamiento racional (que sí emplea signos) como al pensamiento socializado, de forma que ese pensamiento simbólico es inconsciente y se manifiesta en ensoñaciones. No obstante, en ese esquema Piaget señala la diferencia de que el juego simbólico propio del egocentrismo y de esa fase intermedia de transición, sí supera las dimensiones inconscientes, aunque se vea afectado por ellas.

Como ejemplo de una forma extrema de egocentrismo que es habitual en esas edades, podemos encontrar los procesos transitorios de formación de amigos imaginarios por parte de los niños y niñas, los cuales tienen la característica de que solo existen en la medida en que le son útiles al individuo (Piaget, 1979: 181). A pesar de esta visión, numerosos estudios han demostrado en las últimas décadas que la creación de amigos imaginarios responde a una necesidad de los niños para, de algún modo, practicar determinadas habilidades sociales y de relación con los demás, así como para tomar el punto de vista de otros (M. Taylor, 2011: 638).

En un periodo del desarrollo infantil tan marcado por el egocentrismo, la imaginación confunde al individuo con ilusiones irreales en los sueños y los delirios, aunque en el juego esta se pone en práctica de forma voluntaria y consciente (Piaget, 1979: 207). Pese a esto, las actividades imaginativas, junto a su contenido y desarrollo, reciben una gran influencia del simbolismo inconsciente, el cual está estrechamente ligado a los esquemas afectivos del niño (Piaget, 1979: 283). Además, del mismo modo que el juego simbólico y los procesos imaginativos solo tienen su apogeo en una fase y actividades concretas del desarrollo del pensamiento, el egocentrismo se despliega únicamente durante unos años de la vida infantil y con el crecimiento, la socialización y la cooperación con otros, tiende a ir reduciéndose.

Con la finalización progresiva de la etapa preoperacional y la entrada en la fase de operaciones concretas, el juego simbólico y la fuerte presencia de actividades imaginativas debe disminuir notablemente gracias, entre otros factores, a la socialización,

aunque estas actividades no llegan a desaparecer completamente. En ese sentido, Piaget compara la evolución de la imaginación con el de la inteligencia para destacar las grandes diferencias que se observan en el desarrollo de ambos procesos, de modo que si el desarrollo de la inteligencia en los primeros años se puede ver como un pre-ejercicio o ensayo de ciertas funciones mentales que se desplegarán completamente más adelante, el desarrollo de la imaginación (“que no es más facultativa que la simple fantasía” (Piaget, 1979: 180)) tendrá un recorrido distinto ya que su desarrollo consistirá en su disminución a expensas de otras formas de pensamiento que se adapten más a la realidad.

Unos planteamientos como estos que enfocan las actividades imaginativas hacia prácticamente su desaparición no solo se señalan en relación con el juego simbólico y las etapas de desarrollo madurativo, sino que Piaget ya los defiende desde sus primeros trabajos en que realizaba exámenes psicoanalíticos del pensamiento infantil (Gruber y Vonèche, 1977: 59). De hecho, se corresponden de forma clara con el marco establecido por Freud sobre el desarrollo mental, en el que las capacidades egocéntricas que dominan el pensamiento de los primeros años deben ir reduciéndose a expensas del razonamiento sociocéntrico (Duncan, 1995: 460; Nicolopoulou, 1993: 4).

Gracias a la socialización, los intercambios con las personas con que interactúa el individuo y la cooperación con estas, el egocentrismo se reduce y permite la aparición de nuevas estructuras (Piaget, 1979: 396). No obstante, este no desaparece por completo ya que ciertos aspectos se mantienen interiorizados en forma de fantasías y eventos privados de la vida mental del sujeto (Singer y Singer, 2013: 19). Esto mismo ocurre con las diferentes clases de juego que, de manera muy minoritaria, siguen presentes en el pensamiento adulto, con lo que una actividad en que se podría revelar ese simbolismo es en contar historias (Piaget, 1979: 194).

En la teoría piagetiana esta reducción gradual del simbolismo lúdico e imaginativo se explica por tres razones (Piaget, 1979: 198-199): progresivamente el niño se interesa más por lo real y por pensamientos cuyo contenido no es mera fantasía; con la socialización y la fluidez de las interacciones con otros, el simbolismo de varios sujetos puede dar lugar a reglas con las que organizar el juego; y por último, el simbolismo deformado con el que el niño capta inicialmente la realidad se va transformando en imagen imitativa de esta. Además de estos tres factores, los mecanismos de asimilación y acomodación cuyo desequilibrio da lugar a los procesos imaginativos también influyen y se ven reflejados en su reducción y transformación. Así, la asimilación simbólica termina dando lugar a la imaginación creadora y ocupa un espacio reducido en el

pensamiento por ser antagónica a la acomodación a la realidad y a la verificación lógica y experimental (Piaget, 1979: 211-212). El equilibrio final entre asimilación y acomodación aparece en el pensamiento adulto con la construcción de los sistemas de operaciones lógicas, morales y espaciotemporales (Gruber y Vonèche, 1977: 481).

Por otro lado, una cuestión asociada que debemos comentar es la de la formación de imágenes mentales que, durante mucho tiempo y como ya hemos señalado, se trató como equivalente a la imaginación, pero que Piaget diferencia como también habían hecho muchos autores previos. Este profundizó en sus últimas obras sobre la cuestión de las imágenes en el pensamiento, aunque hizo algunas menciones a este tema en los trabajos desarrollados sobre la imaginación y el juego simbólico. En ese sentido, Piaget (1979: 91) reconoce que, sin reducir el pensamiento a un sistema de imágenes, hay que reconocer que todo pensamiento se acompaña de estas dado que, si el pensamiento consiste en relacionar significaciones, la imagen es un significante y los conceptos, significados. A ese respecto, Piaget e Inhelder (2015: 70) asumen los hallazgos de la escuela de Wurzburg y sus descubrimientos sobre el pensamiento sin imágenes, los cuales interpretan como una prueba de que la imagen mental es un elemento auxiliar simbólico que complementa al lenguaje.

Si volvemos a la cuestión de la imaginación como tal, como hemos observado, Piaget tomó numerosos aspectos y delimitaciones conceptuales de la idea de imaginación establecidos por la escuela iniciada por Freud y los aplicó en el espacio, funciones y fase concreta del desarrollo en que destacó la importancia de la imaginación en la formación del pensamiento. No obstante, es necesario que señalemos algunos contrastes entre las ideas de ambos, como por ejemplo sus apreciaciones sobre la teoría de la recapitulación mencionada anteriormente. Si bien Freud era un firme partidario de estos planteamientos y consideraba que escondía pruebas importantes sobre la evolución del individuo y la sociedad (Duvernay-Bolens, 2010), Piaget mantenía lo contrario. Así, aunque se posicionó en contra de esas explicaciones desde sus inicios, llegó a sostener esas críticas con resultados empíricos sobre el progreso de las ideas infantiles sobre geometría, que respondían más a las secuencias inductivas desarrolladas por matemáticos modernos que al orden en que se produjeron los avances en la historia de la matemática (Davydov, 1988b: 48). No obstante, encontramos cierta contradicción en que Piaget se posicionara en contra de la teoría de la recapitulación, pero al mismo tiempo afirmara que en las sociedades más primitivas son en las que más influencia tiene el pensamiento infantil (v. Piaget, 1979: 272).

La concepción que Piaget mantiene con respecto a la imaginación, pese a que reconozca su importancia en unos momentos muy relevantes para el desarrollo infantil, se limita a cumplir una función modesta o marginal dentro del marco general que establecen sus investigaciones sobre el desarrollo y la adquisición de conocimiento. Así, pese a que le atribuya algún valor en etapas concretas, su caracterización general de la imaginación es negativa o reduccionista (Ayman-Nolley, 1992: 83; Harris, 2000: 8), especialmente si esta trasciende los límites (que la restringen) que tiene asignados en la evolución del individuo. Piaget admite que en ocasiones los niños y niñas emplean el juego simbólico para representar cosas no existentes o prohibidas, las cuales serían imposibles de concebir si no fuera mediante la imaginación. Estos procesos los considera de forma negativa, puesto que, como hemos visto, el desarrollo de la imaginación debe consistir precisamente en su reducción, ya que aunque el símbolo imaginativo sea un elemento con que se reproduce o amplía el mundo, este solo puede ser un medio en una etapa concreta del pensamiento y no un fin en sí mismo (Harris, 2000: 26).

Los postulados piagetianos hablan de una imaginación determinada por el pensamiento egocéntrico de niños y niñas, cuya premisa es la satisfacción mediante el juego simbólico, opuesta a la realidad y al pensamiento adulto y racional. Todo ello ha llevado a considerar que su visión sobre la imaginación se centra en valorarla como un déficit en las actividades mentales, un remanente de formas primitivas de pensamiento que no se ajusta a los requerimientos de la realidad y que solo se tolera en la medida en que cumple ciertas funciones en el desarrollo, al ser imposible para los niños acceder a formas más elevadas de pensamiento (Zittoun y Gillespie, 2016: 18-19).

Consideramos que es determinante comprender el modo en que Piaget y sus colaboradores dieron forma a su idea de imaginación, los aspectos con los que la relacionaron y su función en su teoría del desarrollo, la cual es probablemente la explicación sobre el crecimiento de niños y niñas que más influencia ha tenido y tiene en las formas mayoritarias de entender el pensamiento infantil, así como las posibilidades y límites de la educación. Los análisis realizados por Piaget sobre la imaginación y el juego simbólico nos siguen afectando hoy en día en la medida en que creemos muy a menudo que el alumnado, al imaginar, asimila la realidad mediante sus esquemas cognitivos defectuosos, que se dejan llevar por la imaginación al ser una clase de actividad mental que se escapa de su control o que no distingue correctamente entre realidad y fantasía (Harris, 2000: 5). Esto último sucede a menudo a pesar de que Freud, y muy

especialmente Piaget, se esforzaran por dejar claro que niños y niñas no tienen ninguna dificultad por diferenciar lo real de lo irreal (v. Piaget, 1979: 229).

III. Críticas a la primera vertiente

Las cuestiones relativas a las propuestas de Piaget sobre la imaginación infantil, así como las ideas de Freud al respecto, han recibido críticas muy duras, muchas de ellas realizadas por diferentes autores que han formulado sus propias teorías sobre esta cuestión. A continuación, revisaremos algunas de estas apreciaciones críticas realizadas a este respecto y en el siguiente apartado exploraremos en detalle esas otras teorías que han configurado un panorama claramente distinto al de estos dos autores.

Estas críticas sobre la cuestión específica de la imaginación se han unido a los análisis desarrollados sobre la teoría de la epistemología genética formada por Piaget y su equipo, en los que se ha cuestionado e incluso impugnado muchos de sus planteamientos y hallazgos. Una de las apreciaciones críticas habituales que se suelen hacer a la obra de Piaget es que no consideró suficientemente los factores sociales en el desarrollo del individuo. Este se defendía argumentando que sí consideraba los aspectos sociales y las interacciones del niño con otros, de modo que, por ejemplo en el desarrollo de la función simbólica que hemos explorado en detalle, manifestaba que para que esta siga una evolución correcta necesita de cooperación y reciprocidad con los demás (Piaget, 1979: 12). A pesar de ello, en las obras de Piaget sobre el desarrollo del simbolismo y las actividades imaginativas, los aspectos sociales -o al menos de interacción con otros individuos- tienen un espacio muy limitado que deriva de que esta es una etapa muy marcada por el egocentrismo infantil y en la que el autor no señala prácticamente la influencia de intercambios que pudiéramos denominar “sociales”.

Al observar todas sus investigaciones de forma general sí se ha admitido que, en sus primeros trabajos en los que examinaba la formación de juicios morales, se reconoce la influencia que tiene en el niño los factores sociales y, en especial, la cooperación con los otros. Sin embargo, en sus explicaciones cuesta encontrar relaciones causales directas que conecten dimensiones cognitivas y sociales (Duncan, 1995: 461; Sánchez H., 1997: 73). Sobre estas cuestiones, aquello que sí explicita Piaget es su descontento por ciertas tendencias en los estudios psicológicos que recurren a la idea de “vida social” a la hora de analizar procesos mentales cuando, a su modo de ver, el procedimiento adecuado sería disociar los factores sociales que intervienen en un problema y comprobar qué clase de relaciones y efectos se producen (Piaget, 1979: 93).

Tanto por consideraciones como estas, como por la clase de diseños empleados y los preceptos marcados, la comparación de los estudios que llevaron a cabo Piaget y sus seguidores con los realizados por otros investigadores refleja que los primeros se centran considerablemente en el conocimiento privado del individuo. Así, sus orientaciones sobre el aprendizaje relegan al conocimiento público como un elemento que comprueba o limita al privado (Duncan, 1995: 461; Prawat, 1999: 71).

De entre los autores más críticos con la teoría piagetiana podemos destacar a Vygotsky, quien realizó sus propios planteamientos sobre el desarrollo infantil y el papel de la imaginación y que serán analizados en detalle más adelante. Si nos centramos en las críticas y comentarios que elaboró sobre las formulaciones de Piaget, podemos comprobar que estas están repartidas entre las diferentes obras y trabajos de investigación elaborados a lo largo de su corta pero productiva carrera investigadora. De este modo, las críticas sobre el aspecto que más nos interesa de la teoría de Piaget, la cuestión de la imaginación, se realizaron en base a las primeras obras publicadas por el autor suizo y, dada la temprana muerte de Vygotsky, este no pudo acceder a la obra en que Piaget condensaría sus principales ideas sobre el juego simbólico y la imaginación, la cual saldría a la luz décadas más tarde del fallecimiento de Vygotsky en 1934: “La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación”. No obstante, en esos primeros trabajos a los que sí tuvo acceso, Piaget ya había esbozado las líneas generales de su teoría del desarrollo y había realizado observaciones y clasificaciones del juego infantil que reflejan los planteamientos en que profundizaría años después en la obra mencionada (Shuare y Montealegre, 1997: 86).

Las críticas de Vygotsky al modo en que Freud y Piaget conceptualizaron y desarrollaron la idea de imaginación van dirigidas a los diferentes elementos y atributos a los que la asociaron. Vygotsky (1987: 342-344) reprocha a ambos que adopten el esquema psicoanalítico que solo reconoce y opone dos principios reguladores de la actividad mental infantil (principio de realidad y principio de placer) para indicar que la mente del niño está dominada por la búsqueda de satisfacción inmediata y que su conciencia de la realidad es más alucinatoria que realista.

De este modo, Vygotsky cuestiona fundamentalmente tres aspectos: que se considere a la imaginación como un proceso inconsciente; que se la oponga a la realidad y quede asociada directamente al principio de placer y satisfacción; y que el pensamiento imaginativo se caracterice igual que el pensamiento autista, es decir, como uno individual e incommunicable (Vygotsky, 1987: 344). Este último representa una de las cuestiones más

criticadas por Vygotsky, y a su vez, un pilar importante de su teoría al respecto. En esa línea, Vygotsky reprocha a Piaget que no destaque ninguna relación importante entre la imaginación y el lenguaje, así como que la única explicación que ofrezca sobre su desarrollo se explique por el desequilibrio entre las funciones de asimilación y acomodación o la formación progresiva de la función simbólica (Gajdamaschko, 2005: 17, 2006: 37). Estos reproches sobre la insuficiente importancia atribuida al lenguaje también se extiende a la organización del resto de actividades infantiles y a no destacar la función comunicativa en niños y niñas, aunque finalmente Piaget terminó admitiéndola (Vygotsky, 2012: 47).

Las cuestiones relativas a la imaginación no fueron las únicas criticadas por Vygotsky, puesto que también cuestionaba las premisas investigativas con que Piaget daba lugar a sus estudios. Así, considera que es un error partir de la búsqueda de tendencias en el pensamiento infantil de forma pura, aislándolo del aprendizaje (Davydov, 1988b: 45; Vygotsky, 2012: 124), algo que el propio Freud sostenía que realizaba (Davydov, 1995: 17). Con ello, Vygotsky critica que tal postura trata de dejar de lado aspectos importantes para el desarrollo de la imaginación y otras capacidades, como dimensiones culturales e históricas, así como otros elementos como la influencia de la personalidad en el desarrollo (Gajdamaschko, 2006: 35).

Además, la posible aplicación educativa de los preceptos de Piaget sobre la imaginación genera ciertas tensiones teóricas que incluso pueden ser vistas como contradicciones. Adoptando un enfoque “vygotskyano”, Gajdamaschko (2006: 36-37) ha señalado que la trasposición de estas ideas al ámbito escolar representa ciertas dificultades derivadas del modo de conceptualizar la imaginación y sus posibilidades. En ese sentido, las visiones de Freud y Piaget sobre la imaginación como elemento innato o un proceso natural y primario del pensamiento, como algo que existe independientemente de la experiencia educativa y que evoluciona por las interacciones egocéntricas que lleva a cabo el individuo, deja muy poco espacio a los educadores -o cualquier otro agente educativo- para orientar o influir en la actividad imaginativa infantil. Esa incapacidad de acción docente, continúa Gajdamaschko (2006: 37), también se refleja en los estudios que han recogido la concepción piagetiana sobre la imaginación, de modo que muchos de ellos se han dedicado a medir la imaginación infantil en base a la distancia que pueda existir entre la propia realidad y los elementos que representan las creaciones de niños y niñas, con lo que a mayor distancia, más creativo y original es el trabajo, dando lugar a

diseños experimentales en los que no se considera la acción o efectos educativos (Gajdamaschko, 2005: 14).

Todo ello no debe hacernos olvidar los puntos en común que comparten Piaget y Vygotsky, como que ambos defienden que el juego imaginativo ayuda al niño a liberarse de la realidad, entregarse a la actividad lúdica y, cuando se hace de forma colectiva, llegar a acordar unas normas que la regulen (Shuare y Montealegre, 1997: 83). De hecho, de un modo similar a lo que había señalado Freud, ambos autores sostienen que en el juego infantil se revelaban los orígenes de la creatividad (Ayman-Nolley, 1992: 82).

Es bien conocido que no fue hasta unas décadas posteriores a la muerte de Vygotsky que sus obras comenzaron a ser conocidas en Occidente, aunque ya habían influido fuertemente la psicología soviética durante esos años (Davydov, 1995). La traducción de sus trabajos también reveló las críticas que había realizado -las cuales hemos analizado en las páginas anteriores- a los desarrollos teóricos y experimentales que más atención estaban recibiendo en su época, ante la aparición de los cuales Piaget respondió admitiendo o rebatiendo muchas de sus críticas. Sobre la cuestión que más nos interesa de este debate, la de las actividades imaginativas, Piaget (1995: 326-327) admitió que el uso del término “egocentrismo” en sus planteamientos había sido sin duda un error, ya que con él quería hacer referencia a la incapacidad de niños y niñas para ponerse en el lugar de los demás, entre otras cosas, pero no quería apelar (aunque finalmente terminara siendo interpretado así) a las acepciones del uso habitual que hacemos de dicho término.

Piaget también admitió que fue un error asumir directamente la idea tomada de Freud de que, en el egocentrismo infantil, el principio de placer va por delante del principio de realidad (Piaget, 1995: 328). Asimismo, aceptó que se sobrepasó al enfatizar la importancia de las similitudes entre el pensamiento egocéntrico y el pensamiento autista, algo que hizo en su momento para explicar la evolución del juego simbólico que Bleuler había señalado como actividad no dirigida (Piaget, 1995: 327-328).

Como continuador durante gran parte de su carrera de la línea de pensamiento establecida por Vygotsky a partir de que sus escritos comenzaron a ser difundidos en Occidente en la década de 1960, Bruner (1915-2016) también se sumó a las críticas de los trabajos de Piaget. Uno de los comentarios, de claro origen “vygotskyano”, sobre los fallos de sus análisis hace referencia a que Piaget daba a entender que niños y niñas obtienen el conocimiento del mundo por medio del contacto directo con este, ante lo que replica que esto no es lo habitual puesto que, al estar inmersos en diferentes agrupaciones

sociales, la mayoría de aprendizajes que desarrollamos los obtenemos de intercambios con los demás (Bruner, 2012: 198).

Sobre la cuestión de la imaginación, Bruner critica los planteamientos de Piaget sobre el egocentrismo que determina el desarrollo infantil, así como sobre el modo en que considera que los niños piensan que funciona la mente de los demás. Mientras que respecto a la idea de desarrollo manifestada por Piaget y, concretamente, a algunas de sus afirmaciones como -por ejemplo- que las civilizaciones y culturas de la antigüedad pudieron no alcanzar los niveles de cognición propios de las operaciones formales, Bruner señala que muchas de estas ideas responden más a una perspectiva que sitúa el progreso científico como cumbre del pensamiento que a un análisis de la función capacitadora que tienen los sistemas simbólicos en diferentes culturas (Bruner, 2010: 147).

Desde el ámbito pedagógico y adoptando también muchos de los planteamientos de Vygotsky, Egan (1943-) apunta que de la teoría del desarrollo formulada por Piaget se desprende una idea de progreso que este ayudó mucho a impulsar y que asumió de uno de los referentes que más le influyeron (junto con el ya mencionado Kant): Rousseau (Egan, 2017: 41). Sus críticas apuntan a la generalización y naturalización que ha tenido lugar con respecto a las ideas extendidas por Piaget sobre que el desarrollo del pensamiento solo se alcanza mediante la alfabetización y la racionalidad (Egan, 1988: 115).

El hecho de que las formulaciones de Piaget apunten únicamente al fomento de las dimensiones lógico-matemáticas de pensamiento también aparece como algo cuestionable ya que, dadas las implicaciones que supone aproximarse al estudio de la imaginación desde esos preceptos, este parece que no es el mejor enfoque con que estudiar la imaginación infantil (Egan, 1994: 79-80). Además, los planteamientos piagetianos ofrecen muy poco espacio para abordar elementos afectivos del desarrollo o sobre cuestiones que entusiasman e interesan a la mayoría niños y niñas, como su fascinación por los aspectos extremos y exóticos de la realidad (Egan, 2000: 250). Egan también considera que los trabajos sobre la imaginación de Piaget han sido restrictivos ya que, al tratar cuestiones vinculadas a esta como el juego o los sueños, sus análisis terminaron examinando si en estos subyacían pensamientos lógico-matemáticos; algo que guarda relación con su estudio en profundidad de las destrezas lógicas, las cuales son en las que más diferencias se aprecian al comparar niños y adultos (Egan, 1994: 36).

Las premisas marcadas por Piaget se han filtrado, como no podía ser de otro modo, a aquellos investigadores que han dado continuidad a su obra. En la cuestión imaginativa

ello se ha reflejado en estudios que destacan la falta de control emocional que sufren los niños como síntoma de la fuerte influencia que tiene la imaginación en su pensamiento, de forma que estas investigaciones asumen esa clase de actividades mentales como meramente emocionales y no consideran su dimensión intelectual (Gajdamaschko, 2006: 38). A pesar de ello, los puntos en que Piaget aborda el juego simbólico y las actividades imaginativas son probablemente las partes del conjunto de sus estudios en que más importancia confirió a la influencia de aspectos emocionales -aunque estuvieran determinados por el inconsciente- puesto que en sus trabajos posteriores se centró más en lo que él consideraba aspectos puramente cognitivos (Nicolopoulou, 1993: 6) o que dejaban de lado la naturaleza emocional de aquello que estaba estudiando (Immordino-Yang y Damasio, 2007: 8).

Con todo, debemos reconocer y recordar que, pese a su caracterización de la imaginación, Piaget le confiere un papel en el desarrollo cognitivo y de la función simbólica (Diachenko, 2011: 20), y la influencia de sus ideas no solo se refleja en el modo o las funciones con que caracterizó la imaginación, sino también en los esquemas en que la situó. Sheridan (2014: 283) ha indicado que la polarización con la que se contrapuso el pensamiento real al imaginativo, la satisfacción con la objetividad o el egocentrismo infantil con el pensamiento racional adulto, ha llevado a reforzar la asunción de que cuanto mayor es la diferencia que separa una actividad imaginativa de la realidad esta se tratará de una actividad creativa, algo que colateralmente agrava las visiones más extendidas sobre la separación entre ciencia y arte.

Respecto a la cuestión del juego simbólico y su vinculación con los procesos imaginativos, la publicación de “La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación” en 1945 fue -como hemos señalado antes- la obra de Piaget que reunió más investigaciones sobre esta cuestión y, además, su impacto contribuyó a la aparición de muchos estudios psicológicos sobre el juego en los años posteriores (Nicolopoulou, 1993: 3). Entre otros, Sutton-Smith (1988: 22) ha criticado la visión del juego imaginativo formulada por Piaget por entenderlo, del mismo modo que la mayoría de sus propuestas, en comparación con sistemas de pensamiento lógico-matemáticos; así como por dar a entender que el conocimiento se forma realizando copias de la realidad y no interactuando con esta, como decían defender los planteamientos constructivistas de Piaget (Gruber y Vonèche, 1977: 515).

Por otro lado, desde líneas de investigación recientes sobre psicología del desarrollo como la impulsada por Harris (1946-), también se han cuestionado las formulaciones de

Freud y Piaget por medio de diferentes diseños experimentales y se ha profundizado en algunas de las críticas que ya hemos apuntado a lo largo de las páginas anteriores. Mención aparte merecen los trabajos de este autor en que ha puesto en entredicho que en el pensamiento de niños y niñas dominen dimensiones irreales, de forma que Harris ha probado que, a la hora de realizar argumentaciones y dar explicaciones sobre relaciones causales, estos no recurren directamente a factores fantásticos o mágicos sino que siempre intentan ofrecer una explicación causal ordinaria y, en caso de no comprender las relaciones y la situación acontecida, optan por apelar a aspectos irreales (Harris, 2000: 166).

Elementos como estos y como muchos otros ya citados, como el egocentrismo y falta de empatía en el pensamiento infantil, o no considerar la imaginación en la formación de conocimiento, han sido criticados por Harris debido a sus implicaciones. En esa línea, este investigador ha criticado que pese a que Piaget reconozca que el niño reproduce o recombina elementos tomados de la realidad, este sigue negando que en esas actividades el niño despliegue su imaginación (Harris, 2000: 26-27).

3.2 Segunda vertiente

Hemos iniciado este capítulo indicando que, en términos generales, en los discursos y teorías educativas mayoritarias que abordan la cuestión de la imaginación existen dos formas claramente diferenciadas de entenderla en el pensamiento infantil y el aprendizaje. En el seno de esta distinción en dos grupos, como no podía ser de otra forma, existen distintos matices entre las teorías y propuestas que los conforman, pero aun así consideramos adecuado hacer esta distinción entre las dos grandes vertientes. En las próximas páginas abordamos en profundidad la segunda de estas vertientes, así como las contribuciones más importantes que le han dado forma y que han tenido su origen tanto en campos como la filosofía de la educación, la psicología educativa o la pedagogía.

Dentro de esta segunda vertiente confluyen autores provenientes de diferentes campos disciplinares y corrientes de pensamiento que desarrollaron su labor en momentos y contextos muy distintos. Sin embargo, todos ellos comparten una forma aproximada de entender el concepto de imaginación, de modo que la conciben como un proceso activo y consciente que desempeña un papel determinante en la generación de significado o la formación de conocimiento, un elemento ordinario del pensamiento que no se opone a la razón y en el que influyen prácticas sociales y culturales como la educación.

I. John Dewey y la imaginación para significar la experiencia

Una figura determinante en el desarrollo y extensión de las ideas y funciones atribuidas a la imaginación que podemos clasificar en esta segunda vertiente es John Dewey (1859-1952). Este pedagogo y filósofo norteamericano es uno de los autores cuyo pensamiento educativo ha sido más determinante durante el último siglo. A lo largo de las numerosas obras que elaboró durante su extensa carrera académica impulsó la pedagogía progresista como alternativa a la tradicional y, como comprobaremos, en algunos de sus trabajos más conocidos asignó a la imaginación unas funciones muy relevantes en el pensamiento humano y el aprendizaje.

Con la finalidad de organizar este apartado, en primer lugar, explicamos el motivo por el que incluir a Dewey en esta segunda vertiente teniendo en cuenta que la raíz de esta distinción entre vertientes es de origen psicológico y la pedagogía de Dewey se suele vincular más a la psicología piagetiana (representante principal de la primera vertiente) que a la de Vygotsky (que se clasifica de forma clara en la segunda). Posteriormente se esbozan algunas características generales del pensamiento educativo de Dewey que permiten situar sus ideas, más tarde se exploran algunas de sus obras más destacadas con un análisis sobre cómo entiende la imaginación y se examina el aprendizaje de contenidos históricos en relación con esta.

El hecho de incluir a Dewey en esta segunda vertiente puede parecer en un primer momento contradictorio puesto que durante décadas sus trabajos se han vinculado mucho con los de Piaget por adoptar ambos un enfoque centrado en el alumno y en el que la enseñanza se basa en el nivel de las estructuras mentales alcanzadas por los niños y niñas en su desarrollo (Egan, 1994: 140) y, de hecho, Piaget manifestó en diversas ocasiones que su postura con respecto a la filosofía de la educación se basaba directamente en las propuestas de Dewey (Prawat, 2000: 805). Además, a menudo se ha señalado que tanto Dewey como Piaget comparten en sus teorías el haber partido de la idea de crecimiento (Egan, 2000: 244), algo que sin duda tiene relación con que ambos se vieran muy influidos y en gran medida elaboraran y dieran continuidad a las ideas evolucionistas de Herbert Spencer (Egan, 2017: 41; Weible, 2015: 95).

A pesar de todo ello, si consideramos el criterio con el que estamos realizando esta clasificación o distribución, esto es, las teorías y discursos educativos que han dado forma a los dos modos amplios de entender la imaginación en educación, en las próximas páginas comprobaremos que en términos generales Dewey mantiene una perspectiva

marcadamente distinta a la de Piaget y a los autores discutidos en el subapartado anterior. Ello se puede observar en muchos razonamientos planteados por Dewey a lo largo de su obra, de entre los que de modo ilustrativo y no en orden de importancia podemos destacar el punto en que reconoce una dimensión social de la que se benefician los actos imaginativos, ya que considera que la convivencia e interacción con otros individuos educa y amplía la experiencia, además de estimular y enriquecer la imaginación (Dewey, 2004: 17); o en contraste con lo observado en el subapartado anterior sobre la cualidad inconsciente de los procesos imaginativos, el fragmento en que critica que “La experiencia estética es imaginativa. Este hecho, en conexión con una falsa idea de la naturaleza de la imaginación, oscureció el hecho más amplio de que *toda experiencia consciente tiene necesariamente algún grado de calidad imaginativa. (...)*”⁷ (Dewey, 2008: 307). Estas apreciaciones dejan entrever algunas características importantes del modo en que Dewey entiende la imaginación y en las que profundizamos durante las próximas páginas.

Junto con ello, queremos aclarar desde el principio que al poner el foco específicamente sobre el concepto de imaginación no nos parece adecuado adoptar el esquema establecido por Egan (2004), quien ha elaborado su crítica a las interpretaciones que se han hecho sobre la teoría de Dewey en base a la conexión de esta con los planteamientos de Spencer y Piaget. Por tanto, pese a que reconocemos que estas críticas sobre determinados aspectos generales de las propuestas de Dewey puedan ser acertadas -de hecho, recurriremos a ellas en diferentes puntos-, consideramos que la cercanía de Dewey a estos autores no es tal cuando nos centramos en la idea de imaginación.

Este no es un detalle menor puesto que, sin ningún género de duda, el concepto o idea de imaginación tiene un papel determinante en los trabajos más conocidos de Dewey, hasta el punto de que en las dos ediciones publicadas de “Cómo pensamos” (1910, 2da ed. 1933) finaliza la obra con una reflexión sobre la relevancia de la imaginación en la formación de conocimiento y en la actividad humana. También en su publicación más conocida, “Democracia y educación” (1916), hace apelaciones recurrentemente a la función de la imaginación en diferentes cuestiones y procesos, aunque no todos estos vayan dirigidos en una misma dirección (Weible, 2015: 85).

Con respecto al modo en que Dewey aborda la imaginación y le asigna determinadas propiedades a lo largo de sus numerosos escritos, esta representa una de las

⁷ Énfasis propio.

ideas centrales que vertebran toda su teoría y a la que recurre constantemente por los atributos importantes que le confiere (Chambliss, 2006: 43). No obstante, conviene señalar que, mientras que dedicó trabajos monográficos a temas educativos y filosóficos específicos, no discutió la cuestión de la imaginación de forma extensa y unificada en ninguna publicación concreta, sino que diseminó sus reflexiones al respecto por casi todas sus obras (Alexander, 1990: 336; Bleazby, 2012: 98; D’Agnese, 2017: 447-448). Así, aunque no reunió sus ideas sobre la imaginación en una obra monográfica, las planteó en distintos textos en que trató los temas que más le preocupaban, como la educación, el arte o la religión (Takaya, 2013: 24).

En cuanto al modo en que vamos a aproximarnos a la forma en que Dewey entiende la imaginación, conviene señalar que muchas de las ideas y desarrollos que elaboró a lo largo de su carrera no fueron estáticos y su línea de pensamiento estuvo muy influida en distintos momentos por las ideas de autores relevantes que condicionaron sus reflexiones, de manera que incluso llegó a reeditar algunas de sus primeras obras incluyendo importantes modificaciones por el modo en que habían cambiado sus posturas respecto a diversos temas⁸.

Una vez justificada la pertinencia de analizar las contribuciones de Dewey con respecto a la imaginación, consideramos que es necesario esbozar los principios educativos de su teoría, así como el momento y condicionantes que le influyeron. Esto será de gran ayuda para comprender el lugar y contexto en que sitúa este concepto.

Como breve apunte sobre los rasgos principales del pensamiento de Dewey, este pertenece a la corriente de la filosofía pragmática y en el ámbito educativo es uno de los primeros exponentes de la pedagogía progresista, de modo que entre otras cosas defiende que la escuela debe relacionar los procesos educativos y sociales para reconstruir el orden social. Dewey considera que la educación debe fomentar el pensamiento reflexivo y estar siempre guiada por las pautas que marca el método científico, con lo que se posiciona en contra de los valores y prácticas que caracterizan a la educación tradicional y destaca rol del docente como guía en el aprendizaje, así como el papel activo del alumno a partir, por ejemplo, de métodos de indagación (González-Monteagudo, 2007: 25-28). Además, en un plano más amplio adopta una posición crítica contra la sociedad industrial por inducir

⁸ Fundamentalmente nos estamos refiriendo a la obra “Cómo pensamos”, que se publicó en 1910 pero que fue reeditada en 1933 con cambios sustanciales en partes significativas del libro.

a la pasividad y frente a ello enfatiza la idea de comunidad democrática como forma de vida asociada que necesita de la colaboración activa de todos sus miembros.

Con respecto a las corrientes mayoritarias en su época y las influencias que incidieron sobre su pensamiento, en relación con el punto con que comenzamos el apartado anterior, durante la segunda mitad del siglo XIX las ideas evolucionistas de Darwin tuvieron un peso importante en muchos campos de estudio ya que se habían sido difundidas al comienzo de este periodo. Herbert Spencer (1892) fue probablemente el autor con mayor responsabilidad en el traslado de los principios evolucionistas al campo educativo (recordemos que ofreció una teoría de la recapitulación que explicaba simultáneamente el desarrollo de los individuos y las sociedades) y Dewey se vio muy influido por estos en los marcos conceptuales y explicativos que empleó, algo en lo que pudo afectar el hecho de que tanto Spencer como Dewey fueran seguidores de la doctrina educativa de Rousseau (Egan, 2000: 34), aunque cada uno mantuviera ideales educativos muy distintos, e incluso opuestos (Egan, 2004: 46-48).

En ese sentido, Egan (2000: 50-67, 2004: 27-28) ha señalado que en sus inicios Dewey apoyó parcialmente la teoría de la recapitulación dado que era una alternativa a los esquemas de desarrollo y aprendizaje más tradicionales de la época y esta permitía, por primera vez, basar los planes de estudio en los hallazgos de la psicología infantil. A pesar de ello, años después rechazó por completo los postulados de la recapitulación tal y como podemos observar en su defensa de educar partiendo de aquello más conocido y cercano, o apostar por que el individuo reconstruya sus experiencias para darles sentido (Dewey, 2004: 70-74), aspectos contrarios a lo que ofrecía la teoría de la recapitulación en su reflejo educativo.

También durante la segunda mitad del siglo XIX se comenzaron a configurar nuevas ramas de la ciencia moderna, como la psicología. En este contexto, Dewey no dedicó sus primeros trabajos a cuestiones educativas como las que lo han hecho un autor tan reconocido hoy en día, sino que se empleó en el estudio de temas psicológicos en los que adoptaba un enfoque hegeliano, la cual era la tendencia filosófica mayoritaria en el contexto norteamericano de la época (González-Monteagudo, 2007: 17), y se posicionaba como un autor antirromántico que criticaba con fuerza las tendencias emocionales en el pensamiento (Waddington, 2010: 352). Posteriormente comenzó a interesarse por los trabajos de uno de los psicólogos norteamericanos más relevantes del momento que, como Dewey, también había sido influido por las ideas de Spencer: William James (1842-1910). El motivo por el que siguió a este autor se encuentra en el modo en que este

equiparaba los fenómenos biológicos y psicológicos, así como la interacción de estos con el entorno (Prawat, 2000: 824), con lo que a partir de continuar la línea establecida por James, Dewey se empezó a preocupar por cuestiones educativas y dejó más de lado los marcos filosóficos de Hegel (1770-1831) (Waddington, 2010: 355).

A partir de estos condicionantes, Dewey comenzó a abordar en profundidad los problemas educativos que percibía en el sistema escolar del momento, de modo que tanto sus trabajos como los de James, quien pese a también estar influido por la obra de Spencer tampoco reconocía su influjo, se convirtieron en obras de referencia a finales del siglo XIX (Egan, 2004). Estas aparecieron en un contexto académico en que los logros, el comportamiento moral y el desarrollo del individuo durante la infancia se concebían en base a sistemas de clasificación del razonamiento científico marcadamente positivistas (Popkewitz, 2003: 366-367), los cuales aspiraban a que las ciencias humanas y sociales del momento marcaran los pasos a seguir para la formación de individuos ideales que fueran racionales, automotivados y “autorresponsables” y que encajaran en el esquema de las sociedades democráticas liberales. Aunque Dewey formaba parte de ese contexto, orientó sus trabajos educativos hacia la formación del pensamiento racional y la reforma social por medio de la educación, algo que no era habitual en el momento dado que la tendencia era a considerar las situaciones sociales como dadas e inalterables.

Llegados a este punto y tras haber observado el contexto, características generales y principales influencias que afectaron al pensamiento de Dewey y que se deben considerar para entender su idea de imaginación, podemos comenzar a explorar cómo entiende la misma en el pensamiento y qué funciones desempeña en el aprendizaje. Dada la gran amplitud de la obra de Dewey se ha optado por analizar en detalle algunas de sus obras más destacadas (“Cómo pensamos” (1910, 2da ed. 1933) y “Democracia y educación” (1916)), así como revisar en menor profundidad algunas otras, examinando cómo aborda estas cuestiones tanto en estas obras en particular como en base a los atributos y propiedades que asigna a la imaginación en el conjunto de sus escritos.

La obra de Dewey en el ámbito educativo reúne un conjunto de conceptos y formas de pensar sobre el mundo y el sujeto que este no acuña pero que ayuda notablemente a establecer, de forma que su sistema de razonamiento que encarna condiciones culturales, sociales y políticas, así como cualidades espirituales, morales y sociales del niño desde la línea de pensamiento filosófico del pragmatismo, se ha convertido en los principios de la pedagogía progresista norteamericana que ha tenido una gran influencia en muchos otros contextos nacionales desde su aparición (Popkewitz, 2005: 6). No obstante, el periodo tan

extenso de su obra que dedica a cuestiones educativas estuvo marcado por un cambio en los referentes en que se apoyaba y que queda reflejado en sus reflexiones sobre el aprendizaje. En este sentido, Dewey siempre ha sido reconocido por ser una de las figuras más importantes en defensa de la educación progresista, el papel activo del alumno en los procesos educativos formales y el aprendizaje basado en problemas, pero en las últimas décadas se ha comprobado que a partir de 1915 y sobre todo con la publicación de “Democracia y educación” en 1916, en sus escritos educativos subyacen planteamientos socioconstructivistas (Prawat, 2000: 805).

A nuestro modo de ver este cambio representa un suceso significativo, por lo que vamos a realizar una pequeña digresión y detenernos momentáneamente para comprenderlo. Este hecho que ha señalado Prawat (2000), entre otros, se originó debido a que Dewey cambia de referente: comienza a dejar de lado el rumbo marcado por James y se interesa por el pensamiento del fundador de la filosofía del pragmatismo, Charles Sanders Peirce (1839-1914), quien mantenía unas ideas educativas muy distintas a las de James y cercanas a lo que hoy denominamos como socioconstructivismo (Prawat, 1999: 64, 2000: 813). Consideramos que esta transformación en la orientación de los principios educativos de Dewey se puede comprobar de forma parcial si realizamos una pequeña comparación entre aquellos aspectos que el autor más se esfuerza por destacar en “Cómo pensamos” y en “Democracia y educación”. No obstante, una comparación como esta requeriría de un análisis más exhaustivo del que hemos podido realizar nosotros, que sobre todo se centra en sacar a la luz los pequeños cambios que se produjeron en su pensamiento a la hora de abordar la cuestión de la imaginación en estas dos obras. Además, aunque consideramos que la tesis de Prawat (2000) puede ser bastante acertada, debemos señalar en su contra que de ser cierta cabría esperar que, en la publicación de la segunda edición de “Cómo pensamos” en 1933 (bastantes años después tras el supuesto cambio en su línea de pensamiento que tuvo lugar alrededor de 1915), muchas de las modificaciones introducidas en esa reedición fueran en la línea de señalar aspectos de la imaginación desde un enfoque cercano al socioconstructivista que, por otro lado, son más evidentes y explícitos -como Prawat reconoce- en “Democracia y educación”.

Además, aunque Dewey no le conceda mucha importancia a la imaginación a lo largo del libro, concluye “Cómo pensamos” haciendo una defensa breve pero exhaustiva de esta. Por tanto, si realizamos una valoración global podemos afirmar que el cambio detectado por Prawat (2000) en la teoría educativa de Dewey no supuso rectificaciones en la idea de imaginación que había mostrado en obras previas, pero sí una ampliación y

extensión de los aspectos relacionados con esta, entre los que destacan apreciaciones muy significativas sobre la función de la imaginación en la formación de conocimiento y las relaciones e interacciones sociales. Así, en esta cuestión concluimos que el hecho de que el tema de la imaginación haya sido señalada por Prawat (2000) como uno de los factores en que mejor se puede comprobar el giro en el pensamiento de Dewey, consideramos que esta cuestión sigue abierta a debate, como mínimo, por los aspectos que hemos señalado.

Una vez considerada esta pequeña digresión, si comenzamos por el periodo previo al cambio al que nos estamos refiriendo, en “Cómo pensamos” Dewey organiza esta obra con la pretensión de señalar que las teorías sobre la educación, las materias escolares y los contenidos deberían ir enfocados a que los alumnos asienten los hábitos de pensamiento científico ya que, de entre de las diversas formas de pensar, existe una que es mejor que las demás: el pensamiento reflexivo (Dewey, 1910: 2). Relacionado con nuestra experiencia, esta clase de pensamiento acoge la incertidumbre que nos producen las situaciones y estímulos que nos hacen dudar para iniciar procesos de aprendizaje y, de este modo, comprender mejor nuestra interacción con el mundo (English, 2016: 1050). Con ello, las ideas que Dewey caracteriza en esta obra van enfocadas a dotar de importancia al conocimiento racional, las ciencias y la acción pragmática del sujeto en su contexto (Polito, 2005: 493). Sin embargo, Dewey (1910: 60-61) también advierte de los perjuicios de entender la pedagogía como un conjunto de mecanismos que permiten al niño asimilar una versión simplificada de los contenidos disciplinares (los cuales tienen la forma de la lógica adulta), algo que conduce a los individuos a no desarrollar sus propios movimientos mentales y en lugar de ello memorizar esquemas externos. Planteamientos como estos muestran que las doctrinas psicológicas desarrolladas a principios del siglo XX añadían una doctrina particular de la modernidad que vinculó una fe en la razón para producir progreso social con una fe en la racionalidad de la ciencia (Popkewitz, 2003: 361), unas ideas que consideramos que están reflejadas en la obra de Dewey pero que son más explícitas en “Cómo pensamos”, mientras que en “Democracia y educación” son más sutiles y están más dirigidas hacia la construcción de ciudadanos.

De este modo, a partir del punto de inflexión señalado por Prawat (2000: 813), Dewey comienza a interesarse por las ideas de Peirce ya que le atraen sus planteamientos sobre la transformación del individuo y de la sociedad. En “Democracia y educación”, Dewey traza muchas relaciones entre el desarrollo del individuo, la formación de conocimiento y su futuro papel como ciudadano. Respecto a la comparación entre el niño y el adulto, denuncia el gran error que supone asumir que la inmadurez es una falta y el

crecimiento algo que llena el vacío entre lo inmaduro y lo maduro, puesto que ello parte de considerar a la infancia comparativamente -y no intrínsecamente - con la vida adulta; un error con el que se termina dirigiendo la atención hacia niño en base a lo que no tiene ni tendrá hasta ser un adulto y no en lo que el niño es (Dewey, 2004: 46). Mientras que sobre las habilidades sociales infantiles señala que, aunque muchos autores mantengan que los niños son egocéntricos, ello no debe hacer olvidar que están muy preparados para los intercambios sociales y vibran simpáticamente con su capacidad sensitiva ante las actitudes de los demás, al mismo tiempo que las acciones de otros les generan mucho interés (Dewey, 2004: 48). La influencia de los aspectos sociales es un aspecto importante en esta obra, puesto que para Dewey una comunidad democrática es aquella que busca permanentemente la liberación humana y la libertad, asumiendo que ambas cosas son un problema colectivo que implica la capacidad de generar ideales sociales compartidos que dirijan la acción conjunta (Alexander, 1990: 341).

Sobre las cuestiones relativas a la imaginación, no se aprecian grandes cambios ni ninguna clase de rectificación entre estas dos obras, ya que muchas de las reflexiones que Dewey (1910) apuntó en “Cómo pensamos” fueron recuperadas y extendidas seis años después en “Democracia y educación”. A pesar de ello, lo que sí hemos percibido es que en esta segunda obra señaló muchas nuevas relaciones entre aspectos de la actividad humana y de la formación de conocimiento en los que la imaginación cumple un papel relevante. No obstante, debemos apuntar que en 1933 Dewey publicó la segunda edición de “Cómo pensamos” y en ella introdujo numerosos cambios con respecto a la primera. La cuestión de la imaginación entre estas dos ediciones no sufrió muchas transformaciones pese a que la reedición se produjera años después del cambio de referentes en el pensamiento de Dewey (Prawat, 2000). De este modo, una de las modificaciones al respecto que hemos encontrado entre las dos ediciones ha sido en un punto en que, discutiendo la función del discurso del maestro y la formación del pensamiento infantil, Dewey (2010: 275-276) añade una apreciación que ya hizo en “Democracia y educación” y que hace referencia a que las apreciaciones vitales -es decir, las ideas que implican una respuesta emocional y una proyección imaginativa- son igual de importantes en todas las áreas del currículo para que exista una integración de los hechos y de su trascendencia imaginativa. Ello es un reflejo claro de una característica importante del pensamiento pragmatista de Dewey: su defensa permanente del monismo, esto es, la concepción sobre el individuo y el pensamiento que los reduce a un elemento único (v. Dewey, 2004: 287). Esta es una doctrina que es posible entrever en toda su obra

cuando indica que los sujetos no se dividen en dos partes, una emocional y otra intelectual, o una fáctica y otra imaginativa, sino que existe una coherencia y continuidad en todos los procesos.

Otro elemento en que se implica a la imaginación y que se añadió en la segunda edición aparece al tratar la comprobación de inferencias. Tras el desarrollo de unos razonamientos sobre el modo en que las personas parten de lo conocido para elaborar inferencias y comprobar su validez, Dewey (2010: 108-109) indica que en su proceso de comprobación actúa la imaginación, dado que, ya sea comprobando mental e imaginativamente la coherencia de la inferencia realizada o trasladando aquello imaginado a la realidad para llevar a cabo una comprobación con acciones abiertas y públicas, la imaginación juega un papel relevante en ambos procesos.

Aparte de estos puntos no hemos encontrados más cambios o adiciones con respecto a la idea de imaginación entre las dos ediciones de la obra. En cambio, como hemos anticipado en los párrafos previos, si comparamos las apreciaciones y relaciones que se trazan entre la actividad humana y los procesos imaginativos en “Cómo pensamos” y en “Democracia y educación”, es posible comprobar que en esta segunda obra se hace referencia a muchos más aspectos. Por lo tanto, los planteamientos de Dewey sobre las cuestiones relativas a la imaginación, sus características y posibilidades, son bastante congruentes entre sus obras educativas más importantes y no aparecen contradicciones entre sus ideas en este punto concreto, tal y como ya han reconocido otros investigadores (v. D’Agnese, 2017: 447-448). Además, pese al cambio que se produjo en su pensamiento en torno a 1915-1916, ello no supuso grandes alteraciones de lo que había expuesto en la primera edición de “Cómo pensamos” con respecto a las numerosas modificaciones que hizo en la segunda en las que, como hemos visto, pocas de ellas tenían que ver con lo que había planteado sobre la imaginación.

No obstante, como hemos indicado anteriormente sí hemos apreciado un aspecto significativo en el cambio señalado por Prawat (2000), en el que el pensamiento de Dewey pasó de estar más influido por la psicología de James a estarlo por los trabajos filosóficos de Pierce. De este modo, aunque no se realizaron grandes modificaciones ni rectificaciones en sus reflexiones sobre la imaginación ni en los atributos asignados a esta, lo que sí se produjo en la obra inmediatamente posterior al cambio de referentes fue la introducción de muchos otros aspectos de la actividad humana en las que participaba la imaginación y se introducía, de forma muy significativa, su función determinante en las

relaciones e interacciones sociales, al mismo tiempo que se extendían notablemente sus apreciaciones sobre el papel de esta en la formación de conocimiento.

En la línea de lo anterior, la imaginación es uno de los elementos más importantes de la filosofía educativa que elaboró Dewey. De hecho, en su sistema de pensamiento a la imaginación se le asignan funciones tan importantes en la inteligencia y las relaciones humanas que sin ella no podría haber conocimiento (D'Agnese, 2018: 325; Rømer, 2012: 142). Así, la imaginación garantiza la comprensión de los hechos que se perciben y esta es el medio de apreciación (o valoración) en todos los campos (Dewey, 2004: 202). Además, considera que la imaginación promueve el aprendizaje reflexivo (el cual representa para Dewey uno de los factores más importantes en la educación), enriquece las actividades de pensamiento y la capacidad de comprender la incertidumbre con que lidiamos en nuestra experiencia (English, 2016: 1050). Ello se vincula con la conciencia dado que esta es considerada como una fase imaginativa de la experiencia en la que se adaptan los significados presentes con aquello que está sucediendo (Dewey, 2008: 307).

Al interpretar esta concepción de la imaginación que se enlaza con el conocimiento y la ciencia, se puede señalar que esta es una capacidad que permite la generación de hipótesis (D'Agnese, 2017: 449-450). Junto con esto, todo ello apunta a un aspecto importante por el que es conocida la teoría de Dewey: la defensa del papel activo del alumno en los procesos de aprendizaje; una cuestión que es fácil relacionar con la imaginación en uno de los principales cometidos que se le asignaban en sus primeros escritos (Chambliss, 2006: 43), esto es, su función al llevar a cabo generalizaciones en la construcción activa de conocimientos (Bleazby, 2012: 98-99; Weible, 2015: 86).

Una de sus citas más repetidas o célebres sobre las funciones de la imaginación afirma que "(...) La intervención de la imaginación es la única cosa que hace más que mecánica a una actividad (...)" (Dewey, 2004: 202-203). Al señalar que sin imaginación cualquier acción sería meramente mecánica, Dewey no está apostando por añadir aspectos más subjetivos o creativos a nuestras actividades, ya que ello no tendría sentido en su sistema monista de pensamiento, sino que está apostando por incluir elementos que tienen que ver con la indagación, la deliberación y la elección y que permitan concebir significados (D'Agnese, 2017: 446).

El papel de la imaginación en la formación de significados representa una función muy relevante de la acción humana, de modo que a través de esta los símbolos se traducen en su significado directo y se integran en las actividades cuando son más limitadas para ampliarlas y enriquecerlas (Dewey, 2004: 203). Por medio de este proceso la imaginación

también permite el lenguaje y la comunicación (D'Agnesse, 2018: 325), algo que como veremos más adelante puede ser un aspecto con el que conectar las teorías de Dewey y Vygotsky.

La importancia atribuida por Dewey a los procesos imaginativos también se puede observar en su posición con respecto a la denominada “paradoja del aprendizaje”, la cual representa una cuestión de debate permanente en las ciencias educativas y campos afines consistente en intentar explicar cómo se forman conocimientos nuevos y complejos basándose en los previos, que son más simples. Dewey (2004: 131) rechaza las dos respuestas clásicas que se han ofrecido a esta cuestión (inducción y deducción) y plantea una tercera opción: la búsqueda e indagación permanente por medio de la elaboración de hipótesis. Esta postura refleja los postulados ofrecidos por Peirce al respecto y, en su interpretación, implica que las ideas surgen fuera del lenguaje y lo hacen en un medio icónico o imaginario, tras lo cual, tal y como avanza el proceso y se llega a la etapa final de interpretación lógica, estas ideas ya comienzan a depender fuertemente del discurso verbal (Prawat, 1999: 59).

Todo ello conecta con que, en los marcos establecidos por Dewey, la comprensión de una situación solo se alcanza si, además de tener en cuenta los factores presentes, se consideran por medio de la imaginación las diferentes posibilidades que se pueden dar o que pueden derivar de la situación dada (Alexander, 1990: 339). Con lo que “(...) La auténtica función de la imaginación es la de ver las realidades y las posibilidades que no pueden mostrarse en las condiciones existentes de la percepción sensible (...)” (Dewey, 2010: 287-288). Dewey mantiene que este conocimiento de las posibilidades alternativas que pueden ocurrir representa el mayor criticismo que se puede dar a la hora de comprender y actuar sobre las cosas (D'Agnesse, 2017: 458), por lo que la imaginación aparece como una condición indispensable para casi todas las actividades, al estar presente en el proceso de comprender las situaciones presentes a la luz de lo posible (Alexander, 1990: 337). A nuestro modo de ver, este conjunto reflexiones en las que el autor argumenta sobre el papel de la imaginación en la comprensión y la consideración de posibilidades tiene ciertas resonancias con apreciaciones semejantes producidas en la historiografía y la didáctica de la historia (las cuales serán abordadas en los próximos capítulos), concretamente con aquellas que apuntan a la comprensión del pasado mediante la elaboración de ucronías o juicios contrafactuales que estiman lo que pudo pasar pero que al final no sucedió.

Sin ir más lejos, se ha señalado que es en la cuestión de la imaginación, concretamente en el origen imaginativo de las ideas, el punto en que se percibe más fuertemente la influencia de Pierce en Dewey (Prawat, 2000: 831), sobre todo en el uso de este elemento para considerar las numerosas posibilidades que se pueden dar (Chambliss, 2006: 45). Todo ello a pesar de que, por su parte, Pierce enfatice que el pensamiento imaginativo es una actividad y un esfuerzo que da lugar a esas posibilidades que se pueden dar (Larraín, 2017: 528). En ese sentido, los elementos con los que Dewey define y valora los procesos imaginativos reflejan muchos planteamientos de Pierce, aunque en el sentido más amplio de la corriente filosófica del pragmatismo ambos autores comparten, junto con William James, el haber formado el grupo de autores relevantes de esta corriente filosófica que -a diferencia de otros que también forman el movimiento- rechazan el consecuencialismo que fomenta el positivismo de la época y la idea tradicional de ver la comprensión humana exclusivamente como o racional o imaginativa; sino que mantienen una visión más dinámica al respecto (Alexander, 1990: 325). Además de ello, comparten con distintos matices la defensa de la comprensión imaginativa y consideran los aspectos no proposicionales de la experiencia, como la dimensión estética de los significados y la racionalidad.

Estos asuntos representan temas importantes en la obra de Dewey y de hecho dedicó una obra monográfica a cuestiones de estética en la que, aunque en momentos puntuales hace mención a aspectos educativos y del aprendizaje, se centra sobre todo en la creación y experiencias artísticas (Dewey, 2008). De entre sus numerosas contribuciones, esta parte tiene bastante relevancia dado que D'Agnese ha llegado a señalar que la experiencia estética es la clave con la que Dewey entiende el rol de la imaginación en la experiencia y el pensamiento (D'Agnese, 2017: 448). De forma general, Dewey relaciona las experiencias estéticas con diferentes aspectos, como trazar conexiones e interactuar con el entorno, el compromiso activo con una actividad, las experiencias sensoriales, la percepción de las cualidades que se pueden dar, la toma de incertidumbre y la imaginación; de modo que esta última apela a considerar los pensamientos fantasiosos, combinar elementos tomados en las percepciones, profundizar en la comprensión e interactuar con los elementos dados (Uhrmacher, 2009: 619-626). En ese sentido, Dewey (2008: 303) afirma que las numerosas posibilidades que encarnan las obras de arte son el mejor ejemplo que podemos observar de la naturaleza de la imaginación y denuncia las numerosas teorías y escritos sobre estética que apelan a la imaginación ignorando qué es esta.

Dewey considera que una obra de arte no es un simple producto de la imaginación, sino que las obras funcionan imaginativamente para concentrar y ampliar la experiencia inmediata tanto de la persona que las crea como de aquellos que las observan y aprecian (Dewey, 2008: 308). Una forma de proceder que revela por qué la cuestión artística es importante para su modo de entender la imaginación, esto es, porque cada movimiento que realiza el artista es una opción significativa que toma y que va dirigida a dar un significado al conjunto de la obra (Alexander, 1990: 338). Con ello, considera que la imaginación en su dimensión estética es una forma de ver y sentir las cosas como un todo (Dewey, 2008: 302).

Sobre estas apreciaciones, Alexander (1990) ha señalado que en ellas Dewey estuvo influido por la visión que mantenía Coleridge (1772-1834) sobre la imaginación y la experiencia estética. Aunque estos no han sido los únicos vínculos que se han trazado entre las ideas de Dewey y las líneas de pensamiento del movimiento romántico, de forma que, pese a que en sus primeros escritos parte de la filosofía de Hegel y cuestiona muchas formulaciones de este movimiento (Waddington, 2010: 352), cuando aborda los temas imaginativos y estéticos años después asume determinados planteamientos románticos al defender los procesos imaginativos como un modo de ver las cosas distintas a cómo son, así como al ver la dimensión estética de la imaginación como un acto intencional (Granger, 2003: 58) y no como uno meramente irracional.

Atendiendo a la importancia de la dimensión estética de la imaginación, Dewey sostiene que esta debe ser tenida en cuenta en el aprendizaje (Biscotte, 2015; Uhrmacher, 2009) y de hecho denuncia que en muchas escuelas se traten las artes narrativas como algo secundario en lugar de como una necesidad (Bruner, 2012: 61). A pesar de ello, hay que reconocer que en sus escritos educativos iniciales contribuyó a este menoscabo al colocar el aprendizaje de las ciencias por encima del resto de disciplinas, tal y como ha argumentado Egan (2004).

Por otro lado, un aspecto importante que Dewey comienza a abordar a partir “Democracia y educación” es el vínculo entre las actividades imaginativas y las relaciones sociales, el cual ha sido señalado por Prawat (2000: 831) como una de las pruebas más claras del carácter próximo al socioconstructivismo de su obra a partir del giro hacia Peirce. Dewey (2004: 17) apunta que al comunicarnos con otra persona, siempre que no se trate de una comunicación muy simple, nos asimilamos imaginativamente con alguna parte de su experiencia para poder transmitir de forma inteligible la nuestra, de modo que al relacionarnos con los demás “re-presentamos” o

“re-creamos” los distintos puntos de vista que no son evidentes o explícitos en la situación, al mismo tiempo que intentamos concebir cómo es el otro y de qué modo da forma a sus realidades (Rømer, 2012: 141). Estas funciones también nos invitan a ver su idea de imaginación como un camino a la empatía (a pesar de que Dewey utilice el término “simpatía”), ya que al emplearla en contextos compartidos con otros, esta sirve para considerar la perspectiva, sentimientos e intereses de los demás (English, 2016: 1047-1053; Latham y Ewing, 2018: 71), mientras que en el plano de la enseñanza y el aprendizaje de la historia nos recuerda a los vínculos entre la imaginación y la empatía histórica.

Además de su reflejo en la capacidad empática, el despliegue de procesos imaginativos también tiene otros vínculos y potencialidades sociales más amplias. En ese sentido, las capacidades de observación, recuerdo e imaginación no actúan de forma arbitraria, sino que lo hacen dependiendo de las ocupaciones sociales habituales de nuestra comunidad, de manera que Dewey (2004: 27) emplea este razonamiento para explicar el motivo por el que las sociedades antiguas no disponían de conocimientos que a nosotros nos resultan básicos. Por tanto, el uso de la imaginación parte de las ideas y prácticas disponibles socialmente (Rømer, 2012: 142-143), de modo que si se aspira a mejorar las condiciones sociales existentes se ha de organizar la educación para que las tendencias activas naturales se enfoquen a algún fin que reconozca en el proceso la necesidad de la observación, la adquisición de información y el uso de la imaginación constructiva (Dewey, 2004: 122).

Planteamientos como estos que aspiran a reformar la sociedad son una característica del legado educativo de Dewey que, como ha comprobado Popkewitz (2003: 362), no era habitual en los paradigmas científicos del momento y refleja su idea de comunidad (la cual estaba muy influida por sus creencias y condicionantes culturales y académicos), esto es, la noción de una agrupación que combina imágenes pastorales protestantes decimonónicas, nociones sobre la perfectibilidad humana y sobre el papel de la ciencia como impulso del progreso social. Así, las propiedades y posibilidades de la imaginación en Dewey también son un tema de inteligencia social o creatividad cooperativa enfocada a un fin (Alexander, 1990: 340).

Como estamos observando hasta ahora en la caracterización que Dewey ofrece sobre la imaginación, esta es un aspecto determinante de la actividad humana y de la formación de conocimiento, pero consideramos importante destacar que en el proceso de determinar qué es y qué funciones tiene también se esfuerza a lo largo de todos sus

escritos por aclarar qué no es. En este sentido, denuncia los malentendidos que existen a la hora de hablar de la imaginación y, sobre todo, confundirla con lo imaginario o con la fantasía. Dewey (2010: 214-216) aclara que la imaginación saludable no trata con los aspectos irreales sino con la realización mental de las cosas que son sugeridas y, por tanto, usar la imaginación no implica pensar sobre lo fantasioso o lo irreal, sino que es un método para completar y expandir la experiencia real. Al contrario de lo que supone un pensamiento imaginativo, la fantasía inestable e inconsciente es una clase de imaginación difícil de reprimir que no tiene ningún interés por lo que se está haciendo (Dewey, 2004: 203) y que, por su descontrol, no puede hacer contribuciones al pensamiento reflexivo (Dewey, 2010: 29). Entre otras cosas, Dewey critica determinadas características de los cuentos infantiles de fantasía porque considera que aíslan a los niños de la realidad. Este énfasis en recalcar los aspectos negativos e incluso insalubres del pensamiento fantasioso es más propio de sus primeros trabajos, en los que seguía la línea de pensamiento marcada por Hegel, y es otro aspecto que se ha atribuido y vinculado con sus críticas iniciales al movimiento romántico (Waddington, 2010: 351-352), aunque lo cierto es que su empeño por diferenciar de forma explícita su idea de imaginación del pensamiento fantasioso o imaginario (como refleja la cita: “(...) lo imaginativo no es necesariamente lo fantástico, lo irreal (...)” (Dewey, 2010: 287)) es una constante en sus obras sobre educación.

De hecho, Dewey considera que la identificación lo imaginativo con lo imaginario, en lugar de hacerlo con el contacto cercano y profundo del alcance completo de una situación, representa un error grave ya que, entre otras cosas, lleva a sobreestimar la importancia de los relatos de hadas, los mitos y los símbolos de fantasía como medios para desarrollar la imaginación, obviando la visión imaginativa de otras cosas (Dewey, 2004: 203). Este constituye un planteamiento que difiere con el de Egan quien, pese a las matizaciones que ha realizado sobre la obra de Dewey, se considera un seguidor de muchos de sus principios educativos, aunque en este aspecto concreto defiende la utilidad de alimentar la imaginación con relatos de fantasía (Weible, 2015: 87).

En cualquier caso, la postura de Dewey es bastante tajante al respecto y considera que, mientras que la imaginación profundiza y complementa la observación, cuando esta se dirige a lo fantasioso se convierte en un sustituto de la observación y pierde su fuerza lógica (Dewey, 2008: 325). Esta aversión hacia los productos de la fantasía o, directamente a la literatura fantástica infantil, ha sido analizada en profundidad por Waddington (2010), que ha recopilado los fragmentos en que Dewey advierte de los riesgos y perjuicios de la fantasía. Con ello se ha señalado que esta hostilidad hacia la

misma que en un primer momento derivó de Hegel, también se reforzó por otros tres factores: por un lado, la influencia de los trabajos psicológicos de William James, y por otro, su rechazo a dos movimientos o teorías educativas de tendencias románticas que contaban con muchos seguidores en la época: el movimiento educativo de estudio de la naturaleza y los planteamientos educativos de Friedrich Froebel (1782-1852).

Con este distanciamiento de la imaginación respecto a la fantasía, Dewey aclara que la imaginación no es un mecanismo para evadirse de la realidad, sino que es el medio con que se concibe esta (D'Agnesse, 2017: 446). De modo que una característica que las diferencia es la resistencia y esfuerzo reflexivo que exigen, de tal forma que mientras que lo fantástico e imaginario son actividades menores, el despliegue de la imaginación es más costoso (English, 2016: 1052) y ello también se ve en cómo cada una de estas clases de actividades perdura en el pensamiento, ya que las fantasías se mantienen poco tiempo y la imaginación mucho más por el hecho de ser más cercana y familiar a la naturaleza de las cosas (Dewey, 2008: 304).

Otro elemento distinto que en cierto modo Dewey también se esfuerza por diferenciar de la imaginación son las imágenes mentales. En sus primeros trabajos sobre psicología diferencia entre tres tipos de imaginación, aunque esta es una clasificación con una relevancia relativa porque no la recupera explícitamente en sus obras de filosofía de la educación y hemos podido comprobar que algunos de sus principios solo permanecen de forma tácita. Dicha clasificación distingue entre imaginación mecánica (en la que las imágenes mentales se descomponen y recomponen en partes), fantasía (en la que la formación y vinculación de imágenes está controlada por emociones intensas) e imaginación creativa (que permite la formación de elementos de forma deliberada) (Weible, 2015: 87). En la cuestión de las imágenes mentales se puede ver claramente la influencia de William James, puesto que en su obra más destacada ("Principios de psicología" (James, 1909)) dedica un capítulo a la imaginación como una más de las capacidades humanas de pensamiento (Larraín, 2017: 527) y en el que considera a esta como la capacidad de formación de imágenes mentales. Esta apreciación tiene un claro reflejo en las primeras reflexiones al respecto que lleva a cabo Dewey, quien parte de estos trabajos y de otros estudios de la época que sugerían que todas ellas representan un obstáculo para el pensamiento (Waddington, 2010: 359).

En las obras posteriores en que ya discutía el papel de la imaginación como una facultad importante de la actividad humana, Dewey (2010: 21-23) sigue señalando muy ocasionalmente que las corrientes de imágenes mentales, las cuales pueden ofrecer un

placer necesario y conducir a un compromiso emotivo -pero no intelectual-, no aspiran a la verdad y no tienen un propósito, como sí lo tiene el pensamiento reflexivo. En esa línea, a partir de estos trabajos se esfuerza por señalar que no se debe entender la imaginación como un simple flujo de imágenes mentales, sino como una característica esencial del ser humano (Weible, 2015: 104-105).

Sobre la capacidad de imaginación creativa que Dewey establece en la clasificación mencionada anteriormente, esta representa una categoría que, del mismo modo que la propia clasificación en que se integra no fue utilizada más allá de sus trabajos iniciales en psicología y, al menos de forma explícita, no aparece en sus obras sobre educación. En estas la imaginación no es una capacidad inusual que poseen las personas creativas, sino un medio de aprendizaje (Chambliss, 2006: 43). Con ello, desde la corriente de filosofía del pragmatismo establecida por Dewey se rechazan las dos visiones mayoritarias sobre la imaginación: la corriente aristotélica que la ve como una capacidad de formación de imágenes mentales y la corriente romántica que la considera como un poder creativo infinito. Por el contrario, desde esta perspectiva pragmática se concibe la imaginación como un modo de acción que busca organizar la experiencia para anticipar los sucesos que acontecen y poder significar el mundo, con lo que es un elemento determinante en nuestra actividad de percibir y dar sentido a las cosas (Alexander, 1990: 341).

Otro aspecto que advierte Dewey sobre los peligros de la imaginación y que se limita a ciertas menciones puntuales en las obras que hemos analizado, es su tendencia a discurrir de forma libre, ante lo que apunta que en las situaciones que son hostiles o difíciles, las personas se refugian y consuelan en sus imaginaciones y deseos (Dewey, 2004: 290-291). Con ello está apelando a que en estos casos la imaginación es un peligro para la moral de los individuos, algo que se puede relacionar con la visión que mantenía Rousseau (1990: 293) sobre esta capacidad, pero que en el caso de Dewey no representa un aspecto significativo porque para él no solo el despliegue de la imaginación tiene un trasfondo moral, sino que toda conducta es moral (Alexander, 1990: 336).

En conexión con los trabajos que décadas más tarde realizaría Piaget, Dewey también considera que en el juego infantil se revelan importantes aspectos de pensamiento imaginativo. De forma que el autor señala:

“(…) La teoría y, en alguna medida, la práctica han avanzado lo suficiente para reconocer que la actividad del juego es una empresa imaginativa. Pero es usual aún considerar esta actividad como una etapa especialmente característica del desarrollo infantil, y pasar por alto el hecho de que la diferencia entre el juego y lo que se considera como una ocupación

sería no debe ser una diferencia entre la presencia y ausencia de imaginación, sino una diferencia entre los materiales de los que se ocupa la imaginación. (...)” (Dewey, 2004: 203)

El autor critica esta tergiversación tan habitual sobre qué representa el juego durante la infancia ya que, pese a que se suele reconocer como una característica del desarrollo, en muchos casos se asume de forma errónea que aquello que diferencia al juego de otras actividades es la presencia de imaginación. Esto se relaciona con la equiparación ya denunciada sobre identificar imaginación con fantasía, aunque en el caso de las actividades lúdicas todo ello se ve agravado por la oposición tajante que se hace entre juego y trabajo y su correspondencia con las falsas nociones contrapuestas de imaginación y utilidad (Dewey, 2010: 214). Unas reflexiones como estas, tal y como reconoce el propio Dewey (2004: 203), pretenden reconocer a la imaginación como parte constituyente, normal e integral de la actividad humana. A pesar de ello, Chambliss (2006: 44) ha indicado que Dewey admite que existen diferencias entre la imaginación infantil y la de los adultos por las diferentes experiencias que ha vivido cada uno y por las habilidades que poseen en cada etapa de desarrollo, además de porque mientras que los niños parecen incapaces de formar determinadas imágenes, los adultos parecen haber perdido ciertas habilidades que tenían en la infancia. Con lo que la cuestión primordial no es tanto quién tiene más o menos imaginación, los niños o los adultos, sino cuáles son las habilidades imaginativas en cada etapa de desarrollo.

Un balance general al concepto de imaginación presentado por Dewey nos lleva a afirmar que este se constituye en su pensamiento como el elemento que hace que toda experiencia sea integral (English, 2016: 1052), como el medio con el que concebimos la realidad -de la que no podemos obviar los factores estéticos y emocionales de la misma (D’Agnese, 2017: 445)- y que en su dimensión más social permite empatizar con los demás. Ante unas funciones tan importantes, evidentemente Dewey considera que la imaginación debe ser educada, ya que no podemos pensar y actuar sin disponer ni de información ni de hábitos de comprensión (Alexander, 1990: 336). En ese proceso de formación las tareas deben estimular las emociones y la imaginación, ya que de lo contrario pueden terminar representando esfuerzos mecánicos que no tengan ninguna significación para el individuo (Dewey, 2004: 177). Respecto a los hechos, estos no se pueden presentar en el aula como elementos prefabricados y rígidos, sino de modo que estimulen la imaginación para que la cultura se desprenda de ellos, con lo que los alumnos se interesen por estos y los enriquezcan con su imaginación (Dewey, 2010: 287), algo que

en el ámbito de la didáctica de la historia ha sido discutido en términos semejantes para el caso de los conocimientos sustantivos. Mientras que en la aplicación de todo ello a la escuela primaria, Dewey (2004: 201) mantiene que la intención de esta no debe ir enfocada ni a divertir simplemente al alumnado, ni a transmitirle información, ni a adquirir destrezas (aunque todo ello se pueda obtener trabajando sobre productos secundarios), sino que debe ir orientada a ampliar y enriquecer el alcance de la experiencia y conseguir que se mantenga el interés por el proceso intelectual, aspectos en los que el uso de la imaginación es determinante por su función en la formación de conocimiento.

Tras haber analizado las ideas de Dewey con respecto al concepto de imaginación, debemos llamar la atención sobre un aspecto significativo como son los argumentos del autor sobre la importancia de determinadas materias escolares y el modo en que, en cada una de estas, la imaginación se despliega de una manera característica. En este sentido, una observación que podríamos haber presentado anteriormente pero que cobra especial relevancia a este respecto es que, en la obra en que el autor trató de forma más extensa la cuestión de la imaginación (“Democracia y educación”), la mayoría de los fragmentos en que aborda este tema no se encuentran en los apartados dedicados explícitamente a la formación del pensamiento o a los procesos educativos, sino que se ubican en la sección en que reflexiona sobre los valores educativos, es decir, sobre la conexión entre los fines e intereses y el programa escolar. Por tanto, gran parte de los razonamientos de Dewey sobre la imaginación se exponen en torno a sus apreciaciones sobre las materias escolares.

Este autor ha sido señalado en algunos contextos como un defensor acérrimo de la importancia de las disciplinas específicas de enseñanza y la caracterización de las diferencias y particularidades de cada rama de conocimiento, en las que la imaginación es un factor importante por distintos motivos según el campo. Estas ideas aparecen en todas sus obras sobre educación pero se enfatizan especialmente en sus últimos trabajos, algo por lo que recibió críticas por parte de determinadas corrientes que consideran que esas premisas representan planteamientos propios de movimientos educativos conservadores (Prawat, 2000: 807). Por ejemplo, en “Democracia y educación” expone numerosos argumentos al respecto, de modo que sobre la cuestión de “qué enseñar” apunta que la democracia no puede prosperar en un lugar en el que aquello que más determina esta pregunta sea lo que prometa alcanzar fines utilitarios para las masas, y por otro lado fines tradicionales para las élites (Dewey, 2004: 167). Entre otros motivos porque, dados los estereotipos que existen hacia los aprendizajes más y menos utilitarios, la enseñanza que aspira a ser más utilitaria suele sacrificar las tareas imaginativas o que

desarrollen el sentido estético o el gusto, así como la profundización intelectual en las cuestiones tratadas. Con ello, se termina limitando el uso de todas capacidades en la misma medida que se limita el aprendizaje (Dewey, 2004: 220).

Respecto la dimensión imaginativa del aprendizaje en distintos campos de conocimiento, Dewey (2010: 288) considera que ya sea al tratar cuestiones de Historia, Geografía, Literatura o los propios principios de la ciencia, estas disciplinas están repletas de cuestiones que solo se pueden captar imaginativamente. Sobre el caso concreto de las Ciencias Sociales, indica que estas serían menos abstractas y formales si se las tratara menos como ciencias (en el sentido de verlas como conjuntos cerrados de conocimiento) y más por el modo en que se pueden conectar con la vida cotidiana de los alumnos en sus grupos sociales (Dewey, 2004: 175). Mientras que en cuanto al ámbito que más nos interesa, el aprendizaje y enseñanza de la Historia, en una de sus primeras obras sobre educación (“Escuela y sociedad” (1899)), Dewey ya dedica un capítulo completo a los fines, contenido y modo en que se debería organizar esta materia escolar.

Como elemento significativo, en esta obra se propone un plan de estudios de historia para la escuela elemental que comienza a los 6 años y que parte de estudiar las cuestiones históricas más cercanas al niño y progresivamente tratar las más lejanas, aunque parcialmente se sigue un orden cronológico (Dewey, 1899: 162-164). Egan (2004: 111) ha afirmado que las ideas que subyacen a este modo de organización, el cual está completamente naturalizado hoy en día, son un claro reflejo de la influencia de las ideas de Spencer sobre Dewey, ya que como este defendía, se inicia el aprendizaje partiendo de los elementos más empíricos o que apelen a las habilidades sensoriomotoras del niño para ir progresando hasta alcanzar la racionalidad adulta. No obstante, ello no debe hacernos pensar que Dewey asumió las ideas de Spencer sobre el aprendizaje de la historia ya que este último consideraba, desde sus ideas evolucionistas, que la historia enseñada debía ser una especie de sociología basada en ideas biológicas, unos planteamientos ante los que Dewey estaba en contra (Egan, 2004: 130).

Respecto a las bases que rigen sus ideas en ese ensayo, considera que la historia enseñada en la escuela primaria debe ser una sociología indirecta, es decir, un estudio de la sociedad que muestre su proceso de devenir y formas de organización (Dewey, 1899: 155). Para lo cual destaca que esta se debe presentar de forma dinámica para que se puedan considerar imaginativamente las fuerzas que favorecen la cooperación entre los hombres, entender el rol que pueden ejercer los individuos en el discurrir histórico y la importancia de sus motivos y acciones, con lo que a partir de ello el niño podrá apreciar

los valores de la vida social e incluso desarrollar sus capacidades empáticas (Dewey, 1899: 156-157); como es posible reconocer, estas son cuestiones que han sido contempladas por la didáctica de la historia en las últimas décadas. Algunos de estos planteamientos permanecerán de forma explícita en sus escritos posteriores, aunque con modificaciones, como la idea de que para profundizar en la vida social de una época se pueden estudiar las biografías de grandes héroes que revelen esa dimensión social (Dewey, 1899: 158-159), aspecto que años más tarde matizará con que, para enfatizar el papel ético de la historia, este procedimiento se debe hacer únicamente con los héroes que tienen verdadero interés histórico, como inventores o descubridores, pero no militares (Dewey, 2004: 186). Mientras tanto, algunas otras ideas se mantendrán más implícitas.

En “Cómo pensamos”, Dewey no profundiza demasiado en las disciplinas específicas de conocimiento y, con respecto a la Geografía o la Historia, indica principalmente que estas son materias de adquisición de conocimiento o “estudios informativos” (Dewey, 2010: 74-75). Sin embargo, esta situación cambia en “Democracia y educación”, de modo que la obra en la que más extensamente aborda el pensamiento imaginativo también trata la importancia y enfoque que se debe adoptar en materias como las ciencias, la Geografía y la Historia. Respecto a estas últimas, los comentarios sobre el papel de la imaginación y la enseñanza de la historia se combinan con los de Geografía puesto que es un defensor de unir ambas dada su naturaleza complementaria, algo que en líneas generales y para el caso de la investigación académica disciplinar conecta con la idea de geohistoria que Braudel, entre otros, propondría décadas más tarde.

El aprendizaje de estas materias es importante por distintos motivos, pero su enseñanza supone ciertos riesgos como el hecho diferencial de que “(...) En ninguna otra parte (...) existe mayor peligro de que se acepte la materia de estudio como un material educativo apropiado simplemente porque ha llegado a ser habitual enseñarla y aprenderla. (...)” (Dewey, 2004: 181). Con ello, el peso de la tradición al abordar la enseñanza de la geografía y la historia es muy fuerte, por lo que es algo a considerar en la misión que cumplen estas en la experiencia de los alumnos y en dotarles de una formación socializada e intelectualizada (Dewey, 2004: 182).

Dewey sostiene que al aprender geografía e historia aumentamos la capacidad de situar nuestras actividades en conexiones de espacio y tiempo, con lo que nuestras actividades ganan contenido significativo y dejan de ser momentáneas para adquirir una sustancia duradera (Dewey, 2004: 180). En ese sentido, aprender geografía contribuye a ganar capacidad de percibir conexiones espaciales y aprender historia la de percibir las

conexiones humanas de la historia. Además, en relación con el desarrollo de la empatía, indica que “La ayuda que puede prestar la historia a una comprensión simpática e inteligente de las situaciones sociales actuales en que participan los individuos es un tesoro moral permanente y constructivo (...)” (Dewey, 2004: 187).

Ante ello cabe recordar que, si estos aprendizajes se enseñan como conocimientos ya elaborados, no se estará interpelando a la vida social del alumno sino que este las verá como cuestiones ajenas (Dewey, 2004: 180). Por ese motivo y por promover la dimensión ética de la historia, considera que en las aulas no conviene centrarse en la historia militar o política, sino en una más social como la historia económica o la historia del trabajo, de forma que revelen el desarrollo de libertades efectivas alcanzadas en la vida en sociedad y mediante el dominio de la naturaleza (Dewey, 2004: 186).

Respecto a la intervención de la imaginación, Dewey (2004: 187) sostiene que el estudio de la Geografía permite utilizar la imaginación para ampliar el sentido de las experiencias personales directas que sucedan en espacios y lugares, mientras que aprender historia supone una ampliación del sentido temporal que permite concebir lugares y situaciones en las que no se puede estar presente por una cuestión vital. En un planteamiento como este, la imaginación contribuye en una de las principales funciones que pueden alcanzar el aprendizaje de la geografía y la historia en el esquema de Dewey, esto es, enriquecer y liberar los contactos y experiencias más directas y personales dotándolas de contenido, fondo y perspectiva (Dewey, 2004: 182).

Esta idea que remite a una ampliación de los horizontes de experiencia se puede interpretar en relación con lo que Egan (2000: 75) denomina el dogma de la “expansión del entorno”, es decir, la idea difundida por Dewey y muchos otros sobre que el conocimiento se debe restringir para ir de lo conocido y cercano, a lo desconocido. En esa línea, Egan (2000: 67-70) también ha apuntado que estos planteamientos pueden ser algo contradictorios aplicados a la enseñanza primaria dado que, si partimos de la idea de Dewey sobre que aquello que primero aprenden las personas es a realizar actividades (caminar, hablar...), esto deja fuera al aprendizaje de la historia en los primeros años. El error consiste en que antes de aprender a realizar actividades como las indicadas, niños y niñas ya comprenden y albergan conceptos abstractos como los de opresión y libertad, o amor y odio, con lo que sería más correcto afirmar que aquello que primero aprendemos son las categorías con las que dar sentido al mundo (Egan, 2000: 109). A pesar de estas críticas no podemos dejar de señalar que Egan (1994: 136) se considera seguidor de los principios educativos de Dewey y coincide con él en dotar de tal importancia a la materia

de Ciencias Sociales hasta el punto que esta sea las que dirija y organice el resto de áreas del currículo.

Como conclusión de la visión ofrecida por Dewey con respecto a las funciones de la imaginación en la actividad humana y la formación de conocimiento, se ha podido comprobar que la imaginación es una categoría central en sus escritos educativos. Esta se vincula con diferentes funciones y capacidades humanas, de forma que representa el medio con que concebir por completo la realidad y con el que significar las experiencias y situaciones que vivimos. Además, tiene un rol determinante en la consideración de la dimensión estética de la experiencia y el pensamiento, y en contextos tan determinantes como aquellos en los que nos relacionamos con otros, permite la identificación empática con los demás.

Por todos estos importantes motivos -así como por muchos otros que hemos discutido-, Dewey considera que la imaginación debe ser considerada en los procesos educativos, con lo que es un elemento clave en la formación de los individuos. En el aprendizaje, esta permite ir más allá de lo inmediato, ya que “(...) El único modo de evitar los métodos mecánicos de la enseñanza es un adecuado reconocimiento del juego de la imaginación como el medio de comprensión de toda clase de cosas que están más allá del alcance de la respuesta física directa. (...)” (Dewey, 2004: 203). Este aspecto concreto se relaciona con uno de los motivos por los que Dewey destaca la importancia de reconocer la dimensión imaginativa de aprender historia: ampliar el sentido temporal de nuestras experiencias y así concebir lugares y situaciones que no podemos vivir directamente, con lo que podemos situar nuestras acciones en el tiempo. Una idea con la que Dewey enfatiza la importancia de significar nuestras acciones al considerarlas temporalmente, lo que representa un planteamiento cercano a lo que hoy en día se recalca desde la didáctica de la historia sobre que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos.

Como contraposición a una historia que se aprenda considerando el aspecto imaginativo que expanda nuestra experiencia temporal y conecte pasado y presente, encontraríamos una historia preelaborada, una historia que, “(...) como un estudio formulado, no es más que el conjunto de hechos conocidos sobre las actividades y esfuerzos de los grupos sociales respecto a los cuales son una continuidad nuestras vidas y con referencia a los cuales se explican nuestras costumbres e instituciones.” (Dewey, 2004: 181).

Situados en su contexto, los planteamientos educativos de Dewey mantienen vínculos claros con los mostrados en la psicología educativa de Vygotsky, tal y como ha

puesto de relieve Popkewitz (2003). Significativamente, la línea de pensamiento establecida por Vygotsky es la que más importancia ha dotado a la cuestión de la imaginación en los procesos educativos, en su caso desde la investigación psicológica tal y como observaremos en las próximas páginas. Antes de ello, consideramos que puede ser interesante reparar brevemente en las conexiones de sus ideas con las que Dewey elaboró décadas antes de sus trabajos sobre psicología del desarrollo.

Dewey y Vygotsky elaboraron sus teorías en un periodo cercano y, aunque uno planteaba sus escritos educativos desde la filosofía de la educación y el otro desde la psicología del desarrollo, el hecho de haber compartido época afectó, como no podía ser de otro modo, a sus obras, aunque estas fueron elaboradas en contextos políticos y sociales muy distintos. Con ello, Dewey refleja en sus escritos muchas ideas y valores decimonónicos y enfoca su obra dentro de la sociedad burguesa protestante y denota en su discurso cierto excepcionalísimo estadounidense; por su parte, Vygotsky intenta relacionar el pensamiento marxista de Marx y Engels con la ciencia psicológica para contribuir al nuevo orden político-social de Rusia tras la revolución soviética (Popkewitz, 2003: 362). No obstante, tanto Dewey como Vygotsky comparten la creencia muy extendida en la época de que la ciencia puede ofrecer estrategias para formar al “nuevo hombre”, pero con la diferencia de que las teorías de estos dos autores conciben que las situaciones sociales se pueden transformar y no son algo dado (Popkewitz, 2003: 361). Lo que no quita que el modo en que enfocaran esa cuestión fuera distinta, ya que mientras Dewey enfatiza la idea de “comunidad” como constructo social a tener en cuenta, Vygotsky destaca la importancia del lenguaje como instrumento de transferencia de la experiencia social.

Estos autores también comparten la circunstancia de que su pensamiento tuvo poca influencia en los asuntos educativos en el momento en que publicaron sus obras. Sin embargo, a partir de periodos posteriores otros investigadores interpretaron sus trabajos y estos se han reconfigurado dentro de discursos propios de la pedagogía constructivista, los cuales tienden a negar la dimensión social del conocimiento escolar que ellos mismos habían destacado (Popkewitz, 2003: 378).

II. Lev Vygotsky y la imaginación como impulso del desarrollo

Como parte de la segunda vertiente en que estamos clasificando los modos de entender la imaginación en el pensamiento infantil y vinculada al ámbito educativo, el autor más destacado y, a su vez, el artífice de la distinción entre vertientes que estamos aplicando, es Lev S. Vygotsky (1896-1934). Si partimos de las observaciones realizadas por otros investigadores y de sus propios análisis, este autor sitúa a la imaginación como uno de los elementos privilegiados en su teoría histórico-cultural sobre el desarrollo infantil y los procesos mentales. Además, a partir de sus críticas a los postulados y estudios ofrecidos por otros, propone una clasificación sobre las formas de entender la imaginación en el pensamiento infantil que, como ya se ha apuntado, es en la que nos basamos en este capítulo. No obstante, antes de profundizar en estos aspectos y en las líneas generales de su teoría, consideramos que es conveniente comprender de forma sucinta el momento y contexto en que aparecieron estas ideas, así como algunos elementos de su trayectoria profesional que se deben tener en cuenta al adentrarse en las contribuciones del psicólogo bielorruso.

A la hora de aproximarse a la obra de Vygotsky es muy común hacer referencia a su temprana muerte, dado que pese a la brevedad de su carrera investigadora consiguió desarrollar una obra bastante prolífica y aportar conceptos y acercamientos teóricos muy innovadores en su contexto, los cuales comenzaron a ser conocidos a escala mundial algunas décadas después de su fallecimiento. Sin embargo, y sin restar la importancia a los factores anteriores, existen otros condicionantes que consideramos necesario resaltar para comprender en mayor profundidad sus análisis y planteamientos sobre la imaginación. En ese sentido, y más allá de las diversas formas en que se han interpretado y apropiado sus trabajos, es muy significativo comprobar el modo en que la época en que vivió Vygotsky queda reflejada en su obra a través de la incorporación de hallazgos y desarrollos científicos de la Rusia prerrevolucionaria, al mismo tiempo que el propio autor ofrece análisis y razonamientos que trascienden los marcos académicos del momento (Maheirie y Zanella, 2017: 161).

En ese sentido, existen ciertas circunstancias que sobresalen por encima de otras y que debemos considerar en detalle. Más allá de la época convulsa y de los enormes cambios que vivió durante su corta vida (la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa o el establecimiento del régimen soviético), hay un hecho que consideramos diferencial en su biografía y tiene que ver tanto con su trayectoria previa antes de dedicarse a los

estudios psicológicos como con los círculos culturales en los que se movió. Desde muy joven se interesó por las ciencias sociales y las humanidades, época en la que le influyeron mucho los trabajos de Hegel (1770-1831) (Kozulin, 2001: 27). Asimismo, Vygotsky trabajó durante años como crítico literario y teatral y conoció a importantes teóricos de la literatura y lingüistas rusos, de hecho, su primer trabajo de investigación abordaba aspectos relevantes de estos ámbitos y llevaba por título “Psicología del arte” (1925) (Bruner, 2010: 84). El enfoque y contenidos de este estudio son muy significativos, ya que en los contextos académicos del momento no era habitual estudiar desde la psicología aspectos que tenían que ver con el arte, y todavía era menos común introducirse en el campo de la investigación psicológica con una temática de este tipo, por lo que este y muchos otros factores han hecho que sea considerado un pionero que se adelantó varias décadas a corrientes posteriores preocupadas por conectar la psicología con las humanidades (Lindqvist, 2003: 250).

Desde una perspectiva más política, Vygotsky unió en su obra la ciencia y el progreso con el deseo de contribuir a un nuevo orden político y social en Rusia tras la revolución soviética (Vila-Mendiburu, 2007: 208), de forma que estudió a Marx (1818-1883) y a Engels (1820-1895) para relacionar la psicología con las nuevas obligaciones sociales del Estado (Popkewitz, 2003: 362). Pese a su compromiso con el marxismo, las ideas de Vygotsky no fueron tenidas en cuenta en el sistema educativo postrevolucionario durante décadas ya que en cierta medida ponían en duda los principios educativos de la URSS (Davydov, 1995: 13); una situación similar a la ocurrida en el sistema educativo norteamericano con las investigaciones y propuestas de Dewey, aunque por unos motivos bien distintos (Popkewitz, 2003: 363).

En sus últimos años de vida, Vygotsky fue acusado de falta de adhesión al marxismo y pese a que, como tal, ni él ni ningún otro de los investigadores de su equipo fue perseguido por el régimen de Stalin, un factor determinante en el escaso impacto que tuvieron sus aportaciones en el sistema educativo o en la continuidad académica, fue el hecho de que en 1936 (dos años después de su muerte) el gobierno estalinista prohibiera la psicología. Esta era la rama de la ciencia en que trabajaban Vygotsky y muchos otros investigadores, la cual se dedicaba al estudio de la infancia y el desarrollo (Davydov, 1995: 14; Vygotsky, López Caicedo y Davydov, 1997: 47-48). Tras la muerte de Vygotsky y la prohibición de sus obras, tan solo algunos de los alumnos con los que había trabajado intensamente durante sus últimos años de vida -como A. Leontiev (1903-1979)

o A. Luria (1902-1977)- continuaron trabajando bajo los principios de la teoría histórico-cultural, aunque siempre de forma encubierta (Kozulin, 2001: 227-232).

No fue hasta la segunda mitad de la década de 1950 cuando las obras de Vygotsky, pese a seguir prohibidas, comenzaron a circular intensamente entre determinados grupos académicos rusos (Bruner, 2010: 81-82). Tras ello, la profusa difusión de sus trabajos en Occidente comenzó en 1962 con la traducción inglesa de “Pensamiento y lenguaje”, al que siguió la publicación resumida de “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” en 1966 (Davydov, 1995: 14) y, en las décadas de 1980 y 1990, la compilación traducida de sus obras completas.

Una vez señaladas estas cuestiones, consideramos que es conveniente explicar de un modo general algunas de las influencias que afectaron a Vygotsky en la configuración de su teoría psicológica, lo cual ayudará, más adelante, a ubicar sus ideas con respecto a la imaginación. Como apuntábamos, su compromiso con el marxismo fue permanente hasta el punto de que marcó como objetivo configurar una psicología marxista del mismo modo que hacían muchos otros psicólogos del momento, quienes se enfrentaban para demostrar que sus métodos e ideología eran los más materialistas y fieles al marxismo (Kozulin, 2001: 227). Como factor diferencial, la obra de Vygotsky no contiene, como tal, referencias constantes a los trabajos de Marx pero sí fundamenta todas sus investigaciones en conceptos marxistas con tal de articular sus explicaciones (Maheirie y Zanella, 2017: 164; Ratner y Silva, 2017: 3).

En ese sentido, Vygotsky defiende que la premisa principal de su teoría histórico-cultural es eminentemente marxista (a pesar de que en su momento fue observada con recelo por los ideólogos del régimen soviético) dado que esta propugna que las personas están sujetas al juego dialéctico entre naturaleza e historia, entre sus cualidades como criaturas biológicas y como producto de la cultura humana (Bruner, 2010: 81; Vygotsky, 2012: 78). Con ello, adopta una psicología en la que caben tanto los estudios históricos sobre la formación de la mente como los estudios de laboratorio sobre los procesos mentales (Bruner, 2010: 87). Y más allá de la idea central o concepto propio del marxismo que articule cada una de sus propuestas, también se puede observar su compromiso con la aplicación de los planteamientos socialistas en los métodos y programas de investigación (Popkewitz, 2012: 61; Vila-Mendiburu, 2007: 209).

Desde el punto de vista filosófico, a menudo la obra de Vygotsky se ha relacionado con las ideas de Dewey dado que, pese a que su trayectoria y contexto fueron muy distintos, existen muchos paralelismos entre los planteamientos de ambos y algunos de

ellos afectan a la idea de imaginación, como el rechazo del dualismo cartesiano mente-cuerpo y del uso de conceptos binarios en sus explicaciones (Popkewitz, 2003: 362). Asimismo, una comparación recurrente que se hace con la obra de Vygotsky es colocarla frente a la de Piaget, ya que cada una parte de tradiciones filosóficas y epistemológicas diferentes, puesto que mientras que las teorías del autor bielorruso son marcadamente socialistas, las de Piaget tienen un carácter liberal (Duncan, 1995: 459-460), algo que en parte se puede explicar por los referentes filosóficos a los que recurre este último, como Descartes, Rousseau o Kant.

Un aspecto que distingue la obra de Vygotsky de la de otros autores coetáneos también comprometidos con el marxismo, es que este integra a numerosos pensadores no marxistas -como al teórico literario y lingüista M. Bajtín (1895-1975) (Vila-Mendiburu, 2007: 210)- y lo hace de una forma coherente, de modo que entre ellos destaca el filósofo y psicólogo francés T. A. Ribot (1839-1916) fundamentalmente por el tema que estamos abordando -la imaginación- (Smolucha, 1992: 53). Este factor, junto con muchos otros, fue uno de los argumentos utilizados para acusar a Vygotsky hacia el final de su vida de promover la ideología burguesa al apoyarse teóricamente en escuelas de pensamiento occidentales (Kozulin, 2001: 229). Asimismo, muchos de los seguidores occidentales de Vygotsky han negado premeditadamente el carácter marxista de su obra, motivo por el cual se ha tendido a no reparar lo suficiente en las conexiones entre los esquemas marxistas y los trabajos de Vygotsky (Ratner y Silva, 2017: 5).

Como apuntábamos, en su juventud el autor bielorruso se interesó mucho por las ideas de Hegel y estas le influyeron considerablemente, de modo que le llamó la atención sus planteamientos sobre qué es la historia y cuál es el papel del individuo en esta. La importancia que da Hegel a la naturaleza histórica del hombre marcó, junto al marxismo, el modo en que Vygotsky concibió su modelo de desarrollo influido por lo social (Kozulin, 2001: 27-30). El interés por Hegel durante su juventud es algo que comparte con Dewey, quien, como hemos observado en las páginas previas, también partió de las ideas del filósofo alemán en sus primeras obras (Prawat, 2000: 823).

Sobre los círculos culturales en que se movía Vygotsky, estos influyen en su trabajo y de hecho parte de los motivos por los que son tan conocidas sus ideas fue porque consiguió trasladar al campo de la psicología numerosas teorías y corrientes de pensamiento destacadas en la época (Davydov, 1995: 14). Un factor que sin duda afecta en todo ello es la etapa de su juventud en la que Vygotsky trabaja como crítico literario y teatral, periodo en el que publica “Psicología del arte” y en el que aborda cuestiones que

tienen que ver con la literatura. Además, en este periodo entra en contacto con destacados teóricos de la literatura y lingüistas de la época, como el ya mencionado Bajtín (Bruner, 2010: 84; Vila-Mendiburu, 2007: 210).

Una de las corrientes más destacadas que influyó en su pensamiento fue el simbolismo ruso, al que recurre -entre otras cosas- para rechazar la existencia de unas pautas innatas en el desarrollo que evolucionan a lo largo del proceso de maduración (Popkewitz, 2003: 361) y para ofrecer argumentos sobre las bases simbólicas de la mente (Davydov, 1995: 14). En ese sentido, la recepción de influencias artísticas e intelectuales como estas le permiten plantear que el lenguaje (ya sea en el arte o la ciencia) proyecta nuestras vidas en la historia y, al mismo tiempo, nos proyectamos más allá de esta (Bruner, 2010: 84). En las cuestiones sobre el lenguaje también incorpora muchas innovaciones derivadas de su amplio conocimiento de la tradición literario-lingüística rusa (Bruner, 2010: 146).

Además de sus planteamientos sobre el lenguaje, también incorpora cuestiones sobre aspectos psicológicos más amplios tomados de los movimientos literarios del momento (Kozulin, 2001: 30-37). Un aspecto en el que también se puede comprobar esta influencia es en la preocupación de Vygotsky sobre la cuestión de la conciencia como unión de lo racional y lo estético, aspecto que interesaba mucho a los simbolistas rusos (Kozulin, 2001: 15) en contraste con el interés por el intelecto, que en la época era una temática más propicia en los estudios psicológicos (Lindqvist, 2003: 250).

Junto con estas influencias artísticas y literarias muy extendidas en determinados círculos rusos durante las primeras décadas del siglo XX, Vygotsky también se siente atraído por los planteamientos del psicoanálisis, entre otras cosas, porque este abordaba de forma novedosa los procesos creativos que dan lugar al arte como expresión humana (González-Rey, 2011: 286). No obstante, su conocimiento del psicoanálisis se circunscribía sobre todo a las obras de Freud (Matthews y Liu, 2008: 22), las cuales criticaba fuertemente por su idea de desarrollo, así como por situar al principio de placer como generador inicial de ese proceso (Vygotsky, 2010: 106), críticas que también dirigió a Piaget.

Con todo ello, recientemente los planteamientos de Vygotsky se han relacionado más con la obra psicoanalítica de Jung que con la de Freud, ya que con el primero comparte de forma más clara que el principio de placer no es adecuado para entender el comportamiento y aprendizaje humano (Matthews y Liu, 2008: 26). En ese mismo sentido, una crítica permanente de Vygotsky hacia las visiones de Freud o Piaget es que

desde su punto de vista estas minimizan la importancia de lo social en el desarrollo inicial de las personas, aspecto que demuestra que estas posturas mantienen visiones ultra biológicas del desarrollo (Vygotsky, 1987: 344).

Consideramos que comprender esta amalgama de referencias e intereses que determinaron la vida y obra de Vygotsky puede ser interesante para comprender sus trabajos, especialmente si vamos a hacer hincapié en sus ideas con respecto al papel de la imaginación en el pensamiento y la infancia. No obstante, también consideramos muy relevante establecer brevemente las líneas generales de sus investigaciones y teorías ya que, como comprobaremos al profundizar en la cuestión de la imaginación, esta queda situada coherentemente como parte integrante de sus desarrollos más conocidos.

La contribución más importante realizada por Vygotsky a través de sus trabajos fue la creación de la teoría histórico-cultural, la cual defiende como elemento característico que las interacciones sociales son elementos clave en el desarrollo humano. En esa línea, parte de la clasificación de Wundt (1832-1920) y establece un esquema sobre el desarrollo mental que divide los procesos psicológicos en dos grupos interrelacionados: los procesos psicológicos elementales, los cuales son de origen biológico, y los procesos psicológicos superiores, de origen sociocultural (Vygotsky, 2012: 78). Estos últimos están mediados por los símbolos y los signos (Vila-Mendiburu, 2007: 219), de modo que entre ellos se encuentran las funciones que las personas interiorizan a partir de interactuar con el grupo social en el que crecen y entre las que destacan herramientas tan importantes para la formación de la mente como el lenguaje. Un aspecto distintivo de las explicaciones de Vygotsky es su empeño por rebatir a las diversas ramas de la psicología del momento que, a la hora de explicar los procesos mentales, daban una importancia sobremedida a las cuestiones fisiológicas, algo a lo que este responde introduciendo la dimensión histórica para mostrar el modo en que influye la cultura (Grimaldo, Judson, Boullosa y Acuña, 2018: 55) y que finalmente representa el aspecto al que dota de más importancia en su teoría (Davydov, 1995: 15).

El énfasis en lo social es algo que sin duda contrasta con las líneas mayoritarias de estudios psicológicos que durante décadas asumieron los análisis de los procesos de cognición como procesos individuales (Sánchez, 1997: 68). En ese sentido, Vygotsky considera que el desarrollo intelectual no se puede entender desde unos procesos cognitivos internos y espontáneos (Egan, 2000: 18) sino que por el contrario, y de forma parecida a cómo lo planteaba Dewey, ve la formación de la mente como un proceso comunal en el que los conceptos culturales se internalizan y externalizan (Roseboom,

2015: 59). De este modo, los procesos psicológicos más elevados comienzan a aparecer mediante las interacciones con los demás en forma de funciones sociales externas y estas se terminan transformando e interiorizando como funciones psicológicas (Egan, 2000: 52; Popkewitz, 2003: 362).

La internalización de las herramientas culturales por parte del niño o niña lleva a que estos se faculten en su desarrollo, una idea que Egan y Madej (2015: 2) apuntan que deriva de la formación marxista de Vygotsky, dado que considera que ciertos elementos concretos y particulares (como gestos, palabras o modelos) influyen en el desarrollo. No obstante, este es un aspecto que otros como Kozulin (2001: 30) o Gajdamaschko (2006: 35) sostienen que proviene directamente de Hegel, ya que apelan a que mediante el trabajo y la transformación del mundo de las cosas se producen cambios en la conciencia humana.

Con unos postulados como estos sobre la importancia de los aspectos sociales en el desarrollo de los sujetos y partiendo de los referentes psicológicos y filosóficos que hemos observado anteriormente, Vygotsky se opone a las teorías de la recapitulación que explican la evolución progresiva de los individuos en base a un reflejo de esquemas evolucionistas (Egan, 2000: 53; Matthews y Liu, 2008: 24). De hecho, en algunas de sus obras critica la asunción de estos preceptos por parte de Freud o Piaget, entre otros motivos por establecer el pensamiento autista -el cual es visto en muchos casos como una forma de imaginación alucinatoria- como la primera forma de pensamiento en los niños y niñas (Vygotsky, 2010: 193, 2012: 88). Esta crítica es sin duda una de las más relevantes, dado que para formularla Vygotsky se basó en los trabajos de Bleuler sobre esta clase de pensamiento y así criticar que Piaget viera el pensamiento autista como una clase de pensamiento primitivo, a lo que se añade el hecho de que Piaget había sido discípulo de Bleuler y en lugar de dar continuidad a las ideas de su mentor había terminado asumiendo la postura de Freud (Harris, 2000: 7; Vygotsky, 2010: 89).

Dentro de la teoría histórico-cultural, probablemente el concepto más conocido sea el de la zona de desarrollo próximo, el cual es definido por Vygotsky como la distancia entre el nivel real de desarrollo (el cual está determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (determinado por la capacidad de resolver un problema siendo guiado por un adulto o con la ayuda de un compañero más capaz) (Vygotsky, 2012: 133). Un constructo como este pone de relieve la importancia de las interacciones con los demás como impulso del desarrollo y es que, como ha apuntado Bruner (2010: 83), en él subyace una fórmula de aprendizaje que apunta a que los buenos aprendizajes son aquellos que se adelantan al desarrollo.

Por otro lado, otro elemento determinante en los trabajos de Vygotsky es la importancia que confiere al lenguaje en los procesos de desarrollo y en el propio modo en que este influye en las actividades psicológicas. Tal es la importancia que le atribuye como elemento indispensable en las interacciones entre individuos que Vygotsky ha sido señalado en algunos casos como precursor del giro lingüístico en psicología (Sánchez, 1997: 70). Además de su carácter comunicativo, Vygotsky indica que al principio el lenguaje en los niños y niñas sigue a las acciones y está dominado por la actividad, mientras que tal y como avanza el desarrollo este pasa a guiar, planificar y dominar el curso de la acción, por lo que el lenguaje no solo tiene un papel en las interacciones sino que también desempeña una función planificadora en el pensamiento (Vygotsky, 2012: 52-53). En este punto también coincide con Dewey al señalar que el lenguaje es una forma de ordenar los pensamientos, así como la percepción y la acción de los individuos (Bruner, 2010: 82). En cualquier caso, estas son visiones distintas a las de Piaget, quien ve en el lenguaje un reflejo de los pensamientos y no un factor que los determina (Bruner, 2010: 147; Sutton-Smith, 1988: 8).

Tras haber explorado las principales influencias científicas, artísticas y filosóficas que afectan a Vygotsky, así como las características más destacadas de sus principales contribuciones en el campo de la psicología, consideramos que estamos en mejor disposición para indagar en un elemento específico de su teoría como es el de la imaginación. Si nos centramos en esta cuestión, Vygotsky acostumbra a ser citado en la actualidad como el principal referente a la hora de justificar la pertinencia y riqueza que aporta considerar los procesos imaginativos en el ámbito educativo. No obstante, aproximarnos a los planteamientos del autor bielorruso sobre un aspecto de la complejidad de la imaginación conlleva ciertas particularidades que es preciso conocer para comprender mejor el modo en que se sitúa a esta dentro de sus teorías.

Así, como ya hemos anunciado anteriormente, la imaginación representa un elemento importante en los trabajos de Vygotsky y al que apela con cierta recurrencia al plantear sus explicaciones y argumentos. Con todo, debemos reconocer que Vygotsky no formula sus ideas al respecto compilándolas y relacionándolas de forma sistemática en un mismo tomo o tratado, sino que se centra en la cuestión de la imaginación en tres textos relativamente breves, los cuales perseguían finalidades diferentes y que estaban enfocados de distinta manera en función del trabajo del que formaban parte. Estos tres ensayos son: “La imaginación y el arte en la infancia” (1930), “Imaginación y creatividad en el adolescente” (1931) y “La imaginación y su desarrollo en la infancia” (1932).

De este modo, en 1930 encontramos el primero de estos tres textos que es a su vez el más extenso, “La imaginación y el arte en la infancia” (Vygotsky, 1986), el cual representa un ensayo en el que Vygotsky comienza por clarificar qué entiende por imaginación y cómo se relaciona esta con el conocimiento de la realidad, el desarrollo cognitivo y las creaciones artísticas, algo que hace en cierta medida recuperando algunas de las reflexiones que planteó años antes en “Psicología del arte” (Prestes y Tunes, 2012: 330-331). La primera mitad de esta obra se apoya mucho en las definiciones, clasificaciones y ejemplos que Ribot (1906) ofreció algunas décadas antes sobre la imaginación creadora, mientras que la segunda parte relaciona la imaginación con cuestiones específicas de la expresión infantil como la creación literaria, el uso del teatro en el aprendizaje o el dibujo infantil.

Por otro lado, en 1931 se publicó “Paidología del adolescente”, una extensa obra sobre el desarrollo psicológico en esta fase del crecimiento en la que se incluye un capítulo sobre “Imaginación y creatividad en el adolescente” (Vygotsky, 1998) que continúa algunas de las discusiones abiertas en el manuscrito del año anterior (Smolucha, 1992: 57). No obstante, este texto se centra mucho más en cuestiones que tienen que ver con el desarrollo psicológico y con los cambios que, en opinión del autor, se producen en el pensamiento imaginativo durante la adolescencia o etapa de transición.

Finalmente encontramos un texto breve pero muy interesante que se suele obviar y que corresponde a una de las lecciones que Vygotsky dictó entre marzo y abril de 1932 en el Instituto Pedagógico de Leningrado (en la actualidad, Herzen University) (González-Rey, 2009: 7; Rieber y Robinson, 2004: 30; Shuare y Montealegre, 1997: 1). Cada una del conjunto de estas lecciones abordaba de forma monográfica una temática, con lo que las primeras de estas trataron cuestiones como la memoria, el pensamiento o las emociones, mientras que la quinta lección abordó la imaginación y llevaba por título “La imaginación y su desarrollo en la infancia” (Vygotsky, 1987). En ella, Vygotsky critica determinadas visiones que existen sobre la imaginación como las provenientes de la psicología asociacionista o las de autores concretos como Freud o Piaget para, más tarde, explicar los modos en que la imaginación y el pensamiento trabajan de forma conjunta.

Tanto en capítulo dedicado en “Paidología del adolescente” como en “La imaginación y su desarrollo en la infancia”, el autor recurre de nuevo a los trabajos de Ribot (así como a los de muchos otros investigadores) para fundamentar sus ideas

(Smolucha, 1992: 55). No obstante, a nuestro modo de ver en estas obras -sobre todo en la segunda- también plantea algunas críticas a los planteamientos del psicólogo francés.

Pese a las interesantes reflexiones que Vygotsky aporta en estos escritos de 1931 y 1932, la mayoría de las investigaciones y reflexiones que se hacen en la actualidad sobre la imaginación en las que se hace referencia a su obra se llevan a cabo basándose únicamente en el texto de 1930, posiblemente por ser el más extenso de los tres. En este sentido consideramos que, si se pretende apelar al concepto de imaginación promovido por Vygotsky resulta incompleto acudir únicamente al ensayo de 1930 sin estimar el contexto histórico-cultural y científico en que se pergeñaron sus obras, entender los marcos generales de su teoría y, sobre todo, sin considerar los dos textos posteriores en que profundizó sobre la cuestión de la imaginación, así como sus manifestaciones al respecto en otras obras como “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” o “Psicología del arte”.

En las próximas páginas nos disponemos a plasmar el modo en que Vygotsky entiende la imaginación, así como las características que le atribuye atendiendo a los aspectos anteriores. No obstante, a la hora de aproximarnos a la obra de Vygotsky surgen algunas complicaciones y dificultades, especialmente si vamos a centrarnos en uno de los aspectos que desarrolla durante su corta carrera en el ámbito de la psicología ya que, del mismo modo que no se observa una evolución lineal en el conjunto de sus trabajos (González-Rey, 2011: 265), este autor no ofrece un programa de investigación documentado sistemáticamente y elaborado de forma cuidadosa (Nicolopoulou, 1993: 7), a lo que se añade que solía trabajar de forma simultánea en varios de sus manuscritos. Todo ello hace que sea muy difícil acercarse a sus trabajos con un enfoque eminentemente cronológico. No obstante, algo que en cierta medida puede facilitar este proceso es un rasgo característico de los escritos de Vygotsky y que no tiene tanto que ver con el contenido de los mismos sino con el modo en que expone sus argumentos, y es que estos se desarrollan de forma fluida y no imponente, como sí sucede con las obras de Piaget (Bruner, 2010: 82).

Por estos motivos consideramos que lo más apropiado y, del mismo modo en que hemos desarrollado algunos de los apartados anteriores, abordamos sus ideas con respecto a la imaginación vinculándola con distintos elementos con que la relaciona en sus escritos y que pueden dar lugar a una panorámica global sobre sus consideraciones al respecto: la realidad, la experiencia, el desarrollo psicológico (en la infancia, la adolescencia y la adultez), las emociones y, finalmente, la creatividad y la estética.

Sobre la atención que ha merecido esta parte de su obra, es habitual señalar el contraste que existe entre el gran interés que despiertan los trabajos de Vygotsky y los escasos análisis que se han realizado sobre su forma de entender el concepto de imaginación (Gajdamaschko, 2005: 13, 2006: 34). A este respecto es importante tener en cuenta que, tanto en la psicología occidental como en la soviética, su obra se ha identificado mayoritariamente con su teoría histórico-cultural y se han dejado en segundo plano otras cuestiones nucleares de sus investigaciones como las emociones, la imaginación, la fantasía o la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, todo ello vinculado a la educación (González-Rey, 2009: 2). Como ha apuntado González-Rey (2011: 273-274), el establecimiento de los trabajos de Vygotsky sobre la teoría histórico-cultural como representantes de toda la “teoría vygotskyana” supone una simplificación del conjunto de sus investigaciones, así como reconocer únicamente las aportaciones de este autor durante una época de su vida y dejar de lado otros periodos de su carrera. A ello se debe incluir que las primeras interpretaciones realizadas sobre su trabajo se hicieron en unos términos muy cognitivistas y racionales, comparando sus propuestas con las de Piaget (Lindqvist, 2003: 250). Por tanto, hasta hace unas décadas la cuestión de la imaginación no se había considerado como una parte central de la “teoría vygotskyana”, algo que cambió a partir de finales de la década de 1980 -coincidiendo con la publicación de sus obras completas-, momento en que se comenzó a prestar más atención a sus planteamientos sobre la imaginación y sus implicaciones pedagógicas⁹ (Roppola y Whittington, 2014: 67).

Junto con ello, debemos advertir cierto uso indistinto que realiza Vygotsky de los conceptos de imaginación, fantasía y creatividad (Maheirie y Zanella, 2017: 167) que, a nuestro modo de ver, es minoritario y no resulta un impedimento a la hora de comprender los trabajos de este autor, ya que además existen otras muchas ocasiones en que sí diferencia entre ellos (Ayman-Nolley, 1992: 78).

A pesar de que, como hemos anunciado, consideramos que lo más pertinente en este caso es no seguir un orden cronológico al abordar la concepción que mantiene Vygotsky sobre la imaginación, creemos que es interesante comenzar nuestro análisis

⁹ En ese sentido, antes de comenzar a analizar cómo entendía el autor este concepto, consideramos importante resaltar también las aportaciones de distintos investigadores que han profundizado en la idea de imaginación en la teoría de Vygotsky -en muchas ocasiones, vinculada con la creatividad- y en las que, junto a las propias obras del autor bielorruso, nos hemos apoyado para desarrollar este análisis. Entre muchos otros y sin ser exhaustivos, queremos destacar los escritos de Smolucha (1992), Ayman-Nolley (1992), Lindqvist (2003), Eckhoff & Urbach (2008), Gajdamaschko (2005, 2006), Maheirie & Zanella (2017) y Alessandroni (2017).

teniendo en cuenta las reflexiones significativas con las que el autor comienza la primera de las tres obras monográficas que dedicó al tema. En las primeras líneas de “La imaginación y el arte en la infancia”, Vygotsky (1986: 7-8) hace referencia a la actividad creadora de las personas y plantea:

“(…) Si nos fijamos en la conducta del hombre, en toda su actividad, percibimos fácilmente que en ella cabe distinguir dos tipos básicos de impulso. Podría llamarse a uno de ellos reproductor o reproductivo: suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria; su esencia reside en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rastros de antiguas impresiones. (...) Todos estos casos tienen en común que mi actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor precisión algo ya existente.”

En palabras del autor, la importancia de esta capacidad reproductora está fuera de toda duda ya que en el mundo que nos rodea debemos recurrir con asiduidad a muchas habilidades que necesitamos repetir cuando se dan circunstancias idénticas. No obstante, junto a ello Vygotsky (1986: 9) apunta:

“Además de la actividad reproductora es fácil advertir en el hombre otra actividad que combina y crea. Cuando imaginamos cuadros del futuro, por ejemplo, la vida humana en el socialismo, o cuando pensamos en episodios antiquísimos de la vida y la lucha del hombre prehistórico, no nos limitamos a reproducir impresiones vividas por nosotros mismos. No nos limitamos a reavivar huellas de pretéritas excitaciones llegadas a nuestro cerebro, nunca hemos visto nada de ese pasado ni de ese futuro, y sin embargo podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea, una imagen.”

Con ello, este situando la imaginación como una de las habilidades básicas de la actividad humana y demarca una distinción clara entre actividades reproductivas y creativas que, como hemos observado en el capítulo anterior, ya describió Kant en sus obras filosóficas. Junto con ello, Vygotsky plantea seguidamente una cuestión que le preocupa y que tiene que ver con el modo en que se significa y se entiende esta capacidad humana:

“(…) En su acepción vulgar suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es

producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.” (Vygotsky, 1986: 9-10)

De este modo, el autor hace referencia al papel de la imaginación en la formación de la realidad, y es que esta es una de las cuestiones que Vygotsky discute de forma recurrente a lo largo de sus obras. La relación entre la imaginación y la realidad (y su conocimiento), es algo con lo que consigue marcar distancias con los numerosos desarrollos previos y usos ordinarios del lenguaje que ven estos elementos como aspectos contrapuestos. Así, tras estos pasajes de “La imaginación y el arte en la infancia” critica aquellos planteamientos que consideran a la imaginación como un elemento alejado de la realidad o que trazan una frontera impenetrable que separa la imaginación y la realidad en la conducta humana, negando todos los vínculos que existen entre estas (Vygotsky, 1986: 15).

Imaginación y realidad: cuatro formas de relación

En la línea de las reflexiones iniciales que acabamos de observar y con la finalidad de demostrar el modo en que la imaginación representa una función vitalmente necesaria para la actividad humana y no un mero proceso caprichoso o superfluo de la mente, Vygotsky (1986: 15-25) expone cuatro formas en que el pensamiento imaginativo se relacionan con la realidad. La primera de estas formas hace referencia al origen de los elementos con que trabaja la imaginación, de forma que Vygotsky mantiene que toda actividad de elucubración se compone de elementos tomados de la realidad y que han sido extraídos de la experiencia previa de la persona. De ello se deriva que la imaginación no puede crear cosas de la nada y que tales ideas solo se mantienen desde determinadas creencias religiosas y mitológicas.

A ojos del autor, esto se puede comprobar al analizar todas aquellas creaciones que designamos como fantasiosas o que simplemente se alejan de la realidad perceptible, como por ejemplo los mitos o las leyendas, las cuales tras ser examinadas revelan que están formadas por combinaciones de elementos tomados de la realidad y que han sido modificados con la imaginación. Con ello, estas creaciones no tienen un origen sobrenatural, sino que están fundamentadas en la experiencia de los individuos. Este es un punto en que Vygotsky se distancia considerablemente del Romanticismo en su concepción de la imaginación, dado que, como hemos comprobado, este movimiento y en especial algunos de sus más importantes representantes apelan a la imaginación como prácticamente un poder que trasciende cualquier límite y alcanzaba lo divino.

Además, Vygotsky (1986: 16-17) apela en este punto a la recurrente estrategia de ejemplificar estas combinaciones mostrando las características de seres mitológicos, en este caso, de las sirenas. Como hemos comprobado en el capítulo anterior, a lo largo de la filosofía occidental ha sido muy recurrente tomar como ejemplo a criaturas fantásticas como centauros, minotauros o sirenas para evidenciar los modos en que la mente ha formado nuevas creaciones combinando partes o atributos de elementos o seres reales.

La idea de justificar parte de las relaciones entre imaginación y realidad porque sea de esta última de donde la imaginación recoge elementos con los que trabajar, representa planteamientos muy vinculados al materialismo que Vygotsky tomó de Marx y Engels (Maheirie y Zanella, 2017: 167), dos pensadores que, como hemos comprobado por la adhesión Vygotsky al marxismo y a la aplicación del materialismo dialéctico, determinaron el sistema filosófico en que se basó el autor (Duncan, 1995: 459; González-Rey, 2009: 12).

Por otro lado, la segunda forma en que se relacionan la imaginación y la realidad consiste en percibir algo ya elaborado por otra persona (como por ejemplo leer un relato escrito por otro) e imaginar creativamente aquello que está contando, con el uso de experiencias pasadas para concebir lo que va aconteciendo. Esta segunda clase de relación es más compleja que la primera y, según el propio Vygotsky, no supone tanto reproducir los elementos asimilados en experiencias del pasado, sino partir de estas y crear nuevas combinaciones en un proceso en que somos guiados por otros.

Llegados a este punto, Vygotsky (1986: 20) reconoce que existe cierta reciprocidad entre estos dos primeros puntos de conexión entre imaginación y realidad, de modo que mantiene que la imaginación se basa en elementos tomados de la realidad y, al mismo tiempo, la imaginación representa un componente necesario para permitir al individuo adaptarse a esta (Smolucha, 1992: 53), sobre todo al adecuarse a contextos sociales. Con ello, la primera de estas formas de relación adolece de un carácter que algunos autores como Eckhoff y Urbach (2008: 180) han señalado como más individual por enfatizar la experiencia personal o vital del sujeto, mientras que la segunda, por razones evidentes, es mucho más social al basarse en el aprovechamiento de experiencias formadas y comunicadas por otros.

Respecto a la tercera forma de vinculación entre imaginación y realidad, esta radica en el enlace emocional que puede existir y manifestarse de dos modos distintos. El primero de ellos es que todo sentimiento o emoción se presenta en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir imágenes afines a nuestro estado

de ánimo, motivo por el cual desde la psicología se elaboró la “ley de doble expresión de sentimientos” que consiste en que estos, además de una expresión externa y corporal, también tienen otra interna en el pensamiento y la imaginación. A su vez, ello también revela una “ley del signo emocional común”, la cual es explicada por Ribot como el principio por el que las representaciones acompañadas de una misma reacción afectiva se asocian a pesar de que intelectualmente no tengan nada que ver entre sí. Esta forma de asociación de elementos por el signo emocional que comparten puede ser una fuente importante de nuevas combinaciones imaginativas, ya que relaciona elementos diferentes gracias a nuevas vinculaciones que van más allá de relaciones de similitud o coincidencia intelectual.

Antes de abordar el segundo modo de enlace emocional, es pertinente señalar en este punto que parte de estas 4 formas de relación entre imaginación y realidad ya fueron tratadas por Vygotsky algunos años antes en “Psicología del arte” y, especialmente, las que tienen más que ver con lo que denomina como reacción estética, la cual significa que los elementos artísticos no tienen valor por sí solos sino por las reacciones emocionales que provocan, las cuales son experimentadas en toda su realidad (Prestes y Tunes, 2012: 330).

Específicamente este sentido es el que recoge el segundo modo en que se manifiesta el enlace emocional, que también se fundamenta en un constructo acuñado por Ribot: la “ley de representación emocional de la realidad”. Esta supone que todo aquello creado por la imaginación afecta de forma recíproca en nuestros sentimientos. El mejor ejemplo para ilustrar esta idea es la de una obra de arte que, a pesar de ser únicamente una representación creada por la imaginación del autor, impacta en las emociones de los que se enfrentan a ella. Este no es un hecho menor puesto que supone que los sentimientos que despiertan las creaciones artísticas son reales, por ese motivo, pese a que las lecturas y obras de teatro son invenciones influyen emocionalmente en aquellos que las contemplan.

Respecto a la cuarta y última forma de relación entre la actividad imaginativa y la realidad, esta defiende que algo formado con la imaginación puede representar un elemento o entidad completamente nueva, que no existe en la experiencia previa de las personas y tampoco se parece a nada del mundo real, pero una vez adopta una forma nueva, al cristalizarse -en palabras del propio Ribot (Vygotsky, 1986: 10)- esa imagen y convertirse en objeto, comienza a existir realmente en el mundo y con ello a influir en los

demás objetos. Un ejemplo de esta clase de creaciones puede ser cualquier máquina o instrumento técnico.

Esta clase de creación de nuevos elementos mediante la imaginación describe un recorrido circular, de modo que los elementos que lo forman son tomados de la realidad, el creador en cuestión los transforma y reelabora con la imaginación y más tarde se materializan nuevamente en la realidad, la cual pueden modificar a partir de ese momento. Este es un proceso que no solo sucede con las invenciones técnicas, sino también con las emociones. En cierto modo consideramos que este punto guarda paralelismos con los procesos de objetivación y desobjetivación enunciados por Hegel y que, desde el punto de vista de Kozulin (2001: 29) influyeron fuertemente en toda la obra psicológica de Vygotsky.

Vygotsky establece estas cuatro formas de relación que existen entre imaginación y realidad. No obstante, la explicación de qué suponen y en qué consisten estas no se quedó simplemente en su definición y ejemplificación en “La imaginación y el arte en la infancia”, sino que estas representan cuestiones que preocuparon al autor a lo largo de su obra y a las que ya les prestó atención en algunos trabajos previos (como en “Psicología del arte”) y, sobre todo, a las que volvería en los manuscritos de 1931 y 1932, como es el caso de la experiencia como fundamento esencial de la imaginación, el vínculo emocional o la imaginación creadora.

Estas cuestiones las abordaremos en mayor profundidad más adelante y, por ahora, sin alejarnos de la relación indisoluble que Vygotsky plantea entre imaginación y realidad, consideramos importante continuar explorando este vínculo tan relevante para su pensamiento psicológico (Sheridan, 2014: 283).

Los esfuerzos de Vygotsky por establecer con firmeza la relación entre imaginación y realidad se pueden entender, además de por combatir (como se ha visto antes) a aquellos sentidos del lenguaje común que asocian lo imaginativo con lo irreal, también se pueden ver como una respuesta directa a determinadas visiones sobre el desarrollo infantil provenientes del psicoanálisis. En esa línea, para Vygotsky la relación entre imaginación y realidad supone un vínculo complejo a lo largo de todo el desarrollo psicológico (Ayman-Nolley, 1992: 78), pero mantiene que al menos desde los tres años de edad podemos observar cómo todos los niños imaginan y que, al contrario de lo que mantienen posturas propias del psicoanálisis como las de Freud o Piaget, la imaginación infantil no es un proceso inconsciente sometido al principio de placer (Smolucha, 1992: 53). Estas posturas son criticadas por Vygotsky (1987: 343) ya que no tienen en cuenta el

pensamiento infantil como algo dirigido a la realidad, sino que plantean que este está regido por pasiones y emociones (Rieber y Robinson, 2004: 22), además de encontrarse en proceso de transición representado por el pensamiento egocéntrico que supone que durante su desarrollo el niño pasa del pensamiento imaginativo al realista.

En la línea de estas críticas, Vygotsky (1987: 344) enumera y explica las tres características que para estos autores tiene la imaginación en comparación al pensamiento realista y/o racional visto anteriormente:

- esta representa una forma de actividad subconsciente, a diferencia del pensamiento realista que necesita de la conciencia completa de la persona;
- por otro lado, mientras que el pensamiento realista prepara actividades conectadas con la realidad, la imaginación solo busca la satisfacción;
- y finalmente, el pensamiento realista se puede verbalizar, es social y comunicable ya que, al tratar con las cosas del mundo externo puede ser compartido con otras personas que también lo perciben, mientras que la imaginación por su parte se asemeja al pensamiento autista, es individual (y con ello no social), se basa en imágenes y símbolos y sirve solo a deseos que no tienen que ver con la realidad social del hombre.

Estas posturas no encajan con los planteamientos de Vygotsky y este recurre a numerosos estudios empíricos realizados por él mismo o por otros autores de reconocido prestigio para rebatir dichas ideas, como por ejemplo los hallazgos de Bleuler que apuntan que la imaginación puede ser vista como una forma de actividad dirigida hacia la realidad con la que la persona puede señalar objetivos y motivos que impulsan sus actividades (Vygotsky, 1987: 346).

Además, en el propio esquema de desarrollo psicológico que traza sobre la evolución de la imaginación y el pensamiento realista, el cual abordaremos en profundidad más adelante, Vygotsky (1987: 348-349) manifiesta la naturaleza indisoluble de ambos:

“Existe una íntima interconexión en el desarrollo de estas dos formas de pensamiento. Un análisis cuidadoso podría permitir una formulación más audaz de esta afirmación. En resumen, los dos procesos se desarrollan como una unidad. No hay una independencia esencial de los dos procesos de desarrollo. Más aún, al observar las formas de imaginación que se vinculan con la creatividad, es decir, las formas de imaginación que se dirigen hacia la realidad, encontramos que la frontera entre el pensamiento realista y la imaginación se borra. La imaginación es un aspecto necesario e integral del pensamiento realista.”

Estas palabras sin duda pueden conectarse con el planteamiento inicial de Vygotsky en “La imaginación y el arte en la infancia” sobre los dos impulsos básicos que rigen la actividad humana y cómo el impulso creador e imaginativo es una parte determinante del desarrollo psicológico global. Algo ante lo que siempre se debe reconocer que pensamiento realista e imaginativo son elementos distintos, pero cuyas diferencias son relativas y no absolutas (Vygotsky, 1987: 348), por lo que no deben oponerse la una a la otra (Lindqvist, 2003: 249).

Todo ello también se puede relacionar con uno de los aspectos más originales de la “teoría vygotskyana”: la generación de significado como característica humana (Vila-Mendiburu, 2007: 219), ya que Vygotsky defendió fuertemente que la imaginación es parte activa en los procesos de generación de significado, un motivo más para no considerarla como elemento opuesto a la realidad (Sheridan, 2014: 283). Por tanto, ello supone ver a la imaginación como un modo de aprehender el mundo y de darle sentido. En este sentido no debemos olvidar que, en el contexto en que desarrolló sus investigaciones, este era un tema recurrente ya que existían muchos teóricos del lenguaje -como Bajtín, con quien Vygotsky estaba en contacto- que reflexionaban sobre qué da forma a la imaginación en relación a la conciencia y la formación de significado (Rieber y Robinson, 2004: 15).

La imaginación y la experiencia

A lo largo de toda la explicación previa sobre los vínculos entre la imaginación y la realidad, Vygotsky destaca la experiencia como el elemento más importante en los procesos imaginativos y representa un factor común en las 4 formas de relación que describe, especialmente en las dos primeras. En este sentido, la experiencia representa el contenido que permite dar forma a nuevas creaciones mediante la imaginación, por lo que:

“(…) la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. (...)” (Vygotsky, 1986: 17)

Con ello se está trazando la vinculación entre aquello que percibimos y lo que somos capaces de crear, por lo que todo ello tiene una repercusión directa en la educación, de modo que en un sentido pedagógico se debe extraer la conclusión de que es necesario

ampliar las experiencias para que los individuos dispongan de una buena base en sus actividades creativas (Vygotsky, 1986: 18). Desde el punto de vista de Maheirie y Zanella (2017: 168), al dotar de esta importancia a la experiencia en las creaciones imaginativas, Vygotsky introduce el materialismo histórico al mostrar que las limitaciones de la realidad representan las condiciones (históricas, sociales...) de las que parte todo acto imaginativo. A pesar de ello, y como prueba de la constante mezcla de referencias a las que acude Vygotsky, tras establecer unos fundamentos materialistas a los procesos imaginativos, recurre a Ribot para explicar cómo, tras la captación de experiencias por parte del individuo, comienza un proceso de maduración o incubación de las ideas creativas. No obstante, si las creaciones imaginativas que puede formar cada persona dependieran únicamente de las experiencias que ha captado este en su contexto, cualquier creación sería muy limitada y respondería a un número escaso de combinaciones posibles, por lo que sostiene que en ello también interviene la comunicación entre las personas para transmitir experiencias más o menos lejanas en el tiempo y el espacio, algo con lo que se eleva la cantidad de combinaciones que se pueden dar, ya que:

“(...) la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano. Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que no hemos podido presenciar personalmente, cuando de niños estudiamos la geografía y la historia, cuando conocemos por carta lo que sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía ayuda a nuestra experiencia.”

A través de estas palabras podemos observar cómo la imaginación no solo depende de la memoria, en el sentido de que recupera experiencias previas del individuo, sino que también es una especie de memoria social (Erasquin, 2010: 73) dado que se sirve de las interacciones que comparte con el entorno para ampliarse y enriquecerse, para lograr conocimientos que, sin la ayuda de los demás, sería muy difícil que alcanzáramos por nosotros mismos. Ello es algo que conecta con la segunda forma de relación entre imaginación y realidad que propone Vygotsky, cuestión sobre la que aporta un ejemplo que puede ser ilustrativo para el caso que nos ocupa y que refleja algunos vínculos entre realidad, experiencia y actividades imaginativas:

“(…) Cuando yo, basándome en los estudios y relatos de los historiadores, de los viajeros, me imagino el cuadro de la Gran Revolución francesa o del desierto del Sahara, tanto en un caso como en otro el panorama es fruto de la función creadora de la imaginación. No se limita a reproducir lo que asimilé de pasadas experiencias, sino que partiendo de ellas, crea nuevas combinaciones. (...) Y estos frutos de la imaginación se integran de elementos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir con estos elementos tales imágenes. Si no poseyese imágenes de la sequía, de los arenales, de espacios inmensos, de animales que habitan los desiertos, no podría en forma alguna crear la imagen de estos desiertos. Si no tuviese múltiples imágenes históricas no podría tampoco imaginar el cuadro de la revolución francesa.” (Vygotsky, 1986: 19)

Este fragmento pone de manifiesto de forma clara la relación directa entre la experiencia y la relación con los demás para representar imaginativamente elementos y situaciones que no hemos visto por nosotros mismos. Seguidamente, Vygotsky realiza una apreciación importante al comparar los procesos en que imaginamos creaciones de fantasía pura -algo que ejemplifica usando un fragmento de un cuento del novelista ruso A. S. Pushkin (1799-1837)- y procesos en que imaginamos aspectos como los de la cita anterior. El autor considera que los procesos imaginativos en que se forman estos elementos son idénticos, pero aquello que los diferencia es el producto al que dan lugar:

“(…) el fruto de la imaginación, la propia combinación de estos elementos, en uno de los casos es irreal (cuento), mientras que en el otro caso la propia vinculación de los elementos, el producto mismo de la fantasía, y no solamente de estos elementos, corresponde con algún fenómeno real. (...)” (Vygotsky, 1986: 19-20)

De esta forma el autor diferencia entre los procesos imaginativos que dan como resultado una creación irreal y aquellos en que se forman fenómenos reales. Las cuestiones anteriores también apelan a ampliar la experiencia en un sentido temporal, especialmente hacia el pasado pero también, en otros puntos de la obra, hacia el futuro, proyectándonos hacia lo que podría ser (Zittoun y Gillespie, 2016: 19).

Este representa otro de los aspectos determinantes de la teoría de Vygotsky sobre la imaginación que conecta con el propio carácter histórico-social de sus planteamientos, especialmente por cómo enfatiza la dimensión comunal de las experiencias imaginativas. Al mismo tiempo, constituye uno de los puntos de coincidencia más claros entre las ideas sobre la imaginación formuladas por Vygotsky y por Dewey, ya que debemos recordar que para este último:

“(…) la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Éste amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. (…)” (Dewey, 2004: 17)

Así, aunque este pasaje se puede interpretar de distintas formas, especialmente porque Dewey no precisa en mayor detalle cómo la vida social enriquece la imaginación gracias a la comunicación de experiencias entre individuos, consideramos que es un punto de conexión entre ambos autores en el que los dos destacan la importancia de lo social y lo compartido en la educación, sobre todo durante la infancia. No debemos olvidar que esta afirmación de Dewey no es una frase anecdótica dentro de su obra, ya que como hemos visto para este autor la experiencia y, sobre todo el modo en que la escuela contribuye a estas experiencias, es uno de los factores más determinantes en la educación (González-Monteagudo, 2007: 23). En ese sentido señala cómo el valor de estas experiencias no es algo intrascendente sino que su importancia depende de la medida en que se perciben las relaciones o continuidades a que lleva esta (Dewey, 2004: 125).

Relacionado con esto, además de los atributos que tienen que ver con la ampliación de la experiencia y este mismo elemento como base de la que parten todos los procesos imaginativos, otra de las propiedades destacadas con las que Vygotsky vincula la imaginación es con lo que llamaríamos como proceso de abstracción. Este proceso de abstracción se vincula con la formación de conceptos a lo largo del proceso de desarrollo de los niños y se puede observar a partir de una cita muy recurrente del autor: “(…) No es posible un conocimiento exacto de la realidad sin cierto elemento de imaginación, una cierta huida de las impresiones inmediatas, concretas y únicas en las que esta realidad se presenta en los actos elementales de la conciencia. (…)” (Vygotsky, 1987: 349).

A partir de ello podemos entender que para este autor solo se puede conocer la realidad si, además del contacto con esta, imaginamos y abstraemos. Por tanto, para reconstruir la realidad en la conciencia se necesita tanto pensamiento realista como imaginación (Costa y Tuleski, 2018: 201). Estos aspectos guardan relación con las primeras afirmaciones de Vygotsky sobre la imaginación como uno de los dos impulsos básicos de la conducta humana, el cual permite que las personas vayan más allá de lo inmediato.

A su vez, es posible vincular todo ello con los planteamientos de Dewey que, específicamente en lo relativo a las experiencias estéticas, señala:

“La experiencia estética es imaginativa. Este hecho, en conexión con una falsa idea de la naturaleza de la imaginación, ha oscurecido una cuestión más amplia, a saber, que toda experiencia *consciente* tiene por necesidad cierto grado de cualidad imaginativa. Porque si las raíces de toda experiencia se encuentran en la interacción de la criatura viviente con su circunstancia, esa experiencia sólo se hace consciente, materia de percepción, cuando entran en ella significados derivados de experiencias anteriores. La imaginación es la única puerta por donde estos significados pueden encontrar su camino hacia la interacción en curso; o más bien, como acabamos de ver, la imaginación es el ajuste consciente de lo nuevo y lo viejo. La interacción de un ser viviente con su circunstancia se encuentra en la vida vegetativa y animal. No obstante, la experiencia sólo es humana y consciente cuando lo dado aquí y ahora se amplía con significados y valores extraídos de lo ausente cuya presencia es sólo imaginativa.”¹⁰ (Dewey, 2008: 307)

Este modo de concebir la imaginación como una forma de alejarnos de la experiencia inmediata, de tomar distancia, también la comparte Ricoeur -entre otros filósofos-, quien ve la imaginación como un elemento que permite considerar alternativas, releer el pasado o abrir futuros posibles (Zittoun y Cerchia, 2013: 307). A su vez, Larraín (2017: 528) ha manifestado que este representa el rasgo característico de la idea de imaginación propuesta desde la filosofía pragmatista, con referentes como Dewey o Pierce que también defienden la imaginación como capacidad de formular alternativas compatibles con la realidad, y que en este caso compartirían una idea muy cercana de imaginación con Vygotsky. Sin embargo, a nuestro modo de ver y si reconocemos la similitud de estos planteamientos, hay que recordar que como estamos viendo este es uno más -entre muchos otros- de los significados o funciones que le asigna Vygotsky.

En la “teoría vygotskyana” es justamente la imaginación como abstracción, como alejamiento de lo inmediato, lo que la diferencia del razonamiento según Zittoun y Gillespie (2016: 19-20), que sostienen que el autor se basó en William James -quien, recordemos, fue uno de los primeros referentes de Dewey- para apuntar que la imaginación siempre es una experiencia mediada, una desviación de la situación inmediata y por tanto es lo que proporciona libertad frente a las limitaciones de dicha situación.

Por otro lado, en lo que respecta a todo proceso o creación imaginativa, Vygotsky sostiene que todos ellos han de ser considerados y contextualizados en el marco histórico y cultural en que tienen lugar (Fleer, 2011: 226), una idea claramente congruente con las

¹⁰ Énfasis del autor.

líneas generales de su teoría. Concretamente, el autor propone que precisamente es este marco histórico-cultural el que hace posible las creaciones, ya que podemos reconocer la influencia que tienen en la imaginación factores como la experiencia, las necesidades de la persona, los intereses, la capacidad combinatoria, los conocimientos técnicos o las tradiciones (es decir, los modelos de creación que influyen al sujeto), y es que:

“(...) Todos estos factores tienen enorme importancia pero son tan simples y evidentes que no vamos a referirnos a ellos en detalle. Es mucho menos conocida y, por tanto, mucho más importante, la acción de otro factor: el medio ambiente que nos rodea. (...)” (Vygotsky, 1986: 36-37)

A partir de este punto, el autor enfoca los procesos creadores para verlos como procesos colectivos que, pese a que como tal los lleve a cabo un solo individuo, están influidos por la sociedad que le rodea y apoyado por la experiencia histórica y cultural acumulada. Estas ideas deconstruyen la forma de ver a los creadores como sujetos individuales o genios aislados que, como se ha comprobado en el capítulo anterior y también recogían en teorías psicológicas del momento (Duncan, 1995: 460), ha tenido tanto peso históricamente en la forma de ver a la imaginación y las personas calificadas como “más imaginativas”. A ese respecto, Vygotsky continúa:

“(...) Suele verse en la imaginación como una función exclusivamente interna, independiente de las condiciones exteriores, o en todo caso, dependiente de estas condiciones por un lado, en tanto en cuanto estas condiciones determinan el material en que debe trabajar la imaginación. (...)” (Vygotsky, 1986: 37)

De este modo se enfatiza una visión más comunal de la imaginación creadora y, de algún modo, las creaciones ya no solo pertenecen al individuo que les da forma, sino que son el resultado de unas determinadas condiciones y de innumerables contribuciones de otras personas (Maheirie y Zanella, 2017: 166), con lo que más adelante defiende:

“Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos estricta secuencia en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes.” (Vygotsky, 1986: 37-38)

Estas ideas tienen su origen más directo en la obra de Ribot (Smolucha, 1992: 53), pero junto con ello, el hecho de señalar de forma tan clara y determinante la influencia de la vida social, del tiempo y la cultura en los trabajos de la imaginación es también una

forma de ver el pensamiento en un sentido histórico (Fleer, 2011: 227). Además, estos interesantes planteamientos, que denotan una idea de la ciencia como progreso lineal y unívoco, llaman la atención en la actualidad cuando desde hace medio siglo la historia de la ciencia ha aportado explicaciones como las de Kuhn y muchos otros investigadores. Finalmente, en la conclusión que Vygotsky saca al respecto termina recurriendo una vez más a una cita de Ribot para justificar sus planteamientos:

“Hablamos tanto del vuelo libre de la imaginación, de la omnipotencia del genio, que se olvidan las condiciones sociológicas (sin mencionar otras) de las que a cada paso una y otro dependen. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. (...)” (Ribot, 1906: 154-155)

Tal y como venimos señalando, estas cuestiones son de gran importancia considerando el desarrollo histórico que ha existido mayoritariamente sobre considerar a la imaginación como un proceso eminentemente individual, al mismo tiempo que en muchos casos cuando se habla de la capacidad imaginativa de las personas se ensalza a grandes creadores individuales. El contraste que ofrece Vygotsky al respecto es cuanto menos llamativo, sobre todo si en estos casos concretos partimos del ejemplo que plantea Alessandrini (2017: 53) y que pone de relieve que, al explorar las biografías de creadores o inventores que son considerados como personas muy imaginativas, se suele aludir al contexto y la sociedad en que vivieron como elementos que dificultaron su acción y a pesar de los cuales el creador individual logró imponerse. Estas visiones, como apuntamos, son prácticamente antitéticas si las comparamos a las de Vygotsky, para quien el contexto, la sociedad y la cultura son justamente las condiciones que permiten al sujeto desplegar su imaginación y ser creativo.

En cualquier caso, es importante remarcar que el carácter social de la idea de imaginación que ofrece Vygotsky no se limita a dotar de materiales a los procesos de creación por parte de individuos singulares, sino que, desde el principio, enfatiza una visión más amplia, que se extiende a toda la población. Este es uno de los aspectos que hemos omitido tras los primeros pasajes que hemos citado literalmente respecto a los dos impulsos básicos del ser humano -en “La imaginación y el arte en la infancia”-, una omisión por la que hemos optado para tratarlo ahora en la profundidad que se merece, ya que un aspecto determinante de su visión y que se relaciona con sus profundos análisis sobre la imaginación infantil.

De este modo, tras señalar que existe una creencia muy extendida que dice que la creación corresponde a unas pocas personas excepcionales, ya sean autores de grandes

obras de arte, investigadores y científicos como podrían ser Tolstoi, Edison o Darwin, el autor expresa que, en cambio, “(...) nos inclinamos a admitir que esa creación no existe en la vida del hombre del pueblo.” (Vygotsky, 1986: 11). Por ello, apela a que:

“Un gran sabio ruso decía que así como la electricidad se manifiesta y actúa no sólo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo, del mismo modo existe creación no sólo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios. (...) Si entendemos de este modo la creación, vemos fácilmente que los procesos creadores se advierten ya con todo su vigor desde la más tierna infancia. Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. (...)” (Vygotsky, 1986: 11-12)

Con esta reflexión Vygotsky refuerza la idea de una capacidad imaginativa que es común a la gran mayoría de las personas, por lo que no es necesario que esta se manifieste en forma de grandes creaciones o ideas revolucionarias, sino que basta con apreciar actividades mentales comunes para observar cómo se despliega y actúa la imaginación.

La imaginación en el desarrollo psicológico

Llegados a este punto, y una vez detalladas las relaciones de la imaginación con la realidad, la importancia de la experiencia y el carácter social profundo y situado históricamente de los procesos imaginativos que ofrece Vygotsky, estamos en condiciones de abordar una de las cuestiones a las que más esfuerzo dedicó el autor dentro de sus trabajos sobre la imaginación: su papel y características en el desarrollo psicológico infantil.

A través de la última cita del punto anterior, el autor señala que si conceptualizamos la imaginación como una capacidad mental que combina, modifica y crea, podemos comprobar cómo esta entra en juego desde la más tierna infancia. Sin embargo, Vygotsky reconoce que el análisis desde el punto de vista psicológico de cómo aparece y de dónde surge esta resulta muy complejo, especialmente porque no se manifiesta de forma repentina, sino que va apareciendo gradualmente -desde formas más simples a más complejas- y en cada periodo infantil se expresa de forma distinta (Vygotsky, 1986: 15).

En ese sentido, si atendemos a las diversas apreciaciones que Vygotsky realiza a lo largo de su obra sobre el desarrollo de la imaginación, podemos comprobar que no la ve

como algo innato o estable (Gajdamaschko, 2006: 34), con lo que desde un inicio se distancia completamente de los planteamientos defendidos por los autores clasificados en la “primera vertiente”, es decir, de Freud y Piaget, quienes asumen que la imaginación es un proceso psicológico innato. Además una idea importante de sus planteamientos al respecto es que no existe un desarrollo invariable de la imaginación y el pensamiento, por lo que no hay una pauta fija que determine las relaciones entre las diversas funciones psicológicas y que, a su vez, pueda encajar en todos los niveles de desarrollo (Gajdamaschko, 2005: 18).

Por tanto, el autor no considera a la imaginación como elemento innato en la mente humana y, frente a esto, cabe preguntarnos en qué momento o circunstancias aparece. Sobre el punto de partida desde el que comienza a desarrollarse, apunta que:

“(…) podemos encontrar el mismo punto cero de imaginación y creatividad en el proceso de desarrollo del comportamiento en el niño pequeño y en el hombre primitivo. Ambos se encuentran en la etapa de desarrollo en la que es normal el mecanismo de falta de libertad y de dependencia completa del comportamiento en una situación concreta, la determinación completa del comportamiento por parte del ambiente externo, la conexión completa con los estímulos presentes (…)” (Vygotsky, 1998: 152)

La idea de establecer paralelismos entre la mente infantil y la del “hombre primitivo” puede recordarnos a las tesis defendidas por la teoría de la recapitulación, pero debemos recordar que Vygotsky se opone por completo a esas concepciones y, aún más importante, en este fragmento no está apelando a que existen unos parámetros biológicos similares entre unos y otros, sino que en el desarrollo de la imaginación ambos se encuentran con falta de libertad. Una libertad que, más adelante aclara, es una característica de las personas culturizadas que dominan su comportamiento. Este es un fragmento que, al tratar la cuestión de la imaginación en Vygotsky no se suele mencionar y, en cualquier caso, es evidente que se refiere a cuestiones como la cultura o la culturización en unos términos inadecuados desde el punto de vista presente.

Por tanto, encontramos que existe un punto de partida en el desarrollo infantil en el que los niños muy pequeños carecen de imaginación, y es que “(…) La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. (…)” (Vygotsky, 2012: 142-143). Junto a esto, indica que el niño o niña en edad preescolar entra en el mundo del

juego, que representa un mundo ilusorio e imaginario, en el que los deseos irrealizables tienen cabida.

Por lo que respecta a la imaginación durante la infancia, los dos pasajes previos son muy significativos ya que, por un lado, muestran el modo en que según Vygotsky aparece la imaginación como actividad psicológica en la mente infantil, y por otro, revelan cómo el autor se aproxima y se distancia al mismo tiempo de otras posturas influyentes en su época sobre la naturaleza del juego, concretamente las provenientes del psicoanálisis. En ese sentido, Vygotsky apunta que aquello que lleva al niño a jugar es un impulso emocional (Nicolopoulou, 1993: 9) y que a través de ese juego inicial es como aparece la imaginación y la creatividad (Ayman-Nolley, 1992: 82), dos ideas que, aunque no lo explicita, provienen de la obra de Freud (sin que ello signifique que acepta los marcos explicativos del psicoanálisis (Kozulin, 2001: 56)). No obstante, a su vez y tal y como hemos señalado, se distancia de estos marcos de pensamiento que caracterizan a la “primera vertiente” al definir la imaginación como actividad consciente.

Con todo ello, para Vygotsky la imaginación y el juego surgen inicialmente como respuesta a los deseos insatisfechos de niños muy pequeños, pero matiza que estos no siempre aparecen por esos motivos, con lo que ese vínculo con los deseos es únicamente el punto de partida y no una regla común a toda actividad lúdica. Así, la imaginación no es innata y no se despliega hasta que, junto al pensamiento, se forma el primer concepto o generalización -en situaciones de juego-, lo que le lleva a determinar que esta se desarrolla al mismo tiempo que el pensamiento y la significación consciente de las cosas (Gajdamaschko, 2006: 37). La “aparición” de la imaginación es coherente con los parámetros de la teoría de Vygotsky, ya que surge del mismo modo que el resto de las actividades de la conciencia, es decir, se origina a través de la acción del individuo y en este caso concreto aparece mediante la acción de jugar (Shuare y Montealegre, 1997: 83).

Respecto a estas cuestiones es importante señalar que Vygotsky relaciona fuertemente juego e imaginación al hablar del desarrollo infantil, llegando a afirmar que “(...) el juego no es el rasgo preponderante de la infancia, sino un factor básico de desarrollo. (...)” (Vygotsky, 2012: 154). Tanto es así que en el pasaje de “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” en que trata el juego hace referencias constantes a los vínculos entre estos dos elementos. No obstante, esta no es la primera mención al respecto que hace en su obra dado que, unos años antes, en “Psicología del arte” ya plantea algunas discusiones iniciales sobre ello (del Río, 2004: 29) y adelanta el modo en que

imaginación y juego impulsan el desarrollo en los primeros años (González-Rey, 2011: 258), además de introducir algunos conceptos nucleares de su obra (Kozulin, 2001: 48).

En esa línea, Vygotsky se esfuerza por reforzar el vínculo entre ambos elementos y, al buscar criterios para distinguir el juego de otras actividades humanas, señala que el factor diferencial es que durante el juego el niño o la niña crea una situación imaginaria (Vygotsky, 2012: 143). El hecho de concebir el juego como una actividad imaginativa no es de por sí una novedad dado que, ya en su momento tanto Dewey (2004: 203) como muchos otros investigadores que analizaban el juego infantil la relacionaban con esta; pero el modo en que vincula juego e imaginación sí es un aspecto importante dado que, en otras teorías como la de Piaget, la intervención de la imaginación representa un criterio para diferenciar distintas clases de juego, mientras que para Vygotsky es lo que caracteriza al juego como tal (Shuare y Montealegre, 1997: 83).

Atendiendo al criterio de edad, un niño de menos de tres años no puede jugar en una situación imaginaria ya que todavía no ha recorrido el largo proceso que sí han hecho los niños más mayores y los adultos, el cual les permite actuar independientemente de lo que ven (Vygotsky, 2012: 146). Todavía no ha alcanzado esa libertad de acciones y no es capaz de separarse del campo de significado de lo visual, pero a partir de esa edad ya es capaces de formar situaciones imaginarias aunque al principio estas son muy cercanas a la realidad (Vygotsky, 2012: 156), de lo que se desprende que la imaginación en niños y niñas está muy ligada a la realidad sensorial inmediata (Ayman-Nolley, 1992: 80). Por este motivo, Vygotsky (2012: 150) afirma que “(...) La naturaleza transicional del juego es que es un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la infancia temprana y el pensamiento adulto que puede estar totalmente libre de situaciones reales.” y añade “La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales (...)” (Vygotsky, 2012: 151). Con ello señala que mediante el juego el niño supera las ataduras del mundo que le rodea y puede ir más allá de la experiencia inmediata (Nicolopoulou, 1993: 11).

A partir de todo ello podemos decir que la imaginación tiene su origen en la internacionalización del juego infantil, dado que la manipulación sensoriomotora de objetos pasa a ser un proceso interno en forma de manipulaciones mentales de imágenes de objetos (Smolucha, 1992: 59). Así, tras analizar la “teoría vygotskyana”, Smolucha y Smolucha (1986: 5) indican que a partir de los siete años la imaginación ya no necesita de apoyos externos y se transforma en una función mental interna, por lo que en la teoría

de Vygotsky la imaginación surge como juego interiorizado (Rieber y Robinson, 2004: 24) y al llegar a la edad escolar el juego no desaparece, sino que se integra en la actitud el niño o la niña hacia la realidad (Vygotsky, 2012: 158). El autor comparte esta idea de interiorización de la imaginación con Freud, quien antes que él hizo referencia a lo que se podría denominar como una hipótesis de continuidad (Zittoun y Gillespie, 2016: 91), es decir, que tal y como avanza el desarrollo del individuo la imaginación no desaparece sino que va adoptando distintas formas hasta que, para Vygotsky, termina siendo la base de toda actividad mental madura (Ayman-Nolley, 1992: 77).

Para Vygotsky el juego simbólico, el cual está caracterizado por despliegue de la imaginación, se origina socialmente y aunque el niño esté jugando solo -como en el ejemplo de un niño que juega a imitar a su madre- expresa valores socioculturales (Nicolopoulou, 1993: 8; F. C. Smolucha, 1992: 64). Esta clase de procesos también suponen que, al reproducir funciones adultas en situaciones imaginarias, el niño o la niña comienzan a distinguir entre su experiencia actual y la adulta, con lo que observa facetas internas y externas diferentes (Davydov, 1988a: 76).

Estas son cuestiones de suma importancia ya que el autor relaciona el desarrollo de la imaginación con la vida cultural del sujeto y no con una entidad universal, como se había hecho tan a menudo en otras teorías y tradiciones investigativas (González-Rey, 2009: 11). De este modo, pese a que sí establezca ciertas edades aproximadas en las que paulatinamente se producen cambios, estos están muy mediados por lo social o por lo que Vygotsky denomina como actividades colectivas (Davydov, 1988a: 86).

En el propio proceso de desarrollo, juego e imaginación desempeñan otra función importante ya que según Vygotsky (2012: 156) el primero crea una zona de desarrollo próximo, con lo que durante el juego el niño o niña siempre está por encima de su edad promedio, de su conducta diaria, y es que mediante el juego pueden actuar en situaciones imaginarias, así como formar propósitos y planes. Por este motivo, autores como Shuare y Montealegre (1997: 84) han señalado que en la perspectiva del autor bielorruso el juego no es la actividad principal de la infancia, sino la actividad rectora, ya que en él el niño es capaz de actuar como todavía no es capaz de hacerlo en la vida. Con ello, la imaginación no solo tiene un valor expansivo por -como hemos visto anteriormente- ampliar la experiencia, sino que también ayuda a aumentar los límites de comprensión durante la infancia (Zittoun y Cerchia, 2013: 312), algo a lo que también contribuyen los objetos culturales, que nutren la imaginación y pueden conformar también una zona de

desarrollo próximo en que las experiencias estén semióticamente estructuradas (Zittoun y Gillespie, 2016: 46).

Como estamos observando, Vygotsky relaciona el papel de la imaginación en el desarrollo infantil con numerosos aspectos y procesos mentales. Otro de estos elementos que, además representa una de las cuestiones a la que Vygotsky le dedicó más esfuerzos a lo largo de su obra, es el lenguaje.

La adquisición de herramientas culturales ocupa el lugar central en la idea de desarrollo que mantiene Vygotsky y estas afectan directamente a la imaginación (Gajdamaschko, 2006: 35). El lenguaje es una de estas herramientas que durante el crecimiento se transforma en una de las funciones psicológicas superiores que caracterizan a la mente humana (Alessandroni, 2017: 46). Así, su influencia es determinante en todas las otras funciones psicológicas superiores, entre las que se encuentra la imaginación (Gajdamaschko, 2005: 20), de modo que esta última se vincula con muchos otros elementos, como el pensamiento verbal, la memoria lógica o la percepción, pero como veremos guarda una relación especial con el lenguaje. Al fin y al cabo, si observamos el conjunto de la “teoría vygotskyana” la importancia atribuida al lenguaje es coherente con toda ella y se puede asociar fácilmente con el punto de vista adoptado por Dewey, quien también considera al lenguaje como la encarnación de la historia cultural (Bruner, 2010: 146).

Para Vygotsky el lenguaje permite desarrollar la imaginación, entre otras cosas, ayudando a pensar en las posibilidades que se pueden dar en una situación determinada (Grimaldo et al., 2018: 55) y, además, mediante el desarrollo del discurso se libera al niño de la impresión inmediata de los objetos y le permite pensar e imaginar sobre lo que no ve (Gajdamaschko, 2006: 37), algo que contribuye -como hemos comprobado anteriormente- a la ampliación de la experiencia.

En cuanto a la cuestión del lenguaje egocéntrico durante la infancia, como respuesta a los autores que consideran que este tipo de lenguaje es el habitual en el habla infantil, Vygotsky plantea que este solo aparece cuando los niños y niñas no pueden utilizar el lenguaje social (Vygotsky, 2012: 51). Ello representa un factor diferencial dado que, como ya se ha observado, Piaget considera que en la etapa infantil caracterizada por la imaginación tiene mucha fuerza el egocentrismo, mientras que Vygotsky rechaza que durante los años en que el niño es más egocéntrico su pensamiento esté dominado por el discurso interior y solo al socializar con otros, esta clase de discurso desaparezca.

Como venimos señalando, la imaginación está presente en cualquier actividad cognitiva que realicemos y en su desarrollo se va viendo afectada en distintos momentos por factores diferentes, tal y como hemos comprobado a lo largo de la infancia y como nos disponemos a observar durante la etapa posterior: la adolescencia.

En cuanto al desarrollo de la imaginación durante la adolescencia, Vygotsky (1986: 39) enfatiza en diversos puntos que la imaginación no tiene las mismas características en la infancia que en la pubertad, ya que los factores que le afectan son distintos. Y además de la influencia de factores diversos como pueden ser los otros procesos psicológicos superiores, en la adolescencia (o, como se refiere el autor en muchos puntos, edad transitoria) “(...) la imaginación se caracteriza por la superación, el desplome y la búsqueda de un nuevo equilibrio. (...)” (Vygotsky, 1986: 43), algo que se puede observar en los cambios de intereses de los adolescentes, que en muchas ocasiones dejan de lado actividades como el dibujo o el juego y se interesan por otras.

Para el autor la imaginación tiene un papel central durante la adolescencia en la maduración de la vida emocional así como en el razonamiento y el intelecto (Ayman-Nolley, 1992: 81; Gajdamaschko, 2005: 13), de modo que puede ser vista como la función característica de la vida mental en esta etapa (Alessandroni, 2017: 54). Así, un suceso importante en todo este proceso de desarrollo es la interconexión entre la imaginación y la inteligencia (Vygotsky, 1998: 161), una idea que el autor toma de Ribot y que señala la existencia de un punto en el desarrollo en que coinciden estos dos elementos, con lo que a partir de ese momento imaginación e inteligencia se desarrollan en paralelo (aunque en algunos casos la imaginación se reduce) (Vygotsky, 1986: 41-42, 1987: 154).

En la teoría elaborada por Vygotsky, el momento determinante en el desarrollo de la imaginación, del mismo modo que sucede con otras habilidades cognitivas, se presenta cuando provocan cambios en la estructura de las funciones psicológicas y las hacen conscientes y volitivas (Gajdamaschko, 2006: 39). En el caso específico de la imaginación, dicho punto tiene lugar en la adolescencia cuando el individuo pasa de emplear la imaginación infantil, que tiende a ser más pasiva e imitativa, a la imaginación del adolescente, en quien es más activa y voluntaria (Vygotsky, 1998: 164). A partir de ello, la imaginación adolescente es más consciente de sus límites, coopera con el pensamiento y reconoce su imaginación objetiva y subjetiva, las cuales hacen referencia a una imaginación más exterior y plástica que emplea las impresiones tomadas con la percepción (que puede dar forma a un modelo conceptual de la realidad (Smolucha, 1992:

58)), y a otra más interior y emocional que construye con los elementos afectivos de la persona (Vygotsky, 1986: 44-45).

En la adolescencia, el cambio más profundo y novedoso que aparece con respecto a la imaginación es su conexión íntima con el pensamiento conceptual, el cual hace que esta se intelectualice y desempeñe nuevas funciones en la personalidad del adolescente (Vygotsky, 1998: 154). Ello repercute en la clase de combinaciones variadas y complejas, las unificaciones y conexiones entre elementos tomados de la experiencia (Vygotsky, 1987: 346), sobre todo si tenemos en cuenta que para el autor esta es una etapa en que se amplifican considerablemente las experiencias y se expande la vida social, factores que, como hemos observado, son determinantes en el desarrollo de la imaginación (Ayman-Nolley, 1992: 81). No obstante, pese a la novedad que supone el pensamiento conceptual, ya durante la infancia se alcanzan formas superiores de cognición cuando el niño o la niña hace interactuar imaginación y pensamiento en la creación de conceptos (Vygotsky, 2010: 107), lo que le permite ser consciente de estos y emplearlos en la vida diaria (Fleer, 2011: 229).

Así, frente a las corrientes psicológicas que consideran que la imaginación es un impedimento o incluso algo opuesto al pensamiento conceptual, Vygotsky (1998: 162) (quien hay que reconocer que en ocasiones no hace un uso muy consistente del término “concepto” o “conceptual” (Larraín, 2017: 523)) plantea que en la adolescencia esta cambia y se reconstruye gracias a la influencia de esta clase de pensamiento ya que tiene una dependencia interna con el pensamiento conceptual, metafórico o simbólico. A partir de ello podemos comprobar cómo Vygotsky entiende que la imaginación y el pensamiento conforman una unidad que nos ayuda a dar sentido al mundo (Erausquin, 2010: 72; Gajdamaschko, 2005: 16), aunque advierte que por muy unidos que estén estos no se mezclan, siguen siendo elementos distintos (Vygotsky, 1998: 157).

En todos estos planteamientos que Vygotsky expone en distintas obras y momentos sigue de cerca las ideas de Ribot, aunque realiza algunos cambios como sustituir el término “razón” por “pensamiento conceptual” en algunos puntos (Smolucha, 1992: 55). Este pequeño cambio es significativo ya que, además de representar un gran contraste con las teorías psicológicas del momento que distanciaban la imaginación del pensamiento, también representa un cambio drástico con las visiones tradicionales que hemos observado en el capítulo anterior que oponían imaginación a raciocinio y, pese a que como hemos comprobado que no fue el primero en hacerlo, Vygotsky se enfrenta a posiciones filosóficas y psicológicas tan arraigadas durante siglos y vincula (bajo la denominación

de “pensamiento conceptual”) razón e imaginación en su esquema de desarrollo psicológico. Junto con todo ello, una cuestión sobre la que debemos llamar la atención es el modo en que entiende esta clase de cognición como parte de su teoría sociocultural, y es que Vygotsky considera a los conceptos como procesos discursivos y no como entidades, algo que son más proclives a defender, por ejemplo, las teorías de cambio conceptual elaboradas durante las últimas décadas (Larraín, 2017: 523).

Como venimos señalando, en la “teoría vygotskyana” la imaginación se manifiesta de forma distinta según las capacidades mentales y el nivel de desarrollo (Zittoun y Cerchia, 2013: 311), con lo que se pueden observar diferencias importantes en distintos momentos del crecimiento de la persona. Algo relativamente recurrente en la obra de Vygotsky es realizar comparaciones sobre el modo en que se despliega la imaginación en la infancia o la adolescencia y la edad adulta.

Por lo que respecta a la imaginación durante la adultez y, sobre todo los contrastes que refleja esta con respecto a la imaginación en la infancia, una de las primeras diferencias que propone el autor hace referencia a que mientras que durante distintos momentos de la infancia existen diversas formas propias de creación (como el dibujo o la creación de relatos), en la edad adulta las personas no compartimentan tanto sus habilidades creadoras y estas dependen de otras actividades que se vinculan especialmente a la experiencia acumulada de cada uno (Vygotsky, 1986: 15). Este es un aspecto claramente relacionado con la primera de las leyes que establece Vygotsky sobre la imaginación y la realidad, la cual apelaba a que toda actividad imaginativa se basa en la experiencia de la persona, una cita que hemos expuesto anteriormente de forma incompleta (para no desviar el mensaje al que apunta) y que ahora es conveniente recuperar incluyendo la última frase ya que marca un fuerte contraste entre la imaginación infantil y la adulta que ayuda a comprender globalmente esta función mental:

“(…) la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.” (Vygotsky, 1986: 17)

En un primer momento esta afirmación puede llamar la atención dado que forma parte de uno de los diversos trabajos de Vygotsky en que estudió las funciones que desempeña la imaginación infantil en el desarrollo, y siendo una cuestión a la que dedicó

tanto tiempo en sus investigaciones llama la atención que afirme que son precisamente niños y niñas los que menos imaginación tienen. Además, esta es una idea que entra en conflicto con la creencia instaurada en el sentido común que dice que la infancia es la etapa más imaginativa, algo de lo que Vygotsky es consciente y por lo que señala:

“(…) Existe aún el criterio de que la imaginación del niño es más rica que la del adulto, considerándose que la infancia es la época en que más se desarrolla la fantasía y, según ello conforme crece el niño van en descenso su capacidad imaginativa y su fantasía.” (Vygotsky, 1986: 39-40)

A ojos del autor esta concepción es errónea ya que supone confundir la libertad de la imaginación infantil con su amplitud y riqueza, porque:

“Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero creen más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto. (...)” (Vygotsky, 1986: 42)

Por tanto, al basarse en elementos tomados de la realidad, la imaginación de los niños es menor por haber acumulado menos experiencia (Lindqvist, 2003: 249), pero en aquello que destaca por encima de la adulta es en la libertad de los niños para crear utilizando la imaginación. De entre las 4 formas de relación entre imaginación y realidad, solo en la dimensión emocional son igual de intensas la imaginación del niño y la del adulto en el sentido de que las creaciones imaginativas les afectan del mismo modo que si fueran reales (Vygotsky, 1986: 42), pero en los niños y niñas la imaginación es más intensa y supone una excitación más fácil de los sentimientos (Vygotsky, 1998: 161).

En la teoría de Vygotsky, la imaginación es en definitiva una capacidad universal, necesaria en todas las etapas de desarrollo y en el desempeño de toda actividad cognitiva sobre la realidad. Así, todas las personas tienen esta capacidad imaginativa aunque algunos la utilizan más que otros ya que, entre otros factores, seremos o más o menos creativos dependiendo de cómo y cuánto se la alimenta esta (Eckhoff y Urbach, 2008: 180).

La imaginación y las emociones

Tal y como venimos comprobando, desde perspectivas y ámbitos muy diversos siempre se ha trazado un vínculo muy cercano entre la imaginación y las dimensiones afectivas y emocionales de las personas. Esta representa una cuestión sobre la que Vygotsky (1987: 347) también arroja su visión particular, de forma que critica las visiones

clásicas que desde la psicología relacionan la imaginación infantil exclusivamente con los sentimientos, entre otras cosas, apoyándose en cómo afectan emocionalmente las obras de fantasía o situaciones imaginarias a niños y niñas. Apreciaciones como esta que evidentemente también podemos encontrar en la vida adulta, han servido para señalar según el autor que, dado que muchas situaciones imaginarias afectan fuertemente a las personas, las bases primarias de la imaginación son afectivas (Alessandroni, 2017: 54). Según Vygotsky (1987: 348), estas ideas derivan de la asunción por parte de estos estudios psicológicos sobre que, en la distinción entre pensamiento realista y pensamiento autista, el primero nunca está afectado por dimensiones afectivas o emocionales.

Todo ello conecta claramente con la tercera de las leyes propuestas por Vygotsky sobre la relación entre imaginación y realidad, en la que se defiende que, pese que en muchas ocasiones la imaginación evoque cosas que no son reales como tal, la reacción emocional que producen sí lo es. Una reflexión a la que recurre constantemente el autor a lo largo de varias de sus obras, ya sea para reforzar la conexión imaginación-realidad o para indicar una de las vías por la que la imaginación contribuye al desarrollo emocional en la adolescencia (Vygotsky, 1998: 164).

En el contexto más amplio de los estudios psicológicos de principios del siglo XX, Ayman-Nolley (1992: 78) y Erausquin (2010: 72) destacan la importancia de que Vygotsky introdujera la relación de la imaginación con lo intelectual y no solo con lo emocional, algo que ya se había planteado con anterioridad al menos por parte de Ribot (1906). No obstante, la importancia atribuida a la dimensión intelectual de la imaginación no debe hacer pensar que deja en un segundo plano a lo emocional, ya que este es un aspecto de relevancia que en gran medida deriva de las ideas que Vygotsky toma de Spinoza (González-Rey, 2009: 20). Muchas de sus reflexiones al respecto quedaron plasmadas en su primera obra, “Psicología del arte”, en que introduce estas cuestiones relacionándolas específicamente con las experiencias estéticas y sobre las que profundizó en estudios posteriores (del Río y Álvarez, 2007: 21). Además, un detalle interesante al respecto es el lugar en que están distribuidas estas ideas en su obra, ya que se concentran en este primer trabajo y en los últimos, de entre los que forman parte estos manuscritos sobre la imaginación en el desarrollo y el pensamiento humano que estamos explorando en detalle.

Con respecto al marco en que Vygotsky establece la relación de las emociones con la imaginación, debemos recordar que este reconoce que a pesar de que la imaginación es un proceso psicológico superior esta está afectada por elementos emocionales, algo que

también puede suceder con el pensamiento realista (Gajdamaschko, 2006: 37; F. C. Smolucha, 1992: 64). De hecho, apunta que tanto aquellas partes que se podrían considerar más objetivas y las más subjetivas de las creaciones imaginativas, están impregnadas de elementos emocionales y aplicaciones prácticas (Vygotsky, 1998: 165), aunque señala significativamente que no todas las formas de pensamiento imaginativo están subordinadas a la lógica de las emociones y los sentimientos (Vygotsky, 1987: 348).

A tenor de estas discusiones y de los vínculos entre imaginación y realidad, Vygotsky plantea una afirmación tajante que nos ayuda a discernir qué representa para él la imaginación. Así, tras haber hecho referencia a las numerosas situaciones y procesos psicológicos en que se ve implicada, el autor explica:

“Abordando este tema desde la perspectiva de la clasificación, se hace evidente que no podemos ver la imaginación como una función que existe junto a otras funciones. No es una forma homogénea y recurrente de actividad cerebral. La imaginación es una forma compleja de actividad mental que se basa en la unificación de varias funciones en relaciones únicas. Este tipo de actividad compleja, que excede los límites de los procesos que habitualmente llamamos funciones, puede ser llamada *sistema psicológico*. Es un sistema funcional complejo. La característica esencial de este tipo de sistema son las conexiones y relaciones interfuncionales que lo dominan. El análisis de las formas diversas de imaginación y pensamiento que existen demuestra que sólo acercándonos a estas formas de actividad como sistemas podemos empezar a describir los cambios muy importantes que se producen en ellos, que podemos empezar a describir las dependencias y conexiones que se manifiestan en ellos.”¹¹ (Vygotsky, 1987: 348)

De este modo, Vygotsky termina por clasificar a la imaginación como “sistema psicológico” en el último de los textos monográficos que dedicó a esta cuestión. Con ello pone de relieve la complejidad de este sistema en la cognición humana y apela a todos aquellos factores y procesos con los que la imaginación guarda distintas clases de relación. A su modo de entender, un sistema psicológico es aquel en el que dos funciones psicológicas colaboran sistemáticamente en una tarea dada, de manera que en este caso concreto hace referencia a la colaboración entre imaginación y pensamiento (Smolucha, 1992: 56).

En ese sentido, clasificar la imaginación como sistema psicológico representa un elemento destacado en la obra de Vygotsky, quien se esfuerza por argumentar y fundamentar empíricamente los vínculos que traza esta con dimensiones del pensamiento

¹¹ Énfasis propio.

y la actividad humana que no se solían establecer en esta época desde la mayoría de enfoques psicológicos, filosóficos y pedagógicos y que, ya desde sus primeros escritos (concretamente en “Psicología del arte”) señala cómo la conciencia emplea la imaginación para relacionar esta con la formación de significados (Lindqvist, 2003: 248). Así pues, según Vygotsky el desarrollo de la imaginación supone dominar las emociones, los mecanismos, cambiar herramientas cognitivas, establecer relaciones más y más complejas con otros procesos psicológicos, por lo que esta serie de cuestiones representan importantes implicaciones para la educación (Gajdamaschko, 2005: 21).

Imaginación, creatividad y estética

En este punto¹² debemos partir de considerar que las cuestiones que tienen que ver con el arte, las experiencias estéticas y la capacidad creadora de las personas representan aspectos importantes para el autor, de forma que se ocupó intensamente de estos en sus primeros y últimos trabajos de investigación. Así, los planteamientos de Vygotsky al respecto se enmarcan en sus ideas sobre las funciones sociales del arte, que entre otras cosas apuntan cómo las obras de arte pueden llegar a tener mucha influencia sobre la conciencia social gracias a su lógica interna (Vygotsky, 1986: 27). Una trascendencia social que prueba cómo los artistas no dan forma a sus creaciones de forma arbitraria, sino que lo hacen siguiendo una lógica interna que está condicionada por el vínculo entre el mundo de la propia obra y el mundo que nos rodea, factores gracias a los cuales el arte puede ser visto como un amplificador de la experiencia con que trabaja la imaginación (Zittoun y Cerchia, 2013: 312). Estos planteamientos sobre la imaginación y el arte, en palabras de González-Rey (2011: 259), son relevantes -además de por todo lo anterior- porque en los años posteriores facilitaron la apertura de nuevos temas para la psicología, los cuales discutían las ideas psicoanalíticas y ofrecían una visión histórico-cultural de la mente.

A este respecto es interesante resaltar que los argumentos de Vygotsky sobre algunas de estas cuestiones no fueron completamente estáticas, sino que fueron

¹² Es importante realizar una aclaración sobre el contenido de este subapartado sobre la imaginación, la creatividad y la estética. El hecho de haber englobado creatividad y experiencias estéticas (vinculadas en su mayoría al arte visual y narrativo) en el mismo punto se explica por las numerosas relaciones que traza Vygotsky entre estos elementos. No obstante, ello no debe hacernos pensar que sus ideas sobre la imaginación y la creatividad se limitan a dimensiones estéticas o artísticas. Aunque no profundizó ni mucho menos tanto como hizo con la creatividad artística, Vygotsky entiende que la capacidad creativa de las personas va más allá del arte y se implica en otras esferas como la ciencia o la técnica en que también se da forma a cosas nuevas.

evolucionando a lo largo de su carrera académica. Como ejemplo de todo ello, en sus primeros escritos realizó críticas a determinados autores de literatura infantil porque a su parecer sus obras dejaban entrever que los niños y niñas no comprendían la realidad o que tenían un pensamiento primitivo, eran obras de poca calidad estética y transmitían la moralidad burguesa (Lindqvist, 2003: 246-248). También criticaba la noción idealista del arte que lo concibe como algo metafísico o espiritual ya que, desde su punto de vista, el arte refleja el desarrollo y vida social de una comunidad. Tiempo después cambió sus ideas sobre la ideología social-realista del arte y comenzó a enfatizar la relación dialéctica entre imaginación y realidad, con lo que en algunos casos contradecía sus denuncias previas sobre la literatura infantil y terminó admitiendo que esta permite una mejor percepción de la realidad. Esto representa un elemento en que disiente de lo planteado por Dewey, quien reconoce las dimensiones positivas de la imaginación por su relación con la capacidad creadora de las personas, pero que criticó determinados aspectos de esta por tener una estrecha relación con la fantasía infantil (Dewey, 2010: 29), la cual -desde su punto de vista- aleja a los niños de la realidad (Waddington, 2010: 362).

Con respecto a las cuestiones centrales sobre las que ponemos el foco en este punto, esto es, las relaciones que se pueden establecer entre imaginación, creatividad y experiencias estéticas -sobre todo vinculando estas últimas a creaciones artísticas de distinto signo-, estas representan cuestiones sobre las que, como apuntábamos, Vygotsky reflexionó en profundidad desde sus inicios. En sus primeros trabajos de investigación ya comienza a discutir las funciones que desempeñan estas en el pensamiento y el aprendizaje, así como en los distintos modos en que determinan las relaciones entre las personas y el entorno. De forma significativa, en sus primeros estudios desarrollados en 1925 hizo mención por primera vez a la imaginación creadora al explicar, desde su punto de vista, las tres formas de aprendizaje que distinguen a los humanos de los animales. Estas tres consisten en que las personas pueden aprender a partir: de las experiencias históricas de las generaciones previas que han transmitido sus aprendizajes, de las experiencias sociales compartidas con otros y, finalmente, de la experiencia repetida o imaginación creadora. Basándose en algunos pasajes de Marx señala que, específicamente, la imaginación creadora consiste en planificar mentalmente (en definitiva, imaginar) los pasos que se van a seguir para cumplir un objetivo o dar forma a algún elemento (Smolucha, 1992: 50).

Si observamos de forma panorámica las obras de Vygotsky, esta clasificación de los tres modos de aprendizaje no tuvo especial relevancia en sus desarrollos posteriores,

aunque si menciona en algunos momentos a cómo los individuos planifican y anticipan mentalmente las acciones a realizar. A pesar de esta relativa importancia y, teniendo en cuenta la cuestión que estamos explorando, sí debemos llamar la atención sobre que Vygotsky introduce un nuevo concepto (el de imaginación creadora) al que, además de este significado al que hace referencia en algunas situaciones muy puntuales, le incorpora algunos otros sentidos más a lo largo de las obras en que abordó en profundidad la cuestión de la imaginación.

A nuestro modo de ver, Vygotsky propone la idea de imaginación creadora -como un concepto derivado del de imaginación- con el que apela a procesos en que entra en juego la imaginación pero que no se queda en el ámbito privado del individuo, sino que se manifiesta públicamente, se materializa en forma de creaciones de distinto tipo. Así, sostiene que “La imaginación creadora, en toda su forma trata exteriormente de afianzarse en actos que no existan tan solo para su autor, sino también para todos los demás. (...)” Vygotsky (1986: 52). Algo que tiene implicaciones importantes para la educación de niños y niñas, ya que supone la exposición de los procesos imaginativos y guarda relación con las distintas formas de expresión infantil.

En los procesos de imaginación creadora se vislumbran nuevamente las relaciones que existen entre pensamiento imaginativo y realista, y específicamente la cuestión de la exteriorización hace referencia clara a la cuarta ley que establece el autor sobre los vínculos imaginación-realidad. Una ley que enunciaba que la imaginación puede dar lugar a cosas nuevas, que no existían anteriormente, y que a partir del momento en que se cristalizan y cobran forma en la realidad, comienzan a influir del mismo modo que el resto de los elementos reales. En estas situaciones comprobamos cómo las personas parten de la realidad (entre otras cosas, recogen de ella los elementos con que crearán (Maheirie y Zanella, 2017: 167)) pero toman cierta distancia de ella, lo que les permite dar forma a cosas nuevas (Vygotsky, 1987: 349).

La capacidad de las personas para utilizar la imaginación creadora es otra cuestión sobre la que Vygotsky llama la atención, de modo que apunta que con un mayor desarrollo del pensamiento se puede dar forma a creaciones más elaboradas que no se encuentran como tal en la realidad. Por lo tanto, en el marco establecido por el autor todo aquello que requiere de la recreación creativa de la realidad, vinculada esta con la interpretación y creación de algo nuevo, necesita de la imaginación. Desde el punto de vista de Vygotsky, este es el motivo que explica que existan tantos autores que hayan contrastado de forma acertada la imaginación de la memoria, diferenciando la imaginación creativa de la

imaginación como mera reproductora (Vygotsky, 1998: 153-154). Ello se opone a la posición de otros autores como Piaget, que consideran que cuando un niño reproduce o recombina elementos de la realidad no está usando la imaginación genuina (Harris, 2000: 26).

En cualquier caso, en este punto encontramos cierta disparidad con lo que plantea Vygotsky en otros escritos. Así, en “La imaginación y su desarrollo en la infancia” enfatiza cómo:

“(…) La característica esencial que distingue la imaginación de otras formas de actividad mental es que no repite combinaciones de impresiones acumuladas, sino que construye una nueva serie de impresiones a partir de ellas. El fundamento mismo de la actividad a la que nos referimos como imaginación es la introducción de algo nuevo en el flujo de nuestras impresiones, la transformación de estas impresiones de tal manera que algo nuevo, una imagen que no existía anteriormente, emerge. (…)” (Vygotsky, 1987: 339)

Unos párrafos más adelante, Vygotsky hace referencia a esta capacidad como “imaginación creadora” y critica ciertos planteamientos psicológicos de Ribot (en quien, como hemos visto, apoya su teoría de la imaginación) y de Wundt, concretamente algunas cuestiones relacionadas con la distinción que plantean estos autores -entre muchos otros- sobre una imaginación reproductiva y otra creativa (Vygotsky, 1987: 339-340). Vygotsky considera adecuado establecer la existencia de una imaginación reproductiva, que por sus características se puede identificar directamente con la memoria humana, y reconoce la coherencia de las investigaciones y teorías que se han postulado sobre esta. No obstante, critica que la psicología asociacionista que representan Ribot o Wundt no ha sabido resolver (en nuestra opinión, es un reproche similar al que mantiene Sartre) la cuestión de la imaginación creadora, concretamente, no supieron elaborar una teoría consistente sobre cómo las personas somos capaces de crear cosas nuevas.

En ese sentido, la amplificación de la experiencia es un elemento importante como base sobre la que trabaja la imaginación. Unas cuestiones sobre las anteriormente que hemos relacionado los planteamientos de Vygotsky y los de Dewey y que, con respecto a su reflejo educativo y tras hacer referencia a los procesos creadores de grandes descubridores e inventores, el autor bielorruso afirma:

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.” (Vygotsky, 1986: 18)

Respecto a los factores que influyen en los procesos creadores, Vygotsky recurre -ahora sí- a Ribot para llamar la atención sobre la excesiva intelectualización que se hace de estos y expone cómo en dichos procesos es necesaria la acción tanto de factores intelectuales como emocionales, ya que “(...) Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana (...)” (Vygotsky, 1986: 25). Así, en la imaginación creadora se une lo emocional y lo intelectual de forma compleja y se fusionan aspectos, tanto concretos como abstractos, de la experiencia (Vygotsky, 1998: 166). Todo ello se puede observar de forma clara -aunque no exclusivamente- en las creaciones artísticas, con lo que Vygotsky ejemplifica estos procesos y sus características haciendo alusión a ejemplos de la tradición literaria y teatral rusa, como el poeta romántico Pushkin o a Tolstoi, que dan cuenta del modo en que los relatos de fantasía pueden explicar complejas relaciones prácticas mediante el lenguaje figurado y emocional (Vygotsky, 1986: 26).

Estos atributos también pueden ser observados en las creaciones infantiles, las cuales están fuertemente marcadas por los intereses y capacidades expresivas de niños y niñas que crean a través del dibujo, el lenguaje verbal y escrito, la expresividad corporal, etc. Sobre el dibujo y las bases de la capacidad creativa infantil, Vygotsky (1986: 81-82) señala:

“El niño dibuja y habla al propio tiempo de lo que está dibujando. El niño representa un personaje y compone el texto correspondiente a ese papel. Este sincretismo demuestra la raíz común de la que partieron todos los aspectos distintos del arte infantil. Este tronco común está construido por los juegos de los niños que sirven de escalón preparatorio de su arte creador, pero aun cuando de estos juegos generales sincretizados se diferencien otros aislados, aspectos más o menos espontáneos de la inventiva infantil, tales como el dibujo, el teatro, aun en tales casos cada uno de los aspectos no está completamente separado de los otros, sino que gustosamente absorbe y asimila elementos de los demás aspectos.”

Esta cita contiene algunas cuestiones importantes como la relación implícita que, en base a otros fragmentos de la obra del autor, podemos deducir que se está sugiriendo y que se enunciaría como: si en la teoría de Vygotsky el juego es el origen de la imaginación y la imaginación es la base de la creatividad (Pelaprat y Cole, 2011: 399), existe una relación directa entre juego y creatividad. Así, este fragmento explicita esa relación dado que el autor enuncia que en el juego infantil se observan las primeras manifestaciones de la creatividad (Ayman-Nolley, 1992: 79).

Asimismo, si ponemos en contexto esta reivindicación de la creatividad infantil, debemos considerar que, tal y como hemos comprobado en un subapartado anterior, es

bastante relativa para Vygotsky ya que en contraste con la imaginación en otras etapas no se puede comparar su originalidad por ser la adulta muy superior. A su vez, imaginación y creatividad en su máximo nivel necesitan de la libertad interna de pensamiento, acción y cognición que solo alcanzan las personas a partir de la adolescencia cuando dominan la formación de conceptos (Vygotsky, 1998: 153). A pesar de estas restricciones sobre los niveles más elevados de pensamiento imaginativo y creatividad, la cita anterior sí deja entrever cómo los niños y niñas también son creativos, algo con lo que el autor está rompiendo con todas las tradiciones previas de corrientes filosóficas y de otro tipo que reservaban la capacidad imaginativa y, sobre todo, la creatividad, como atributos de unos pocos elegidos (Lindqvist, 2003: 248). En definitiva, supone concebir estos procesos de forma más equitativa y plantear que si entendemos que crear consiste en dar forma a algo nuevo, todas las personas son capaces crear cosas nuevas en mayor o menor medida, así como asumir que la imaginación creativa es una constante en el desarrollo infantil (Vygotsky, 1986: 46).

Todas estas cuestiones que tienen que ver con la imaginación creadora y la capacidad de las personas para desarrollar su imaginación, sobre todo en las etapas de la infancia y la adolescencia en las que Vygotsky pone más énfasis, se ven reflejadas en el fragmento final con el que el autor cierra “La imaginación y el arte en la infancia” que, recordemos, es la obra más extensa que dedicó a este tema. Dice así:

“En conclusión, conviene resaltar la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. El hombre habrá de conquistar su futuro con ayuda de su imaginación creadora; orientar en el mañana, una conducta basada en el futuro y partiendo de ese futuro, es función básica de la imaginación y, por tanto, el principio educativo de la labor pedagógica consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararla para el porvenir, ya que el desarrollo y el ejercicio de su imaginación es una de las principales fuerzas en el proceso de logro de ese fin. La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora encarnada en el presente.” (Vygotsky, 1986: 108)

El autor plantea este cierre tras dedicar los capítulos previos a cómo se relaciona la imaginación creadora con distintas formas de expresión características de la infancia, como las creaciones literarias de niños y niñas, el teatro o el dibujo. Además, la proyección hacia el futuro que plantea guarda cierta relación con otra cuestión con la que Vygotsky vincula la imaginación de las personas, esto es, con formación de futuros utópicos, los cuales en ocasiones pueden tener poco que ver con la realidad misma, pero

que representan procesos imaginativos conscientes e intencionales, no meras ensoñaciones (Vygotsky, 1987: 346).

Como hemos venido observando, Vygotsky entiende de forma muy amplia la idea de imaginación y la relaciona con numerosas dimensiones del pensamiento y el desarrollo psicológico humano. El hecho de haber sido uno de los autores que más ha investigado y reflexionado de forma específica sobre esta cuestión durante el desarrollo infantil ha hecho que sus ideas al respecto, además de por lo que representan estas y el lugar en que sitúa a la imaginación, sean determinantes para entender las características de la imaginación en muchos discursos educativos.

A modo de balance sobre el análisis que hemos llevado a cabo, debemos comenzar reparando en que tanto el conjunto de aportaciones que realizó Vygotsky durante su carrera, como aquellas particulares sobre el concepto de imaginación, están considerablemente influidas por numerosos referentes filosóficos, psicológicos, políticos y literarios que marcan el pensamiento del autor durante su corta vida. Un aspecto significativo sobre el que no queremos dejar de llamar la atención es que la prolífica obra de este autor ha sido examinada en profundidad durante las últimas décadas, de forma que, aunque algunos investigadores se han interesado sobre el modo en que Vygotsky concibe la imaginación, existen otras contribuciones que han recibido mayor interés. No obstante, la imaginación representa un componente de primer orden en la “teoría vygotskyana”, tal y como demuestran las relevantes funciones que cumple en diversas dimensiones de la actividad psicológica.

En ese sentido, una característica significativa de sus planteamientos al respecto son los vínculos que traza entre imaginación y realidad, los cuales aluden a cuestiones relacionadas con la experiencia, las interacciones con los otros, las emociones o la creatividad, todo ello con el fin de argumentar que la imaginación no es una actividad menor o excepcional del pensamiento, sino uno de los sistemas funcionales complejos fundamentales con los que contamos las personas. Esta se presenta como una actividad mental básica que está implicada en todos los procesos mentales e interactúa con el pensamiento conceptual, sin que en ningún caso se oponga u obstaculice este. De hecho, la imaginación desempeña funciones esenciales en el desarrollo psicológico, aunque estas tienen una naturaleza distinta según el momento ya que, si durante la infancia esta impulsa el desarrollo a través del juego y el lenguaje, en la adolescencia lo hace colaborando con el pensamiento abstracto. Como aspecto más significativo, la teoría histórico-cultural del autor pone de relieve que todas estas facultades y procesos están afectadas por el entorno

de las personas y por las relaciones que mantienen con los demás, de manera que el contexto social es determinante en el funcionamiento de procesos psicológicos superiores como la imaginación o el lenguaje.

Todo ello contribuye a que los desarrollos de Vygotsky sobre el concepto de imaginación sean los más elaborados de entre los de los autores examinados en el presente análisis. La gran amplitud, profundidad y elocuencia de sus reflexiones sobre la imaginación en el desarrollo infantil y el pensamiento hacen que estas ideas marquen un hito indiscutible en el lugar que puede ocupar esta en el ámbito educativo.

III. Jerome Bruner y la imaginación en el pensamiento narrativo

Si continuamos con los autores clasificados en esta segunda vertiente de pensadores que han desarrollado el concepto de imaginación como un proceso consciente y dirigido de la actividad mental, encontramos al psicólogo norteamericano Jerome S. Bruner (1915-2016). Como observaremos en las próximas páginas, Bruner dedicó la mayor parte de su vida a estudiar cuestiones relacionadas con el desarrollo, el pensamiento y el lenguaje infantil, unas investigaciones en las que trascendió el ámbito de la psicología e incorporó aportaciones de campos de conocimiento muy diversos que le hicieron ser reconocido como uno de los psicólogos educativos más destacados del siglo XX.

A pesar de que Bruner hizo mención desde sus primeros trabajos al papel de la imaginación en el pensamiento humano, fue durante la última de las etapas en las que podemos dividir su prolífica obra en la que hizo mayor referencia a la imaginación y especialmente al papel de esta en el pensamiento narrativo de las personas. Antes de profundizar en estas cuestiones conviene esbozar las características de la biografía y la obra de Bruner, algo muy relevante en este caso por tratarse de un autor cuyo pensamiento ha sufrido cambios muy significativos a lo largo de su carrera académica (Takaya, 2013: 33).

Bruner se graduó en psicología y comenzó a trabajar realizando estudios sobre la opinión pública estadounidense, en los cuales reflejó una clara orientación positivista (Weltman, 1999: 165). Además, desarrolló algunos análisis sobre propaganda política y pasó a trabajar como analista para el servicio militar de inteligencia de su país durante la Segunda Guerra Mundial (Smorti, 2019: 574-575). En ese periodo entró en contacto con los círculos intelectuales de París y tuvo lugar un encuentro con Sartre que ha sido señalado como un momento importante en la evolución de su pensamiento, ya que a partir de ese momento Bruner comenzó a considerar la cuestión del estado ontológico de la

realidad, más concretamente cómo esta puede ser entendida como una construcción y no como algo dado e invariable.

En los años posteriores comenzó a dedicarse por completo a la investigación psicológica y efectuó importantes aportaciones al estudio de la percepción. Sus intereses de investigación cambiaron a mediados de la década de 1950, cuando -junto a muchos otros autores como Miller (1920-2012) o Chomsky (1928-)- destacó por impulsar la conocida como revolución cognitiva, esto es, el paso del conductismo al cognitvismo en los estudios psicológicos. Además, las diversas influencias e inclinaciones que le afectaron durante este periodo hicieron que su pensamiento y métodos de trabajo pasaran a ser marcadamente estructuralistas (Weltman, 1999: 168).

Bruner se dedicó a abordar cuestiones educativas en mayor profundidad y algo a desatacar en esta etapa fue su cercanía a las ideas sobre el desarrollo infantil planteadas por Piaget quien, por otro lado, era uno de los psicólogos más reputados del momento. En este periodo mantuvo contactos permanentes con la Escuela de Ginebra, tanto con el propio Piaget, pero especialmente con Inhelder (1913-1997).

Con el fin de comprender mejor este periodo en el pensamiento de Bruner consideramos importante reflejar algunas cuestiones para entender la influencia de este autor en las ideas educativas del momento. En la década de 1950, en plena Guerra Fría, se generalizó la sensación de que la URSS llevaba la delantera en el conflicto tras el éxito del lanzamiento del satélite Sputnik 1, de modo que este y otros factores hicieron que se extendiera el convencimiento de que el sistema educativo americano estaba en decadencia y no era capaz de responder a las exigencias de formación técnica que requería el país. Frente a ese panorama, Bruner emergió como una de las personas capaces de proponer cambios dirigidos a mejorar la educación científica en los centros de enseñanza (Takaya, 2013: 17). Con esta finalidad -la de mejorar la educación científica- se convocó en 1959 la Conferencia de Woods Hole (Massachusetts), dirigida por el propio Bruner y que consistió en reunir a expertos matemáticos, biólogos, químicos, físicos y psicólogos -así como a un historiador, Donald Cole (1922-2013)- para proponer mejoras en la formación en ciencias y matemáticas del alumnado de escuelas primarias y secundarias.

Dicha conferencia tuvo como resultado la publicación de una de las obras más influyentes en el pensamiento educativo de la época y que hicieron más conocido al autor: “El proceso de la educación” (1960), en la que fueron compiladas las principales conclusiones del encuentro. Entre otras cosas, en este escrito se observa la clara influencia y nivel de colaboración con Piaget y su equipo, por ejemplo, en la transposición de las

fases del desarrollo infantil enunciadas por el psicólogo suizo que son prescritas -con ciertos matices sobre la influencia del entorno y la escuela- en algunos capítulos de la obra (Bruner, 1963: 52-58), así como por el mantenimiento de una visión estructuralista sobre la cognición y al aprendizaje y la defensa del constructivismo pedagógico. Entre las aportaciones más destacadas de este trabajo se encuentra una de las citas que hicieron más famoso a Bruner (aunque este la matizó en diversas ocasiones), en la que afirma: “Partimos de la hipótesis de que cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. (...)” (Bruner, 1963: 51). Con ello el autor pone de relieve que las diferencias entre un conocimiento sobre una materia por parte de un experto y un no experto son diferencias de grado, no de clase, ya que en todo conocimiento de un mismo tipo subyace la misma estructura y aquello que varía es la complejidad de este. Estos planteamientos también le valieron al autor para defender la idea de organizar la enseñanza en base a un currículum o plan de estudios “en espiral”, es decir, dispuesto de forma que los conocimientos aparezcan en su estructura básica en los primeros años de aprendizaje y progresivamente estos vayan apareciendo periódicamente aumentando su grado de complejidad y profundización.

Como decíamos, esta obra fue difundida ampliamente en muchas regiones del mundo y tuvo un gran impacto en la legislación educativa estadounidense. En ese sentido, el propio Bruner (2012: 16) ha resaltado que la coincidencia de la revolución cognitiva -cuyos principios eran más próximos a las ciencias y las matemáticas- y la Guerra Fría -que había puesto el foco sobre dotar de mayor formación en aspectos técnicos- influyeron en que las reformas curriculares estadounidenses -e incluso la inversión en investigación educativa- de esa época se centraran en una mejor y mayor enseñanza de ciencias y matemáticas.

Aunque Bruner ya había dedicado algunos trabajos previos a cuestiones educativas, fue a partir de estos años cuando comenzó a dedicar la gran mayoría de sus investigaciones a aspectos relacionados con el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas. En uno de sus escritos planteó duras críticas a las propuestas de Dewey, algo que sorprendió fuertemente a muchas esferas académicas por cuestionar las posturas del mayor representante de la pedagogía progresista estadounidense (Weible, 2015: 81). Sin embargo, estos comentarios contra el pensamiento del filósofo estadounidense desaparecieron en las numerosas obras que Bruner publicó a lo largo del resto de su carrera y, de hecho, algunos análisis realizados sobre el pensamiento educativo de ambos

han puesto de relieve las similitudes existentes entre los dos (Takaya, 2013: 30-31). Uno de estos puntos de coincidencia más claros lo podemos encontrar con respecto a cómo enfatizaron la necesidad de reflexionar de forma pausada durante el aprendizaje y evitar las precipitaciones en los procesos educativos, un aspecto que Bruner destacó en sus últimos escritos (v. Bruner, 2012: 148) y que representó la cuestión principal sobre la que Dewey (2010) reflexiona en “Cómo pensamos”.

A partir de mediados de la década de 1950 Bruner había comenzado a oír hablar de Vygotsky y de sus formulaciones sobre el papel del lenguaje en el desarrollo y la teoría histórico-cultural, así como sobre su influencia en la psicología rusa (Bruner, 2010: 80-83). A través del contacto permanente con A. R. Luria, discípulo de Vygotsky y continuador de sus trabajos, Bruner perdió paulatinamente la confianza en las teorías más cerradas y formalistas de Piaget, a lo que se unió una mayor preocupación por las cuestiones culturales que derivó, por un lado, de la consideración de la pobreza y la marginalidad en que vivían muchos niños y niñas en Estados Unidos, y por otro, de la irrupción de los movimientos de derechos civiles en las décadas de 1950 y 1960 (Bruner, 2012: 16-17).

Para Weltman (1999: 169), fue hacia finales de la década de 1960s cuando se produjo el cambio más importante en el pensamiento de Bruner, el cual supuso en lo epistemológico un giro hacia el posestructuralismo. Posteriormente, ya entrados en los 70s, comenzó a centrar sus trabajos en análisis sobre el discurso infantil y los procesos de adquisición del lenguaje en los que, entre otras cosas, probó cómo niños y niñas se ayudan de un sistema de apoyo social durante la infancia para atravesar la zona de desarrollo próximo y alcanzar un uso más pleno del lenguaje (Bruner, 2010: 87). Estos representan unos trabajos en los que, como los de otros autores, fundamentaron empíricamente muchas de las ideas de Vygotsky.

Con todo, desde nuestro punto de vista el mayor cambio en su pensamiento y el que a su vez representa el inicio de la fase que más nos interesa en nuestra investigación se produciría a finales de la década de 1970 y, sobre todo, a partir de 1980. En este periodo, y habiendo cumplido ya los 70 años, Bruner realiza un cambio en su pensamiento con la incorporación de los planteamientos del giro cultural (Takaya, 2013: 36), algo que él mismo explica en parte como una reacción derivada de su desencanto con el rumbo que había tomado la revolución cognitiva que décadas antes había ayudado a impulsar. En este sentido, critica cómo esta se ha desviado y alejado en muchos casos del estudio de la formación de significado, así como de las ciencias sociales y las humanidades, y también

reprocha la sobrevaloración que existe sobre los métodos de investigación en pro de dejar de lado las grandes cuestiones psicológicas (Bruner, 2006: 13-19).

De una forma muy sucinta, su análisis y crítica de la evolución de la revolución cognitiva en las décadas posteriores a su inicio pone de relieve cómo tras años de investigaciones se han formado dos perspectivas diferenciadas: la psicología computacional, centrada en el procesamiento de la información por parte de los individuos, y la psicología cultural, que asume que la mente no podría existir sin la cultura (Bruner, 2012: 21-23). Sus críticas se dirigen al rumbo que ha tomado la primera, de la que afirma que constructos teóricos que han derivado de ella como el del “procesamiento de la información” han terminado por dejar de lado aspectos centrales como el de la formación de significado, ante lo que enfatiza que “información” no es equivalente a “significado” (Bruner, 2006: 22-30). Con ello, afirma que:

“(…) No cabe ninguna duda de que la ciencia cognitiva ha contribuido a nuestra comprensión de cómo se hace circular la información y cómo se procesa. Como tampoco le puede caber duda alguna a nadie que se lo piense detenidamente de que en su mayor parte ha dejado sin explicar precisamente los problemas fundamentales que inspiraron originalmente la revolución cognitiva, e incluso ha llegado a oscurecerlos un poco. (…)” (Bruner, 2006: 29-30)

En esta nueva fase de su pensamiento, el autor considera que “(…) no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura.” (Bruner, 2012: 14). Ante esta nueva realidad defiende un enfoque que vaya más allá de la disciplina psicológica y enfatiza la importancia de recurrir a ámbitos tan variados como la antropología, la lingüística, la sociología durkheimiana, así como la historiografía de la escuela de Annales. Todo ello hace que, a las influencias permanentes en todo el pensamiento de Bruner como la filosofía constructivista de Nelson Goodman (1906-1998) o referentes esenciales como Piaget y Vygotsky, se una el influjo de intelectuales como Propp (1895-1970) y otros lingüistas formalistas rusos, filósofos como Ricoeur (1913-2005) o mitólogos como J. Campbell (1904-1987).

Un momento destacable de este periodo fue la publicación en 1986 de “Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia”. En esta obra, que es seguramente una de las más autobiográficas, Bruner relaciona aportaciones de todas las disciplinas mencionadas anteriormente con investigaciones

psicológicas de distinto tipo para poner de relieve la importancia del pensamiento narrativo tanto en las ciencias humanas y sociales como en la vida cotidiana. Como ejemplo de estas influencias, Bruner se apoya en Ricoeur en distintos puntos, especialmente a la hora de defender la idea de que las personas interpretan sus experiencias y dan sentido a sus vidas por medio de narraciones, como en el caso de las narraciones autobiográficas que ayudan a los individuos a situarse en el mundo. Esta es una de las obras en que se manifiesta de forma más clara su vuelco hacia el giro narrativo (Iannaccone, Perret-Clermont y Convertini, 2019: 680), de modo que mantuvo esta postura en el resto de su carrera tal y como reflejan el resto de sus publicaciones aparecidas entre 1985 y 1991 (González-Monteagudo, 2011: 295).

Este cambio en el pensamiento de Bruner también se ve reflejado en los conceptos que utiliza en sus explicaciones ya que, mientras que en gran parte de los años sesenta y setenta emplea términos como “estructura”, “descubrimiento” o “pensamiento intuitivo”, con los cambios experimentados en los ochenta se comienza a decantar más por “formación de significado”, “narrativa” o “cultura” (Takaya, 2013: 38). A ello hay que añadir algunas variaciones en su idea de educación, como que en este último periodo enfatiza mucho más la idea de que los docentes no deben establecer argumentos y verdades inamovibles, sino centrarse más en la parte narrativa del conocimiento, plantear puntos de vista diversos, confrontar los que son distintos y negociar los significados compartidos en comunidad (Weltman, 1999: 175).

Esta etapa de la obra de Bruner ha sido considerada por Weltman (1999: 173) como el último de los cambios en su pensamiento que, en este caso, le sitúa en el posmodernismo y a tomar como referencia el trabajo de autores como H. White (1928-2018). Sin embargo, el propio Bruner ha aclarado que desde su punto de vista el interés de psicólogos como él por estudiar la construcción narrativa de la realidad no tuvo su detonante en el posmodernismo como tal, es decir, como podría ser a través de los escritos de autores como Derrida (1930-2004) o Foucault (1924-1984), sino que seguramente tuvieron más influencia factores como el hecho de que Freud propusiera que la realidad psíquica estaba más guiada por necesidades dramáticas que por estados del mundo objetivo, o la rebelión de muchos psicólogos contra el racionalismo de Piaget (Bruner, 2012: 152).

Como hemos observado, Bruner desarrolló una carrera muy dilatada en el tiempo en la que cambió sus enfoques en distintos momentos y por motivos diversos. Consciente de los cambios y transformaciones de sus planteamientos, este nuevo enfoque permitió a

Bruner revisar algunas de sus obras previas, como “El proceso de la educación”, sobre la que observó que en esa etapa daba mucha importancia a los procesos de conocimiento solitarios e intrapsíquicos, así como a al modo con que apoyarlos mediante las pedagogías adecuadas (Bruner, 2012: 15).

Antes de comenzar a profundizar en el modo en que Bruner concibe el concepto de imaginación pensamos que es adecuado esbozar algunas de sus ideas sobre el aprendizaje de la historia, ya que en comparación con otros autores este ha estudiado ligeramente más esta cuestión específica. Consideramos que ello es necesario por distintos motivos, de forma que entre estos podemos destacar la coincidencia de que el autor trabajó con mayor intensidad sobre el concepto de imaginación en la última etapa de su carrera y, al mismo tiempo, investigó el pensamiento narrativo y se dedicó al estudio del aprendizaje de las artes y las humanidades. A todo ello hay que añadir que, considerando el objetivo de la presente investigación, esta es la etapa de su obra que cobra mayor interés en esta tesis ya que tuvo mucha influencia en distintos desarrollos del campo de la didáctica de la historia.

Con todo, cabe matizar que el interés y preocupación de Bruner por este ámbito de conocimiento no se limita a los últimos años de su carrera. De hecho, en “El proceso de la educación”, una de sus primeras obras que estaba centrada en recoger diversas propuestas, reflexiones y recursos sobre cómo enseñar ciencias y matemáticas, reconoce la importancia de aprender historia o literatura (Bruner, 1963, 15-16). A ello hay que añadir como hito importante el diseño e implementación en miles de escuelas del proyecto MACOS, iniciado en 1962.

Este proyecto interdisciplinar, cuyo nombre completo es “Man: A Course of Study”, consistió en una iniciativa encabezada por Bruner que fue desarrollada con la colaboración de numerosos expertos de distintos ámbitos y cuyo objetivo era el diseño de un plan de estudios de las materias escolares de Ciencias Sociales e Historia dirigido a alumnado de alrededor 10 años. Este estaba articulado en base a tres preguntas: ¿qué nos hace humanos?, ¿cómo hemos llegado los humanos a ser así? y ¿cómo podemos ser más humanos? (Bruner, 1966a: 74). A partir de estas cuestiones, se esbozó un programa -esquemático en base a la idea de currículum “en espiral” de Bruner- que partía del estudio de la vida y las relaciones de diferentes seres vivos y terminaba abordando los modos de vida de diferentes comunidades indígenas.

La finalidad que perseguía el proyecto no era tanto trasladar información y datos históricos (así como de otro tipo) sino promover oportunidades para comprobar cómo el conocimiento parte de considerar evidencias fragmentadas e incompletas y a partir de

ellas realizar inferencias por medio de la intuición y la imaginación (Takaya, 2013: 29). A pesar de su éxito y amplia difusión, esa finalidad se vio parcialmente truncada y el efecto conseguido en algunos casos fue la glorificación de la cultura americana y su alta capacidad tecnológica en comparación a otros pueblos. Unos resultados que no impidieron que desde determinados colectivos e instituciones estadounidenses se emitieran fuertes críticas por considerar que con esta iniciativa se estaban cuestionando los valores morales tradicionales. Este factor, unido a otros, terminaron por desembocar en la suspensión del proyecto (Weltman, 1999: 172-173).

Como hemos indicado previamente, a partir de la década de 1980 Bruner entra en la última de las etapas de su pensamiento y además comienza a prestar más atención a las cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje de las artes y las humanidades. En este periodo, Bruner se preocupa por ámbitos que, en su momento y desde su punto de vista, no han sido lo suficientemente discutidos como son el aprendizaje de las materias escolares de Ciencias Sociales, Historia y Literatura, las cuales equipara al presente, el pasado y lo posible del ser humano. Como anécdota que él mismo cuenta sobre la relevancia estas cuestiones, narra cómo le llamó la atención un encuentro que mantuvo con altos cargos del sistema educativo ruso que, tras la disolución de la URSS, se encontraban desconcertados ante las reformas que debían plantear sobre qué historia enseñar y cómo abordar los años de la dictadura comunista (Bruner, 2012: 108).

Con respecto a las propuestas que plantea Bruner desde el nuevo enfoque adoptado en su obra, conviene recordar que, junto a la influencia de Ricoeur sobre partir del enfoque narrativo, también considera en muchos puntos las ideas de White. Así, sobre la aplicación de ese enfoque narrativo a la enseñanza de la historia plantea:

“(…) De la misma manera que se puede y debe enseñar el método que subyace a la explicación en la ciencia con cuidado y rigor, así también se puede enseñar los métodos interpretativos y narrativos de la historia, las ciencias sociales e incluso la literatura con cuidado y rigor. (...)” (Bruner, 2012: 111)

A lo que añade que cualquier narración bien organizada, argumentada y documentada, así como con una perspectiva honesta, merece respeto independientemente de quién la haya elaborado. Siguiendo esa línea, se apoya en Collingwood (1889-1943) y en otros autores como antropólogos y teóricos de la literatura, para explicitar el modo en que los historiadores lidian con diferentes puntos de vista, seleccionan y construyen; un proceso a partir del cual enriquecen nuestro sentido de lo posible -cuestión en que profundizaremos más adelante- (Bruner, 2012: 116). Por todo ello, Bruner (2012: 170)

concluye que dado que vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo conformado por normas y mecanismos narrativos, se deben enseñar la metacognición necesaria para enfrentarse a esa realidad y a las alternativas que pueden surgir, con lo que, entre otras cosas, se debe enseñar historia con historiografía.

Una vez tratadas estas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia en las que hemos considerado necesario profundizar para comprender la obra de Bruner, así como los cambios e influencias que más le afectaron en cada periodo, estamos en disposición de comenzar a explorar su forma de entender la imaginación. Tal y como hemos señalado en el caso de otros autores previos, Bruner tampoco dedicó un trabajo monográfico a abordar la cuestión de la imaginación, pero ello no fue un impedimento para que terminara de representar un concepto recurrente en sus estudios.

Debemos reconocer, en primer lugar, que a lo largo de sus trabajos las menciones a la imaginación aparecen de forma muy desigual. Así, ya desde sus primeras investigaciones de carácter más estructuralista hace alguna alusión a la imaginación para referirse a distintas cuestiones, aunque en este periodo no podemos decir que sea un concepto central en su discurso. Sin embargo, un concepto en el que se apoya en numerosas ocasiones en esos primeros años es el de *intuición o pensamiento intuitivo*¹³ que, como veremos, para este autor guarda mucha relación con el de *imaginación*. Posteriormente, en la última de las etapas en que podemos dividir su pensamiento, esto es, a partir de 1980, comienza a incorporar los planteamientos del giro narrativo y en esta fase sí toma mucho más protagonismo el papel de la imaginación, vinculándola explícitamente a algunas ideas que explicaremos más adelante.

Tal y como acabamos de señalar, en los primeros años en que Bruner comienza a investigar cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo infantil solo menciona de forma puntual la intervención de la imaginación en estos procesos. En su lugar, un concepto que articula estas primeras investigaciones y que, por diferentes motivos en estos primeros trabajos podemos equiparar al de imaginación, es el de intuición. Una de estas obras en que dicho concepto es un elemento central es “El proceso de la educación” (1960), en la que establece el pensamiento analítico y el pensamiento intuitivo como los dos pilares complementarios que se deben atender para garantizar una buena formación del alumnado. Una de las tesis principales de la obra es que el

¹³ En adelante, al examinar los trabajos de Bruner enfatizamos conceptos y expresiones como estos para referirnos y destacar el uso de unos términos u otros por parte del autor. Ello representa una cuestión prioritaria al aproximarnos a su obra.

pensamiento intuitivo ha sido descuidado durante mucho tiempo por las instancias educativas y debe ser puesto en valor. Sobre este, al abordar el aprendizaje de la química y las matemáticas explica la relevancia de, partiendo de una materia dada, desarrollar esta clase de pensamiento para la correcta formación de hipótesis, a lo que también añade su importancia en las labores del historiador, quien debe emplear la intuición para elegir qué temas estudiar y posteriormente realizar conjeturas (Bruner, 1963: 96-103).

En ese sentido, Takaya (2013: 24) ha señalado que algunos aspectos del concepto de intuición empleado por Bruner en esta etapa son similares a los que otros autores como Dewey atribuyeron en su momento al de imaginación. De este modo, en un capítulo sobre el aprendizaje de las matemáticas, Bruner define esta capacidad y afirma que:

“La intuición implica el acto de captar el significado o la significación o la estructura de un problema sin depender explícitamente del aparato analítico de cada uno. El modo intuitivo es el que produce hipótesis rápidamente, que produce combinaciones interesantes de ideas antes de que se conozca su valor. (...)” (Bruner, 1997: 102)

De este modo, el pensamiento intuitivo consiste en captar el significado de una estructura sin apoyarse explícitamente en el pensamiento analítico, una idea muy similar a la manifestada por Dewey cuando plantea que el pensamiento productivo implica una fase en la que se hacen hipótesis, en parte gracias a la actuación la imaginación. Según Dewey, este representa un proceso que se basa más en aquello que es posible que en lo actual, es decir, que en la información dada (Takaya, 2013: 26). Así, se presenta a la intuición como un salto en el pensamiento, un mecanismo mediante el cual no se siguen las pautas concatenadas que caracterizan el pensamiento analítico, sino que se elaboran corazonadas con la finalidad de captar la estructura de cada disciplina o clase de conocimiento gracias a la unión de la intuición con el análisis analítico o la verificación de los hechos.

Esto le sirve Bruner para enfatizar una de las ideas más recurrentes de esta etapa de su pensamiento, concretamente la de que las diferencias de una determinada clase de conocimiento son diferencias de grado, no de clase, con lo que un científico, un escritor o una persona corriente que realizan hipótesis o conjeturas sobre alguna cuestión están llevando a cabo el mismo tipo de actividad aunque con una complejidad distinta (Bruner, 1963: 21). Pese a las novedades que pueda parecer que introducen estos planteamientos, hay que considerar que explorar el conocimiento con intuición no se aleja demasiado de otras perspectivas tradicionales que asumen que existe un conocimiento preestablecido que debe ser descubierto, aunque es preciso reconocer que en todo ello Bruner enfatiza el

descubrimiento de la estructura de cada disciplina y no tanto los conocimientos como tales (Takaya, 2013: 27).

Asimismo, es preciso señalar que en algunos puntos de este mismo contexto en que argumenta la relevancia de los procesos intuitivos, Bruner no emplea el concepto *intuición* sino que se refiere al *esfuerzo imaginativo* que, por ejemplo, se necesita en la misma medida en las ciencias sociales y las humanidades que en las ciencias naturales (Bruner, 1963: 16). Ello pone de relieve el modo en que, en ocasiones muy puntuales de ese periodo y también en obras más recientes, intercambia (o equipara) estos dos conceptos (v. Bruner, 2010: 25).

Si adoptamos un enfoque más amplio podemos comprobar que en estos aspectos Bruner coincide con muchos otros autores que usan los términos *imaginación* o *creatividad* para referirse a capacidades que él denomina como *intuición* y que, en definitiva, representan competencias igual de importantes que el pensamiento analítico. Como hemos apuntado, Bruner se refiere con el término *intuición* a determinados procesos que Dewey llama *imaginación*, lo cual representa una coincidencia más al hecho de que ambos equiparen la importancia del pensamiento racional y el imaginativo a partir del ideal de la educación moderna que también encontramos en Rousseau (Takaya, 2013: 25).

Además de la relación con el concepto *intuición*, otros escritos de Bruner anteriores a 1980 también recogen ideas que podríamos considerar cercanas a algunas acepciones actuales de *imaginación*. En ese sentido, una constante en gran parte de su carrera es apelar a *pensar alternativas*, ya sea a partir de reflexionar sobre una serie de situaciones dadas, a la propia formulación de hipótesis o a otras cuestiones. Ejemplos de ello los podemos encontrar en algunas obras concretas (v. Bruner, 1966a) junto a otras acepciones que también podríamos estimar como afines a la idea de imaginación, como la de *ir más allá de la información dada*. Todas ellas son, en definitiva, extensiones de -o al menos ideas relacionadas con- el sentido que Bruner atribuye a la intuición en el pensamiento.

Por otro lado, otra de estas acepciones que podríamos relacionar con la imaginación aparece en una clasificación no mencionada hasta ahora que Bruner elabora sobre los modos de representación en el desarrollo infantil y que en su momento tuvo bastante impacto (Bruner, 1966b: 10-11). Así, distingue entre tres etapas del desarrollo que son consecutivas y que reciben los nombres de etapa perceptiva, icónica y simbólica, las cuales, desde el punto de vista de Palacios (1979: 7-8) no dejan de representar la clásica división en tres fases similar a la definida por Rousseau y que también reelaboró Piaget

con sus tres estadios del desarrollo. En estas fases, la etapa icónica se entiende como un periodo en que el pensamiento infantil está dominado por las representaciones visuales, lo cual nos podría hacer entender que es una fase en la que predomina la imaginación, aunque Bruner no traza esa relación y en sus trabajos posteriores no hace prácticamente ninguna mención a esta clasificación en tres etapas. Por todo ello consideramos que no es adecuado relacionar estas ideas con la de imaginación, especialmente porque, teniendo en cuenta los sentidos más amplios (y un tanto alejados de este) que Bruner le atribuye al concepto en escritos posteriores, no sería del todo coherente vincular su idea de imaginación a las imágenes mentales.

Tras haber analizado el uso de ideas afines a la de imaginación, como el que hemos encontrado en el concepto de intuición u otras acepciones próximas que son características de las primeras décadas en que Bruner se dedicó a investigar cuestiones relacionadas con el desarrollo y el aprendizaje, podemos comenzar a abordar su forma de entender la imaginación a partir de 1980 en el marco de sus trabajos sobre la narración. Entre estas obras, la que traza la mayor parte de relaciones entre imaginación y narración es “Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia” (1985), la cual estudiaremos en mayor profundidad. A su vez, esta etapa de su pensamiento ha sido señalada por muchos como uno de los grandes hitos en la carrera de Bruner por las grandes contribuciones y, sobre todo, por las innovaciones que incorporó a las ciencias psicológicas en este periodo.

Junto a sus aportaciones, ha habido otras teorías como la de Gardner (1943-) aparecidas en la misma época que desde un punto de vista filosófico también han enfrentado las visiones asumidas por muchas escuelas psicológicas que trasponen la visión racionalista de la realidad a la psicología y entienden esta como algo que está ahí, se puede conocer y es inmutable. Frente a estas visiones racionalistas, la propuesta de Bruner se basa en la construcción de la realidad realizada por los individuos y parte de teorías psicológicas como la de Vygotsky que recalcan cómo los instrumentos culturales, como el lenguaje u otros sistemas simbólicos, median en el pensamiento e influyen en la representación de la realidad (Bruner, 1991: 1-2).

Entre otras cosas, las obras de Bruner en esta etapa establecen un escenario muy novedoso para la psicología de la educación en el que los diferentes procesos y mecanismos mentales están condicionados de forma determinante por la cultura:

“(…) Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la ‘realidad’ está representada por un simbolismo compartido por los

miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no solo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esa transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura.” (Bruner, 2012: 23)

Ello tiene su impacto en los individuos por medio de los procesos de creación de significado y la negociación de los mismos en distintos contextos, de modo que para que la mente humana pueda alcanzar su mayor grado de expansión debe estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales (Bruner, 2010: 27). En este escenario la educación representa un componente importante con particularidades propias, como una determinada distribución del poder, estatus, etc.

Los recursos educativos también deben contar con determinadas particularidades, como que el grado de transformación que permita cada elemento es un factor importante ya que:

“(…) En la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, la educación llega a formar parte de lo que antes denominé ‘elaboración de la cultura’. (…)” (Bruner, 2010: 132)

Ello se relaciona con que, para Bruner, al mismo tiempo que la imaginación está determinada culturalmente por nuestro contexto, esta es el único medio de que disponemos para trascender y transformar la cultura (Zittoun y Gillespie, 2016: 60).

Si nos centramos en el caso del aprendizaje y la formación de conocimiento, Bruner parte de una distinción importante: “(…) Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. (…)” (Bruner, 2010: 23). A partir de esto, el autor diferencia entre dos modalidades complementarias que son el pensamiento paradigmático (o lógico-científico) y el pensamiento narrativo, los cuales se desarrollan de forma distinta, tienen sus propios criterios de funcionamiento y persiguen finalidades diferentes.

Con respecto a en qué consiste cada uno, el pensamiento paradigmático:

“(…) trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de construir un sistema. (…)” (Bruner, 2010: 24).

Mientras que el pensamiento narrativo:

“(…) Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio. (...)” (Bruner, 2010: 25)

De este modo, si los comparamos podemos comprobar que el modo narrativo es en esencia temporal y el paradigmático es atemporal, ya que aunque este último utilice parámetros y variables de tiempo en sus operaciones, aspira a alcanzar conocimientos que las trasciendan (Bruner, 1985: 98-99). Al determinar las cualidades del modo narrativo, Bruner se apoya en Ricoeur y sus ideas sobre la construcción narrativa de la realidad y el tiempo, mientras que también se basa en las ideas de Rorty (1931-2007) para distinguir que mientras que el pensamiento paradigmático se centra en la cuestión de cómo conocemos la verdad, el narrativo aborda el tema más inclusivo del significado de la experiencia.

Otro punto en el que difieren estos dos modos es en los mecanismos que verifican los pensamientos y que establecen en qué medida se desarrollan o no de forma correcta. Los procedimientos de verificación seguidos para examinar los argumentos propios del modo paradigmático consisten en la comprobación empírica y suelen apoyarse en pruebas formales, mientras que a la hora de verificar un relato (como forma característica del modo narrativo) los criterios no buscan en él probar su verdad sino su verosimilitud (Bruner, 2010: 23, 2012: 143).

En cuanto a la medida en que ha sido analizado cada modo de pensamiento desde la investigación, Bruner determina que el pensamiento paradigmático ha sido mucho más estudiado por distintos motivos, como por ejemplo la cercanía de la psicología a las ciencias naturales (Bruner, 1985: 103), o que las investigaciones de esta clase están inspiradas en el espíritu de la Ilustración, las matemáticas y la lógica (Bruner, 1991: 3). A ello hay que añadir las complicaciones derivadas del estudio del pensamiento narrativo, como el hecho de que en todo relato sea necesario construir dos panoramas al mismo tiempo: el de la acción -constituido por los argumentos de la acción (agente, situación, intención...)- y el de la conciencia -formado por aquello que los personajes que intervienen saben o no, piensan o no, o sienten o no- (Bruner, 2010: 25). Además de todo ello, un factor que se podría considerar como una dificultad para el análisis del pensamiento narrativo es que, para Bruner, la narración es un proceso humano con doble origen: está construida a partir de la cultura y a la vez restringida por ella (Daiute, 2015: 158).

El análisis de estos modos de pensamiento en niños y en niñas también arroja algunos resultados a tener en cuenta, sobre todo en el caso del pensamiento paradigmático del que existen multitud de investigaciones desde hace décadas. En este sentido Bruner señala que, en el despliegue de esta clase de pensamiento en la infancia, las personas encuentran dificultades al principio pero luego pueden ser bastante buenas si son impulsadas a utilizarlo (Bruner, 2010: 25). Por otro lado, con respecto a la otra clase de pensamiento mantiene que la comprensión narrativa aparece muy pronto en los niños y niñas y lo hace mucho antes de que sea posible un desarrollo robusto del pensamiento paradigmático (Bruner, 1991: 9).

Con respecto a los inicios de esta clase de pensamiento, Bruner considera que es a partir del juego infantil, especialmente a partir de los juegos de fingir o “hacer creer”, que los niños comienzan a practicar el pensamiento narrativo (Cremin, Chappell y Craft, 2013: 138; Singer y Singer, 2013: 21). El hecho de que apunte al juego como el inicio de este modo de pensamiento representa un elemento significativo ya que Piaget y Vygotsky, ambos referentes para Bruner, señalaron al juego -en el caso de Piaget, específicamente el juego simbólico- como el origen de la imaginación en el pensamiento infantil.

Como justificación de que el pensamiento narrativo aparezca en estas edades, Bruner añade que “(...) es muy probable que la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sea en términos de la forma narrativa. (...)” (Bruner, 2012: 142), con lo que afirma que desde muy pequeños los niños ya son capaces de construir narraciones. La evolución de la creación de narrativas desde edades tempranas parte de captar la idea básica de “referencia”, necesaria de todo lenguaje, a partir de la cual los niños y niñas comienzan por emplearla en las interacciones con otros; posteriormente comienzan a descubrir qué aspectos son habituales y no habituales es su entorno para poder tomar decisiones sobre en qué fijar la atención y qué comunicar -especialmente para centrarse en aspectos inusuales, es decir, en aquellos sobre los que merece la pena transmitir algo-; y después adquieren recursos para mantener la linealidad y secuencialidad de la estructura narrativa (Bruner, 2006: 90-91). A partir de ello, Bruner entiende que la actividad interpretativa de la realidad por parte del niño supone la elaboración continua de versiones del mundo (Iannaccone et al., 2019: 681).

Una vez presentada esta distinción entre los dos modos de pensamiento, debemos reconocer que una división de este tipo no es completamente novedosa ya que otros intelectuales como Dilthey (1833-1911) reflexionaron sobre diferenciaciones de este tipo, como en su propuesta sobre distinguir entre las ciencias humanas y las naturales (Bruner,

1985: 101). No obstante, por tratarse de una clasificación formada por Bruner y, considerando la evolución e influencias que le afectaron durante su carrera, autores como Smorti (2019: 575-576) han argumentado que hasta cierto punto los dos modos representan las dos mayores influencias que afectaron Bruner en el campo educativo, es decir, Piaget -vinculado al pensamiento formal y lógico- y Vygotsky -relacionado con el lenguaje y la incidencia de los procesos socio-culturales-.

Sobre el papel desempeñado por la imaginación en estos procesos, el hecho de que cada modo de pensamiento se desarrolle en base a unos criterios y modos de actuación a los que se ha dado forma culturalmente hace que la imaginación tenga un carácter distinto en función de las características propias del pensamiento paradigmático o de las del narrativo. Ello le lleva a Bruner a afirmar que:

“(…) La aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada. No obstante, la ‘imaginación’ (o intuición) paradigmática no es igual a la imaginación del novelista o el poeta. En cambio, es la capacidad de ver conexiones formales posibles antes de poder probarlas de cualquier modo formal.” (Bruner, 2010: 25)

Esta explicación pone de relieve el sentido específico que adquiere la imaginación en determinados campos de conocimiento y, a su vez, se relaciona de forma explícita con la conceptualización de la *intuición* por la que apostó Bruner en sus primeras investigaciones. Como hemos observado, las formas de aproximarse a la realidad que adoptan un enfoque paradigmático basan su actividad y criterios de funcionamiento en la verificación formal y empírica, ante lo que la imaginación (o en este caso, la intuición) se presenta como un mecanismo que, a partir de los datos y condiciones conocidas, permite que se planteen o conciben escenarios y pruebas para realizar análisis y comprobaciones.

Tal y como ya se ha planteado, esta forma de entender la imaginación como una forma de proyectar las cosas hacia el futuro y concebir situaciones venideras a partir de los condicionantes presentes, no es nueva y ya ha aparecido en muchos otros desarrollos teóricos y de investigación. No obstante, consideramos que esto no le resta valor a la contribución de Bruner ya que esta idea está inserta en el marco general definido por la psicología cultural que defendió en esta etapa.

Con respecto al otro modo de pensamiento, el narrativo, la forma en que está definido también hace que sus propias particularidades determinen cómo actúa la imaginación en base a criterios específicos:

“La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). (...)” (Bruner, 2010: 25)

De este modo, en el pensamiento narrativo la imaginación da lugar a otra clase de productos partiendo de criterios distintos, los cuales se basan en la idea de verosimilitud y necesidad narrativa en lugar de en verificaciones empíricas o lógicas (Bruner, 1991: 4). Estos criterios narrativos son los que determinan si esas producciones son “buenas”, “interesantes” o “creíbles”.

En cualquier caso, en este punto sobre el pensamiento narrativo Bruner no profundiza más en la explicación sobre el funcionamiento de la imaginación en él, sino que esto es algo que hace al abordar distintos temas a lo largo de dicha obra (“Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia”). Algunos de estos temas tienen que ver con los elementos que está adelantando en la cita anterior: los “buenos relatos”, las “obras dramáticas interesantes” o las “crónicas históricas creíbles”.

Algunas de estas cuestiones sobre la imaginación en el pensamiento narrativo son abordadas por Bruner al examinar las propiedades discursivas de los relatos. Basándose en las aportaciones del teórico literario Wolfgang Iser (1926-2007), plantea que el discurso en las narrativas depende de las formas de discurso que reavivan la imaginación del lector, que comprometen al individuo con la producción de significado mientras va siguiendo la guía del texto (Bruner, 2010: 36-37). Así, el discurso ha de permitir al lector formar su propio texto virtual, crearlo o producirlo y significar aquello que va leyendo.

Esto se consigue si el texto cumple satisfactoriamente (al menos y no de forma exclusiva) con tres características: desencadena la presuposición, es decir, permite crear significados implícitos en lugar de ofrecer únicamente significados explícitos, ya que estos últimos anulan la libertad interpretativa del lector; por otro lado, facilita la subjetificación y con ello no describe la realidad desde el punto de vista de un narrador omnisciente sino desde los ojos de los protagonistas; y finalmente, muestra una perspectiva múltiple, con lo que posibilita ver el mundo no unívoca sino simultáneamente desde distintas perspectivas y de modo que cada una de ellas muestra una parte de ese mundo. Cuando una narrativa satisface estos elementos, u otros similares que permitan significar el discurso de forma abierta o “producible” por el lector, está consiguiendo “subjuntivizar” la realidad (Bruner, 2010: 37).

Este concepto, “subjuntivizar” la realidad, es una de las propuestas más interesantes de Bruner y que, a su vez, se relaciona con la imaginación. En este sentido, supone significar la realidad utilizando el modo gramatical subjuntivo del lenguaje consistente en utilizar formas verbales que expresan deseos, ordenes, exhortaciones o sucesos posibles -ya sean sucesos hipotéticos o futuros-. Este se diferencia claramente del modo indicativo, el cual se emplea para referirse a cuestiones que, o bien son reales, o se las considera como tal.

Con esto llegamos al punto más importante en la teoría de Bruner en lo que se refiere a las funciones atribuidas a la imaginación en el pensamiento humano. Bruner relaciona la imaginación con “subjuntivizar” la realidad, lo que lleva a entender la imaginación como la actividad que permite concebir posibilidades o alternativas. La exploración de lo posible y, con ello, de la infinidad de alternativas que puede adoptar la acción humana, representa una de las cuestiones sobre las que Bruner hace más énfasis y lo hace, entre otros motivos porque, conociendo esas posibilidades en el marco de la cultura las personas están más cerca de apreciar la condición humana.

En el esquema establecido por Bruner, narrar tiene que ver con concebir posibilidades a través de la imaginación (Daiute, 2015: 157) y, como ejemplo, el autor plantea que una de las producciones en que se puede encontrar todo lo anterior de forma más clara es en las grandes obras de ficción, ya que la clave de su discurso es que permite formar una realidad subjuntiva (Bruner, 2010: 38). Estas grandes narrativas ficticias plantean, en definitiva, mundos alternativos que arrojan nueva luz sobre el mundo en que vivimos ya que, mediante el lenguaje -el cual genera significados en el mundo de lo posible- se exploran situaciones humanas bajo el prisma de la imaginación (Bruner, 2003: 24).

En el ámbito educativo, adquirir el “sentido de lo posible” supone que la educación ha de garantizar que niños y niñas sean imaginativos y creativos, además de racionales. Este último factor ha sido impulsado por la educación moderna, pero autores como Dewey o Bruner han puesto su empeño en destacarlo al mismo nivel que los primeros (Takaya, 2013: 47; Weltman, 1999: 164). En este sentido, una de las ideas que impulsa Bruner es que cuando niños y niñas forman narrativas para explicarse cómo funciona el mundo y las reglas que lo organizan, dan forma a alternativas y predicciones sobre el mundo físico y social y, en definitiva, aquello que consiguen es crear y actuar en realidades contrafactuales utilizando la imaginación (Iannaccone et al., 2019: 681), tal y como han reconocido muchas investigaciones psicológicas sobre pensamiento

contrafáctico (P. L. Harris, 2000) y como también se ha indagado en el ámbito de la historiografía y la didáctica de la historia.

Asimismo, la exploración de lo posible y la creación de alternativas se relaciona en el pensamiento de Bruner con la capacidad de crear mundos. Esta idea deriva de uno de los referentes principales de Bruner, el filósofo constructivista Goodman, quien pone el foco sobre cómo las personas damos forma a creaciones en campos como el del arte, la ciencia o en la vida cotidiana, mediante la actividad cognitiva o, más específicamente, mediante el lenguaje u otros sistemas simbólicos (Bruner, 2010: 103).

Si analizamos unidos los desarrollos de Bruner sobre el pensamiento subjuntivo y la capacidad de crear mundos posibles, Tateo (2015: 59-60) mantiene que podemos comprobar que estos se relacionan con la idea de imaginación mantenida por Vico (1668-1744) y, añadiríamos nosotros, también la de imaginación de Collingwood (Collingwood, 1952) o a la idea más difundida de “empatía histórica”. Ello se refiere a que, en las situaciones en las que solo somos capaces de observar el comportamiento de otra persona, la imaginación es la única forma de acceder a las razones que le llevan a actuar. Mientras que cuando también conocemos esas razones y, en definitiva, qué está pensando el otro, podemos sentir la sensación de estar ahí (tal y como ocurre, por ejemplo, en una novela). Ello lleva a que “(...) Imaginar pensamientos, actos y posibilidades es, por lo tanto, la forma en que podemos hacer compromisos entre nuestras necesidades, voluntades, sueños, miedos y los de los demás dentro de un marco cultural que nos proporciona una serie de directrices y ejemplos de negociaciones. (...)” (Tateo, 2015: 61).

En relación con la formación de posibilidades encontramos que Bruner se interesa por “(...) las maneras en las que creamos productos de la mente, cómo llegamos a experimentarlos como si fuesen reales y cómo nos ingeniamos para incorporarlos en el corpus de una cultura en calidad de ciencia, literatura, historia, etcétera. (...)” (Bruner, 2010: 55). Vinculada a esta creación de productos mentales, debemos recordar que la formación de posibilidades y alternativas en los procesos narrativos se consigue gracias a que la imaginación configura diferentes clases de narraciones a partir de unos principios generales, pero con la aplicación de diferentes criterios según el caso específico. La unión de estos principios generales y de ciertas pautas concretas da lugar a formas particulares de narración, como los relatos y obras dramáticas de calidad que hemos observado en los párrafos previos y entre las que Bruner también pone el foco sobre las narrativas históricas.

Así, para situar sus ideas al respecto Bruner parte de una obra del historiador Dale Porter para plantear una cuestión recurrente en los debates historiográficos, la cual tiene que ver con el estudio de un proceso histórico. Si un historiador basa su narrativa solo en unos registros documentales y otro, además de ello, interpreta -por ejemplo- las intenciones de los agentes implicados, el segundo se estará exponiendo a mayores errores imaginarios ya que si se le compara con el primero, este está poniendo el foco sobre cuestiones más verificables. Es evidente que esta cuestión -que también podría y debería considerar muchos otros factores como los motivos que llevan a ambos a estudiar un mismo proceso, la selección de las fuentes...- responde a diferencias entre escuelas de pensamiento o tendencias historiográficas y, en el caso de Bruner, opta por apoyarse en White y concluir que “(...) embellecemos nuestros ‘anales’, los convertimos en ‘crónicas’ y por último en ‘historias’ narrativas (...). Y así constituimos la realidad psicológica y cultural en la que los participantes de la historia viven realmente. (...)” (Bruner, 2010: 53). En ese sentido, más adelante manifiesta que en los estudios de este tipo por parte de los historiadores es esencial el análisis interpretativo de las fuentes disponibles y que las hipótesis se habrán de ajustar a perspectivas humanas que sean verosímiles, algo a lo que habrá que añadir que los lectores de esas narrativas, al enfrentarse a ellas, se planteen hipótesis alternativas a las manifestadas por el historiador (Bruner, 2010: 61-62).

Llegados a este punto podemos dar por concluido el análisis de la idea de imaginación en la obra de Bruner. Como hemos comprobado, a lo largo de su extensa y prolífica vida académica este autor dedicó sus investigaciones a explorar cuestiones diversas, la mayoría de las cuales se centraron en el desarrollo y el aprendizaje infantil. Su pensamiento y forma de entender la investigación del pensamiento humano sufrió diversas transformaciones con el paso del tiempo y su empeño por abrir la psicología a las aportaciones de otras disciplinas propias de las humanidades y las ciencias sociales han hecho que sea reconocido como uno de los científicos más innovadores en su campo.

En este análisis hemos podido observar que Bruner se apoyó de forma desigual en el concepto de imaginación y que dichos cambios guardan cierta relación con la perspectiva adoptada en cada momento. En los primeros trabajos que realizó en el campo educativo, muy centrados en cómo conseguir un aprendizaje más efectivo de las ciencias y las matemáticas, utilizó como equivalente de *imaginación* la idea de *intuición* para referirse a la actividad por la cual las personas -ya sean científicos, individuos en su vida cotidiana o niños- forman hipótesis sobre el futuro. En contraste con ello, en su última

etapa y tras haberse adherido al giro cultural, Bruner consolida ideas basadas en la filosofía constructivista que había adoptado años antes y las une con contribuciones del giro narrativo que le llevan a ofrecer una nueva mirada sobre el papel de lo narrativo en la construcción de la realidad, la formación de conocimiento y el aprendizaje. En ese periodo mantiene la idea de *intuición* como uno de los elementos característicos del pensamiento paradigmático (o lógico-matemático) y la equipara al de *imaginación* en el pensamiento narrativo.

Estas ideas se enmarcan en la psicología cultural y parten de la asunción de que el modo narrativo de pensamiento y, junto a él, la imaginación, son unas de las cualidades que aparece de forma más temprana en el desarrollo infantil. La recurrencia al concepto de imaginación en los procesos en los que las personas narrativizamos la realidad supone vincular esta idea a distintos significados, de entre los que destaca por su relevancia la “subjuntivización” y la formación de posibilidades y alternativas. Estas consisten en concebir las numerosas posibilidades que se pueden dar en toda acción humana, abrir el espectro de alternativas para comprender mejor a los demás y a nosotros mismos y, así, apreciar la condición humana.

IV. Kieran Egan y la imaginación en los modos de comprensión

En el análisis que estamos realizando sobre los autores que podemos clasificar en esta segunda vertiente por el modo en que entienden la imaginación en el desarrollo y el aprendizaje, encontramos la obra del pedagogo irlandés Kieran Egan (1943-). A lo largo de la dilatada carrera académica que ha desarrollado este autor en Norteamérica, ha planteado fuertes críticas a ideas y asunciones muy extendidas en el campo educativo, al mismo tiempo que ha propuesto una teoría educativa alternativa y estrategias didácticas que la acompañen de forma coherente.

La centralidad de la obra de Egan en el análisis que realizamos se debe a que durante más de cuatro décadas ha defendido el papel esencial que juega la imaginación en la comprensión del mundo, sobre todo en los primeros años de edad. La necesidad de considerar la imaginación como el eje central sobre el que debe girar la educación ha llevado a que su teoría y el conjunto de sus planteamientos se hayan bautizado con el nombre de “Educación Imaginativa”. Además, aunque en los últimos años sus aportaciones han sido generales y extensibles a todos los campos de conocimiento escolar, aquel que más le ha preocupado y ha mantenido un lugar permanente en sus explicaciones y ejemplos ha sido el de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En términos generales, el pensamiento de Egan se ha caracterizado por acercarse a las corrientes críticas de la educación y por apostar por una educación humanista que dota de relevancia a lo narrativo (Busquets-Dalmau, 2004: 314). A partir de la consideración de distintas disciplinas de conocimiento, ha impugnado aspectos importantes de teorías de la educación y ramas de la psicología infantil que han imperado durante el siglo XX y el XXI. El planteamiento de su teoría educativa -que en algunos puntos puede parecer similar a una teoría del desarrollo, pero que no está dividida en etapas como las que establece por ejemplo Piaget, sino en modos de comprensión- se ha compaginado con el diseño de propuestas didácticas fundamentadas en los modos de comprensión y herramientas de aprendizaje en los que los niños y niñas se van introduciendo por medio de la cultura en la que crecen.

Con la finalidad de organizar este subapartado, hemos optado -de forma similar a la estructura seguida en los anteriores- por esbozar, en primer lugar, un marco general que permita situar la obra de Egan y la evolución de esta para, más adelante, exponer su teoría educativa y los modos de comprensión que predominan en cada etapa de la infancia y la adolescencia. Posteriormente exploramos en profundidad el modo en que Egan entiende la imaginación, aunque por el papel preponderante que tiene en todos sus trabajos, esta es una cuestión que aparecerá recurrentemente.

De este modo, desde mediados de la década 1970, Egan comenzó a publicar algunos trabajos iniciales en los que ya trazaba las que iban a ser las líneas generales tanto de su teoría educativa, como de sus críticas hacia algunos de los principios educativos de Piaget y Dewey. En estas primeras publicaciones ya hacía referencia a la importancia del desarrollo de la imaginación en los primeros años de escolarización y en los riesgos que podía suponer no considerar suficientemente los modos de comprensión que caracterizan al alumnado en cada edad. A ello hay que añadir que muchos de estos primeros trabajos (vv. Egan, 1978, 1982, 1983) abordaban el aprendizaje de la historia a lo largo de la educación obligatoria y llamaban la atención sobre la falta de una teoría sobre la comprensión histórica en niños y niñas que enfrentara las tesis piagetianas que, a través de investigaciones como las de Hallam (1969, 1970), postulaban la imposibilidad de aprender historia en la escuela primaria y en los primeros años de la secundaria.

Durante la primera mitad de la década de 1980, Egan comenzó a recibir algunas críticas que se concentraban fundamentalmente en dos cuestiones. Por un lado, se cuestionaban algunas de sus manifestaciones sobre la ineficacia del currículum y la asignatura de Ciencias Sociales y, por otro, se ponían en duda los duros análisis que había

realizado sobre la obra de Dewey y sobre cómo se habían interpretado los textos del principal exponente de la pedagogía progresista norteamericana. Por su parte, Egan respondió a todas estas críticas y, en nuestra opinión, sirvieron al autor para mejorar y precisar muchas cuestiones en las subsiguientes publicaciones que realizó, en las que revisó y consolidó teóricamente sus análisis y propuestas educativas.

En este sentido, en las décadas de 1980 y 1990 Egan reforzó y amplió su teoría y publicó en diversos volúmenes los fundamentos teóricos de cada uno de los modos de comprensión, y por ende etapas o franjas de edad, en que había dividido su teoría educativa. Junto a cada uno de estos libros, también publicaba uno -podríamos decir de forma complementaria- con un enfoque mucho más práctico que incluía ejemplos de planificaciones de aula dirigidas a las respectivas edades. De entre las obras de este periodo queremos destacar “Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión” (1997), un volumen que recoge las bases teóricas y características de cada modo de comprensión, aportaciones que el autor consideraba que ayudarían a hacer las escuelas más eficaces (Egan, 2000, 15). Pese a que este trabajo reunía de forma minuciosa las líneas generales de su pensamiento, el autor reconoció años después de su publicación (Egan, 2010: 191-194) que le había llevado mucho tiempo prepararla y que no había podido terminarla completamente, ya que quería incluir en ella los análisis críticos sobre la pedagogía progresista que fundamentaban sus ideas, los cuales reunió años después en “Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget” (2004), así como las implicaciones curriculares y didácticas de sus propuestas, que se recopilaron en “The Future of Education. Reimagining Our Schools from the Ground Up” (2008).

Si atendemos a la difusión de sus trabajos, los planteamientos de Egan se han divulgado bastante en el ámbito educativo y las ideas principales de su teoría se continúan divulgando por diferentes investigadores (v. gr. Grimaldo et al., 2018). Centrándonos en el contexto español, la obra que más difusión ha tenido es uno de los volúmenes a los que hacíamos referencia y que, con un enfoque más práctico, desarrollan y ejemplifican con propuestas didácticas los modos de comprensión característicos de una etapa determinada (en este caso, la enseñanza primaria): “Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza” (1994). Este volumen va dirigido a plantear una forma distinta de planificar la enseñanza y las clases, entre otras cosas con la organización en forma de relatos de los contenidos a desarrollar (Egan, 1994: 11).

Con respecto a las características del concepto de imaginación a lo largo de las obras de Egan, conviene seguir recordando que, desde los inicios de su carrera, esta representa un aspecto esencial en la forma en que entiende el pensamiento y el aprendizaje, ya que considera que la imaginación es el elemento en la capacidad psicológica humana a través del cual las personas se introducen y comienzan a dominar aquellas herramientas cognitivas y lingüísticas que son importantes en cada cultura en los procesos de generación de significado (Egan, 1997). De este modo la imaginación se presenta como un elemento de máxima importancia, dado que permite dar sentido al mundo que nos rodea. La centralidad de este concepto en su pensamiento hace que podamos hallar menciones y reflexiones sobre la imaginación a lo largo de todas sus obras. No obstante, destacan algunas de ellas por abordar de forma directa y en profundidad el modo en que entiende la imaginación y sus funciones en el aprendizaje. Así, encontramos “La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela” (1999), una obra que, además de mantener un enfoque muy práctico, explora el funcionamiento de distintas herramientas cognitivas desde el prisma de la imaginación. Junto a esta obra también conviene destacar “The Missing Chapter” (1997), un capítulo que en un principio iba a formar parte de “Mentes educadas” (la obra que, recordemos, Egan manifestó que había publicado de forma incompleta), pero que el autor prefirió difundir en su página web personal ya que consideraba que este texto no encajaba en el libro. La importancia de este escrito radica en que en él, Egan explica cómo la imaginación representa la dinámica esencial de su esquema educativo y, a partir de ello, el papel que desempeña entre las propiedades de cada forma -o disciplina- de conocimiento y las características psicológicas humanas.

En cualquier caso, antes de profundizar en la cuestión de la imaginación en el conjunto de las obras de Egan y en estos dos trabajos en particular, ya hemos apuntado anteriormente que consideramos que es más apropiado comenzar con una explicación de su teoría educativa para poder comprender mejor el marco general en que la imaginación ostenta funciones tan importantes. Algo que conviene tener en cuenta es el propio carácter de su propuesta, que no debe ser considerada como teoría científica sino como un estudio crítico dirigido a que la educación garantice el aprendizaje de determinados instrumentos intelectuales (Egan, 2000: 264).

Como señalamos, Egan fundamenta parcialmente sus marcos teóricos y propuestas didácticas en una serie de críticas a ciertas ideas y corrientes de pensamiento que han predominado en el campo educativo. En este sentido, plantea que uno de los principales

problemas que enfrenta este ámbito en su conjunto es conjugar los tres objetivos principales hacia los que se ha dirigido la educación moderna: socializar a los jóvenes en las creencias y valores de la comunidad en la que viven, enseñarles formas de conocimiento que les permitan disponer de una visión racional y realista del mundo y, finalmente, ayudar a cada individuo a desarrollar sus potencialidades (Egan, 2000: 26). Estos tres objetivos se asimilan a las tres funciones de la educación que ha señalado Biesta (2010: 10-27) pero, por su parte, Egan sostiene que estos no son compatibles ya que no es posible potenciar uno de estos objetivos sin dejar de lado los otros dos, con lo que la búsqueda permanente de un equilibrio entre los tres objetivos es una fuente permanente de problemas en el ámbito educativo.

Sobre estos tres, Egan (2000: 26-45) expone cómo el primero de ellos, centrado en la socialización de las personas, deriva de la necesidad de las comunidades por dar continuidad a su cultura y saberes; el segundo, enfocado hacia la enseñanza del conocimiento, tiene su mayor exponente en la figura de Platón y en la defensa de la formación intelectual de las personas por encima de todo lo demás; y finalmente, el tercero, basado en construir las potencialidades, es respaldado por los planteamientos de Rousseau y de algunos de sus continuadores, como Dewey o Piaget, que enfatizan la importancia de conocer cómo son los niños y niñas en cada edad para construir métodos de enseñanza que tengan en cuenta las distintas formas de aprender. Egan critica de estos tres enfoques que la simple transmisión de valores heredados ya no es posible en las sociedades multiculturales, que alcanzar una verdad trascendental como impulsa el modelo platónico no se puede conseguir como prueba la historia de la ciencia, y que la concepción del desarrollo individual no se puede sostener ya que se basa en la creencia - que ha sido desmentida- de que existe algún proceso culturalmente neutro.

De estas tres corrientes, aquella en que se han concentrado el mayor número de críticas por parte de Egan es en la tercera, la adoptada desde la pedagogía progresista. Así, el autor observa cómo las ideas de Herbert Spencer (1820-1903) (recordemos, el encargado de trasladar la teoría de la recapitulación al ámbito educativo) fueron ampliamente difundidas a finales del siglo XIX ya que, entre otras cosas, ofrecían esquemas detallados sobre el funcionamiento de la mente infantil que servían como pautas a seguir para planificar el aprendizaje. Estas ideas influyeron, en mayor o menor medida según el caso, en el pensamiento de autores tan importantes como James, Dewey o Piaget, ante lo que Egan (2004: 11) critica la asunción errónea que cometieron al considerar que para ofrecer una buena educación aquello más importante es tener en

cuenta la “naturaleza del niño”. Desde su punto de vista, la fuerte influencia de estos autores en la literatura pedagógica (Egan, 1994: 140) ha llevado a que las ideas de la educación progresista nunca se han implementado como tal en el mundo educativo ya que siempre que se ha intentado se han desvirtuado.

Otro elemento heredado de estos autores que se ha asumido en las esferas educativas y que, desde el punto de vista de Egan, ha perjudicado al ámbito escolar, son determinadas ideas sobre el pensamiento infantil. El autor critica aspectos ampliamente aceptados como que el aprendizaje en los primeros años progresa de lo concreto a lo abstracto, o que avanza de lo conocido a lo desconocido, ante lo que rebate que esto no se sostiene si comprobamos cómo en edades tempranas los niños y niñas son capaces entender relatos basados en conceptos abstractos como, por ejemplo, los de bondad y maldad (Egan, 1994: 20). Así, Egan defiende que principios tan asumidos como el de concreto-abstracto puede tener mucho sentido si hablamos de conocimientos lógicos, pero no deja de ser una verdad parcial si atendemos a la imaginación infantil, es decir, a las capacidades imaginativas muy evolucionadas que poseen y las potentes formas de aprendizaje que utilizan los niños (Egan, 1994: 26-32).

Si ampliamos el foco sobre las críticas de las que parte la teoría propuesta por Egan, podemos comprobar que en paralelo a las observaciones que Bruner hizo sobre la obra de Dewey, Egan también cuestiona determinados trabajos del pedagogo estadounidense y enfatiza la necesidad de reconsiderar los presupuestos de los que partió Dewey en su momento para observarlos a la luz de los avances y nuevas teorías del desarrollo infantil (Weible, 2015: 81), si bien podemos avanzar que como comprobaremos más adelante estas críticas no son tales. Pese a los cuestionamientos severos lanzados por Egan, este reconoce que aunque sus planteamientos rebaten muchas de las ideas de Rousseau, Dewey o Piaget, las teorías de estos continúan siendo muy importantes e influyentes, incluso para él que parece oponerse a algunas de sus propuestas más relevantes (Egan, 1994: 55).

Frente a todos los aspectos en que basa su crítica, Egan propone una alternativa que marque como objetivo hacer a la educación más eficaz y que no prolongue líneas de pensamiento previas que promuevan intencionalmente o no uno de los tres objetivos básicos de la educación moderna en detrimento de los otros dos, o que intenten combinar todos ellos de forma ineficaz. De este modo, la proposición hecha por Egan se diferencia tanto de la educación tradicional como de la progresista (Egan y Judson, 2018: 16). En lugar de estas, apuesta por basarse en uno de los pilares de la psicología histórico-cultural

de Vygotsky, no en su idea de imaginación -cuestión que exploraremos más adelante-, sino en los planteamientos que afirman que los niños y niñas adquieren herramientas culturales que terminan interiorizando y convirtiéndose en herramientas cognitivas. Adoptar el enfoque de Vygotsky hace que no se cometa el error del progresismo pedagógico de asumir que es posible descubrir la “naturaleza del niño” y, en lugar de ello, se pone el foco sobre la comprensión del modo en que se forman las herramientas cognitivas y cómo median en el aprendizaje (Egan, 2004: 184-185).

Para ello, Egan adopta uno de los elementos más importantes y característicos del pensamiento de Vygotsky. Según las tesis del psicólogo bielorruso, comprendemos el mundo utilizando instrumentos intelectuales mediadores que influyen en el tipo de comprensión que podamos alcanzar, por lo que el desarrollo infantil no se puede entender como un proceso de acumulación de conocimientos ni de etapas psicológicas consecutivas, sino que este desarrollo se produce gracias a los instrumentos intelectuales disponibles en la sociedad en que crece el individuo (Egan, 2000: 51-52). De este modo, de entre el conjunto de la obra de Vygotsky, Egan toma su idea del aprendizaje gradual de herramientas cognitivas que median en qué y cómo podemos ver, así como en sobre qué y de qué forma podemos dotar de sentido a aquello que nos rodea (Egan y Judson, 2018: 16-18).

De este modo, critica la asunción de que todas las mentes humanas son iguales en todas partes y que no se haya reparado en las diferencias generales de los modos de comprender y experimentar el mundo que promueven diversos instrumentos intelectuales, los cuales son empleados por las personas y no pueden ser explicados -como hizo Piaget- si atendemos únicamente a cuestiones genéticas. Con todo, Egan reconoce que la edad influye en el desarrollo, pero apunta que no se puede evaluar esa diferencia sin considerar el contexto sociocultural (Egan, 2000: 237).

Este modelo teórico, junto a otras ideas y marcos explicativos que veremos a continuación, permiten a Egan elaborar uno de los conceptos más importantes de toda su obra: los modos de comprensión. Estos modos, que explicaremos en detalle más adelante, representan una serie de modalidades mediante las que las personas generan significados, de manera que el autor irlandés distingue entre 5 modos de comprensión (somático, mítico, romántico, filosófico e irónico). En este esquema, los condicionantes culturales -de entre los que destacan los educativos- hacen que las personas transiten a lo largo de su desarrollo por estos modos de comprensión, aunque la mayoría de gente no alcanza los

más avanzados y la evolución de un modo al siguiente no hace que los modos anteriores desaparezcan, sino que todos ellos se combinen y complementen (Egan, 2000: 17-19).

En el tránsito entre los distintos modos de comprensión, el lenguaje juega un papel determinante ya que tal y como remarca Egan:

“Aunque Vygotsky se centró principalmente en el lenguaje oral de los niños pequeños para desarrollar sus teorías básicas sobre el papel mediatizador de la cultura en la acción y en el desarrollo, mi propósito es considerar varios niveles de complejidad del lenguaje resultantes de la acumulación cultural. El nivel más básico es el correspondiente al lenguaje oral, después se encuentra el nivel caracterizado por la alfabetización, a continuación el nivel caracterizado por el desarrollo de unas formas lingüísticas sistemáticas, abstractas y teóricas, y por último el nivel caracterizado por el empleo habitual de un lenguaje extremadamente reflexivo. (...)” (Egan, 2000: 53)

De esta forma, Egan marca una serie de niveles de complejidad del lenguaje (oral, alfabetizado...) que predominan en diferentes franjas de edad a lo largo del desarrollo de los individuos. En cada modo de comprensión (mítico, romántico...) predomina uno de estos niveles de complejidad del lenguaje, los cuales son producto de una determinada trayectoria cultural.

La acumulación en una cultura de los modos de comprensión representa el segundo punto de apoyo teórico sobre el que Egan sostiene sus planteamientos. Como ya hemos visto, por un lado toma de Vygotsky la idea de que los instrumentos intelectuales se forman y transmiten en una sociedad para ser interiorizados por sus integrantes y, por otro, recurre a la teoría de la recapitulación para justificar que los distintos modos de comprensión (somático, mítico, romántico, filosófico e irónico) por los que pasa una persona en su desarrollo coinciden con los que han mostrado determinados individuos y sociedades a lo largo de la historia cultural occidental.

En un primer momento puede resultar muy llamativo que Egan recurra a una teoría como la de la recapitulación, que tras un amplio éxito a finales del siglo XIX fue desacreditada por el conjunto de la comunidad académica. Como se ha señalado anteriormente, la transposición de esta teoría al campo educativo por parte de Herbert Spencer sostiene que en la evolución del individuo desde su nacimiento hasta la adultez se repiten patrones similares a los de la evolución de la especie o de la historia humana. Sin embargo, Egan no asume esta teoría tal y como se formulaba en el siglo XIX, sino que lo hace sometiéndola a crítica y con matices importantes:

“(...) Spencer planteó mal su pregunta; no es que los niños adquieran conocimientos en el mismo orden en que aparecieron en la historia cultural, sino que mediante la adquisición de unos instrumentos intelectuales específicos el individuo moderno genera unos tipos de comprensión similares a los que poseían las personas que utilizaron estos instrumentos en el pasado. (...)” (Egan, 2000: 52)

Este fragmento muestra de forma clara el modo en que Egan adapta la teoría de la recapitulación a sus planteamientos teóricos. El autor rechaza que los conocimientos deban ser presentados al alumnado siguiendo el orden de la secuencia histórica en que se desarrollaron las diferentes disciplinas de conocimiento y sus avances científicos. Junto a lo que propone que aquello que sí se debe considerar es la correspondencia -la cual explicaremos más adelante- que existe entre los diferentes modos de comprensión por los que pasan prácticamente todas las personas occidentales y el reflejo de esos modos en la historia de la cultura.

La postura de recapitular la historia cultural en educación puede hacer surgir distintas críticas, de entre las que Egan destaca las que se pueden realizar desde perspectivas como la de Bernstein (1924-2000) o Apple (1942-), quienes han investigado en profundidad cómo la sociedad selecciona, clasifica y distribuye el conocimiento. Ante esas posibles críticas, Egan (1997, 2000: 253-254) aclara que aquello que se recapitulan son instrumentos intelectuales y no conocimientos particulares de una cultura, como proponían los planteamientos de la recapitulación surgidos en el siglo XIX¹⁴.

Según Egan (1994: 146), la adopción de esta perspectiva representa diversas ventajas en comparación a opciones más restringidas como los currículos organizados en base al evolucionismo psicológico -como los que se pueden derivar de los trabajos de Piaget-, ya que la propuesta recapitulacionista considera tanto al individuo en solitario como al individuo dentro de un proceso cultural complejo. Sin embargo, la unión de progreso y desarrollo a través de la teoría de la recapitulación complica la propuesta de Egan (Buckley, 1994: 37) y, como él mismo reconoce (Egan, 2000: 54), puede parecer contradictorio fusionar los planteamientos de la recapitulación con las ideas de Vygotsky, quien se mostró abiertamente en contra de estas, aunque también es cierto que la

¹⁴No obstante, consideramos que ello no excluye que se analicen los procesos de selección de conocimiento, una cuestión sobre la que creemos que Egan no presta la suficiente atención más allá de su objetivo educativo de hacer el aprendizaje más eficaz. Esta apreciación deriva de que, desde nuestra perspectiva, los contenidos con los que el autor ilustra algunos de sus ejemplos sobre la enseñanza de la historia recuerdan a los que son propios de modelos educativos técnicos o prácticos (Rozada, 1997: 36).

interpretación que hace Egan difiere de los presupuestos decimonónicos en contra de los que se posicionó el autor bielorruso.

A partir de todos estos desarrollos teóricos el autor da forma a una teoría sociocultural/recapitulación-cultural (Egan, 2010: 212), en la que propone cinco modos de comprensión por los que se transita a lo largo del desarrollo y que consisten en una serie de modalidades mediante las que las personas generan significados. Los modos de comprensión somático, mítico, romántico, filosófico e irónico, cuyos nombres toma parcialmente de la crítica literaria (Buckley, 1994: 33), son impulsados por el empleo de diferentes instrumentos cognitivos que dependen de herramientas de aprendizaje como los cuentos, los relatos, las narrativas heroicas, etc. Cada uno de los modos predomina en ciertas franjas de edad y se corresponden con modos de comprensión que aparecieron progresivamente en distintos momentos de la historia de la cultura occidental, de modo que tal y como los alumnos van aprendiendo a usar los instrumentos intelectuales involucrados en los desarrollos del lenguaje, recapitulan en su educación una dimensión importante de la historia de esta cultura (Egan, 2000: 239).

Por todo ello, nos disponemos a explicar estos modos de comprensión, su relación con determinadas formas discursivas en la historia de la cultura occidental y las herramientas de aprendizaje que los impulsan. La descripción de estos modos permitirá comprender la orientación de la obra de Egan para, posteriormente, profundizar en cómo entiende y qué funciones atribuye a la imaginación. Como observaremos, a la hora de explicar las características de los modos de comprensión, Egan recurre a numerosas disciplinas como la antropología, la filosofía, la historia, la mitología o la filología, se apoya recurrentemente en autores como Lévi-Strauss (1908-2009) o White y, lo que es más significativo, justifica la vinculación de cada modo de comprensión acudiendo a análisis historiográficos de narrativas que han marcado el desarrollo de la ciencia histórica.

La comprensión somática predomina aproximadamente entre los 0 y 2 años, es la primera en aparecer y persiste en todos los modos de comprensión posteriores. Esta tiene un carácter general y se basa en el lenguaje corporal, con lo que difiere considerablemente de los otros modos de comprensión que están fundamentados en el lenguaje verbal (Egan, 2000: 222-223), motivo que entendemos que justifica el hecho de que sea el modo en que menos ha profundizado el autor. La característica esencial de este modo de comprensión es que organiza la cognición y comprensión del mundo de forma prelingüística y ello es

posible observarlo en cómo los niños y niñas muy pequeños son capaces de comunicarse antes de empezar a utilizar el lenguaje oral (Egan, 2000: 57-60).

La comprensión mítica suele prevalecer entre los 2 y los 6,7 u 8 años y sus características son consecuencia directa del desarrollo del lenguaje, con lo que es posible encontrarla tanto en el pensamiento mítico de las sociedades orales tradicionales como en el discurso espontáneo de los niños pequeños de las culturas alfabetizadas modernas (Egan, 2000: 61). A partir de determinadas reflexiones plasmadas por Vico en “Ciencia Nueva” (1725), en las que afirmó que los mitos en las sociedades antiguas no son una prueba de incapacidad intelectual o confusión racional sino que eran el resultado del funcionamiento poético de la mente (Polito, 2005: 485), Egan apunta que las características de la comprensión mítica apelan a algunos instrumentos poéticos (sin que ello deba hacer pensar que este sentido poético responde a una visión más sentimental de la infancia en estos primeros años) (Egan, 2000: 104). De este modo enfatiza la importancia de considerar las lecciones que se pueden tomar de las culturas orales para trasladar conocimientos, como el empleo de la narración de cuentos y relatos, el uso de opuestos binarios (libertad-opresión, bondad-maldad...) o conflictos emocionales básicos en las historias y la formación de imágenes mentales poderosas mediante el uso del lenguaje (Egan, 1994: 59; Egan y Judson, 2018: 23-25). Estas son herramientas con las que se aprovecha uno de los potenciales de los relatos, consistente en su capacidad de fijar respuestas afectivas a los mensajes que forman las narraciones y unir aquello que debe ser recordado mediante asociaciones emocionales.

El dominio de estas herramientas, a las que Egan también se refiere como los “órganos de la imaginación”, son de gran importancia en esta etapa ya que:

“(…) la primera consecuencia educativa de la comprensión mítica es que se debe estimular a los niños pequeños para que se conviertan en usuarios desenvueltos y eficaces de un lenguaje variado; esto se consigue suscitando, estimulando y desarrollando la capacidad para formar oposiciones binarias y mediar entre ellas, la capacidad para utilizar el pensamiento abstracto, la capacidad para emplear la metáfora, el ritmo, la narración, las imágenes, los relatos, el significado afectivo y el humor y, sin duda, muchas otras capacidades que son consecuencia del desarrollo del lenguaje. (...)” (Egan, 2000: 103)

Las herramientas cognitivas que se enumeran en esta cita se pueden y deben utilizar para involucrar la imaginación del alumnado ya que son instrumentos de aprendizaje muy potentes (Egan y Judson, 2018: 90). La utilización de historias, cuentos y relatos representa un universal cultural tal y como han demostrado los estudios antropológicos

de numerosas comunidades (Egan, 1994: 13) y, como ha investigado Bettelheim (1903-1990), los niños y niñas ordenan en sus primeros años el mundo caótico que perciben mediante oposiciones o parejas contrarias (Bettelheim, 2012: 105-107). Estas asunciones no están exentas de crítica ya que, como observa Egan (2000: 61-66), las estructuras binarias (mediante oposiciones o dualismos) han sido fuertemente criticadas por el posmodernismo y los estudios feministas por considerar estas estructuras como una tara del lenguaje occidental que simplifica la complejidad de la realidad. Sin embargo, a pesar de las simplificaciones que puedan suponer, el autor considera que los opuestos binarios son muy poderosos y son fácilmente captados y utilizados por los niños.

El uso de la metáfora, entendida esta como una forma de hablar de algo usando términos derivados de algo distinto, es otra herramienta determinante destacada por Egan ya que entre otros motivos, para Lévi-Strauss representa uno de los modos esenciales del desarrollo del lenguaje (Egan, 2000: 84). De hecho, esta es un elemento crucial en el núcleo activo, generativo e imaginativo de la vida intelectual que no refleja las cosas tal y como las percibimos, sino que genera novedad, por lo que para justificar esto el autor recurre a algunos estudios realizados por Gardner en que se evidencia cómo la capacidad para generar y reconocer metáforas es muy flexible en los niños pequeños (Egan y Judson, 2018: 57-59). Asimismo, esta es una cuestión que también enfatiza Bruner (2010: 37), quien plantea la metáfora como medio con el que los discursos mantienen los significados abiertos y más productibles para el individuo, por ejemplo, a través del modo subjuntivo del lenguaje.

Respecto a la evocación de imágenes poderosas, Egan sostiene que en el pensamiento mítico las imágenes tienen un peso muy importante y son muy afectivas, por lo que el modo de comprensión mítica es más imaginativo que otros modos posteriores basados en la alfabetización (Egan, 2000: 95; Egan y Judson, 2018: 28). Sobre esto conviene prevenir que ello no quiere decir que la imaginación sea equivalente al procesamiento de imágenes mentales, pero sí que aquellos relatos y narraciones que evocan imágenes afectivas muy poderosas influyen fuertemente en la imaginación. La utilidad de estas imágenes potentes y afectivas reside en que contribuyen a fijar contenidos y a dar significado (Egan y Judson, 2018: 55), de modo que son una buena vía para dotar a los contenidos escolares de una cualidad memorable siguiendo el mismo principio que muchos mitos de culturales orales: contener imágenes vívidas y poderosas que tengan impacto literario y ayuden a recordar su contenido (Egan, 2000: 93-94).

Ello se relaciona con una de las propuestas que Egan hace para esta etapa y a la que contribuyen las herramientas indicadas, desde el uso de relatos y cuentos basados en opuestos binarios hasta el empleo de imágenes afectivas. Su propuesta consiste en entender el currículum de la escuela primaria como el contenedor de los grandes relatos de la humanidad, que no son historias de ficción, sino el conjunto de disciplinas de conocimiento vistas como relatos humanos (Egan, 1994: 143-144), algo que permite que esos conocimientos cobren vida con la imaginación del alumnado y se mantengan en su memoria (Egan, 2003: 445; Egan y Judson, 2018: 13). Para ello, Egan se apoya en la polémica afirmación de Bruner sobre que cualquier conocimiento se puede enseñar a cualquier niño de cualquier edad (Egan, 2000: 71-72) y, de hecho, en esta línea de considerar la dimensión humana del conocimiento, el propio Bruner propuso que una forma de hacer más accesible conocimientos complejos como los del área de ciencias podía ser presentarlos como iniciativas humanas (Bruner, 2010: 63).

Respecto al siguiente modo de comprensión, la comprensión romántica, esta predomina entre los 8 y los 15 años y en ella el proceso de alfabetización, que es el cambio más radical que encuentran este periodo los niños y niñas (Egan y Judson, 2018: 90), está muy influido por las formas de discurso escrito que afectan al pensamiento y, con ello, esta fase se caracteriza por el paso de la preeminencia del lenguaje oral a la de los sistemas simbólicos (Egan, 2000: 107-112). En comparación a la mítica, la comprensión romántica “(...) es una clase de comprensión en cierto modo distinta que se apoya en una alfabetización orientada al desarrollo de la racionalidad. (...)” (Egan, 2000: 144) y, aunque la alfabetización supone la posibilidad de acceso a numerosas herramientas e instrumentos intelectuales, también implica pérdidas como la reducción de la facilidad metafórica que tienen los niños o la exploración imaginativa del mundo, con lo que el dominio de este modo es mejor en tanto que suponga unas pérdidas lo menos acusadas posible.

Egan sostiene que en la incursión inicial en la racionalidad que se hace a través de la educación se mezclan los aspectos míticos, por ello la unión de mito y racionalidad caracteriza la comprensión romántica. En ello la imaginación es esencial para conservar las cualidades de la comprensión mítica, pero sin que esta se oponga en ningún punto con el desarrollo de la racionalidad (Egan, 2000: 146). Así, todos los modos de comprensión -no solo el mítico y el romántico- no están asilados entre ellos, ni desaparecen cuando se inicia el siguiente, sino que “(...) Los empleamos en nuestra vida cotidiana para pensar,

hablar y comunicarnos con los demás, y podemos pasar de una a otra con más o menos fluidez, combinándolas o fusionándolas entre sí. (...)” (Egan, 2000: 149).

A la hora de explicar las características de este modo de comprensión, Egan se basa en la obra de Heródoto y en la manera en que registra los episodios del pasado en forma de narración, en que enfatiza lo extraordinario de dichos sucesos, las grandes batallas y otros acontecimientos significativos. Estas idealizaciones han sido muy importantes para la literatura romántica, desde Heródoto (484 a. C.-425 a. C.) hasta nuestros días, y en ellas existe determinada voluntad de dar a conocer los aspectos más extremos y asombrosos de la realidad -como, por ejemplo, grandes gestas humanas-, los cuales son aspectos que fascinan a los niños y niñas en los que predomina esta clase de comprensión (Egan, 2000: 124-125). Cuando se comienza a iniciar este modo, la fantasía que tanto atrae a los niños hasta aproximadamente los 7 años se transforma paulatinamente en interés por los aspectos fantásticos del mundo real, como la fascinación por cuestiones como la persona más alta del mundo, el animal más rápido, etc. (Egan y Judson, 2018: 90).

Esta clase de trascendencia romántica es muy afectiva ya que pone el foco sobre los individuos y las emociones que les hacen actuar para, a partir de estas, generar significados sobre su realidad. Esto es algo que Egan (2000: 135) relaciona con Collingwood (1952) y su idea de que “toda historia es historia del pensamiento”, es decir, que la comprensión histórica siempre estará limitada por la medida en que podamos inferir los pensamientos de las personas que intervinieron en el proceso estudiado. Por este motivo la comprensión romántica supone ver el objeto de estudio en el contexto de pensamientos, intenciones, expectativas y temores de una persona o pueblo. En esta línea, los niños emplean las narrativas heroicas o que reflejan los límites de la realidad como herramienta cognitiva para generar sentido y trascender imaginativamente lo cotidiano (Egan y Judson, 2018: 93).

En cierta medida, el modo romántico es una transición en que se destacan aspectos distintos (como el interés por lo exótico o lo extremo) del pensamiento infantil en esos años, una transición entre el modo mítico y el filosófico que se pueden equiparar hasta cierto punto al pensamiento narrativo y paradigmático de Bruner, ante lo que hay que apuntar la importancia de mantener características del mítico y romántico en el filosófico para que sea más rico y lleno de detalles (Egan, 2000: 249-250).

En cuanto al siguiente modo de comprensión, el filosófico, este ya comienza a aparecer en la etapa previa, pero predomina en el pensamiento a partir de los 15 años y “(...) La característica esencial (...) es un pensamiento teórico sistemático y una creencia

insistente en que la verdad solo se puede expresar en sus términos.” (Egan, 2000: 150). La adquisición de este modo de comprensión es relativamente fácil si nos situamos en un ambiente que lo utilice a menudo, ya que requiere de un discurso teórico constante y su desarrollo sistemático solo parece normal para una parte de la población, la cual se incorpora a comunidades con este pensamiento (Egan, 2000: 164-167). Por tanto, “La mente filosófica se centra en las conexiones entre las cosas, construyendo teorías, leyes, ideologías y esquemas metafísicos para unir entre sí los hechos disponibles para el estudiante. (...)” (Egan, 2000: 170).

La explicación de sus características se observa al contrastar el ejemplo de las narrativas de Heródoto con las de Tucídides (c. 460 a. C.- c. 396 a. C.), quien de forma tentativa buscaba leyes generales que determinaran la acción y el devenir humano a partir de investigaciones cuidadosas y con la pretensión de ser objetivas (Egan, 2000: 155). No obstante, ante la apariencia de neutralidad y seguridad que puede reflejar la comprensión filosófica, Egan (2000: 179-184) utiliza ejemplos de Tucídides, Ranke (1795-1886) o Vico para advertir de que se debe tener precaución con la sensación de certidumbre a la que puede conducir este modo, ya que ha dado origen a corrientes como la racionalidad técnica, el positivismo o el conductismo.

En relación con otros modos de comprensión, el paso del pensamiento romántico al filosófico continua la extensión de la imaginación y la subsiguiente construcción de instrumentos lingüísticos y conceptuales para fortalecer el control de la mente sobre aquello que atrae a la imaginación (Egan, 2000: 173). Esta es una cuestión importante de la comprensión filosófica ya que la racionalidad que la caracteriza se ha de entender en comunión con la comprensión mítica y romántica, ya que de lo contrario se cae en ver la racionalidad como algo puramente cognitivo y no considerar su parte afectiva, ni tampoco tener en cuenta el papel de la imaginación en la cognición (Egan, 2000: 189), por ello es tan importante presentar los materiales educativos en esta etapa de forma significativa y atractiva para la imaginación del alumnado.

Finalmente, el último de los modos de comprensión que es posible alcanzar es la comprensión irónica, que puede predominar aproximadamente a partir de los 20 años y supone mucha flexibilidad sobre el pensamiento, así como considerar que los recursos conceptuales que podemos usar para entender el mundo son limitados, con lo que esta clase de comprensión evita la credulidad que caracteriza al modo filosófico y la incredulidad del posmodernismo para terminar de emplear las capacidades filosóficas con más flexibilidad (Egan, 2000: 213-215). La preocupación teórica por este modo de

comprensión surge de los problemas del modernismo y posmodernismo relacionados con el lenguaje y su función referencial, de manera que Egan se basa en las reflexiones de H. White y R. Rorty para abordar la idea de ironía desde este enfoque así como el modo en que dichas corrientes narran historias y valoran más la imaginación que las aptitudes intelectuales que se supone hacen falta para representar correctamente la realidad (Egan, 2000: 211).

La unión de la comprensión irónica con el modo no alfabetizado (somático) y el resto de alfabetizados (mítico, romántico y filosófico) hace que esta se enriquezca y aquellas formas de generar significado que podían producir dudas o ser negativas, se conviertan en categorías de posibilidad (Egan, 2000: 221). El hecho de situar la ironía en el lugar más elevado es, entre otras cosas, herencia del pensamiento de Nietzsche (1844-1900) y del posmodernismo (Busquets-Dalmau, 2004: 328) y, con ello, el esquema general queda organizado de manera que:

“Hasta ahora, y según esta teoría, nuestra comprensión inicial es somática; después desarrollamos el lenguaje y una identidad socializada, más adelante la escritura y la impresión, después formas abstractas y teóricas de expresar verdades generales y, más adelante, una reflexibilidad que trae consigo una duda omnipresente acerca de las representaciones del mundo que se pueden expresar con el lenguaje. Y aquí es donde entra la ironía como estrategia general para expresar en palabras lo que las formas literales de lenguaje no pueden abarcar; además, la comprensión irónica incluye la capacidad para la abstracción y la teoría, las capacidades fomentadas por la alfabetización, las palabras sublimes del mito y nuestra base corporal en el mundo natural.” (Egan, 2000: 234)

Una vez presentada la propuesta de Egan conviene situarla recordando que él mismo no la considera como teoría científica sino como un estudio crítico que intenta exponer cómo actúa la combinación de contingencias socioculturales y limitaciones psicológicas para conformar el desarrollo de unos tipos de comprensión (Egan, 2000: 264). Además, sus desarrollos teóricos guardan interesantes relaciones con los de otros autores que hemos examinado hasta ahora. Así, Weible (2015: 98-103) ha puesto de manifiesto los vínculos entre los modos de comprensión y distintas ideas defendidas por Dewey, de forma que el modo somático se relaciona con el énfasis de Dewey en destacar el poder de la imaginación al excitar las emociones; el modo mítico y sus estructuras narrativas que despiertan lo emocional con las ideas de Dewey sobre empatizar con los otros y proyectarse a uno mismo; el modo romántico con la sugerencia de Dewey de que el alumnado se identifique con historias de héroes o narraciones corrientes que se pueden

“heroicizar”; el modo filosófico con la relevancia que tiene para Dewey que la forma de conocer en profundidad los principios generales y normas de algún elemento también permite verlo de otra forma, y de este modo comprenderlo en mayor amplitud a partir de lo presente y expandiéndolo con la imaginación. Estas similitudes tan claras entre las ideas de ambos contrastan con las matizaciones que Egan realizó hacia algunos aspectos del pensamiento de Dewey, algo que recuerda en paralelo a las críticas que Dewey realizó a su vez sobre Rousseau y de las que Egan (2000: 293) se hace eco para resaltar los parecidos entre estos dos.

Por otro lado, en relación con los trabajos de Bruner ya hemos observado algunos puntos de coincidencia y es que, aunque no lo mencione de forma recurrente, son una referencia importante para Egan. Además de que ambos cuestionaron en algún punto de su carrera las ideas de Dewey (Weible, 2015: 81), Takaya (2013: 52-53) ha observado en su análisis de la obra de Bruner que la teoría elaborada por Egan mantiene el espíritu de los estudios de Bruner aunque cambia algunos elementos, ya que, por ejemplo, aunque ambos hacen referencia a los planteamientos de Vygotsky sobre la adquisición de herramientas culturales, Egan opta por elaborarlos en base a su propuesta de los modos de comprensión y formas de lenguaje asociadas.

Tras haber estudiado la teoría elaborada por Egan con carácter general, consideramos que puede ser interesante revisar sin entrar en mucho grado de detalle la aplicación de esta a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos históricos. Como ya se ha señalado anteriormente, las primeras publicaciones de Egan se centraban en abordar estas cuestiones y denunciaban que no se había desarrollado una teoría sobre las características de la comprensión histórica en diferentes edades, algo que se consideraba necesario ante la amplia extensión de posturas como las de Hallam (1969, 1970) que seguían las directrices piagetianas, o las del historiador británico Elton (1921-1994), ya que todas ellas apuntaban a la imposibilidad de aprender historia en la infancia (Egan, 1978: 20).

Frente a estas posiciones Egan plantea, antes que para ninguna otra disciplina, la aplicación de los cuatro modos de comprensión: mítico, romántico, filosófico e irónico (por entonces todavía no había incluido la comprensión somática), a la comprensión histórica (Egan, 1978, 1983, 1989), ya que desde su perspectiva afirma que es posible apreciar un desarrollo secuencial de tipos de comprensión histórica cuando consideramos la historia de la historiografía (Egan, 1989: 280-281). Así, en una de sus primeras

publicaciones que data de 1978 expone las cuatro formas de comprensión histórica tal y como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Propuesta inicial de Egan sobre los cuatro modos de comprensión aplicados a la comprensión histórica

| | |
|--|---|
| Mítica (4-8 años) | No se dispone de conceptos históricos, motivo por el que en esta etapa se debe contar la historia en forma de cuentos que estén organizados como conflictos binarios, sin que ello suponga falsear la historia. En esta fase el alumnado comenzará a vincular sus sentimientos con los de las historias, algo que permitirá el desarrollo inicial de conceptos. |
| Romántica (9-15 años) | Al disponer ya de conceptos históricos, aunque son imperfectos pero útiles, como el de causalidad, tiempo histórico, cambio y otredad, se pueden emplear narrativas heroicas de personajes significativos. En esta fase los alumnos entenderán la historia como un conjunto de estilos de vida o de historias. |
| Filosófica (16-20 años) | Se busca la verdad histórica, patrones y estructuras en el pasado. Algo que historiográficamente no es adecuado pero que representa una fase necesaria para pasar a la próxima. En ella el alumnado concebirá la historia como una continuidad de estilos de vida, una sola historia, como algo que determina su identidad y su mundo. |
| Irónica (a partir de 20 años) | Se complejizan las ideas anteriores y se observa cómo los patrones filosóficos no son verdaderos o falsos, sino que se deben categorizar como útiles, simplistas, tendenciosos... |

Fuente: elaboración propia a partir de Egan (1978: 20-23)

Junto a estos modos de comprensión, también se apuntan las herramientas intelectuales que promueven un uso imaginativo de los conocimientos históricos, como narraciones, imágenes mentales, opuestos binarios... (Egan y Judson, 2009: 129-132). Así, con el esquema de los modos de comprensión aplicado a este campo de conocimiento, Egan destaca la necesidad de considerar la imaginación como una herramienta útil en las investigaciones sobre didáctica de las ciencias sociales, e incluso que sea el centro de la planificación de la enseñanza por lo que representa esta como impulso del aprendizaje (Egan y Judson, 2009: 140).

Como apunte importante sobre algunos de estos modos de comprensión histórica, Egan (1989: 289-290) se esfuerza en recordar que el modo mítico no consiste en enseñar historia mediante mitos sino en abarcar el tipo de comprensión que es posible con las herramientas y técnicas disponibles en las culturas orales. Egan critica que se considere que niños y niñas no poseen el concepto de causalidad histórica cuando dominan el tipo de causalidad necesaria para comprender narrativas, aunque no sean capaces de trabajar sobre la cronología histórica, comprender conceptos temporales... (Egan, 1982: 440).

Además, pese a que puede parecer cuestionable por distintos motivos, el paradigma mítico y las historias narrativas son elementos necesarios en la construcción de significados históricos aunque nos hacen menos capaces al lidiar con los cambios que son tan característicos de la historia, con lo que ello nos lleva a la tensión entre los mitos necesarios con los que muchas personas dan sentido al pasado por un lado, y una historia crítica por otro (Egan, 2007: 66).

Respecto al modo romántico, la utilización de narrativas heroicas en el aprendizaje de la historia (Egan, 1982: 440) se puede relacionar hasta cierto punto con lo planteado por Dewey al sostener que cuando niños y niñas aprenden la vida de grandes hombres, héroes y líderes, lo pueden hacer para conectar periodos históricos, ya que de lo contrario la materia les puede resultar demasiado abstracta. También les permite identificarse con grandes personajes, con sus luchas y dificultades, y que se inspiren al observar que es posible alcanzar esos grandes éxitos (Weible, 2015: 93).

Egan (1989: 292) criticó que en su momento la investigación educativa sobre la comprensión histórica se había centrado en un rango limitado de conceptos lógicos y habilidades asociadas, es decir, las cosas que a los niños se les dan peor, y había descuidado otros aspectos como los propios del modo mítico y romántico. Con ello también se había dejado de lado las capacidades intelectuales que parece que más dominan los niños. Ante ello, el autor propuso aplicar los modos de comprensión mencionados para así prestar más atención a la imaginación en la comprensión histórica (Egan, 1983: 73-80).

Sobre estos comentarios, Egan se basa en los primeros trabajos del History 13-16 Project, concretamente en uno de los informes de D. Shemilt. Por un lado alaba los avances de esta iniciativa, aunque también propone críticas y vías por las que puede avanzar (Egan, 1983: 67-68). Por ejemplo, critica que se distingan los contenidos del proceso por el que se desarrolla el pensamiento histórico, ya que esta clase de distinción proviene de la psicología y representa un eco de las ideas de Piaget al sugerir que el progreso en el pensamiento histórico está restringido por el desarrollo psicológico.

Junto a todo ello, una de las cuestiones que hicieron que Egan recibiera más críticas fue su posición con respecto a la ineficacia del currículum y la asignatura de Ciencias Sociales. El autor plantea que esta materia debería ser sustituida por la de Historia (Egan, 1978: 22, 1982: 439), concretamente que se deberían eliminar las Ciencias Sociales y las Humanidades como asignaturas de los planes de estudios y propone como materias escolares: Artes, Ciencias (entre las que incluiría la Geografía), Matemáticas, Historia y

Lengua, además de, siguiendo las pautas de Dewey, que todas estas disciplinas estén imbuidas de los contenidos de Ciencias Sociales y Humanidades (Egan, 1999: 161-163). Con ello, desde el punto de vista del autor se conseguiría que la historia fuera el eje central del currículo, en el que sobresaldría la narrativa, la personalidad, el acontecimiento, el detalle vívido, la pasión humana, las experiencias que definen a los alumnos, lo exótico y lo narrativo.

Con todo, los trabajos de Egan han tenido cierto impacto en la investigación sobre didáctica de la historia y las ciencias sociales, como podemos comprobar en la incidencia de sus ideas sobre las narrativas en investigaciones como las de L. Levstik (1989) o G. Solé (Freitas y Solé, 2003a; Solé, 2013a), entre muchas otras. Por ejemplo, VanSledright y Brophy (1992: 840) describen los modos de comprensión histórica de Egan como un modelo que parte de la construcción imaginativa y fantasiosa de la historia a un marco teórico-explicativo más amplio y detallado. Sin embargo y, aunque ello se corresponde con las líneas generales de la propuesta del autor irlandés, consideramos que lo cierto es que este enfatiza en los primeros escritos que es posible desarrollar una enseñanza imaginativa sin falsear la historia con fantasías; además, en publicaciones posteriores el autor remarca que, pese a que el punto más elevado de su modelo es una comprensión irónica que considere los límites del conocimiento histórico, esta se alcanza uniendo imaginación y razón, sin implicar como tal a la fantasía. Por su parte, VanSledright y Brophy (1992: 855) concluyen en su estudio que los niños son capaces de aprender narrativas históricas, aunque encuentran problemas y muchos de estos derivan de que no disponen de un contexto histórico en que formar sus aprendizajes sobre el pasado, por lo que solo despliegan modos de comprensión como el mítico y romántico y ello es claramente insuficiente.

Hasta ahora hemos explorado la teoría de los modos de comprensión de Egan, así como la forma en que los aplicó a la enseñanza de la historia. Durante esta revisión de sus ideas se ha podido comprobar que periódicamente hace referencia a aprovechar la imaginación que caracteriza al pensamiento infantil o a las posibilidades que ofrece como herramienta de aprendizaje. Sin embargo, dada la importancia que tiene la imaginación en toda la obra de Egan, hemos optado por analizar por separado la gran mayoría de manifestaciones sobre qué es, qué funciones desempeña y cómo actúa.

En primer lugar, conviene señalar que junto a las duras críticas que Egan dirige tanto hacia la educación tradicional como -muy especialmente- hacia la progresista, reprocha que ningún enfoque educativo mayoritario haya situado a la imaginación en una

posición relevante. Así, apunta que las principales teorías del aprendizaje han dejado de lado a la imaginación por ser un aspecto difícil de aprehender y definir, o por ser un aspecto del pensamiento infantil que entra en conflicto con los principios educativos de dichas teorías, con lo que estas se han centrado en otros elementos como el pensamiento lógico (Egan, 1994: 12-20). Tanto el paradigma que dirige la educación hacia la dinámica de la acumulación de conocimiento, como el centrado en el desarrollo psicológico, ambos terminan funcionando como condiciones o limitaciones del proceso de aprendizaje, frente lo que Egan propone que la dinámica que dirija la educación sea la capacidad creadora y generadora de sentido, que todos poseemos, y que es determinante en todo aprendizaje: la imaginación (Egan, 1997).

De este modo, el autor afirma que pese a que la defensa de la imaginación esté muy extendida -dentro de un abanico amplio de formas de entenderla- como un aspecto importante en el aprendizaje, esta no representa una de las cuestiones que más han preocupado a las investigaciones realizadas desde campos afines al educativo, como la psicología, la filosofía o la sociología (Egan, 1994: 18; Egan y Judson, 2009: 128). En cambio, algo por lo que sí se han preocupado considerablemente algunas de estas disciplinas es por las capacidades lógico-matemáticas de los niños, pero sus resultados no son de utilidad para comprender la imaginación infantil (Egan, 2000: 80). Todo ello lleva a que en la retórica educativa se entienda la imaginación como algo deseable -aunque su naturaleza no esté clara- que se contrapone a elementos convencionales, estereotípicos o a la propia memorización de contenidos, como un aspecto del pensamiento que tiene un papel indiscutible en las artes pero no tanto en campos como las matemáticas o las ciencias (Egan, 1988: 91). A su vez, este lugar secundario de la imaginación se puede deber a que esta se vincula más a las disciplinas más desprestigiadas, como el arte o la música (Egan, 1994: 45).

En lugar de situar el foco sobre el desarrollo paulatino de las habilidades lógico-matemáticas, Egan propone situarlo sobre la vida imaginativa de niños y niñas, algo que nos recuerda a las declaraciones sobre poner más atención en los aspectos narrativos en lugar de los lógico-matemáticos, dentro de los dos modos de pensamiento propuestos en la última etapa de Bruner. Al considerar la vida imaginativa como el aspecto central es posible observar metáforas prodigiosas, narrativas fantásticas o conflictos trascendentales entre el bien y el mal, sin que ello signifique caer en el sentimentalismo del pensamiento mágico infantil (Egan, 2004: 94). Sobre todo ello, reconocer este papel central de la

actividad intelectual imaginativa implica mantener una visión más esperanzadora y menos restrictiva del niño (Egan, 1994: 36).

En su aplicación concreta a los modos de comprensión que establece Egan en su propuesta, existe una relación directa entre el papel de la imaginación en el aprendizaje y el uso de las diferentes herramientas que se despliegan en cada modo (Egan y Judson, 2018: 15). Por mencionar algunas, Egan apunta que la comprensión y uso de metáforas de forma vívida y flexible es esencial para la imaginación, el pensamiento creativo y la libertad intelectual (Egan, 2000: 306), un aspecto en el que parte de las ideas de Ricoeur para explicar que cuando la imaginación está en modo subjuntivo, es decir, que se refiere a lo posible, toma el sentido de una metáfora (Egan, 1999: 199-200). Ello también se relaciona con que la capacidad de “ver como” de una forma vívida y metafórica es esencial para una mente imaginativa capaz de producir un pensamiento original (Egan, 2000: 342).

Otra herramienta importante en el desarrollo de la imaginación es la generación de imágenes mentales a partir de palabras, por ejemplo, al escuchar o leer relatos. Sobre esto, Egan advierte de que el flujo incesante de imágenes ya elaboradas en la televisión o, en menor medida, en los libros ilustrados, reduce o incluso suprime esta capacidad intelectual tan vital (Egan, 2000: 341). Esta idea no deja de representar una concepción muy difundida sobre los efectos de los medios visuales y audiovisuales en el pensamiento infantil.

Con todo, una dificultad permanente es que al tratar la imaginación en educación existen dos problemas recurrentes. Por un lado, determinar qué es y, por otro, que como capacidad mental parece que no sea fácil de dirigir por el profesorado con estrategias y metodologías sencillas. Sobre la forma en que entender la imaginación, el propio Egan reconoce a modo de anécdota que durante la edición junto a D. Nadaner del libro “Imagination & Education”¹⁵ (Egan y Nadaner, 1988a) pudo comprobar las formas tan diversas en que un grupo de académicos del ámbito educativo puede darle a este concepto un sentido distinto (Egan, 1999: 11-13). Una diversidad en la forma de entender esta idea que comprobamos en este capítulo y el anterior y que, desde el punto de vista de Egan (1999: 106-107), siempre se ve agravada por los debates educativos derivados de la distinción que hizo Platón entre conceptos e imágenes, en la que estableció que estos dos

¹⁵ A nuestro modo de ver, este es uno de los volúmenes más completos que existen sobre esta cuestión.

elementos combaten entre sí por el dominio la mente y no que colaboran para alcanzar una mejor comprensión.

En ese sentido, como causa del papel secundario que ocupa la imaginación en las teorías sobre el aprendizaje, Egan añade la influencia de la distinción hecha entre el pensamiento racional e irracional en la Grecia Clásica o la biblia hebrea. Algo que, a través de las ideas cristianas sobre la educación, ha llevado a entender la mente infantil bajo esta distinción y a ver a niños y niñas como confusos e ignorantes, una condición ante la que la educación les inculca racionalidad y conocimiento (Egan, 1988: 92).

Todas estas críticas que plantea Egan para explicar el modo en que se ha desatendido a la imaginación en el campo educativo le sirven para reclamar que debe ser considerada como una actividad mental necesaria en el aprendizaje y que ha de ocupar un lugar central en la enseñanza. Como venimos señalando, en sus primeras publicaciones Egan (1978: 21) ya destacaba la importancia de la imaginación, aunque la forma de referirse a esta podía resultar ambigua y, por ese motivo, M. Greene (1917-2014) criticó que la forma en que Egan entendía la imaginación -al menos en esos primeros escritos- era un tanto reduccionista por verla como un componente que forma parte de esquematizaciones y conceptualizaciones más amplias (Greene, 1985: 167-169).

A pesar de haberse centrado durante tantas décadas en el estudio de la imaginación, a lo largo de las obras de Egan no se han producido muchos cambios en la forma en que él mismo la ha interpretado. Aquello que sí podemos percibir de forma más clara en sus progresivas publicaciones es una mayor profundización en explicar qué es la imaginación y qué funciones desempeña en el pensamiento.

Sobre el modo en que es posible definir una idea tan compleja como la de imaginación, el autor señala la necesidad tanto de conceptualizarla de forma clara para poder trasladarla a las escuelas y considerar su espacio en los planes de estudio, como de esclarecer las suposiciones que existen sobre esta, ya que con ello se conseguirá no trivializar su papel en el pensamiento humano (Egan, 1997) y en la educación (Egan y Nadaner, 1988b: 10). Así, en el proceso de decantarse por una definición específica del concepto Egan reconoce, además de aportaciones remotas en la historia del pensamiento occidental, la contribución de autoras como M. Warnock (1924-2019) que vincularon estas tradiciones filosóficas y literarias que se habían preocupado por la imaginación con el ámbito educativo, aunque le reprocha a esta que sus investigaciones no hayan ayudado suficientemente a esclarecer qué es la imaginación (Egan, 1999: 12-13).

Desde el momento en que Egan comienza a mostrar más preocupación sobre el modo en que define este concepto, lo hace suscribiendo una descripción del filósofo A. White (1922-1992) en la que apunta:

“(...) imaginar alguna cosa es pensar en ello, como algo que puede ser posible (...) Una persona imaginativa es alguien con la capacidad de pensar en muchas posibilidades, normalmente con cierta riqueza de detalles. (...) La imaginación está vinculada al descubrimiento, a la invención y a la originalidad, porque se piensa sobre lo posible en vez de sobre lo real. (...)”

En las obras y publicaciones de las últimas décadas, Egan siempre hace referencia a esta definición (Egan, 1997, 1999: 15, 2003: 444; Egan y Judson, 2009: 127, 2018: 13) y explica que considera que es la más apropiada por distintos motivos. Argumenta que la definición de A. White resume muchos de los intentos que se han hecho por cristalizar la naturaleza compleja de la imaginación, ya que, entre otras cosas, recoge por un lado la idea de que podemos concebir el mundo de forma diferente a como lo vemos, por ejemplo mediante elementos fantásticos, y por otro la idea de que el historiador, el físico o cualquier otra persona se esfuerza por concebir el mundo tal y como es, y por tanto estos dos sentidos buscan en la imaginación la fuente de la novedad, originalidad y “generatividad” (Egan, 1999: 207).

Asimismo, la forma de entender la imaginación propuesta por A. White recalca que esta se refiere a lo posible, a que las personas no están limitadas por lo actual y por ese motivo la imaginación representa flexibilidad en el pensamiento (Egan y Judson, 2009: 127). También se puede llamar la atención sobre el hecho de que A. White no hace referencia en su definición a las imágenes mentales, algo con lo que refuerza la línea de pensamiento filosófico del siglo XX sobre que el pensamiento imaginativo no precisa necesariamente de imágenes (Egan, 1999: 210).

Más allá de esta definición, Egan (1997) atribuye a la imaginación un lugar determinante en su forma de interpretar y adaptar la teoría de la recapitulación. En este sentido, reconoce que toda esta teoría se basa en una forma determinada de entender el desarrollo histórico que se quiere recapitular y que, en su caso, es la historia cultural occidental. Para ello recurre a diversos trabajos de antropólogos e historiadores y determina que el avance tecnológico, científico, social y económico se produce por un componente de la capacidad psicológica humana que es común a todas las culturas. Esta capacidad humana genérica es la imaginación ya que, si la entendemos como la capacidad

humana de pensar las cosas de forma distinta a lo que son, esta puede ser vista como la dinámica que nos permite remodelar el mundo para ajustarlo a aquello que imaginamos.

Con respecto a este papel en la evolución humana y su impacto en diferentes esferas como la tecnológica, la científica o la social, para Egan la imaginación aparece como el componente de la mente humana que permite la introducción de cambios y avances en cada uno de estos campos. Esta concepción coincide por completo con lo señalado por Vygotsky -así como muchos otros autores- cuando distingue en los humanos entre dos impulsos básicos, uno reproductivo vinculado con la memoria y otro creativo que representa la imaginación (Vygotsky, 1986: 7-9). Tal y como ya se ha señalado previamente, este autor considera que:

“(...) Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica el presente. (...) En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (...)” (Vygotsky, 1986: 9-10).

A partir de todos estos aportes teóricos y reflexiones críticas, así como algunos más que detallaremos a continuación, Egan reúne los atributos más importantes de este concepto y señala:

“Así, la imaginación es la capacidad de concebir cómo podrían ser las cosas; es un acto intencional de la mente; es la fuente de la invención, la novedad y la generatividad; no interviene en toda percepción ni en la construcción de todo sentido; no es algo distinto de la racionalidad, sino, antes bien, una capacidad que enriquece mucho al pensamiento racional. La persona imaginativa tiene esta capacidad en alto grado. Puede no ser invariablemente cierto que la imaginación comprenda nuestra capacidad de formar imágenes, pero la formación de imágenes es, sin ninguna duda, común en los usos de la imaginación y *acaso* intervenga inevitablemente de manera sutil en todas las formas del imaginar; la formación de imágenes, además, comúnmente implica emociones.”¹⁶ (Egan, 1999: 215)

Como podemos observar, para Egan la imaginación recoge una extensa serie de atributos que se insertan en el esquema general que establece para el pensamiento humano, el cual está compuesto por tres elementos: la acumulación de conocimientos, el desarrollo psicológico y la imaginación. En este esquema, el cual nos disponemos a

¹⁶ Énfasis del autor.

detallar, “(...) la dinámica esencial es la imaginación: esa capacidad generativa de la mente que interviene tanto en la invención de los instrumentos intelectuales en la historia cultural como en su adquisición durante la educación. (...)” (Egan, 2000: 257). Por lo que, desde el enfoque de la teoría de la recapitulación, la imaginación es tanto la capacidad que impulsa los avances en el desarrollo histórico, como la que promueve el aprendizaje de modos de comprensión que nos permiten ver el mundo de forma distinta.

En este marco sobre el pensamiento humano, la imaginación proporciona la dinámica generativa del proceso de desarrollo, pero la libertad para hacer realidad aquello que se imagina está limitada o condicionada por los conocimientos acumulados en la cultura y por la lógica de los descubrimientos, es decir, por el orden en que unos descubrimientos solo se pueden dar si antes se han dado otros que los permitan (Egan, 1997). A esto hay que añadir los límites y posibilidades marcadas por aquello que es psicológicamente posible en las condiciones sociales de cada contexto. Estos dos factores, junto a la imaginación, forman lo que Egan (1997) denomina una troika (o triunvirato) formada por la imaginación, que tiene un papel central y dinámico, y los dos aspectos que la condicionan y limitan, que son la lógica disciplinar de cada área de conocimiento y el desarrollo psicológico. Tal y como precisa el autor:

“(...) Lo que la imaginación puede captar está guiado y limitado por la lógica inherente a las diversas formas de conocimiento y por la psicología inherente al proceso de desarrollo humano. Por lo tanto, la dinámica de este esquema es una ‘troika’ formada por una imaginación generativa que actúa guiada y limitada por unas fuerzas epistemológicas y psicológicas.” (Egan, 2000: 257)

La imaginación desempeña un papel central que deriva de que es el factor que construye significados, pero solo puede trabajar con aquello que se conoce, por lo que su libertad está limitada por la acumulación de conocimientos de cada ámbito y el desarrollo psicológico individual. La conjunción de la imaginación con los otros dos factores que se unen en la troika hace que desarrollemos los distintos modos de comprensión (somático, mítico, romántico...) a lo largo del proceso educativo (Egan, 1997).

En cuanto a los dos factores, sobre el desarrollo psicológico no hay mucho más que añadir más allá de que el autor reconoce que la edad y muchos otros aspectos de tipo sociocultural afectan al desarrollo (Egan, 2000: 237), pero respecto a la acumulación de conocimientos sí que es posible hacer algunas apreciaciones más. Egan advierte que esta no se debe confundir con la simple memorización de conocimientos inútiles, ya que la acumulación de conocimientos y su utilización en cualquier tipo de actividad es una

función esencial del pensamiento. En este sentido, destaca cómo la acumulación de conocimientos inútiles ha sido denunciada por autores como Rousseau, Spencer o Dewey, quienes caricaturizaron la enseñanza y aprendizaje tradicional como procesos en que se induce a los alumnos a engullir conocimientos inútiles para mejorar sus mentes (Egan, 2017: 39). Sin alejarse demasiado de estos pensadores, Egan plantea que cuanto más conocemos sobre algo es más fácil imaginar sobre ello, a lo añade a modo de crítica que la noción de considerar que no es tan importante retener información como saber dónde buscarla es engañosa, ya que la ignorancia y los conocimientos generales que promueve esa noción solo estimulan vagamente la imaginación.

De este modo, aquello que despierta la imaginación es la riqueza del conocimiento detallado que se almacena en la mente, dado que no es posible imaginar ni tampoco ser creativo con algo que no se conoce, por muy hábil que se sea buscando el conocimiento necesario (Egan, 2004: 137, 2017: 38-39). La imaginación trabaja a partir de lo que sabemos, por ese motivo cuanto más sabemos sobre algo podemos ser más imaginativos, aunque conocer en profundidad una cuestión no garantiza ser imaginativo con ella (Egan, 1999: 30-31, 2010: 11).

Estas ideas pueden interpretarse como una forma de entender la imaginación como un componente genérico que toma los conocimientos acumulados en cada disciplina de conocimiento. Ante ello consideramos que Egan podría haber considerado en mayor profundidad las particularidades de cada una de las disciplinas y sus mecanismos de construcción de conocimiento. Se echan en falta más menciones sobre este aspecto porque las diferentes ramas de conocimiento no solo acumulan conocimientos distintos, sino que también forman esos conocimientos mediante procedimientos diferentes y, a su vez, el alumnado aprende esos procedimientos y significa los conocimientos de formas distintas.

En cuanto a la troika representada por la conjunción de imaginación, acumulación de conocimientos y desarrollo psicológico, una dimensión importante a la que conviene prestar atención es a los cambios que presenta la imaginación a lo largo del desarrollo. Esto es algo sobre lo que, como vamos a comprobar, Egan mantiene algunas similitudes claras y diferencias tajantes con aquello que propuso Vygotsky sobre esta misma cuestión.

En el marco general de los cambios que se producen en el aprendizaje a lo largo del desarrollo, Egan apunta que toma su esquema del poeta romántico Wordsworth (1770-1850), quien planteó en los diversos textos que escribió sobre la educación que el aprendizaje “modular” inicial comienza a disminuir en los niños y niñas a partir de los 5

años, con lo que dispuso que aquello más conveniente para mantener el impulso de esa energía educativa a partir de esa edad concreta era estimular la imaginación (Egan, 2000: 375). Desde su perspectiva, con la aplicación de esta medida se conservaría parte de la flexibilidad intelectual necesaria para abordar las exigencias de las cambiantes condiciones sociales modernas, algo que queda reflejado en la teoría de Egan en que en cada uno de los modos de comprensión alfabetizados (mítico, romántico, filosófico e irónico) se destaca la utilización de instrumentos intelectuales que flexibilizan la imaginación.

Pese a esta consideración, el predominio del pensamiento abstracto en la comprensión filosófica y el desarrollo progresivo del pensamiento racional a lo largo de los diferentes modos de comprensión puede hacer entender que -como mantienen en la primera vertiente Freud y Piaget- Egan está apuntando a que la imaginación caracteriza al pensamiento infantil en edades tempranas y progresivamente va desapareciendo en detrimento de la razón. Este es un aspecto sobre el que Buckley (1994b: 444) llama la atención al afirmar que el énfasis que pone Egan en la imaginación durante las primeras edades es una idea que puede perder fuerza si al final del proceso la comprensión considerada como superior (o más ventajosa) es la irónica. No obstante, al mismo tiempo que mantiene que durante la comprensión mítica la imaginación es la principal herramienta de aprendizaje (Egan, 1994: 32), Egan también apunta que esta capacidad es determinante en el resto de modos de comprensión, algo que en nuestra opinión no es contradictorio.

Junto a ello, hay que recordar que la imaginación no es una capacidad o función diferenciada del entendimiento o de la razón, sino la flexibilidad que impulsa todas las funciones mentales (Egan, 1999: 207). El desarrollo del pensamiento imaginativo no debe ser sustituido por el pensamiento lógico-matemático, racional y realista, sino que estas clases de pensamiento crecen con la imaginación ya que esta le da color y significado a la vida racional (Egan, 1988: 118, 2017: 38). Egan entiende que la imaginación mejora todas las funciones mentales, es ubicua y no constituye una parte diferenciada del pensamiento, motivo por el que la vincula con diversos aspectos como: la posibilidad de ir más allá de las pautas y conocimientos convencionales; la consideración de las emociones en el aprendizaje; la importancia de la acumulación de conocimientos para que la imaginación tenga con qué trabajar; la difusión de valores sociales; el reconocimiento del pensamiento imaginativo como forma de pensar en libertad las modificaciones que vemos necesarias en nuestra realidad; la aproximación a las verdades

o ambivalencias de los campos de conocimiento que ayudan a dar sentido al mundo; la originalidad y creatividad; o las aptitudes narrativas de entendimiento (Egan, 1999: 21-47).

Egan está proponiendo que la unión de imaginación y razón en etapas avanzadas de desarrollo es algo deseable ya que no es un perjuicio para el pensamiento racional, sino que la implicación de la imaginación ayuda a significar los procesos mentales que caracterizan a este. Ello representa un aspecto en el que Egan coincide por completo con los planteamientos de Vygotsky, quien -como hemos observado- siguiendo las ideas de Ribot sostuvo que existe un punto en el desarrollo en que coinciden la imaginación y la inteligencia, con lo que a partir de ese momento ambas se desarrollan en paralelo (Vygotsky, 1986: 41-42, 1987: 154).

Sin embargo, existe un aspecto en el que Egan y Vygotsky difieren. El autor irlandés sostiene que no existe ninguna explicación clara del desarrollo de la imaginación, por lo que sería absurdo pensar que esta tiene una forma embrionaria en el pensamiento infantil y que se hace progresivamente más elaborada y rica durante el crecimiento (Egan, 2004: 93-94). Esta idea es completamente opuesta a lo manifestado por Vygotsky sobre el desarrollo de la imaginación, ya que este consideraba que:

“(…) la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.” (Vygotsky, 1986: 17)

De este modo, Vygotsky explica que existen grandes diferencias entre la imaginación infantil y la adulta que pueden ser explicadas por el hecho de que si la imaginación es más poderosa cuantas más experiencias ha captado, la de los adultos será más rica que la de los niños por el simple hecho de haber tenido más experiencias. Asimismo, Grimaldo et al. (2018: 95) afirman que para Vygotsky el adulto tiene potencial para ser más imaginativo que el niño porque posee un lenguaje más sofisticado, mientras que Egan -del mismo modo que expuso Vygotsky (1986: 108)- sostiene que para que el adulto sea imaginativo ha de haber desarrollado la imaginación desde la infancia.

Las relaciones que se pueden trazar ya sean de coincidencia o discrepancia, entre lo planteado por Vygotsky y Egan son claras y no deberían sorprendernos puesto que los trabajos del psicólogo bielorruso son uno de los pilares fundamentales del pensamiento

de Egan. No obstante, es muy significativo señalar que en ningún punto de los trabajos de Egan que hemos podido analizar, el autor cita los tres textos en que Vygotsky abordó en profundidad el tema de la imaginación. La no citación de estas tres publicaciones no significa que Egan no conozca la importancia teórica de la imaginación en el discurso de este autor, entre otras cosas porque también es posible encontrar algunas menciones a esta cuestión en otras obras de Vygotsky -algunas de ellas las más conocidas y que sí son citadas por Egan-. En cualquier caso, sigue siendo significativo que no haga referencia a ninguno estos trabajos específicos sobre la imaginación, así como que ni suscriba o discuta las reflexiones y explicaciones que hizo Vygotsky sobre el papel de la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje.

Esta es una cuestión que nos llama poderosamente la atención, sobre todo porque Egan conoce la obra de este autor y ha reelaborado de forma innovadora importantes desarrollos teóricos de Vygotsky, como la interiorización de herramientas culturales durante los procesos de aprendizaje. De hecho, Egan hace girar toda su teoría alrededor del concepto de imaginación y, como hemos comprobado, este es también uno de los constructos teóricos más destacados de la obra de Vygotsky. Motivo por el que sorprende que no se refiera al bagaje teórico que legó el psicólogo bielorruso sobre esta cuestión.

Sobre la relación de esta idea en los trabajos de Egan con los de otros autores destacados, encontramos que tampoco se hace referencia a las ideas de Bruner sobre la imaginación en su última etapa de pensamiento. Una vez más, Egan también conoce bien estos trabajos ya que las investigaciones de Bruner ocupan un lugar importante en su obra (Takaya, 2013: 52) y, por ejemplo, en diferentes puntos se refiere a la distinción entre pensamiento narrativo y paradigmático.

Por otro lado, la obra de Dewey también tiene una influencia destacada en los trabajos de Egan, aunque como hemos comprobado, esta influencia no se debe tanto a los elementos que pueda haber tomado de los textos del pedagogo estadounidense sino de las críticas que Egan ha realizado hacia algunos de sus principios educativos. Las matizaciones hacia la pedagogía progresista, representada principalmente por Dewey, son otra de las bases en las que Egan fundamenta su propuesta y algunos de sus análisis críticos más elaborados -como “Getting it Wrong from the Beginning” (2004)- se desarrollan gracias al estudio detallado que realiza sobre la obra del filósofo norteamericano. Sin embargo, como vamos a comprobar que estas supuestas críticas al pensamiento de Dewey a las que Egan se refiere tan a menudo no son tales, ya que los

resultados del profundo examen que realiza terminan por ser un refuerzo y no un cuestionamiento de las ideas de este.

Si nos fijamos en la idea de imaginación planteada por Dewey, tanto este como Egan proponen en sus teorías educativas diferentes vías para formar la imaginación adulta y coinciden en que un instrumento clave en su desarrollo es el lenguaje (Polito, 2005: 476). A nivel teórico, Egan (1999: 15) se basa en una de las numerosas apreciaciones y matices que Dewey realizó con respecto a la imaginación, concretamente en que “(...) La imaginación es el medio de apreciación en todos los campos. (...)” (Dewey, 2004: 202). Con esto, Dewey se refería a que la imaginación es un componente esencial a la hora de alcanzar el principal efecto que persigue la educación, esto es, la construcción de una vida plena de significación.

Esta idea de la imaginación como una capacidad con el rol de dotar de sentido o significado fue apuntada por Greene (1985: 168) como un punto en que las ideas de Dewey sobre este concepto se conectaban con la preocupación permanente -más allá de distintos matices- en la tradición filosófica y literaria occidental de ver la imaginación como la capacidad de abrir nuevas posibilidades o revelar realidades alternativas. Por tanto, al suscribir esta idea de Dewey sobre la imaginación, Egan también está aceptando un conjunto de acepciones que han preponderado en la historia del pensamiento y a las que, al mismo tiempo, hace referencia en el recorrido histórico que elabora sobre la evolución de la idea de imaginación (Egan, 1999: 171-206).

Las similitudes entre las concepciones de Dewey y Egan han llevado, entre otras cosas, a que Weible (2015: 103-104) señale que:

“En resumen, se pueden establecer bastantes paralelismos entre las propuestas pedagógicas de Dewey y Egan, que a su vez se basan en una comprensión común del funcionamiento de la imaginación. Ambos consideran imperativo aplicar una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje imaginativo, sea cual sea la materia de que se trate (historia, geografía, literatura, gramática, física o matemáticas) y la eficacia de ese enfoque refleja su creencia compartida en la naturaleza imaginativa constitutiva de la capacidad simbólica o representativa del ser humano. Por consiguiente, lo que se acaba de esbozar en la teoría de Egan contrasta fuertemente con su propio juicio sobre el legado de Dewey y, aunque no sea intencionadamente, puede considerarse como una de las evaluaciones positivas más convincentes de las ideas de este último.”

De este modo, se está planteando que las críticas de Egan hacia Dewey pueden ser vistas más como un refuerzo que como una desaprobación, porque el carácter general de

los planteamientos del autor irlandés, los cuales, en coincidencia con aspectos nucleares del pensamiento de Dewey, sitúan a la imaginación como un elemento determinante en todo aprendizaje.

Ante este panorama de clara concordancia entre las ideas de ambos, Polito (2005: 493-494) ha señalado desde una perspectiva estética que si bien tanto Dewey como Egan defienden el valor cognitivo de las experiencias estéticas, la teoría de Egan está mejor diseñada porque las fases o modos de comprensión previos no desaparecen con la aparición de los posteriores, sino que se enriquecen. Mientras que el esquema de Dewey va más enfocado a la razón, la ciencia y la acción pragmática.

Frente a todo ello y una vez concluido el presente análisis sobre el concepto de imaginación en los trabajos de Egan, podemos realizar un breve balance de lo expuesto. En ese sentido, a lo largo de estas páginas hemos observado como, desde sus primeros trabajos, la imaginación ha sido un concepto determinante en toda la obra de Egan. La teoría formulada por este, que autores como Weible (2015: 95) han resumido como una crítica teórica -hacia ideas ampliamente asumidas que derivan, entre otros, de Dewey y Piaget- y una propuesta metodológica, parte de la idea formulada por Vygotsky sobre la interiorización de herramientas intelectuales disponibles en la cultura y de una adaptación que elabora teóricamente Egan sobre la teoría de la recapitulación. La forma de entender el pensamiento y la educación que deriva de estos esquemas teóricos gira permanentemente en torno a la imaginación como una capacidad que, guiada y limitada por aspectos epistemológicos y psicológicos, impulsa el aprendizaje y el dominio de diferentes herramientas intelectuales que, a su vez, configuran distintos modos de comprensión que permiten generar significados.

Egan entiende la imaginación de una forma amplia y, si bien en sus primeros trabajos recibió algunas críticas por la ambigüedad con la que se refería a esta, a lo largo de los años se dedicó a precisar el modo en que la definía y a aclarar el lugar que considera que ocupa en el pensamiento. Todo ello sin perder la perspectiva de configurar un soporte teórico innovador con respecto a los discursos educativos mayoritarios y, a su vez, proponer ejemplos prácticos de implementación en las aulas.

V. Maxine Greene y la imaginación para la transformación social

Como última sección del análisis que estamos realizando sobre los modos en que distintos autores de relevancia han empleado el concepto de imaginación y le han atribuido diversas cualidades y funciones en sus desarrollos sobre el pensamiento infantil y la educación, una académica que necesariamente debe ser tenida en cuenta es Maxine Greene (1917-2014). Esta autora, especializada en filosofía de la educación, ha sido clasificada como parte de la corriente de la pedagogía crítica y sus trabajos se centran en la educación artística, concretamente en el ámbito de la educación estética.

Durante su larga carrera académica, Greene ha aportado numerosas contribuciones en las que ha combinado diversas corrientes filosóficas contemporáneas con campos como el de la literatura y la crítica literaria. La imaginación representa uno de los elementos más importantes en gran parte de estas obras por el papel que desempeña en la educación estética, pero es sobre todo en sus últimas publicaciones en las que más profundiza sobre cómo la imaginación es una vía para la transformación social.

De forma similar a como hemos hecho en los subapartados anteriores, consideramos que es conveniente esbozar algunas líneas sobre la trayectoria de esta autora para, más tarde, explicar las características generales de su pensamiento educativo y el modo en que entiende la idea de imaginación. Ello permitirá situar de forma clara las reflexiones innovadoras de Greene sobre este concepto, ya que además sus obras son menos conocidas que las de la mayoría de los autores anteriores.

En sus primeros trabajos Greene se especializó en artes literarias y vinculó sus conocimientos sobre literatura con el campo de la educación, de modo que en los primeros escritos que publicó se empleaban marcos explicativos de la crítica literaria que desembocaban en reflexiones sobre la filosofía de la educación (Baldacchino, 2017: 24-25). Estudió filosofía e historia de la educación y, a través de la influencia que tuvo en ella la filosofía existencialista de Sartre (1905-1980), propuso una visión existencialista de la educación que se centraba en la figura del docente como agente de cambio para una educación más justa (Greene, 1998: 9-10). Si bien en estos trabajos la perspectiva existencialista pudo hacer que sus ideas tuvieran un carácter más individualista, en sus obras posteriores se centró más en las transacciones de los individuos en relación con los demás (Thayer-Bacon, 2008: 267).

Además de su formación académica como tal también es importante destacar la gestación de los compromisos políticos de Greene, ya que esto ha tenido un impacto claro

en las características y objetivos de su obra. Así, durante los años de su formación inicial fue alumna de H. Arendt (1906-1975) (Goldman, 2010: 5; Thayer-Bacon, 2008: 264) y el pensamiento de esta filósofa marcó significativamente sus convicciones y las premisas que siguieron sus trabajos. Junto a sus principios en contra los totalitarismos que se vieron reforzados a partir del conocimiento de la filosofía de Arendt (Spector, 2017: 53), otro episodio de su vida que la propia Greene destaca en este sentido tuvo lugar durante su juventud en una estancia que realizó en París. En este viaje entró en contacto con voluntarios de las brigadas internacionales que se dirigían a combatir en la Guerra Civil española, lo que le llevó a colaborar con grupos leales al gobierno republicano a través de la redacción de diferentes escritos, una experiencia que considera que tuvo un fuerte impacto en la formación de sus ideas antifascistas desde la juventud (Greene, 1998: 8).

Estas corrientes de pensamiento y los episodios mencionados, así como otros movimientos intelectuales en los que repararemos más adelante, marcaron de forma relevante los ideales sociales y educativos de Greene. Durante décadas, la unión de sus amplios y profundos conocimientos literarios con su convicción de que el arte puede servir como mecanismo para crear una sociedad más justa, le condujeron a dar forma a numerosos trabajos centrados en la educación estética, pero sin embargo estos no tuvieron un gran impacto en el campo de las ciencias de la educación.

Durante la década de 1990 y ya a una edad avanzada, sus obras mantuvieron en gran parte los marcos teóricos y filosóficos de los que había partido a lo largo de su carrera pero enfatizaron reiteradamente la importancia de observar los fenómenos bajo una nueva mirada y abrir paso a la imaginación, la educación y la reforma social (Slattery y Dees, 1998: 46). Fue en este periodo, hacia el final de su vida, cuando sus trabajos comenzaron a tener un fuerte impacto en el ámbito educativo y Greene comenzó a ser reconocida como uno de los grandes exponentes intelectuales de este campo (Baldacchino, 2017: 25).

En este periodo la obra más destacada fue “Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social”, publicada por Greene en 2004 y que reunía una serie de textos que fueron durante la década anterior. Esta compilación de ensayos será el principal volumen del que partiremos para analizar la idea de imaginación defendida por la autora. Aunque muchas de sus reflexiones sobre la imaginación en la educación ya las planteó desde algunos años antes (como se puede observar en Greene (1977)), esta obra representó el compendio más claro y completo sobre los medios y estrategias imaginativas que ofreció para el desarrollo de los individuos a partir de diferentes formas de provocación y lucha (Mayer, 2017: 8).

Respecto a las líneas generales que definen las propuestas educativas de Greene, es imprescindible destacar la importancia de Dewey como el principal referente que marcó su trayectoria en la filosofía de la educación. La autora da continuidad a muchas de las premisas y principios educativos establecidos por Dewey aunque con la gran diferencia de los contextos en que cada uno llevó a cabo su trabajo, algo que por ejemplo es posible observar en que, al haber desarrollado su carrera durante la segunda mitad del siglo XX, Greene tiene la oportunidad de reparar con más intensidad en la multitud de marcos culturales que afectan a los actos de los individuos (Mayer, 2017: 15).

La relevancia de Dewey y de otros autores en el pensamiento de Greene la podemos vislumbrar, por ejemplo, a través del modo en que esta se sitúa como defensora de determinados principios educativos. Así, considera que en la actualidad (refiriéndose a 1988):

“(…) los mensajes educativos tienen que ver en gran medida con la competencia técnica, con los logros medibles, con la competitividad económica, con una ‘alfabetización cultural’ basada en las verdades más antiguas. Por supuesto, hay voces recordadas que algunos de nosotros tratamos de mantener audibles: la de John Dewey, que habla de la inteligencia y la deliberación; la de Hannah Arendt, que habla de los ‘recién llegados’ y del mundo común; la de Jerome Bruner, que habla de historias de vida, modelos y descubrimientos; otras voces, que evocan imágenes de crecimiento y apertura, de fomentar y reparar y mantener las cosas vivas. (...)” (Greene, 1988: 48)

Así, la autora se posiciona como continuadora de los ideales educativos y sociales de estos grandes referentes que a su vez son aquellos a los que recurre más a menudo en sus escritos y cuyos vínculos entre su pensamiento han sido objeto de numerosos estudios (v. gr. Baldacchino, 2017; Harwood, 2010; Lake y Kress, 2017; Mayer, 2017; Schutz, 1999; Spector, 2017; Thayer-Bacon, 2008; Wilson, 2003). Además, algo que también revela esta cita es el modo en que Greene se posiciona frente a determinados discursos y realidades sociales, los cuales representan para ella elementos que deben ser reducidos para progresar hacia una educación y una sociedad más justa.

En este sentido, como finalidad hacia la que debe avanzar la educación, Greene considera que los principios educativos de la Ilustración -que ella suscribe prácticamente por completo- que han imperado durante tantos años han perdido su poder transformador, entre otros motivos por el aumento de la inmigración y los cambios culturales que ello ha supuesto, por lo que es necesario realizar modificaciones en estos fundamentos (Lake y Kress, 2017: 62). La autora señala que en la actualidad los significados que surgen de las

transacciones entre la escuela y el orden socioeconómico tienen que ver más con la constricción y la prescripción de las formas de ser y actuar en los individuos que con su liberación o emancipación (Greene, 2005: 85), y mantiene que:

“(...) A la hora de sopesar diversos objetivos educativos, podríamos tener en cuenta la posibilidad de que el propósito central de la educación (en el contexto de una vida vivida) sea hacer posible que un ser humano se vuelva cada vez más consciente en lo que respecta a su situación vivida (y a las posibilidades todavía por explotar en ésta). (...)” (Greene, 2005: 274-275)

Por estos motivos, Lake y Kress (2017: 61) apuntan que la unión de las ideas de Greene y Freire (1921-1997) sirven para enfrentar la deshumanización que representan las políticas educativas neoliberales que se extienden en la actualidad y contra las que se ha manifestado, entre muchos otros, Giroux (1943-). Frente a estas posiciones, Greene (2005: 59) defiende la idea de la formación de una comunidad democrática, para lo que parte de los planteamientos de Dewey sobre los significados compartidos, los intereses y esfuerzos comunes.

Con ello, las finalidades socioeducativas que establece Greene parten del propósito de que los individuos sean conscientes de su situación y posibilidades con el objetivo educativo de que las sociedades conformen comunidades democráticas, un binomio que representa de forma clara los vínculos sobre los que teorizó Dewey en su momento y que existían entre creatividad individual y un mundo social vital (Mayer, 2017: 7).

Más adelante profundizaremos en la cuestión de la creatividad individual o, lo que es lo mismo, la “liberación de la imaginación” como medio para conocer la apertura de posibilidades que permiten a las personas tomar conciencia y actuar hacia un mundo más justo. En todo ello es fundamental recordar el objetivo de la conformación de la comunidad democrática al que se refiere Greene. Para construirla, las personas deben encontrar vías de creación de sentido intersubjetivo y a través de ello descubrir qué rumbos son mejores para permitir la convivencia, la reciprocidad y la búsqueda de un mundo común (Greene, 2005: 67-68). En las sociedades actuales esto representa un punto en que Greene difiere de Arendt, ya que estima que en este contexto la educación no puede ir dirigida a la renovación de un mundo común porque en las sociedades diversas del presente no existe un consenso claro sobre qué es valioso o útil y qué se debe enseñar (Schutz, 1999: 86; Wilson, 2003: 204). No obstante, esta diferencia entre las autoras, o el hecho de que tuvieran diferentes concepciones sobre la imaginación (Harwood, 2010: 362), no debe ocultar el hecho de que en gran medida Greene continúa los trabajos de

Arendt dirigiendo las ideas de esta hacia el ámbito educativo y mostrando cómo la imaginación puede conectar la formación de espacios públicos en las aulas con la capacidad de concebir alternativas y tomar decisiones (Wilson, 2003: 220).

Con respecto a las bases teóricas en que se basa Greene, más allá de los autores ya mencionados, el núcleo de su obra está configurado a partir de la unión de referencias literarias, filosóficas, biográficas y personales que emplea para sostener sus argumentos sobre educar la imaginación mediante prácticas estéticas (Luce-Kapler, 2017: 87). En este sentido, desde una perspectiva más filosófica parte de Dewey, Arendt, Sartre, Merleau-Ponty (1908-1961), Freire, Foucault y, en menor medida, Habermas (1929-), mientras que en el campo literario recurre a T. Morrison (1931-2019), Woolf (1882-1941), Camus (1913-1960), Blake (1757-1827) y Conrad (1857-1924). Mediante la combinación de distintas aportaciones de autores tan diversos, Greene se posiciona desde determinada postura filosófica y se sirve de relatos, reflexiones y, en definitiva, mundos creados por escritores y escritoras, para ejemplificar con creaciones literarias sus análisis y propuestas educativas.

Desde el punto de vista filosófico, su pensamiento muestra un carácter vinculado a corrientes como el existencialismo, el pragmatismo, el feminismo y el posmodernismo, de modo que, a la hora de posicionarse sobre nuestra capacidad de generar conocimiento Greene indica que:

“(…) He querido ser participe del rechazo posmoderno a los marcos racionales inclusivos, dentro de los cuales todos los problemas e incertidumbres tienen supuestamente solución. En mi opinión, todo lo que podemos hacer es cultivar modos múltiples de ver y diálogos múltiples en un mundo en el que nada se mantiene igual. (...)” (Greene, 2005: 33)

Considerar esta posición es de gran relevancia para comprender sus propuestas, que entrelazan educación estética y cultivo de la imaginación a través del desarrollo de estos diálogos (Mayer, 2017: 8-9). Así, propone un desarrollo personal y social que está en cambio permanente y en el que la literatura tiene un papel destacado, ya que las obras más imaginativas están dotadas de resonancias, es decir, que las palabras que las componen significan mucho más de lo que denotan y evocan (Greene, 2005: 75-76).

Greene también se basa en los últimos trabajos publicados por Bruner en los que el autor enfatiza la importancia de abrirse a la literatura, la filosofía y las artes para construir conocimientos y valores desde múltiples perspectivas, de forma que para Greene al enseñar artes y los sistemas de símbolos que las presentan se consigue hacer conscientes los procesos de dar significado (Greene, 1997: 394). Como Bruner, la autora recurre a los

trabajos de W. Iser -como exponente de la teoría de la recepción lectora- para mostrar cómo la lectura hace posibles las experiencias estéticas y relaciona esta corriente con las aportaciones de Sartre y Dewey, quienes en menor medida también destacan la acción exploratoria y productiva que se requiere por parte del lector al enfrentarse a una obra (Greene, 2005: 149).

No obstante, Greene recuerda que el arte tiene un papel único para liberar la imaginación y puede ser muy placentero, pero esa dimensión no ha de hacer que sea considerado como algo que equilibra aquello que es cognitivamente riguroso (como lo analítico, racional, serio...), y el arte tampoco debe de ser visto como mera motivación. La autora mantiene que enfrentarse a una obra artística puede requerir tanto rigor cognitivo y análisis como una respuesta afectiva (Greene, 2005: 50). Por ello, apunta que:

“Estoy convencida de que el contacto y la implicación informada en las diversas artes es el modo más probable de liberar la capacidad imaginativa de nuestros estudiantes (o de cualquier persona) y de darle juego. No obstante, esto es algo que no sucede (no puede suceder) de forma automática o ‘natural’. (...) Lo que quiero decir es que la mera presencia ante formas de expresión artística no basta para ocasionar una experiencia estética o cambiar una vida.” (Greene, 2005: 193)

De este modo, configura un modelo en que la literatura y las artes llevan a la reflexión, algo que no es muy habitual en el campo educativo (Wilson, 2003: 213) y que hace que a Greene le preocupe que el cientifismo mayoritario en la muchos de discursos haga que sus ideas sobre las artes puedan ser desestimadas por parecer demasiado místicas (Pinar, 2016: 235).

La reflexión necesaria ante las obras artísticas se hace evidente cuando nos enfrentamos a una obra que está más allá de los límites de nuestra experiencia anterior, por lo que reconceptualizamos y “revisualizamos” (Greene, 2005: 16). Esto es algo que se puede relacionar con la idea de Dewey sobre ver nuestras experiencias previas bajo una nueva mirada. Superar el endurecimiento que producen las convenciones es algo que no solo es importante para las formas de conocimiento estéticas e interpretativas, también para muchas otras (Greene, 2005: 274).

En todo caso, Greene sostiene que plantear interrogantes estéticos hace que esta experiencia estética sea más reflexiva, crítica y resonante, ya que con estos interrogantes la educación artística se profundiza y amplía, de modo que para ejemplificar todo ello recurre a “Cien años de soledad” y en cómo en esta novela se refleja e interpreta la historia

de Colombia (Greene, 2005: 212). Este es un aspecto que podemos vincular a cuando, abordando un libro de T. Morrison sobre la esclavitud, apunta:

“(...) La literatura no sustituye la descripción histórica, pero al implicarse en ese tipo de obras, el lector activa en su conciencia toda clase de circuitos que le permiten ver la esclavitud en relación con vejaciones tan actuales como el maltrato infantil. (...) Participamos en ciertas dimensiones que no podríamos conocer si no se despertara a la imaginación. (...)” (Greene, 2005: 281)

De esta manera, establece relaciones entre la necesaria reflexión crítica sobre las obras artísticas y literarias, que no se puede quedar en una mera contemplación de estas, y las posibilidades que ofrecen ciertos relatos ambientados en contextos del pasado histórico para tomar conciencia sobre problemas actuales, una cuestión sobre la que también se ha reflexionado desde la historiografía. Además, apunta que el proceso de hacer consciente la creación de significados mediante la enseñanza de las artes influye en la formación de la identidad y el desarrollo del sentido de agencia (capacidad de actuar) (Greene, 1997: 394), con lo que Greene relaciona las experiencias literarias con corrientes como la fenomenología y el existencialismo, conectando la imaginación con la acción, las historias que leemos con aquellas que creamos al vivir nuestras vidas (Wilson, 2003: 213-214).

Tras haber delimitado las líneas generales del pensamiento de Greene y las características de la educación estética dirigida a la transformación social, podemos comenzar a profundizar en las diferentes funciones y atributos que se asignan a la imaginación. Como se ha apuntado anteriormente, la imaginación representa uno de los elementos más importantes en toda la obra de esta autora y, especialmente, en “Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social” (2004), como obra destacada de entre sus trabajos publicados en la década de 1990.

En esta obra, la autora expone los modos en que la literatura puede llevar a la reflexión, la toma de conciencia e incluso a cambiar el curso de una vida, algo que ejemplifica exponiendo su autobiografía y las obras literarias que le llevaron a tomar decisiones o que le hicieron pensar detenidamente sobre cuestiones que de otro modo no se habría planteado (Wilson, 2003: 216). Este libro está dividido en tres partes, de manera que la primera trata las posibilidades que se presentan a partir de las transformaciones y cambios que produce la literatura, la segunda aborda la búsqueda de posibilidades pedagógicas y la tercera profundiza en la creación de una comunidad democrática con voces y realidades múltiples (Slattery y Dees, 1998: 46). En estas tres secciones la

cuestión de la imaginación aparece constantemente y en cada caso se enfoca hacia cada uno de estos aspectos.

Debemos partir del hecho de que Greene conoce en mucha profundidad los antecedentes literarios y filosóficos de la idea de imaginación ya que, además de basarse en muchos de ellos, en determinados momentos ha sido capaz de recomendar a otros autores -como por ejemplo a Egan- vías de mejora en el modo en que entiende la imaginación a partir de considerar estas tradiciones académicas sobre el concepto (Greene, 1985: 167)¹⁷. Como muchos otros, Greene llama la atención sobre cómo la imaginación está completamente ausente de todos los escritos y reformas curriculares, algo que achaca entre otras cosas a que se la asocie a lo no cognitivo o a lo lúdico (Greene, 1988: 45), aspectos que prácticamente no tienen cabida en esta clase de documentos programáticos.

Por su parte, si analizamos algunos matices entre distintas definiciones de la imaginación, Greene señala:

“(...) La imaginación puede constituir nuestro medio primario de formación de una interpretación de lo que sucede bajo el epígrafe de la ‘realidad’; la imaginación puede ser responsable de la textura misma de nuestra experiencia. Si deseamos las separaciones habituales entre lo subjetivo y lo objetivo (lo interior y lo exterior; las apariencias y la realidad), puede que seamos capaces de dar a la imaginación la importancia debida y de entender lo que significa situarla en el centro mismo de la comprensión o el conocimiento. (...) Mi argumento en este sentido es que una forma especialmente poderosa de educarlas [la imaginación y las emociones, así como el gusto y la sensibilidad] es mediante la iniciación en los ámbitos artísticos-estéticos.” (Greene, 2005: 215-216)

De modo que la autora propone a la imaginación como el principal medio con el que interpretar la realidad y, por ese motivo, es un elemento que ocupa el lugar central en la comprensión y generación de conocimiento. En esa línea, y con la particularidad del énfasis que pone sobre la educación de la imaginación específicamente a través de las artes, coincide con Dewey al entender que esta capacidad debe ser educada en el

¹⁷ Sobre este episodio, Greene realizó algunas críticas sobre los primeros trabajos de Egan y en su momento le sugirió que, en lugar de considerar a la imaginación como una herramienta conceptual que usan los niños para dar sentido a las historias de fantasía, era más adecuado concebirla como una forma de abrirse a nuevas posibilidades y revelar realidades alternativas, así como también le recomendó tener en cuenta la tradición filosófica y literaria existente en torno a la cuestión de la imaginación. Estas propuestas surtieron efecto puesto que a lo largo de los años Egan reelaboró parte de su teoría en ese sentido e incluso compuso un recorrido histórico sobre cómo había evolucionado la idea de imaginación a lo largo de los siglos (Egan, 1999: 171-206), una iniciativa similar (aunque algo más breve) a la que hemos desarrollado nosotros en el capítulo anterior.

alumnado ya que es el mecanismo esencial de todo pensamiento innovador (Mayer, 2017: 7-8).

Asimismo, se apoya en uno de los sentidos manifestados por Dewey para apuntar cómo una de las ideas más importantes entorno a este concepto es comprender que “(...) la imaginación es el ajuste consciente de lo nuevo y lo viejo (...)” (Dewey, 2008: 307). Por esa razón, los niños y niñas deben emplear su imaginación para ajustarse a las cosas que van descubriendo sobre el mundo intersubjetivo, es decir, sobre la inmensa variedad de vidas humanas, costumbres, religiones... El conocimiento de esas realidades les permitirá reinterpretar sus experiencias anteriores y ver su trayectoria vital más como una realización posible (de entre la variedad de opciones que se podrían haber dado) que como algo necesario (Greene, 2005: 39-41). La comprensión de esta clase de contingencias (o posibilidades) a partir de la imaginación es lo que según Dewey hace consciente la experiencia de los individuos y, sin esa capacidad para observar con una nueva mirada aquello que se da por sentado, no sería posible cuestionar ni realizar ninguna clase de crítica reflexiva (Greene, 2005: 154).

Todo ello conecta con la idea de Greene de “liberar la imaginación”, con la que titula esta obra. De forma resumida y a riesgo de simplificar sus resonancias, la idea de “liberar la imaginación” consiste en concebir posibilidades alternativas sobre aquellas cosas que nos parecen injustas y, a partir de ello, actuar en esa dirección para conformar una comunidad democrática más justa e igualitaria. La relación directa que existe entre la imaginación y la apertura a las posibilidades es algo a lo que Greene hace referencia en la mayoría de sus publicaciones y que argumenta a partir de unos versos de E. Dickinson (1830-1886): “la lenta mecha de los Posible es encendida / por la Imaginación” (citado por Greene (2005: 42)). A partir de esta composición retórica la autora explica cómo la imaginación percibe correspondencias entre distintos elementos, discierne analogías y metáforas y une las partes fragmentadas de aquello que percibimos (Greene, 1997: 15). En este sentido, la visión imaginativa de la persona se puede identificar con el “como si” (Greene, 2005: 143), es decir, con la capacidad de observar las cosas como si fueran otras. Esto está muy presente en el eco que las obras literarias tienen para el lector, quien además, a través de esos “como si” se enfrenta a la ambigüedad y los espacios que han de ser rellenados imaginativamente (Greene, 1988: 53).

Greene también relaciona los versos de E. Dickinson con la idea de Dewey sobre que los datos y la información que en muchos casos se enseñan en las escuelas solo quedan como elementos fragmentados si no se hipotetiza y no se libera la imaginación de

las posibilidades intelectuales (Greene, 2000: 272). La apertura a estas posibilidades es algo fundamental a lo que ya apuntó Bruner (Takaya, 2013: 25) y sobre lo que la autora especifica que la creación de nuevos dominios o nuevas visiones y la expansión de lo ordinario son determinantes en las sociedades actuales para examinar todo críticamente (Greene, 1988: 47). A ello hay que añadir que, a partir de la obra monográfica de M. Warnock (“La imaginación” (1976)), Greene señala que la imaginación posibilita que en la experiencia podamos advertir que siempre hay más de lo que podemos prever (Greene, 2005: 21), algo que se puede relacionar con las ideas del filósofo J. Passmore (1914-2004) y que supone vincular la imaginación con la idea de aprender a aprender, es decir, como forma de capacitar al alumnado para que progresivamente vaya más allá por sí mismo (Heath, 2008: 116).

Todo lo anterior nos muestra los vínculos directos que traza Greene entre la educación estética y la imaginación como mecanismo para abrirnos a diferentes posibilidades, siempre con la aspiración de descubrir direcciones en las que actuar para crear un mundo mejor. En relación con ello, otra de las dimensiones sobre las que la autora establece una conexión directa con la imaginación es la empatía ya que, si la imaginación puede ser considerada como un medio con el que organizar un mundo más coherente, es en gran medida porque esta es la que permite la empatía (Greene, 2005: 14). La singularidad de este vínculo se debe a que, de entre todas las capacidades cognitivas, la imaginación es la que permite dar crédito a realidades alternativas (Greene, 1993: 225) y su importancia es tal que, en muchas ocasiones, la medida en que captamos el mundo de otra persona depende de nuestra capacidad previa de hacer un uso poético de nuestra imaginación, el cual solemos emplear para sumergirnos en los mundos creados por los artistas (Greene, 2005: 15). Esta concepción sobre la imaginación acerca nuevamente las ideas de Green a las de Freire, quien también pone el foco sobre cómo construimos significados cuestionado críticamente y descubriendo conexiones entre nosotros y los demás (Lake y Kress, 2017: 62). Al mismo tiempo, el papel de la imaginación como medio para acercarnos a los otros permite que esta se gane un espacio en la pedagogía inclusiva (Harwood, 2010: 366).

De este modo, Greene sitúa a la imaginación en el centro de la comprensión de la pluralidad del mundo común (Harwood, 2010: 365) ya que es aquello que permite a las personas entenderse entre ellas y que abre nuevas posibilidades (Thayer-Bacon, 2008: 265). Concretamente, la apertura de posibilidades en nuestras relaciones con los demás es lo que representa la empatía, esto es, la consideración de puntos de vista alternativos

al que mantenemos cada uno. Estos atributos cobran una especial importancia aplicados a las situaciones de aprendizaje, ya que:

“La imaginación es tan importante en las vidas de los profesores como en las de sus estudiantes, en parte, porque los profesores incapaces de pensar imaginativamente o de liberar a sus alumnos para que vayan al encuentro de las obras literarias o de otras formas de arte son también incapaces de comunicar a los jóvenes lo que significa emplear la imaginación. Es posible, además, que, si la imaginación alimenta la capacidad de la persona para intuir el camino hacia la perspectiva o ángulo de observación de otra persona, esos profesores están también faltos de empatía. (...)” (Greene, 2005: 63-64)

A partir de ello, la autora señala que la capacidad imaginativa debe ser un atributo esencial del profesorado no solo para desarrollar la educación estética en el alumnado, sino también para ser empáticos y considerar puntos de vista divergentes. Esta idea la conecta, por ejemplo, con la falta de comunicación empática que existía hacia los niños y niñas hace décadas cuando se creía que estos no eran capaces de atribuir significado ni de construir mundos significativos por sí mismos, por lo que fueron considerados adultos incompletos hasta que se les comenzó a escuchar y se comprendieron sus realidades mediante nuestras capacidades de raciocinio e imaginación (Greene, 2005: 14). Con todo ello, en los escritos de Greene la imaginación como base de la empatía hace referencia a diversos aspectos en los contextos de aprendizaje, como la comunicación empática entre docentes y alumnos o el enfrentamiento reflexivo a experiencias estéticas para considerar el punto de vista de otras personas, por lo que se destaca la importancia de cultivar la imaginación en el alumnado para que estos vayan más allá de los límites de su privatismo y se encuentren con los demás (Luce-Kapler, 2017: 87).

Las capacidades imaginativas de los docentes no solo tienen que ver con la empatía, sino que también es conveniente que:

“Los profesores que sean suficientemente imaginativos como para tener presentes la heterogeneidad de la vida social y la llamada ‘heteroglosia’ (o multiplicidad de discursos) de lo cotidiano (Bajtín, 1981) pueden también sentir un fuerte impulso a abrir caminos que conduzcan a mejores formas de enseñanza y de vida. (...)” (Greene, 2005: 27)

Así, los docentes imaginativos también son aquellos que son conscientes de la pluralidad de las comunidades y de la diversidad de discursos que envuelven todas las esferas de la vida en sociedad, aspectos que como profesora Greene considera determinantes porque:

“(…) Si nos percibimos a nosotros mismos como interrogadores, como creadores de sentido, como personas implicadas en la construcción y reconstrucción de realidades junto

a las personas que nos rodean, puede que comuniquemos a los estudiantes la noción de que la realidad son múltiples perspectivas y que la construcción de la misma nunca es completa, que siempre hay más. (...)” (Greene, 2005: 201-202)

Esta multiplicidad de discursos, perspectivas y formas de ver y sentir la realidad es muy evidente en el arte, de modo que todo ello cobra especial relevancia en la educación estética de niños y niñas. En ese sentido, el profesorado debe ayudar a conocer y comprender los códigos simbólicos del arte y, al mismo tiempo, permitir que el alumnado haga significativas para sí mismo obras artísticas concretas, un proceso de significación personal que genera rechazo entre determinados grupos docentes por ser contrario a su concepción de lo que representa una alfabetización cultural correcta (Greene, 2005: 194). Además, en esa labor dirigida a que el alumnado signifique para sí mismo, la autora señala que la función de los docentes va más allá, ya que:

“(...) Los profesores y los formadores del profesorado, en su calidad de re-visores de los estudios educativos, tenemos que escoger por nuestra cuenta la relación entre pensamiento y acción transformadora, del mismo modo que estamos obligados a tomar una decisión con respecto al valor de inducir a los estudiantes a hablar con sus propias voces en un mundo donde son otras las voces que definen lo mayoritariamente dominante.” (Greene, 2005: 286)

Como se ha podido comprobar al repasar las características generales del pensamiento de Greene, esta destaca como objetivo educativo la conformación de una sociedad más justa e igualitaria y en ello la imaginación desempeña funciones importantes. En su obra se establece la imaginación como una forma de apertura de posibilidades que permiten a las personas tomar conciencia y actuar hacia un mundo más justo en el que convivir y formar una comunidad democrática. Pese a que en la mayoría de los casos la autora se refiere a la imaginación como la capacidad que inicia todo este proceso hasta llegar a la configuración de una comunidad democrática, existen diferentes ocasiones en las que se refiere a este fin en las que acota el concepto y habla específicamente de una imaginación social. A la hora de definirla señala que es “(...) la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras escuelas. (...)” (Greene, 2005: 17) y, por tanto, representa una forma de mirar al mundo como si este pudiera ser de otra forma o una vía para concebir un orden social más justo (Ayers, 1995: 322).

La utilización de este concepto concreto -como decimos, en casos muy puntuales- sirve a la autora para enfatizar la creación de posibilidades para un mundo más humano y democrático donde se acoge el diálogo entre aquellos que son diferentes, aspectos que mantiene a lo largo de todos sus trabajos (Lake y Kress, 2017: 61). Sin embargo, esta idea concreta de imaginación social no representa como tal un concepto aparte del de imaginación más allá de la forma en que sirve para destacar la función de esta a la hora de concebir alternativas que mitiguen los problemas sociales actuales. En todo caso, aquello que sí hace esta apelación a la imaginación social es recordar a la idea de esperanza radical de Freire, de modo que ambos planteamientos se refieren al impulso de la autodeterminación, la transformación social, la humanización, la democratización y la igualdad (Lake y Kress, 2017: 70).

En todos estos procesos descritos por Greene, el desarrollo de la persona va dirigido hacia una toma de conciencia que implique llevar a cabo acciones y realizar cambios para alcanzar una sociedad más equitativa, por lo que “(...) la educación debe ser considerada hoy en día como un modo de abrir el mundo a los juicios críticos de los jóvenes y a sus proyecciones imaginativas y, llegado el momento, a sus acciones transformadoras. (...)” (Greene, 2005: 92). En la actualidad existen determinadas particularidades que condicionan entender la educación de este modo como, entre muchos otros factores, el efecto de los medios de comunicación que a menudo inmovilizan el pensamiento imaginativo cuando es precisamente mediante la liberación de la imaginación como se puede desarrollar una resistencia reflexiva hacia esos medios y mensajes (Greene, 2005: 192). Así, frente a contextos en que la imaginación ha sido desincentivada por culpa de la literalidad, la complacencia, la racionalidad técnica o los resultados predecibles, el trabajo en las aulas debe ser entendido como una oportunidad para ver las cosas como si pudieran ser de otra forma (Greene, 1988: 55), por ejemplo, a través de la autorreflexión sobre nuestras acciones y sobre cómo creamos significados y mantenemos un sentido crítico (Greene, 2005: 195) o, directamente, a través de su idea de imaginación posmoderna, la cual es tanto poética como crítica (Greene, 1994: 458). Además, en un espectro más amplio, la diversidad de las sociedades actuales y su riqueza en valores en conflicto y formas de vida en competencia hacen que se requiera de un impulso considerable de la imaginación para comprender un mundo plural y relativista, cuya apariencia depende de la perspectiva con que se observen los fenómenos y en el que, al mismo tiempo, se persiga la formación de una comunidad (Ayers, 1995: 322).

Sobre la interdependencia entre el desarrollo personal y el social, Greene mantiene que la preocupación por el desarrollo de la imaginación nunca ha de hacer olvidar los vínculos entre el desarrollo de los individuos y la situación de la sociedad (Greene, 1988: 54, 2005: 86). De forma recurrente la autora se refiere a las enormes desigualdades que sufren partes importantes de la población, de modo que, ante esas desigualdades, la irreflexión y la falta de participación, propone que:

“También la recuperación de la imaginación puede en este caso aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y restablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana. Me refiero concretamente a una concepción de la imaginación que saque a relucir un interés ético, una preocupación relacionada una vez más con esa comunidad que debería estar construyéndose y con los valores que le dan color y trascendencia. (...)” (Greene, 2005: 61)

A partir de citas como esta, que vinculan la imaginación con la ética necesaria para vivir en comunidad, Greene toma un concepto que es central para ella como el de imaginación para plantear una pedagogía basada en el concepto de espacio público de Arendt (Greene, 1984: 337), con lo que en la preocupación compartida por ambas por generar esta clase de espacios muestran sus vertientes más claramente políticas (Wilson, 2003: 204). Las dos autoras comparten concepciones similares sobre la libertad humana y la noción de posibilidad enfocada a la creación de comunidades escolares más emancipatorias (Harwood, 2010: 360; Schutz, 1999: 94), con la particularidad de que Greene señala directamente a las aulas como espacios públicos en que las personas deben discutir formas en que avanzar hacia el bien común.

Estas relaciones entre la imaginación y las ideas de Arendt son además relevantes por cómo acercan a Greene a otros exponentes de la pedagogía crítica. Giroux también parte de los escritos de Arendt y, de forma similar a Greene, se preocupa por la cuestión de la imaginación ligada a aspectos éticos y de responsabilidad social (Spector, 2017: 56). Aunque este no es discípulo de Greene, sus ideas sobre las “políticas de des-imaginación” guardan muchas semejanzas entre sí, así como los planteamientos sobre el impulso de la imaginación como medio para provocar cambios sociales, abrir vías para que las personas piensen de forma crítica el estado de la educación y de la sociedad, y ofrecer oportunidades para desarrollar comunidades democráticas (Spector, 2017: 41-42).

En cuanto a la formación de comunidades democráticas, Greene recurre a E. Dickinson, Dewey y Arendt para resaltar cómo estos autores entendieron que imaginar que las cosas pueden ser de otro modo es el primer paso para poder cambiarlas (Greene,

2005: 42), con lo que la literatura y la educación estética pueden dar pistas a los procesos imaginativos para saber en qué dirección se puede avanzar para mejorar la sociedad y la escuela. Ello representa un motivo más por el que la imaginación empodera a las personas mediante la creación y compromiso a partir de las obras de arte (Greene, 1997: 394).

Antes de proseguir conviene hacer una puntualización frente a todos estos atributos y funciones determinantes que mantiene la imaginación en la educación estética y ciudadana de las personas, así como el mecanismo que permite concebir posibilidades que empujan hacia la generación de sociedades más justas. Greene se esfuerza por indicar en diversos puntos que, como tal, “(...) el papel de la imaginación no es resolver, no es indicar el camino, no es mejorar. Es despertar, revelar lo que habitualmente no se ve, no se oye o no se espera. (...)” (Greene, 2005: 51), con lo que la noción que ofrece de imaginación como apertura de posibilidades no solo contempla aspectos imaginados positivos, sino que también puede dar lugar a resultados adversos (Ayers, 1995: 322; Baldacchino, 2017: 22). Esta especificación es importante porque las características filosóficas y retóricas de Greene, que además se apoyan por completo en obras, experiencias y reflexiones de naturaleza artística y estética, están alejadas de determinados marcos epistemológicos y discursivos que son mayoritarios en el ámbito educativo -los cuales son criticados por la autora (Greene, 1994: 456)-, y ello puede llevar a minusvalorar la obra de Greene por la percepción de que sus escritos sobre la educación estética y la imaginación como medio para la transformación social son excéntricos, o como mínimo, ilusorios. Como indicamos, esta puntualización sobre el carácter de la imaginación nos parece relevante para rebatir percepciones de este tipo, ya que como señaló Greene:

“(...) Creo que debemos recordar siempre que la imaginación no sólo se abre a visiones de lo beneficioso y lo decente, sino que también puede conducir a cosas terribles (...), dispositivos que humillan y excluyen. Asociada con el fomento de la imaginación, por lo tanto, debe haber una autorreflexión crítica, una demanda de que la gente medite sobre lo que imagina, que articule los principios que dirigen las elecciones que hacen mientras viven. ¿Cuál es, después de todo, la relación entre la imaginación y la vida moral?” (Ayers, 1995: 322)

Por lo tanto, los procesos imaginativos deben ir necesariamente acompañados de la reflexión sobre los sentimientos y acciones que desarrollamos, algo similar a lo planteado por Foucault sobre los diálogos con uno mismo (Harwood, 2010: 364). Además, en este fragmento se revela de forma clara cómo, aunque Greene no acostumbra a referirse a una

imaginación ética como tal, al plantear que la imaginación ayuda a formular respuestas empáticas hacia los demás y contribuye al desarrollo de la comunidad democrática, la autora está entendiendo la imaginación envuelta de un imperativo ético (Spector, 2017: 40).

Antes de finalizar este subapartado, consideramos que también puede ser relevante exponer algunas de las críticas que han recibido las propuestas de Greene. En este sentido, D'Agnese (2017: 457) llama la atención sobre la diferencia que existe entre la idea de imaginación de Dewey y la de la autora quien, al poner énfasis sobre la imaginación como forma de despertar o revelar aquello que no se ve, pasa por alto el papel de esta capacidad a la hora de dar sentido a lo ordinario, lo ya observado o lo esperable. Por su parte, Heath (2008: 116-118) critica que, desde su punto de vista, a lo largo de la obra de Greene no queda claro cómo entender la imaginación y, ni siquiera en su obra monográfica más extensa al respecto (“Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social” (2004)) define en profundidad este concepto. Tampoco se indica de forma clara de qué modo proceder en las situaciones de aprendizaje para fomentar la imaginación, con lo que estas carencias hacen que sus propuestas sobre concebir alternativas a las situaciones presentes pierdan fuerza.

A lo largo de las páginas anteriores hemos podido explorar las características generales de la obra de Greene y, como elemento central en esta, sus ideas sobre los atributos y funciones de la imaginación. Desarrollados desde la filosofía de la educación, los trabajos de esta autora están principalmente enfocados a la educación estética de las personas y, para elaborar sus propuestas, se fundamenta en diversas corrientes filosóficas y literarias como el pragmatismo y el existencialismo, sobre todo a partir de autores concretos como Dewey, Arendt o Sartre. La idea de imaginación defendida por Greene parte de la asunción de que esta puede ser considerada como la capacidad con la que interpretamos la realidad y, por tanto, creamos comprensión o conocimiento (Greene, 2005: 215-216). En este sentido, el fomento de la imaginación representa un aspecto determinante al que se debe dirigir la educación, y el mejor medio para hacerlo es a partir de una educación estética que produzca experiencias reflexivas a partir del arte y la literatura.

En la obra de esta autora destaca la idea de “liberar la imaginación”, entendida como los procesos de concebir posibilidades alternativas sobre aquellas cosas que nos parecen injustas y, a partir de la toma de conciencia, actuar en esa dirección para conformar una comunidad democrática más justa e igualitaria. Como también hemos podido comprobar,

estos fines planteados por la autora son muy parecidos a los de otros referentes de la pedagogía crítica ya que, como ha señalado Spector (2017), Giroux plantea en clara sintonía con Greene que “Es necesario inventar modos de pedagogía que liberen la imaginación, conecten el aprendizaje con el cambio social y creen relaciones sociales en las que las personas se responsabilicen unas de otras. (...)” (Giroux, 2013: párr. 17).

VI. Críticas a la segunda vertiente

Los planteamientos de los autores clasificado dentro de la segunda vertiente vienen a defender -en términos generales- que la imaginación es un proceso activo y consciente que tiene una función crucial en la generación de significado o la formación de conocimiento, así como que esta es un elemento ordinario del pensamiento que no se opone a la razón y en el que influyen prácticas sociales y culturales como la educación. Todo ello hace que esta deba ser contemplada a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, que pueda ser educada o formada de manera intencional ya que, a diferencia de la primera vertiente, no constituye una actividad o función mental inconsciente. Así, estos postulados han sido defendidos por autores diversos asociados a diferentes corrientes de pensamiento y desde distintas disciplinas de conocimiento, aunque han sido cuestionados en algunos puntos concretos.

Sin embargo, es preciso reconocer que las críticas que han recibido las teorizaciones y reflexiones propias de la segunda vertiente han sido muy escasas. De hecho, en comparación con las que se han manifestado en contra de las premisas sostenidas por Freud y Piaget, las de la segunda vertiente son muy reducidas, por lo que lo más parecido a unas críticas sobre estos modos de conceptualizar la imaginación se encuentran en la equiparación de las ideas de Piaget y Vygotsky a ese respecto.

En ese sentido, tal y como se conocieron y difundieron las obras de Vygotsky en Occidente, sus planteamientos, además del asombro y cambios que produjeron, también fueron objeto de críticas. En términos generales, los trabajos de Vygotsky han sido criticados por la falta de claridad a la hora de hablar, por ejemplo, sobre la zona de desarrollo próximo y no señalar si las interacciones que la caracterizan pueden tener un efecto negativo, derivado del ambiente en que tengan lugar (Bruner, 2010: 151). De hecho, Piaget también hace algunas críticas en esa línea una vez conoció los cuestionamientos que había proferido décadas antes el psicólogo bielorruso sobre sus primeros trabajos, de manera que enfatiza las diferencias de su obra con los esquemas planteados por Vygotsky (Rieber y Robinson, 2004: 29), por lo que plantea que este

parece indicar en sus textos que toda conexión o relación entre el desarrollo biológico y social tiene efectos positivos, cuando desde su punto de vista es evidente que pueden surgir problemas e inconvenientes (Piaget, 1995: 327).

Un aspecto significativo sobre la relación entre estos autores -los cuales son recurrentemente comparados y contrapuestos- es que, debido a su temprana muerte, Vygotsky solo llegó a conocer algunos trabajos iniciales de Piaget, mientras que este último fue consciente hacia el final de su vida de la existencia del autor bielorruso y de las críticas que había planteado a algunas de sus ideas. Todo ello es bastante significativo si estamos poniendo el foco sobre la cuestión de la imaginación dado que, como ya hemos apuntado anteriormente, la obra en que Piaget reúne la mayor parte de sus ideas con respecto a este elemento (“La formación del símbolo en el niño” (1945)) fue publicada diez años tras la muerte de Vygotsky.

Con respecto a la idea de imaginación que mantienen Vygotsky y Piaget, Ayman-Nolley (1992) argumenta que sus posiciones no son tan distintas y que Piaget no le da más importancia a esta ya que no explicita el papel que cumple en el pensamiento abstracto. Por nuestra parte no estamos de acuerdo con este razonamiento, ya que si Piaget no aborda en profundidad el papel de la imaginación en el pensamiento abstracto no es por falta de tiempo, sino porque a su modo de ver la imaginación desaparece progresivamente tal y como avanza el desarrollo psicológico. Para Piaget la evolución de esta consiste en ir desapareciendo, aunque señale en algún punto que esta no desaparece por completo, sino que queda latente.

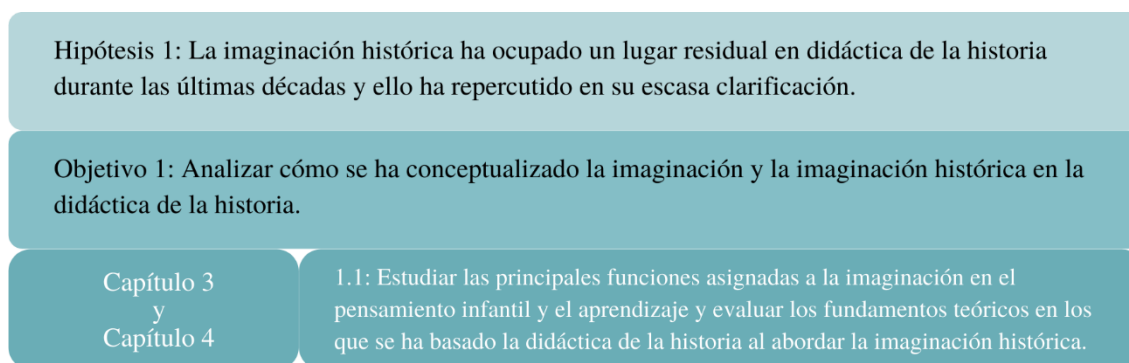
Sobre esto debemos comprender que gran parte de las diferencias entre Piaget y Vygotsky son consecuencia de cómo entiende cada uno la realidad y la experiencia, en qué aspectos de estas se fijan y qué conceptos usan para explicar la forma en que entendemos el mundo. Además, la forma que Vygotsky tiene de explicar sus observaciones y experimentos psicológicos es muy distinta a la que tiene Piaget. En ese sentido, se podría decir que las descripciones del autor suizo están mucho más estructuradas y todos sus argumentos responden a un esquema que se va desvelando, mientras que la forma de expresarse que tiene Vygotsky parece no estar estructurada de forma tan rígida, al menos atendiendo al modo en que expone sus hallazgos y explicaciones y a que a menudo acompaña sus reflexiones de diversas clases de ejemplos extraídos de obras artísticas y literarias.

Con respecto a las críticas realizadas sobre el modo en que este autor concibe la imaginación como tal, no hemos encontrado grandes críticas o matizaciones sobre este

aspecto concreto. Esto es algo coherente con el hecho de que los trabajos que han analizado esta idea específica en la obra de Vygotsky son muy escasos. A este respecto llama la atención que, como se ha podido comprobar al estudiar los cuestionamientos que se han planteado sobre las ideas de Freud y Piaget, las críticas más prolíficas sobre cómo se entiende el concepto de imaginación son las realizadas por el propio Vygotsky en contra de los desarrollos de otros investigadores (Ayman-Nolley, 1992: 82). Por tanto, podemos concluir que el concepto general planteado por los autores de la segunda vertiente no ha sido puesto en duda ni mucho menos impugnado por otros pensadores, lo que refuerza su vigencia e interés.

3.3 Sumario

A lo largo del extenso análisis desarrollado en este capítulo se han explorado las características de la imaginación en el pensamiento infantil y sus posibles funciones educativas a partir del modo en que una serie de autores fundamentales en el ámbito educativo han abordado estas cuestiones durante el siglo XX. Con ello hemos contribuido a avanzar hacia el cumplimiento del subobjetivo 1.1 de la investigación -el cual se termina de resolver en el próximo capítulo- y, a partir de esto, al del Objetivo 1 y la Hipótesis 1 (Figura 4). En este examen hemos partido del convencimiento, el cual consideramos que ha sido ratificado con claridad, de que existe una relación directa entre los dos aspectos enunciados, es decir, entre la definición o atributos asignados a la imaginación en el desarrollo y pensamiento infantil, y las funciones que cumple la imaginación en los procesos educativos.

Figura 4. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4

Fuente: elaboración propia.

Como se ha podido comprobar, muchas ideas y concepciones ya observadas en el capítulo anterior sobre la imaginación en la tradición filosófica occidental se trasladaron a los campos de conocimiento que surgieron o se desarrollaron con intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como la psicología moderna o la pedagogía. A partir de esto, el modo de aproximarnos a las cuestiones analizadas ha sido a partir del estudio de las obras de varios autores provenientes de campos disciplinares diversos y con características, contextos y proyectos distintos, como son Freud, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Egan y Greene. El análisis de las contribuciones de estos autores y no las de otros se ha debido a que, o bien estos se han constituido como figuras destacadas en el estudio del pensamiento infantil y la educación que han elaborado en detalle sus ideas con respecto a la imaginación; o bien no han tenido una relevancia tan importante, pero han adoptado este concepto como uno de los elementos centrales de sus teorías psicológicas y/o pedagógicas.

Este análisis también cobra relevancia porque, siguiendo el ejemplo enunciado por Bruner (2010: 138) sobre las teorías psicológicas, ya sea mediante las del desarrollo que formularon algunos de estos autores o los diferentes modos en que explicaron la evolución del pensamiento infantil, muchos de sus planteamientos han terminado siendo definidoras, prescriptivas y normativas, es decir, indican cómo debe ser el desarrollo correcto del niño y, pese a su aparente neutralidad, aquello que hacen es proyectar el punto de vista de una determinada cultura. Junto al carácter que han adoptado estas importantes teorías, seamos conscientes o no al hablar de la imaginación en la actualidad nos vemos influidos por los discursos en que han participado estos autores, de modo que, aunque ello no implica que las concepciones que tengamos sobre esta idea sean un reflejo exacto de lo que plantearon en su momento, consideramos que estos contribuyeron -en

diferente medida según del impacto de cada uno- a delimitar un espacio discursivo sobre la imaginación en el que se inscriben los diferentes atributos y funciones que se le reconocen a esta hoy en día.

En las páginas anteriores hemos ofrecido un análisis que ha tomado en cuenta, en la medida de nuestros esfuerzos, posibilidades y objetivos de la presente tesis doctoral, el contexto en que aparecieron estas aportaciones sobre la imaginación, las características generales de la obra de cada uno de estos investigadores y las influencias pedagógicas, filosóficas, psicológicas y de otro tipo que en cada caso hemos considerado que podían explicar mejor por qué cada autor recurrió a la imaginación en sus trabajos y, sobre todo, de qué forma lo hizo. Al aportar un análisis como este consideramos que alcanzamos el doble objetivo de no caer en la superficialidad de muchas investigaciones actuales que simplemente apelan a algunas citas recurrentes de estos autores -o que mencionan en términos bastante vagos la importancia que tiene la imaginación para ellos- y, al mismo tiempo, esclarecemos la interpretación de sus propuestas sobre la imaginación.

A la hora de organizar este apartado hemos optado por diferenciar entre lo que hemos denominado las dos vertientes o formas de entender la imaginación en el pensamiento y su (potencial) papel en el aprendizaje. Esta clasificación, propuesta en un primer momento desde el ámbito psicológico por Vygotsky (1987), distingue a nuestro modo de ver entre una corriente que concibe la imaginación como elemento propio del pensamiento humano pero que se asocia al inconsciente, lo irracional, los problemas de desarrollo y trastornos infantiles, o a dimensiones principal o exclusivamente afectivas; u otra corriente que entiende que la imaginación es un proceso activo y consciente que desempeña un papel determinante en la generación de significado o la formación de conocimiento, es un elemento ordinario del pensamiento que no se opone a la razón y al que le influyen prácticas culturales como la educación.

En la primera vertiente encontramos a autores como Freud, quien identifica a la imaginación como un elemento del que se sirven las personas para realizar mentalmente los deseos que no son satisfechos en su realidad, de forma que en la infancia estos procesos se revelan, por ejemplo, a través del cumplimiento de deseos en el juego. En cuanto a Piaget, pese a las diferencias que mantiene con los postulados de Freud, en la cuestión específica de la imaginación toma algunas de las ideas más importantes de este para indicar cómo esta es egocéntrica y se dirige a satisfacer los deseos inmaduros del niño. No obstante, a lo largo del desarrollo psicológico Piaget considera que la imaginación cumple una función en un momento concreto: la formación del pensamiento

simbólico (el cual se opone al pensamiento racional) a través del juego simbólico que predomina en la etapa preoperacional, entre los 2 y los 6-7 años. Desde su perspectiva, la imaginación únicamente debe actuar en esa etapa ya que si lo continúa haciendo en edades más avanzadas supone un problema, por lo tanto, el desarrollo de la imaginación más allá de las edades del juego simbólico consiste en que progresivamente vaya reduciéndose y termine siendo sustituida por el pensamiento realista.

Respecto a la segunda vertiente, hemos destacado en primer lugar la obra de Dewey ya que en sus influyentes trabajos señala que en toda experiencia consciente interviene en mayor o menor grado la imaginación (sobre todo en las experiencias estéticas), con lo que esta ocupa un lugar relevante en la actividad humana y, concretamente, en la formación de conocimiento. En ese sentido especifica que la imaginación se enriquece en las interacciones sociales como muestra, de forma clara, la proyección imaginativa (o empática) que es posible realizar a través de situarse en el punto de vista del otro y considerar sus preocupaciones y aspiraciones.

Por su parte, Vygotsky es el autor que más ha profundizado sobre la cuestión de la imaginación y que considera que esta es, junto a la memoria, uno de los dos impulsos humanos básicos. A la hora de clasificarla establece que la imaginación es un sistema funcional complejo, es decir, una forma compleja de actividad mental basada en la unificación de diversas funciones que se caracteriza por estar dominada por conexiones y relaciones interfuncionales. A lo largo del desarrollo infantil esta sufre diversos cambios de entre los que podemos destacar, por un lado, la ampliación de la experiencia, en la que se basa todo producto de la imaginación, y por otro, la relación que guarda la imaginación con el pensamiento racional que hace que a partir de cierto momento ambos se desarrollen en paralelo. Vygotsky también destaca el papel de la imaginación al unir lo intelectual y lo emocional en los procesos de interpretación y creación, un vínculo que es posible observar de forma más clara en las experiencias estéticas y creaciones artísticas, pero que trasciende a todos los demás ámbitos de la actividad humana.

En cuanto a las contribuciones de Bruner, sus ideas con respecto al concepto analizado se comprenden en base a una de sus aportaciones más conocidas, esto es, la distinción entre pensamiento paradigmático (o lógico-matemático) y pensamiento narrativo. En el primero se refiere a la intuición, como sinónimo de imaginación en esta clase de pensamiento, que representa una capacidad cuya función es elaborar hipótesis y, en lugar de seguir unas pautas concatenadas como hace el pensamiento analítico, dar saltos en el pensamiento. Sobre el pensamiento narrativo, el autor destaca que la

imaginación es una de las cualidades que aparecen más pronto en el desarrollo y que, entre otras cosas, nos ayuda a “narrativizar” y “subjuntivizar” la realidad, es decir, a usar mecanismos discursivos para formar las posibilidades y alternativas que se pueden dar en toda acción humana, las cuales nos permiten entendernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

Por lo que respecta a la obra de Egan, su teoría sobre los modos de comprensión que son dominados progresivamente por los individuos gira en torno a la imaginación como una capacidad que, guiada y limitada al mismo tiempo por aspectos epistemológicos y psicológicos, impulsa el aprendizaje y el dominio de diferentes herramientas intelectuales que están disponibles en la cultura y que, a su vez, configuran los mencionados modos de comprensión que permiten generar significados adoptando diversos enfoques.

Finalmente, con sus contribuciones Greene considera que la imaginación es la capacidad con la que interpretamos la realidad y con la que creamos comprensión o conocimiento, por lo que la educación debe fomentarla recurriendo a un medio efectivo como es una educación estética que produzca experiencias reflexivas a partir del arte y la literatura. Además, a una escala social el concepto representa el factor que permite concebir posibilidades alternativas sobre aquellas cosas que detectamos que son injustas y, a partir de la toma de conciencia sobre estas, nos impulsa a actuar en esa dirección para conformar una comunidad democrática más justa e igualitaria.

Tras haber desarrollado el análisis sobre las obras de estos autores poniendo el foco sobre los diferentes modos en que conciben la imaginación en el pensamiento y su posible papel en el aprendizaje, hay algunos aspectos destacados que nos disponemos a discutir. Como atributo común a todas estas perspectivas, si bien existen grandes diferencias entre las aportaciones clasificadas en la primera vertiente y en la segunda, destaca el hecho (tan evidente por otro lado) de que en todas ellas se da por asumida la existencia de algo como la imaginación y que ninguna la ponga mínimamente en duda. A partir de aquí, las posiciones presentadas en las dos vertientes reflejan perspectivas diferentes que, en cierta medida, son un eco del pretérito debate o tensión entre ver a la imaginación como un elemento racional o irracional, algo que contribuye al conocimiento del mundo o que puede llegar a impedirlo.

Las herencias, apropiaciones y adaptaciones, así como las refutaciones, cuestionamientos y críticas que hemos observado entre las ideas de los diferentes autores sobre cómo conciben la imaginación, e incluso las discusiones que directa o

indirectamente mantuvieron entre algunos de ellos, dan cuenta de la volubilidad de los diálogos con que se ha enfrentado la cuestión de la imaginación en el pensamiento y el aprendizaje. Al considerar las posibilidades que representan las propuestas contenidas en cada vertiente a la luz de los propósitos de nuestra investigación, pensamos que se ha podido observar cómo aquella que ofrece un panorama más prometedor y menos restrictivo es la segunda vertiente. No obstante, ello no debe hacernos olvidar que seguirá existiendo la tensión con aquellas perspectivas que, aunque no se oponen a considerar a la imaginación porque entienden que tiene algún papel en el desarrollo, consideran que esta solo se limita a cumplir esa función específica y no desempeña ningún papel en la formación de conocimiento.

Con todo, en la segunda vertiente se agrupan diversas perspectivas que, pese a que todas ellas van dirigidas en una misma dirección y en muchos casos comparten obstáculos y preocupaciones, cada una pone énfasis en distintas dimensiones del pensamiento y/o el aprendizaje, así como diferentes finalidades socioeducativas. Estas características deben ser tenidas en cuenta de cara a indicar cuáles de las propuestas singulares, o sobre todo las constantes que aparecen en varias de estas perspectivas, nos resultan de mayor interés en nuestra investigación en didáctica de la historia.

En este sentido, al señalar a que los planteamientos sobre la imaginación de los autores clasificados en la segunda vertiente van en una misma dirección nos referimos a que atribuyen un papel determinante a la imaginación en la generación de significado o la formación de conocimiento, por lo que todas asumen que esta debe ocupar un lugar central en la educación y es posible orientarla mediante el aprendizaje. A su vez, estos desarrollos comparten preocupaciones similares como se puede comprobar al ver cómo todos ellos denuncian la discriminación que ha sufrido la idea de imaginación en los debates académicos en general y en sus respectivos campos de conocimiento en particular. Una marginación que explican aludiendo a circunstancias y creencias diversas, como la propia dificultad que ha presentado este concepto a la hora de definirlo, o el modo en que esta se ha contrapuesto a la razón y a aquellas actividades humanas calificadas como serias.

Como hemos observado, algunos de estos autores (especialmente Dewey y Vygotsky) han tenido una enorme influencia sobre las ideas y marcos explicativos que han desarrollado otros, y aunque todos ellos han recurrido a la imaginación en sus respectivas obras, son muy escasas las ocasiones en que los autores más recientes (Bruner, Egan y Greene) han discutido o simplemente hecho referencia a la idea de imaginación

asumida por estos referentes. A pesar de ello, existen diferentes concepciones y atributos propios o vinculados con la imaginación que de forma constante han ido apareciendo, de entre los que destacamos aquellos que más nos interesan en nuestra investigación (Tabla 3).

Tabla 3. Síntesis de ciertas concepciones o atributos relacionados con el concepto de imaginación en la segunda vertiente

| | |
|----------------------------------|--|
| Generación de significado | La imaginación es un aspecto determinante en los procesos de significación o generación de significado en relación con eso que llamamos “realidad”. |
| Infancia | La imaginación es un atributo determinante en la infancia, pero su importancia no se limita a los primeros años de edad. |
| Empatía | La imaginación es una condición necesaria para que exista la empatía y se puedan considerar los puntos de vista de los demás, así como sus preocupaciones y anhelos. |
| Experiencia estética | La propia naturaleza de la imaginación hace que esté implicada en toda experiencia estética. |
| Imágenes mentales | A pesar de que guarda una relación cercana con las imágenes y las imágenes mentales, la imaginación no se puede entender como una mera cadena o sucesión de imágenes mentales. |
| Lo posible | de forma más o menos explícita, la imaginación está relacionada con lo posible, es decir, con aquello que no es pero puede ser. |
| Emoción | La imaginación mantiene un fuerte vínculo emocional. |
| Cultura | Especialmente a partir de las contribuciones de Vygotsky y de sus seguidores, el desarrollo de la imaginación está muy relacionado con la cultura. |

Fuente: elaboración propia.

Todas estas concepciones y atributos con que se vincula la imaginación nos parecen de gran relevancia a la hora de considerar tanto las ideas de imaginación histórica que se han propuesto en las últimas décadas desde la didáctica de la historia -las cuales serán analizadas próximamente-, como nuestras ideas sobre la imaginación histórica. No obstante, el marco discursivo que ofrecen las contribuciones analizadas en este capítulo, hechas desde las ciencias de la educación o ámbitos afines, no será la única dimensión que considerar, ya que las cuestiones que aborda la presente investigación también se ven influidas por diferentes corrientes epistemológicas e historiográficas.

Capítulo 4. Idea de imaginación histórica. Usos del concepto en historiografía y filosofía de la historia

“Ahora, bajo el árbol, se reúnen las mujeres; también acuden los ancianos y los niños, curiosos por todo. Si disponen de madera, encienden fuego. Si hay agua y menta, preparan un té, espeso y cargado. Empiezan los momentos más agradables, los que más me gustan: se relatan los acontecimientos del día y se cuentan historias en que se mezclan lo real y lo imaginario, cosas alegres y las que despiertan terror. (...) Aquí, la frontera de la memoria también lo es de la historia. (...) De ahí que los momentos en que cae la noche sean tan importantes: es cuando la comunidad se plantea quién es y de dónde viene, se da cuenta de su carácter singular e irrepetible, y define su identidad.”

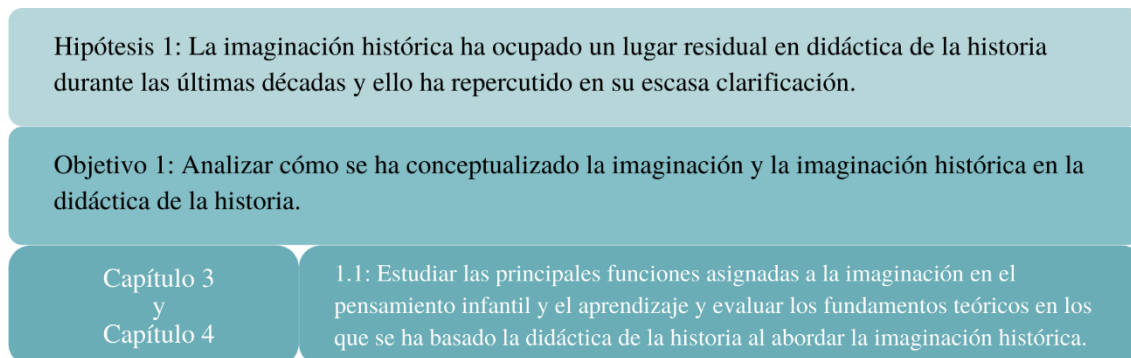
Ébano. Ryszard Kapuściński

Desde campos como la historiografía o la filosofía de la historia se ha reflexionado y debatido extensamente sobre los procesos mediante los cuales podemos conocer el pasado, así como los orígenes, fundamentos, límites y posibilidades del conocimiento histórico, entre muchas otras cuestiones. Muchas de estas discusiones se han articulado en base a conceptos que, en función del autor y corrientes de pensamiento a las que se adscribe, se han considerado determinantes para explicar diferentes aspectos implicados en la investigación y narración sobre el pasado. En esta clase de textos es recurrente hacer mención al concepto de imaginación histórica como tal o, en su defecto, al papel de imaginación en los procesos mencionados, pero han sido pocos los autores que los han explorado en profundidad y han reflexionado sobre las distintas formas en que esta ayuda

a los historiadores a aproximarse al pasado. En este sentido, no podemos decir que la idea de imaginación o imaginación histórica haya representado uno de los grandes temas de debate historiográfico como tal, pero muchas de las características enunciadas en capítulos precedentes hacen que, al abordarla en relación o como parte de estos procesos de investigación, lleve a tratar problemas nucleares sobre el conocimiento y los discursos históricos. Nos estamos refiriendo a problemas tales como la objetividad/subjetividad al explorar el pasado histórico, la posibilidad de conocer dicho pasado, la condición de la historia como ciencia o arte, la dimensión estética de las narraciones o las relaciones entre ficción e historia, entre otros.

En el presente capítulo exploramos cómo ha sido abordada la imaginación por parte de diversos autores que, en diferentes contextos y proviniendo de distintas tradiciones y corrientes de pensamiento, han coincidido en atribuir a la imaginación un papel más o menos importante en la investigación y/o escritura de la historia. Con ello contribuimos a terminar de alcanzar el subobjetivo 1.1 -el cual se ha comenzado a trabajar en el capítulo anterior-, que deriva del Objetivo 1 y la Hipótesis 1 de esta investigación (Figura 5). El análisis que vamos a llevar a cabo considera los trabajos de historiadores de la relevancia de Collingwood (1889-1943) que han estructurado sus reflexiones sobre el conocimiento histórico en base a la idea de imaginación histórica, pero también los desarrollos teóricos de otros autores destacados como Ricoeur (1913-2005), White (1928-2018) o Rüsen (1938-) que, aunque han articulado sus teorías en base a otros conceptos, también le han conferido a la imaginación una importancia relativa en sus obras. Junto con estos, se abordan de forma sucinta las contribuciones de autores como E. H. Carr (1892-1982) o Kitson-Clark (1900-1975) que, pese a mencionar en contadas ocasiones el concepto y profundizar poco en él, tuvieron cierto impacto en desarrollos posteriores. Además de estos, consideramos las aportaciones de otros investigadores que, siendo más o menos conocidos, mantenemos que también han elaborado razonamientos de interés. Las aportaciones de todos ellos son fundamentales si partimos del hecho de que sus reflexiones sobre el conocimiento histórico no solo han condicionado el desarrollo de la historiografía, sino que también han representado referentes fundamentales en importantes líneas de investigación de didáctica de la historia en las últimas décadas, como el pensamiento histórico, la conciencia histórica, el desarrollo de conceptos de segundo orden o la elaboración y análisis de narrativas históricas.

Figura 5. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4



Fuente: elaboración propia.

Sostenemos que este capítulo es necesario porque explorar las cuestiones que van a ser analizadas es un paso previo ineludible antes de profundizar en cómo ha sido abordada la imaginación histórica en nuestro campo de conocimiento: la didáctica de la historia. En este sentido, el cometido que cumple este apartado es el de mostrar y estudiar diferentes formas en que se ha conceptualizado este concepto desde la historiografía y la filosofía de la historia, así como las diversas funciones que se le han atribuido, y que, como comprobaremos posteriormente, han sido reproducidas o adaptadas -e incluso en algún caso, criticadas- por la didáctica específica.

Es importante señalar que el criterio seguido para considerar las aportaciones de unos u otros autores se ha basado principalmente en que estas ideas hayan sido tenidas en cuenta en algún momento en la didáctica de la historia al tratar la imaginación histórica, aunque también hemos incluido las propuestas de autores que, pese a haber tenido una escasa o nula influencia en este ámbito, han realizado desarrollos interesantes. En cualquier caso, pese a que el criterio seguido deriva del campo de la educación histórica, la amplitud del análisis efectuado ha llevado a que se contemplen las contribuciones de los principales historiadores que han reflexionado en mayor profundidad sobre el concepto.

Por su puesto, este conjunto de autores no representa por completo a aquellos en los que se ha fundamentado la educación histórica en las últimas décadas, pero sí en los que se basó directamente la didáctica para aplicar el concepto de imaginación histórica en el aprendizaje de la historia. Aunque tampoco se puede descartar que otros enfoques historiográficos y autores que no exploraron el concepto hayan influido en los modos en que se adoptó este en el ámbito educativo, el análisis de las concepciones de estos

pensadores es suficiente para atisbar, con el oportuno grado de detalle, las formas mayoritarias de significarlo.

Sobre la estructura del apartado, hemos optado por organizarlo de forma cronológica para reflejar cómo han ido apareciendo y repitiéndose las distintas visiones sobre la imaginación histórica, sin que queramos transmitir en ningún caso que este modo de exponer nuestros análisis traslade una idea de progreso. Esta resolución ha sido la más adecuada a la que se ha llegado dada la diversidad de contextos y regiones, la heterogeneidad de escuelas o corrientes historiográficas y filosóficas desde las que se han realizado estas aportaciones, las diferentes concepciones que se han mantenido sobre el concepto y, sobre todo, porque a menudo los mismos autores han sostenido más de una acepción y las han combinado. Con todo, concluimos este apartado proponiendo una clasificación de las diferentes concepciones. Por tanto, el panorama que dibujamos consiste en desarrollar un análisis cronológico para reflejar cómo han ido surgiendo y se han ido reiterando determinadas ideas sobre la imaginación histórica, al mismo tiempo que se ahonda en las reflexiones de determinados autores que, ya sea por el nivel de profundización al que han discutido el concepto o por la complejidad de sus ideas, necesitan de un examen más detallado.

Una averiguación necesaria que se debe realizar al plantear una revisión como la que proponemos es consultar los trabajos con los que Koselleck (1923-2006) desarrolló la historia de los conceptos a partir de la filosofía de Gadamer (1900-2002). En su conocida obra “Conceptos históricos fundamentales” (1982) encontramos análisis detallados sobre las transformaciones de determinados términos y el trasfondo histórico en que se emplearon, aunque de entre las decenas de entradas que conforman este extenso diccionario no se dedica ninguna de estas al concepto de imaginación. Sin embargo, ello no ha sido un impedimento para que desde otras perspectivas o enfoques se hayan estudiado cuestiones relevantes como las diferentes acepciones que existen sobre la imaginación histórica específicamente en el campo de la historiografía, como por ejemplo en el “Diccionario de conceptos en Historia” (1986) de H. Ritter.

En este volumen, Ritter (1986) investiga una serie de conceptos que tienen un papel clave en los análisis históricos contemporáneos -concretamente, en los anglosajones- y, a partir de ello, elabora una definición de cada uno así como un repaso sobre las deliberaciones de aquellos historiadores que los han abordado. De este modo, en el campo de la historiografía Ritter (1986: 216) define la imaginación en base a cuatro acepciones:

“1. La facultad mental que permite a los historiadores establecer relaciones entre ítems de las evidencias históricas, así como construir una imagen significativa del pasado. 2. La capacidad de alcanzar una comprensión simpatética de los eventos y situaciones del pasado, además de los valores y asunciones del propio tiempo. 3. La habilidad de usar el lenguaje para crear una imagen vívida del pasado. 4. La capacidad de aproximarse a las evidencias del pasado de forma innovadora y original.”

Este fragmento refleja la distinción realizada por el autor entre cuatro formas de entender la imaginación en los procesos en que los historiadores se aproximan al pasado histórico. Así, se refiere a esta como “facultad mental”, “capacidad” o “habilidad” que posibilita la elaboración de vínculos entre las fuentes y la subsiguiente formación de “una imagen significativa del pasado”; la comprensión emocionalmente afin de sucesos, contextos, valores y creencias; la producción de imágenes o representaciones vivaces de la historia; y, finalmente, la interpretación creativa de las fuentes.

Como comprobaremos en las próximas páginas, aunque estas acepciones sintetizan de forma muy pertinente determinados usos del término imaginación aplicado a la investigación histórica, no consideran al completo el conjunto de significados que se le han asociado en este ámbito. La obra de la historiadora australiana Hughes-Warrington (2003) representa en este punto una investigación detallada y fundamental, especialmente en el espacio que dedicaremos a estudiar las ideas de Collingwood, pero también en otras secciones del apartado, al haber desarrollado en el capítulo 4 de su libro (Hughes-Warrington, 2003) un análisis semejante al que llevamos a cabo en estas páginas. Esta autora parte de la distinción básica entre aquellos historiadores que han empleado el concepto peyorativamente para establecer una diferencia clara entre las obras que representan el pasado y las obras ficticias, y los que lo han utilizado de una forma más positiva.

En nuestro caso, pese a que mencionaremos algunas visiones negativas del concepto y perspectivas que han advertido sobre sus riesgos en el estudio del pasado, nos centraremos fundamentalmente en aquellas concepciones que le han atribuido alguna o varias funciones en este proceso, independientemente de si la han dotado de más o menos importancia. Mientras tanto, también merece la pena advertir cómo Hughes-Warrington (2003: 117-118) reconoce cuatro modos -similares a los de Ritter (1986)- de utilizar el concepto en su análisis de los planteamientos que la ven de forma más positiva:

- Como medio para entender eventos y situaciones pasadas.
- Es aquello que permite establecer conexiones entre ítems de evidencias históricas.

- Denota el uso de lenguaje figurativo, así como estilo, para construir trabajos históricos
- Está conectada con la producción innovadora de conocimiento, métodos de investigación y escritura.

Respecto a la frecuencia con que se utiliza este concepto en el campo de la historiografía encontramos cierta disparidad de percepciones entre los dos autores mencionados ya que, mientras que Ritter (1986: 216) afirma que es poco habitual hacer referencia a ella y que cuando se emplea se hace de forma confusa o banal, Hughes-Warrington (2003: 117) sostiene que las alusiones a la imaginación histórica son abundantes en este campo pero que muy pocos investigadores se han tomado la molestia de elaborar en profundidad su significado. Tras estas consideraciones generales, ambos autores comienzan a explorar el modo en que se consideraba a la imaginación en la historiografía moderna o en los inicios de la contemporánea, algo que, en nuestro caso, preferimos hacer tras exponer de forma breve algunos antecedentes importantes en los que ya hemos reparado en capítulos previos.

4.1 Aportaciones preliminares

Tal y como se ha podido comprobar al trazar el recorrido histórico sobre el concepto de imaginación en el pensamiento occidental, las primeras discusiones en torno a este aparecen en el periodo de la Antigua Grecia. En esa línea, hemos observado que los razonamientos y clasificaciones defendidas por Platón y Aristóteles han marcado sustancialmente los desarrollos posteriores, como también lo han hecho las reflexiones de este último sobre esta facultad mental en las labores del poeta y del historiador (Staley, 2021: 21). Por otro lado, siglos más tarde los planteamientos de Vico sobre el papel de la imaginación en la indagación histórica también representan un acontecimiento singular, ya que apuntan directamente a que la imaginación es la base del conocimiento histórico a la hora de comprender a personas de épocas remotas (Vico, 1995: 184).

Estas contribuciones y muchas otras se filtraron años después -como no podía ser de otro modo- a la filosofía moderna y a la filosofía y a la historiográfica contemporánea, por lo que influyeron en diversas aportaciones realizadas sobre el concepto en esos años y que representan contribuciones preliminares a los extensos y profundos desarrollos que se comenzaron a producir a partir del primer tercio del siglo XX con las teorías de Collingwood.

Si comenzamos reparando en la discusión clásica sobre las similitudes y diferencias entre la actividad del poeta y la del historiador, así como sobre el papel de la imaginación en la labor del segundo, esta fue impulsada por la importancia dada a este concepto en la filosofía de Kant (1724-1804) y por la influencia de este pensador en el idealismo alemán (Kearney, 2003: 174). Todo ello se ve reflejado en un discurso de W. von Humboldt (1767-1835) (1967: 58-59) en el que afirma que:

“Puede parecer cuestionable que el campo del historiador toque el del poeta en un solo punto. Sin embargo, sus actividades están innegablemente relacionadas. Porque si el historiador, como se ha dicho, sólo puede revelar la verdad de un acontecimiento mediante la presentación, rellenando y conectando los fragmentos inconexos de la observación directa, puede hacerlo, como el poeta, sólo a través de su imaginación. La diferencia crucial, que elimina todos los peligros potenciales, radica en el hecho de que el historiador subordina su imaginación a la experiencia y a la investigación de la realidad. En esta subordinación, la imaginación no actúa como pura fantasía y, por lo tanto, es más apropiado llamarla facultad intuitiva o habilidad conectiva. (...)”

En esta cita de “La tarea del historiador” (1821) podemos ver que la imaginación, pese a los prejuicios que puede suponer por su vínculo con la poesía, cumple una función determinante al ser utilizada por el historiador para rellenar y conectar los fragmentos que prevalecen de los eventos pasados. Algo que permite cumplir con la sentencia con que el autor inicia este ensayo: “La tarea del historiador es presentar lo que realmente sucedió. (...)” (Humboldt, 1967: 57).

Es evidente que esta frase recuerda a la famosa y tantas veces repetida cita de L. von Ranke (1775-1886) sobre exponer “como, en esencia, sucedieron las cosas.”¹⁸ al investigar hechos históricos. Aunque, en el caso del fundador de la corriente historicista, este apuesta por alejar la imaginación de sus estudios sobre el pasado y centrarse en los hechos para, de este modo, distanciar la historia de las novelas históricas (Ritter, 1986: 218).

En este mismo periodo, T. B. Macaulay (1800-1859), quien considera a la historia como un ámbito de la literatura, señala que esta debe mantenerse en equilibrio entre los dos poderes que la dirigen (razón e imaginación), aunque ello se consigue en muy pocas ocasiones y es dominada por uno u otro, con lo que da lugar a obras de pura teoría o de

¹⁸ Desde el punto de vista de G. Iggers esta es la forma más adecuada de traducir este conocido dictum (Gunn, 2011: 23).

ficción (Macaulay, 1889: 133). Junto con ello, al enunciar las cualidades que debe reunir un buen historiador afirma que:

“(...) Un historiador perfecto debe poseer una imaginación lo suficientemente poderosa para hacer su narrativa conmovedora y pintoresca. Sin embargo, debe controlarla de manera tan absoluta que se contente con los materiales que encuentre, y abstenerse de suplir las deficiencias con sus propias adiciones. Debe ser un razonador profundo e ingenioso. Pero debe tener suficiente autocontrol para abstenerse de adaptar sus hechos al molde de su hipótesis. (...)” (Macaulay, 1889: 133)

Para este autor clásico la imaginación también representa una habilidad fundamental que, en su caso, debe ser desplegada al elaborar las narrativas históricas y todo ello con una finalidad clara: presentar los hechos de modo que tengan un mayor efecto sobre los sentimientos del lector. Asimismo, el arte de narrar los acontecimientos pasados tiene que ir en armonía con el tratamiento imparcial de los hechos por el que vela el historiador (Macaulay, 1889: 155). Vista desde esta perspectiva, la imaginación aparece como una cualidad discursiva que garantiza la calidad de los relatos sobre el pasado siempre y cuando respete la veracidad de los hechos, los cuales son únicos y deben ser conocidos y descritos de forma honesta y atractiva al mismo tiempo.

Décadas más tarde, en el contexto norteamericano, el presidente de la American Historical Association, A. B. Hart (1854-1943), publicaba el artículo “Imagination in History” (1910) como respuesta a los debates sobre la veracidad de determinadas obras históricas y bajo el pretexto de que el organismo que dirigía debía reivindicar el carácter estrictamente científico de la historia, sus principios fijos de investigación y prevenir sobre las consecuencias de describir de forma inexacta el pasado (Hart, 1910: 229). En este texto, el autor critica los enfoques que simplemente condensan los hechos históricos o que solo se detienen en los detalles llamativos, por ello sostiene que la historia más elevada es la que utiliza cierta capacidad humana excepcional para dar forma a la narración dramática que da vida a los personajes del pasado, y aclara que “(...) Ese elemento esencial en la escritura de la historia, ese poder de ensamblar los huesos secos y hacerlos vivir, no es ni más ni menos que la imaginación.” (Hart, 1910: 246). Junto a ello, concluye su ensayo con la explicación:

“(...) El peligro del historiador está en la imaginación, es decir, en la clase de imaginación que inventa detalles o se aferra a los que no son importantes, o los combina en imágenes que no son más que el exterior; que no nos dicen nada de la agitación y el movimiento de las almas humanas, del choque de voluntades humanas, del pensamiento de los pensamientos nacionales. Hay otro tipo de imaginación que trabaja desde el interior hacia

el exterior; que hace ver al lector, como ve el historiador, las verdaderas naturalezas de los hombres; que adivina sus motivaciones; que, teniendo en cuenta las debilidades humanas y la presión de las circunstancias adversas, nos informa de si tal o cual hombre, tal o cual pueblo, tal o cual época, tal o cual norma ha llevado adelante la civilización, abrió de par en par las puertas del pensamiento, liberó las almas. Sin una gran imaginación no hay una gran historia, como tampoco hay pintura, o, para el caso, descubrimientos científicos.” (Hart, 1910: 250-251)

Este fragmento final contiene, además de la diferenciación entre la clase de imaginación que perjudica al historiador y la que le permite desarrollar su labor, los beneficios de esta segunda tanto para aquel que escribe la historia como para el que la lee. De hecho, a través de estos beneficios es posible observar el modo en que el autor la caracteriza, algo que va desgranando a lo largo del texto: como mecanismo que, al dramatizar la narrativa histórica, consigue “unir los huesos secos (es decir, los hechos) y hacerlos vivir” y facilita al lector ver también la naturaleza de las personas y juzgar su papel en el devenir histórico. Algo que representa un rol cercano a la comprensión simpática o empática (Hughes-Warrington, 2003: 50). Observados en su contexto, estos modos de infundir imaginación en los hechos denotan una visión más interpretativa y creativa del pasado histórico que la simple reconstrucción de los acontecimientos, como también sugieren la elaboración de juicios, la perspicacia y la empatía hacia los agentes históricos (Whelan, 1994: 430).

Asimismo, también podemos reparar brevemente en las apreciaciones realizadas por J. Huizinga (1872-1945), quien se centra en los aspectos estéticos de las representaciones históricas para defender que el estudio de estos conduce a una mejor comprensión del pasado. Desde la perspectiva del autor, la labor creativa que realizan los historiadores al representar el pasado y hacer uso de las palabras para que el lector figure en su mente aquello que relata el texto pone de relevancia lo importante que es la vertiente artística de la historia, la cual hace que las mismas narraciones puedan ser figuradas mentalmente de forma distinta gracias a la diferente subjetividad de los lectores, por lo que se deduce que la disposición estética es el mejor enfoque para estudiar la facultad imaginativa histórica. Así, la singularidad de los hechos históricos y la subjetividad de los procesos de representación no son elementos que menoscaban la verdad histórica tal y como defienden los positivistas, sino que la dimensión estética que se aprecia al imaginar el pasado le da amplitud y profundidad de mirada a la comprensión histórica (Huizinga, 1968: 239-240)

Por otro lado, también es pertinente reparar en el historiador británico G. M. Trevelyan (1876-1962), descendiente de Macaulay, cuya obra enfatizaba la idea de que la historia es tanto una ciencia como una clase de arte narrativo que configura relatos (Gunn, 2011: 48). En sus reflexiones marcadamente nacionalistas sobre las finalidades de la historia y, en especial, sobre los procedimientos que sigue el historiador -los cuales van dirigidos parcialmente a hacer que sus conciudadanos se sientan orgullosos de la historia de su nación-, señala que este necesita imaginación -al menos- para descubrir las causas de acción del hombre, y no precisamente para indagar en aquellos actos más corrientes que responden a la satisfacción de necesidades vitales, sino para estudiar las innumerables capacidades pasionales y de pensamiento de los individuos (Trevelyan, 1914: 10).

Más allá de este cometido específico, Trevelyan considera que la imaginación es parte de la tríada de funciones que dan forma a la historia, ya que diferencia entre la función científica, la imaginativa o especulativa, y la literaria. En la primera de ellas el historiador acumula la cantidad suficiente de hechos sobre el suceso estudiado y criba las evidencias:

“(…) Luego viene la *imaginativa o especulativa*, cuando juega con los hechos que ha reunido, los selecciona y clasifica, y hace sus conjeturas y generalizaciones. Y por último, pero no menos importante, viene la función *literaria*, la exposición de los resultados de la ciencia y la imaginación en una forma que atraiga y eduque a nuestros compatriotas. (...)”¹⁹ (Trevelyan, 1914: 30-31)

El panorama que trazan estas tres dimensiones consiste en tres etapas progresivas o funciones encadenadas que lleva a cabo el historiador. La fase que corresponde a la imaginación cumple la tarea de procesar los hechos históricos y, a partir de ellos, especular y generalizar dentro de los límites que permiten las propias evidencias. Esta clase de imaginación, puntualiza en su lección como Regius Professors of Modern History de la University of Cambridge en 1927, actúa de forma diferente a como lo hace en creaciones puramente artísticas, ya que tal y como concluye su discurso:

“El atractivo de la historia para nosotros es, en última instancia, poético. Pero la poesía de la historia no consiste en la imaginación que vaga a sus anchas, sino en la imaginación que persigue el hecho y se fija en él. (...) En el ámbito de la historia, en el momento en que tenemos motivos para pensar que se nos ofrece una ficción en lugar de un hecho, aunque la ficción sea brillante, nuestro interés se desploma como un globo pinchado. Para mantener nuestro interés debe contarnos algo que creamos que es verdad sobre los hombres que una

¹⁹ Énfasis del autor.

vez caminaron por la tierra. Lo poético es el hecho del pasado, que por el hecho de haber sucedido realmente reúne todo el misterio inescrutable de la vida, la muerte y el tiempo. Dejemos que la ciencia y la investigación del historiador encuentren el hecho, y que su imaginación y su arte aclaren su significado.” (Trevelyan, 1931: 196)

Por su parte, también es conveniente hacer referencia de forma breve a las reflexiones realizadas por H. Butterfield (1900-1979) casi dos décadas más tarde también en el contexto británico. La obra de este autor acostumbra a ser destacada por sus críticas hacia la visión de progreso que transmitía la corriente historiográfica “whig”²⁰, pero en sus escritos también es posible encontrar planteamientos sobre cómo el acto creativo de la imaginación histórica ayuda a formar una comprensión sobre cómo se vivía en épocas muy distintas a la nuestra (Butterfield, 1931: 50). Butterfield sostiene que esta acción requiere entrar en las mentes de personas que eran muy diferentes a nosotros, pero se lamenta porque es un proceso que a menudo se deja de lado cuando se prioriza demasiado alcanzar ciertos fines científicos (Butterfield, 1931: 51-53).

Mientras que en un contexto distinto podemos encontrar algunas manifestaciones puntuales enunciadas por el impulsor de la escuela de los Annales, M. Bloch (1886-1944), quien defiende la imposibilidad de excluir a la imaginación en los procesos de formación de conocimiento en distintas disciplinas:

“(…) Ninguna ciencia puede prescindir de la abstracción, como tampoco, desde luego, de la imaginación. Es significativo, dicho sea de paso, que los mismos ingenios que pretenden desterrar la primera manifiesten generalmente hacia la segunda igual malhumor. Es, de ambas partes, el mismo positivismo mal comprendido. No hay excepción acerca de ello en las ciencias humanas. (...)” (Bloch, 1982: 88)

En el caso específico de la historia, el historiador francés indica que la imaginación es lo que permite captar la vida en el pasado y es la cualidad dominante del profesional de la historia, de forma que un esfuerzo de la imaginación es el factor necesario para restituir el temblor de la vida humana a los viejos textos (Bloch, 1982: 38).

²⁰ Se entiende por la corriente historiográfica “whig” a la aproximación adoptada por numerosos historiadores con la que describen la gran narrativa de la historia británica que va desde un pasado oscuro a un presente luminoso y próspero.

4.2 Robin George Collingwood: la construcción y la crítica del conocimiento histórico

De entre las últimas conceptualizaciones observadas, la manifestada por Hart sobre devolver a la vida el pasado a través de la imaginación fue la más imitada reiteradamente en los años posteriores, pero no sería hasta la década de 1930 cuando -a partir de unos fundamentos teóricos distintos- R. G. Collingwood (1889-1943) marcaría un punto de inflexión al comenzar a desarrollar de una forma más elaborada el concepto (Hughes-Warrington, 2003: 122). Pese a que los inicios de la obra filosófica y metafísica elaborada por este autor surgieron algunos años antes, fue en la segunda mitad de la década de 1920 y durante el decenio posterior cuando elaboró en profundidad una teoría sobre filosofía de la historia que asignaba a la imaginación histórica numerosas e importantes funciones en los procesos de construcción de conocimiento histórico. La relevancia de sus trabajos hace que sea necesario profundizar en mayor detalle en ellos.

De entre las abundantes obras publicadas por Collingwood a lo largo de su vida, aquella que ha alcanzado mayor difusión es “Idea de la historia” (1946). Esta fue editada póstumamente por uno de sus discípulos, M. Knox (1900-1980), quien estudios posteriores han revelado que realizó y plasmó en el libro interpretaciones deficientes sobre los desarrollos filosóficos e historiográficos de su mentor (van der Dussen, 1994: v). A ello hay que añadir el hecho de que “Idea de la historia” es de por sí un libro complejo de entender por sus propias características y por los temas que aborda (Mink, 1968: 3, 1969: 157), factores que han hecho que algunos expertos hayan indicado que este volumen transmite una imagen deficiente de la filosofía de la historia de Collingwood (van der Dussen, 2013: 42) y que por tanto la interpretación de su pensamiento se debe realizar necesariamente complementándola con otros de sus trabajos.

En cualquier caso, es preciso hacer notar el apartado de Epilegómenos que contiene “Idea de la historia” ya que en él se reúne una serie de textos muy dispares elaborados por Collingwood en diferentes momentos de su carrera (van der Dussen, 1994: xv). Uno de estos ensayos es “La imaginación histórica”, que se corresponde con la lección inaugural que impartió el autor en 1935 para acceder a la cátedra de Waynflete Professor of Metaphysical Philosophy de la Universidad de Oxford (Inglis, 2011: 210-215). Además de lo simbólico que es este texto, marca el inicio de la segunda fase del desarrollo de su filosofía de la historia (van der Dussen, 1994: xxxvi), algo que es posible observar igualmente en el borrador del mismo que también ha sido difundido (van der Dussen, 2013: 59).

Tal y como hemos indicado anteriormente, aproximarse a la obra de Collingwood es una actividad compleja puesto que, junto a los factores indicados, a menudo parece que sus ideas cambian significativamente y en un plazo corto de tiempo (Dray y van der Dussen, 1999: xv). Pese a estas complicaciones, su pensamiento ha sido clasificado claramente como parte de la corriente de la filosofía idealista y el conjunto de su teoría sobre filosofía de la historia se centra en las condiciones trascendentales del conocimiento histórico, un aspecto que es conveniente tener en cuenta para no confundir sus aportaciones con una metodología sobre la obtención de dicho conocimiento (van der Dussen, 2013: 47). En este sentido, por ejemplo la obra “Idea de la historia” está confeccionada con la pretensión de elaborar una investigación filosófica sobre la naturaleza de la historia, la cual es considerada como una forma especial de conocimiento (Collingwood, 1952: 16-17).

En su proyecto de alejar la ciencia histórica de las premisas de las ciencias naturales, Collingwood (1952: 222) critica al positivismo por no penetrar en el pensamiento de los agentes históricos cuyos actos estudia, así como por limitarse a investigar el exterior de esos actos y aquellos aspectos que pueden ser analizados estadísticamente. Junto a estas críticas, sus ideas deben ser observadas como un intento de acercar los tres campos a los que se entregó durante su carrera: la historia, la filosofía y la arqueología (van der Dussen, 1994: xxx); algo que es posible detectar en su empeño por transferir a la historia los principios en los que (según él) se basa la arqueología, esto es, la interrogación mediante pregunta-respuesta de las evidencias del pasado (van der Dussen, 2013: 57). Este procedimiento lleva a que, dadas las pocas evidencias que sobreviven al paso del tiempo y lo incompletas que suelen ser, se realicen más inferencias que deducciones directas sobre ellas (Cooper, 2002: 116-117). En este sentido, para Collingwood las preguntas realizadas sobre los vestigios del pasado cobran una importancia tal que son estas las que convierten los restos en fuentes y documentos, ya que antes de interrogarlos no se perciben como huellas del pasado histórico (Prost, 2001: 92).

Por otro lado, existen determinadas ideas expuestas por el autor que sintetizan importantes características de su pensamiento pero que han sido consideradas como polémicas. Probablemente su tesis más destacada es que el conocimiento de la historia se puede dividir en la parte externa e interna de los acontecimientos, las cuales se corresponden respectivamente con las acciones realizadas por los agentes históricos, por un lado, y con los pensamientos que les condujeron a llevar a cabo esas acciones, por otro. Ello representa una idea compleja que se suele reducir apelando a su cita “(...) Toda

historia es la historia del pensamiento.” (Collingwood, 1952: 210), que es una variación de “Toda historia es historia contemporánea.” de Benedetto Croce (1866-1952) (Lévesque, 2008: 24), de modo que con ella Collingwood prioriza el análisis de la parte interna de los acontecimientos, es decir, el estudio del pensamiento de los personajes históricos para conocer el pasado. Todo ello implica un modo de hacer historia en el que los recursos para explicar y comprender las acciones y eventos en los que participaron los agentes pasados son sus intenciones, propósitos y motivos, lo cual aparece como una forma de plantear una aproximación intencionalista sobre el conocimiento que ayuda a la disciplina histórica a distanciarse de las ciencias naturales (Retz, 2016: 507). Sobre esto, el autor lanza una interrogación y explica que:

“Pero ¿cómo discierne el historiador los pensamientos que trata de descubrir? Solo hay una manera de hacerlo: repensándolos en su propia mente. (...) La historia del pensamiento y, por lo tanto, toda historia, es la reactualización de pensamientos pretéritos en la propia mente del historiador. (...) No se trata de una rendición pasiva al hechizo de otra mente, es una labor de pensamiento activo y, por lo mismo, crítico. El historiador no se limita a revivir pensamientos pasados, los revive en el contexto de su propio conocimiento y, por lo tanto, al revivirlos, los critica, forma sus propios juicios de valor, corrige los errores que pueda advertir en ellos. Esta crítica de los pensamientos cuya historia traza no es algo secundario a la tarea de trazar su historia. Es condición indispensable al conocimiento histórico mismo. (...)” (Collingwood, 1952: 210-211)

Los orígenes de esta concepción se encuentran en la fuerte influencia que tuvieron en Collingwood ciertos autores italianos como Croce, que continuaron el pensamiento de Hegel (1770-1831), a quien recurría el historiador inglés para ratificar su premisa de que no hay que averiguar qué hicieron las personas en el pasado sino comprender aquello que pensaron (Collingwood, 1952: 119). Todo ello dio lugar a la teoría de Collingwood sobre la reconstrucción o “re-enactment” de los pensamientos en la que se plantea reconstruir la voluntad de los personajes históricos en la medida que lo permitan las fuentes disponibles y de ese modo recrear también sus apetitos y deseos (Mink, 1968: 14), o lo que es lo mismo, que el historiador se sitúe en una posición que le permita hacer explicaciones inferenciales sobre los eventos históricos (Hughes-Warrington, 1995: 6). Estas formulaciones han sido objeto tanto de malinterpretaciones como de críticas sobre el modo y posibilidad de conocer el pensamiento de otras personas, algo sobre lo que Collingwood ya defendió que en su teoría el pensamiento histórico no es emocional e inmediato, sino crítico, racional e inferencial (Retz, 2018: 128).

Es posible apreciar que estas ideas se asemejan a lo que hoy en día denominaríamos empatía histórica y es que, como comprobaremos más adelante, este conjunto de desarrollos teóricos propuestos por el historiador británico es determinante para comprender cómo se ha desarrollado dicho concepto en la didáctica de la historia. Esta importante influencia ha tenido lugar en las últimas décadas a pesar de que Collingwood nunca utilizó el concepto de empatía -aunque sí lo hicieron sus seguidores-, ni para referirse a sus propias doctrinas ni para discutir las de otros autores (Retz, 2018: 114). Posiblemente los motivos por los que evitó este término los podemos encontrar en la proximidad del concepto al campo de la psicología, una disciplina que reprobaba por su forma de explicar las acciones humanas y cuyas críticas extendió a Dilthey (1833-1911) por vincular el análisis psicológico con la comprensión histórica (Hughes-Warrington, 2003: 53-54).

Antes de centrarnos en el análisis de la imaginación histórica tal y como la entiende Collingwood, conviene precisar en relación con lo anterior que, pese a que la reconstrucción de pensamientos y la imaginación están conectados en puntos importantes, estos deben ser considerados de forma independiente (Dray, 1995: 192). En este sentido, al inicio de “The Principles of History” -obra póstuma de 2001 que reúne algunos de sus ensayos más destacados- el autor indica que la imaginación es el mecanismo mediante el que se reconstruyen los pensamientos que comportan acciones de personajes históricos a partir de las evidencias disponibles (Collingwood, 1999: 49), pero lamentablemente no profundiza más en esta cuestión a lo largo del resto de la obra y tampoco delibera sobre ello en otros textos en los que sería oportuno hacerlo, como en “La imaginación histórica” (Dray y van der Dussen, 1999: lxiv). No obstante se trata de un vínculo importante que debe ser considerado, una clase de relación que no es excluyente hacia otras acepciones y que tampoco implica en ningún caso que ambos términos puedan ser utilizados como sinónimos (Hughes-Warrington, 2003: 145), algo que erróneamente se ha hecho en algunas ocasiones.

Respecto al ensayo “La imaginación histórica” incluido en “Idea de la historia”, este texto está enfocado a explicar diferentes características de la historia como ciencia (van der Dussen, 2013: 59) de modo que, tras comentar de forma general sus particularidades y la necesidad de abordar filosóficamente qué es esta clase especial de conocimiento, Collingwood critica el sentido común existente sobre la tarea que desempeñan los historiadores. Concretamente estos reproches se dirigen a las visiones positivistas que consideran que el historiador debe limitarse a reproducir lo que han

expuesto las autoridades del pasado -personas que trasladaron un testimonio de algún episodio- sobre la cuestión que esté investigando, por lo que no puede añadir, sustraer, ni mucho menos contradecir nada de lo que manifestaron. Frente a estas concepciones, Collingwood (1952: 228-230) plantea los tres mecanismos mediante los que el historiador ejerce la autonomía de su pensamiento histórico y modifica las declaraciones de las autoridades: (a) selección, (b) construcción y (c) crítica. El primero de ellos hace referencia a la selección de aquello que le parece importante en las narraciones de dichas autoridades, el segundo a la interpolación en estas de cosas que no se dicen explícitamente y, finalmente, el tercero a la crítica de aquellos aspectos basados en errores o engaños deliberados.

Estos tres mecanismos son fundamentales en la generación de conocimiento histórico por parte de los historiadores, pero de ellos hay dos que son especialmente significativos porque suponen ir más allá de lo que han expuesto las autoridades. Nos estamos refiriendo a los procesos de (b) construcción y (c) crítica, los cuales tienen en común que se realizan por medio de la imaginación.

Respecto al primero de estos, Collingwood (1952: 233) entiende la historia constructiva (b) como “(...) la interpolación, entre las afirmaciones tomadas de nuestras autoridades, de otras implícitas en ellas. (...)” y pone como ejemplo el caso en que una narración histórica indica que César estuvo un día en Roma y otro día posterior en las Galias, de forma que pese a que no se menciona el viaje entre un punto y otro nosotros interpolamos con total naturalidad el trayecto que debió realizar. Junto con ello, Collingwood (1952: 233-234) detalla las dos características principales de esta construcción “interpolativa”. Por un lado, no es un acto arbitrario ni caprichoso, sino que es necesario o, si tomamos prestada la expresión de Kant (1724-1804), “a priori”. Ello implica que la narración resultante no contiene aspectos superfluos inventados por el historiador, sino que toda interpolación realizada entre los elementos conocidos es indispensable a las fuentes históricas disponibles. Por otro lado, la segunda característica señala que aquello que se infiere es en esencia algo imaginado. El autor ilustra esto a través del ejemplo de una situación en la que observando el mar vemos un barco y, tras un instante en que miramos en otra dirección, comprobamos que el barco se ha movido del lugar previo, con lo que pese a no haberlo visto directamente podemos imaginarlo ocupando las posiciones intermedias.

El uso de este ejemplo sobre los lugares que ocupa un barco en movimiento es significativo porque es similar al que utiliza Kant para explicar el concepto de causalidad

y el modo en que esta determina la forma del pensamiento científico, mientras que aplicado a este caso de forma análoga, supone que Collingwood presenta a la imaginación como el factor que determina el pensamiento histórico (Mink, 1969: 185). Desde el punto de vista de Mink (1969: 185), la idea de plantear esta clase de imaginación es un intento defectuoso de referirse a un conjunto innumerable de presuposiciones absolutas que acostumbramos a dar por hecho al investigar el pasado histórico. En esta misma línea se expresa Little (1983: 28), con quien coincidimos parcialmente cuando plantea que a primera vista el uso de estos ejemplos -el del viaje de César y el de la posición de un barco- parecen limitar innecesariamente un concepto tan interesante como el de la imaginación constructiva ya que, si acudimos literalmente a ellos, esta parece hacer referencia a la realización de deducciones simples.

En cualquier caso, Collingwood no se limita a formular simplemente esos ejemplos, sino que desarrolla algunas de las propiedades de lo que él denomina la “imaginación a priori”, es decir, la actividad mediante la que se realizan las inferencias que cumplen con las dos características mencionadas. Sobre la “imaginación a priori” precisa que, pese a que no seamos conscientes de su funcionamiento, “(...) es ésta la actividad que al *salvar los huecos* entre lo que nuestras autoridades nos dicen, le da continuidad a la narración o descripción histórica. (...)”²¹ (Collingwood, 1952: 234). Por lo tanto, el escenario en que debemos comprender este concepto es uno en el que las diferentes evidencias históricas nos muestran determinados aspectos sobre el pasado, pero como el paso del tiempo o cualquier otro factor hacen que los testimonios que aportan sean siempre incompletos, es necesario recurrir a este tipo de imaginación para rellenar los huecos o vacíos que quedan entre ellas. Una actividad análoga a la que Hume describió como la función de completar los vacíos o “gap-filling” que realiza la imaginación al rellenar los huecos de nuestra experiencia (Furlong, 2013: 108).²²

Tal y como reflejan las notas en que se basó Collingwood para elaborar su ensayo sobre “La imaginación histórica” (Dray y van der Dussen, 1999: xxxiii), el proceso de efectuar inferencias es uno de los cometidos más importantes que le otorga a la

²¹ Énfasis propio.

²² En este punto es importante matizar la contradicción destacada por algunos expertos sobre que, en unas conferencias impartidas por Collingwood en 1926 y 1928, rechazó la idea de que la imaginación debe llenar los vacíos que existen entre fragmentos de conocimiento, cuando años después este es uno de sus argumentos principales al abordar las inferencias en el estudio de la historia (van der Dussen, 1994: 46-47). Como ha indicado Dray (1995: 198), a la luz del resto de su obra lo más probable es que en esas disertaciones se refiriera a la imaginación fantástica, es decir, a lo que más adelante denominaría como imaginación arbitraria o caprichosa que es propia de las expresiones artísticas.

imaginación ya que, como también reitera en otro de sus escritos sobre la imaginación “interpolativa”:

“(…) Lo que sabemos o creemos saber sobre el mundo que nos rodea consiste principalmente en tales imaginaciones, interpoladas por así decirlo entre percepciones dispersas. Del mismo modo, lo que sabemos o creemos sobre la historia consiste principalmente en imaginaciones, interpoladas de forma similar entre los hechos registrados por nuestras autoridades.”(Collingwood, 1999: 151)

Como se desprende de esta cita y de las anteriores, la imaginación depende por completo de las evidencias, ya que al investigar el pasado no se debe imaginar nada que no permitan estas, pero pese a su dependencia de las fuentes la imaginación sigue siendo esencial porque excluirla de la investigación histórica supone que la narración quede únicamente como un registro uniforme de acontecimientos (Johnson, 2013: 46-47). Esta vinculación, pese a que es determinante, no fue desarrollada ni explicada en mayor profundidad por Collingwood, quien se limita a indicar que las evidencias del pasado y las inferencias tienen una relación peculiar (van der Dussen, 2013: 61).

Tal y como precisa Collingwood, el proceso de investigación desarrollado por el historiador le lleva a elaborar una imagen del pasado que aparece como una red construida imaginativamente, la cual está formada por los puntos fijos que le facilitan las autoridades y por hilos tendidos entre esos puntos que él confecciona mediante la imaginación constructiva, es decir, al hacer inferencias (Collingwood, 1952: 235-237). La vinculación de estos componentes da lugar a la imagen del pasado construida por el historiador, aunque lamentablemente Collingwood tampoco precisa en mayor detalle si esa imagen que crea es un concepto formal muy general o un concepto substantivo y preciso (Lee, 1984: 87). Esta ambigüedad no es un obstáculo para que con el esbozo de la red construida imaginativamente consiga trasladar satisfactoriamente la idea de que la actividad imaginativa y constructiva del historiador debe ser vista como aquello que guía la aproximación a los hechos históricos y no al revés (van der Dussen, 2013: 60).

No obstante, el modo de presentar esta red imaginativa puede llevar a equívocos como entender que los puntos fijos o testimonios de las autoridades son ya dados - prefabricados o preconfeccionados- e incuestionables. Esto no es así en ningún caso y nos lleva al tercero de los mecanismos básicos que Collingwood identifica para la construcción de conocimiento histórico -y al mismo tiempo, el segundo de estos mecanismos que supone ir más allá de los testimonios de las autoridades-: (c) la crítica. Los puntos que conforman la red imaginativa, es decir, los testimonios obtenidos de las

autoridades, deben ser criticados para poder incorporarlos a esta, aunque como todo elemento en la investigación histórica son provisionales y están sujetos a cambio. El análisis crítico de las fuentes es esencial dadas las diferentes clases de malinterpretaciones, confusiones y engaños que pueden perjudicarlas (Collingwood, 1999: 162), por lo que:

“(…) El historiador crítico tiene que descubrir estas y muchas otras especies de falsificación. Lo hace, y sólo puede hacerlo, viendo si la imagen del pasado a donde le lleva el testimonio histórico es una imagen coherente y continua, si tiene sentido. *La imaginación a priori que hace el trabajo de construcción histórica proporciona, también, los medios de la crítica histórica.*”²³ (Collingwood, 1952: 238)

A partir de esta cita encontramos cómo la crítica de las evidencias del pasado también supone -junto a los procesos de construcción mediante inferencias- un mecanismo que se desarrolla mentalmente y que hace que el historiador vaya más allá de los testimonios, por lo que también se basa en la imaginación. Al plantear específicamente esta clase de proceso, Collingwood lo ejemplifica equiparando las tareas que ejerce el historiador a las del detective, ya que este último parte de los indicios para formar un cuadro imaginario de cómo y quién ha cometido el crimen. Sin embargo, en el caso del historiador si, tras haber llegado a alguna certidumbre sobre lo sucedido en la imagen que forma del pasado y aparece una nueva fuente que lo confirma todo, no puede permanecer satisfecho con que la nueva fuente ratifica la representación mental que ya ha creado, sino que deberá comprobar el origen y veracidad de la nueva pista (Collingwood, 1952: 236). Este símil sobre la actitud crítica frente a las fuentes es cuestionable en diversos aspectos pero, a pesar de ello, fue reproducido por muchos investigadores posteriores como Walsh (1960).

El hecho de situar en la crítica histórica a la “imaginación a priori” como medio para realizar juicios sobre las fuentes supone verla como el elemento que permite realizar juicios históricos (Dray, 1995: 158), algo que para autores como Johnson (2013: 66) supone una afirmación sorprendente y alarmante. Desde nuestro punto de vista esto no es tan preocupante porque, como ha apuntado Little (1983: 31-32), al discutir su papel en la investigación histórica Collingwood entiende la imaginación como una actividad pura y alejada de arrebatos emocionales del mismo modo que la concibieron muchos otros

²³ El énfasis de “a priori” es del autor, el resto es propio.

autores como Sartre (1905-1980), Ryle (1900-1976) o Wittgenstein (1889-1951), tal y como hemos explorado previamente.

Por otro lado, Collingwood es muy consciente de las resonancias que tiene el concepto de imaginación -como aquello irreal o que es fruto de la invención- y de las malinterpretaciones que se pueden dar por otorgarle funciones tan determinantes en la investigación histórica, como la realización de inferencias o la crítica de los testimonios. Además de precisar en diversos puntos que la imaginación libre -entendida como la que discurre sin limitaciones como las que marcan las fuentes- no tiene cabida en el estudio de la historia -a excepción de en un aspecto concreto que comentaremos más adelante-, reflexiona sobre los vínculos que existen entre la ciencia y la ficción histórica. En ese sentido, apunta que las imágenes que forman el historiador y el novelista son semejantes porque ambas están formadas por la narración de acontecimientos, descripción de situaciones, exposición de motivos, análisis de personajes... Asimismo, las dos son producto de la “imaginación a priori” (Collingwood, 1999: 163) y deben cumplir el criterio de ser construcciones coherentes, pero estas coincidencias no deben hacer olvidar que “En cuanto obras de la imaginación no difieren el trabajo del historiador y el del novelista. Difieren en tanto que la imagen del historiador pretende ser verdadera. (...)” (Collingwood, 1952: 238).

Ese importante matiz hace que, además del criterio de coherencia, la narración del historiador deba cumplir tres normas: los acontecimientos narrados tienen que estar localizados en el espacio y el tiempo, la historia debe ser coherente consigo misma ya que solo existe un mundo histórico -en contraste con los numerosos mundos de la ficción- y, la que constituye la regla más significativa, la imaginación del historiador ha de mantener una relación peculiar con los testimonios históricos.

Estas disposiciones en que se establecen las similitudes y diferencias entre la elaboración de narrativas históricas y de ficción revelan que la imaginación es un factor determinante tanto en aquello que las asemeja como en lo que las distingue. Sobre esta segunda cuestión, el contraste entre cómo actúa la imaginación en un caso o en otro se explica porque al estudiar el pasado histórico esta está supeditada a la búsqueda de la verdad (Mink, 1969: 183). Así, esta ambivalencia es explicada por Collingwood (1965: 48) cuando afirma que:

“(...) En un sentido, el historiador no debe ser imaginativo; en otro sentido, la imaginación es su posesión más necesaria. No se trata de una mera ambigüedad en la palabra imaginación. La imaginación del historiador es precisamente lo mismo que la del novelista;

pero mientras que el artista imagina por el hecho de imaginar, la imaginación del historiador es una imaginación disciplinada, subordinada a la búsqueda de la verdad.”

Mientras tanto, a diferencia del proceso seguido por el historiador, el escritor de novela histórica utiliza una imaginación basada en datos empíricos para partir de los puntos fijos -hechos- que conforman su imagen e interpolar los vacíos o huecos que quedan entre ellos con eventos que podrían haber sucedido pero que no ocurrieron necesariamente (Collingwood, 1999: 152).

Llegados a este punto hemos podido comprobar cómo Collingwood formuló un concepto bastante amplio de imaginación aplicado a la investigación y construcción de conocimiento sobre el pasado. Dada la importancia de sus aportaciones, es pertinente situar las diversas funciones que cumple la imaginación cuando es utilizada por el historiador en el marco de algunos de los desarrollos filosóficos y metafísicos elaborados por este autor. Ello permitirá alcanzar una comprensión más profunda de las implicaciones de este concepto, especialmente cuando constatamos que además de la imaginación histórica concebía otras clases de imaginación.

El modo de plantear esas diferentes formas de imaginación, tanto en el borrador del ensayo “La imaginación histórica” (1935) como en su versión final, revela que existe una jerarquía entre estos conceptos (Hughes-Warrington, 2003: 150). Así, Collingwood (1952: 234-235, 1999: 166) explica que es posible distinguir tres formas de imaginación. La primera de ellas es la imaginación libre o pura cuyo desarrollo especializado es posible observar en los artistas, la segunda es la imaginación perceptiva que nos muestra objetos de percepción posible que no están siendo captados directamente y, en tercer lugar, la imaginación histórica o “imaginación a priori” que nos presenta el pasado, es decir, aquello que no puede ser percibido directamente pero que se nos muestra en la mente como objeto de pensamiento. Estas tres clases de imaginación se representan jerárquicamente en la Figura 6. Es evidente que estas formas de imaginación abarcan procesos de pensamiento muy amplios, pero ello es algo coherente con el sistema de pensamiento de Collingwood quien, en algunos escritos, llegó a señalar que la imaginación está implicada en todo acto cognitivo (Hughes-Warrington, 2003: 142).

Figura 6. Diagrama sobre las tres clases de imaginación que diferencia



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las características de la primera de estas -la que ocupa el lugar inferior de la jerarquía- en relación con el conocimiento histórico, Collingwood enfatiza en repetidas ocasiones que cuando alude a la imaginación aplicada a la disciplina histórica no se refiere a la fantasía o imaginación libre y, de hecho, a lo largo de su obra únicamente reconoce una situación marginal en la que imaginación libre puede tener un papel en el estudio de la historia: despertar el interés por periodos del pasado que han sido narrados de forma fantasiosa para plantear en su lugar investigaciones más serias sobre la época en cuestión (Dray, 1995: 198). Respecto a las imágenes mentales y su formación, esta es una actividad que el autor deja fuera de esta clasificación al considerar que es insuficientemente crítica y por tanto representa un nivel menor de imaginación (Hughes-Warrington, 2003: 142), una apreciación con la que coinciden autores diversos analizados en los capítulos previos.

El panorama que refleja esta jerarquía sobre las formas de imaginación sitúa a la imaginación histórica o "imaginación a priori" como la tipología más compleja de las existentes, ya que representa la imaginación constructiva-inferencial y crítica con todas sus singularidades. Nos encontramos por lo tanto con una consideración muy elevada de la imaginación aplicada al estudio del pasado y, siendo consciente de algunas de las formas en que se había conceptualizado previamente este término en el campo de la historia, Collingwood acomete contra las ideas planteadas por Macaulay, las cuales hemos analizado previamente. En este sentido, reprobamos que se conciba a la imaginación

como algo accesorio que decora las narraciones históricas porque eso “(...) significa menospreciar el papel que desempeña la imaginación histórica, que no es propiamente ornamental sino estructural. Sin ella el historiador no tendría narración alguna que adornar. (...)” (Collingwood, 1952: 234). Este choque entre la forma de concebir la imaginación por parte de Macaulay y Collingwood es, al fin y al cabo, un reflejo de sus diferencias en la forma de entender la naturaleza de la historia. Mientras que Macaulay defiende que esta es una clase específica de literatura, Collingwood enfatiza a lo largo de sus obras la categoría de la historia como forma especial de conocimiento.

Como se ha sugerido anteriormente, las notas a partir de las que Collingwood elaboró el ensayo “La imaginación histórica” revelan que entendía este texto como una discusión sobre la realización de inferencias en la ciencia histórica (Dray y van der Dussen, 1999: xxxiii), por lo que podemos deducir que esta es la función de la imaginación a la que le da más importancia, sin olvidar que como también hemos comprobado, se tratan de inferencias que parten de considerar críticamente las fuentes. Todo ello, junto con la forma en que concluye esta disertación, nos puede ayudar a terminar de perfilar cómo entiende Collingwood el concepto.

En los últimos párrafos del ensayo reflexiona sobre la naturaleza del pensamiento histórico y sobre esta disciplina, de forma que enfatiza cómo todo conocimiento histórico es provisional. Esto es algo que también manifiesta en partes previas del texto al utilizar el complemento “a priori” para referirse específicamente a la imaginación que se utiliza al estudiar la historia, con lo que además de hacer la apreciación de que el conocimiento histórico no se basa en la percepción porque el pasado ya no es observable empíricamente, también matiza a través de esta idea que los principios de la historia son especiales puesto que no dependen de verdades permanentes, abstractas y universales, sino que son históricos en sí mismos, es decir, no son definitivos y están sujetos a cambio (Hughes-Warrington, 2003: 133-134). En su labor por conocer y explicar el pasado, el historiador debe ser consciente de que forma parte del mismo proceso que estudia y del carácter efímero de este conocimiento ya que, en un sentido similar al de Gadamer cuando plantea que la comprensión histórica es producto de preguntas y preocupaciones del presente (Retz, 2018: 166), Collingwood destaca el modo en que con el paso del tiempo cambian los métodos históricos y la forma de interpretar las evidencias según los contextos y preocupaciones del momento. Sin embargo, estas circunstancias no deben desalentar al historiador ya que, “(...) por fragmentarios y defectuosos que puedan ser los resultados de su trabajo, la idea que gobernó su curso es clara, racional y universal. Es la idea de la

imaginación histórica como forma de pensamiento auto-dependiente, auto-determinante y auto-justificante.” (Collingwood, 1952: 241). Todas estas cualidades inherentes al conocimiento del pasado son un reflejo de la imprevisibilidad del futuro dado que, como una de las características de la filosofía idealista de Collingwood, concibe que la historia es un medio privilegiado para observar la libertad de los hombres y la coacción que ejercen sobre esa libertad las situaciones en que viven las personas (Prost, 2001: 189-190).

Como balance sobre las funciones que desempeña la imaginación histórica en los procesos de formación de conocimiento histórico y su lugar en la filosofía de la historia de Collingwood, en las páginas previas hemos podido comprobar cómo este autor se refiere a ella de diferentes formas y atribuyéndole distintos cometidos. Para Collingwood la imaginación histórica es la “imaginación a priori”, es decir, la imaginación constructiva y crítica que permite al profesional de la historia construir conocimiento sobre el pasado. El análisis de su pensamiento y su teoría sobre la filosofía de la historia han mostrado los modos en que conceptualiza esta idea. Así, de entre ellos el sentido que más destaca es el de entender la imaginación histórica como la actividad que permite hacer inferencias sobre los testimonios obtenidos a través de las autoridades del pasado. La naturaleza incompleta y fragmentada de las evidencias históricas hace necesario que esta clase de imaginación realice inferencias que permitan rellenar los huecos o vacíos que quedan entre los restos históricos. Asimismo, la imaginación también permite poner en práctica el mecanismo de crítica de los testimonios históricos, con lo que la unión de ambas actividades -inferencia y crítica- configura la red de construcción imaginativa que representa la imagen del pasado elaborada por el historiador.

Junto a estas funciones también encontramos los procesos de “re-enactment” o reconstrucción del pensamiento de los agentes históricos, los cuales vinculó únicamente en una ocasión con la imaginación pero de forma manifiesta. Como comprobaremos más adelante, desde nuestro punto de vista una de las explicaciones por las que el concepto de imaginación histórica de Collingwood se vinculó al de empatía histórica en la didáctica de la historia pese a las débiles relaciones explícitas que el autor trazó entre ambas, se debe a algunos razonamientos relevantes de su teoría. En ese sentido, si desde su perspectiva la construcción de conocimiento histórico se ha de centrar en las acciones humanas del pasado y toda historia es historia del pensamiento -ya que la forma de estudiar esas acciones es a partir de la reconstrucción de los pensamientos que las

provocaron-, la vinculación con la empatía histórica consiste en hacer inferencias críticas -imaginación histórica- sobre el pensamiento de los agentes históricos.

El lugar superior ocupado por la imaginación histórica en la jerarquía establecida por Collingwood sobre los diferentes tipos de imaginación hace que sea relevante reparar en la relación entre esta clase específica de imaginación y la imaginación en general. Si consideramos estudios y teorías sobre esta última como las de Cocking, Kearey o Egan es posible llegar a la conclusión de que para Collingwood la imaginación histórica es un subgénero de la imaginación en sentido amplio, como también lo pueden ser la imaginación científica o la artística. Sin embargo, al ocupar el lugar superior de su clasificación y encarnar las cualidades más elevadas y universales del concepto, podemos concluir que para este autor la imaginación histórica *es* la imaginación (Hughes-Warrington, 2003: 153).

Al situar a la imaginación como el componente central del que se parte para interpretar las evidencias del pasado, Collingwood generó mucha controversia entre la comunidad de historiadores y filósofos del momento, especialmente porque estas ideas se leyeron como si a través de ellas, el propio autor estuviera proponiendo que la interpretación histórica fuera un método fantasioso e intuitivo en el que intentar explicar el pasado exclusivamente con la irrecuperable experiencia mental de los agentes históricos (Lévesque, 2008: 144). Pese a estas críticas concretas, las conceptualizaciones de Collingwood sobre la imaginación histórica han sido muy influyentes y han llegado a ser objeto específico de reflexión por diversos historiadores posteriores, como Elton (1921-1994), Fines (1938-1999) o Trevor-Roper (1914-2003) (Little, 1983: 29-30).

4.3 Las continuaciones del pensamiento de Collingwood en la historiografía

Una vez exploradas las ideas Collingwood con cierto grado de detalle podemos proseguir indagando en las aportaciones sobre la imaginación de otros autores que desarrollaron su pensamiento en las décadas posteriores -como Trevor-Roper, Carr, Elton o Kitson-Clark-, la gran mayoría de los cuales se vieron muy influidos por la teoría del historiador y filósofo británico. Por su parte, un filósofo que analiza y discute algunas de las ideas de Collingwood es W. H. Walsh (1913-1986) quien, en su filosofía de la historia, plantea determinados fundamentos sobre la explicación histórica y analiza algunas ideas significativas de la corriente idealista. En este sentido, entre otros aspectos pone de relieve las limitaciones y dificultades de la imaginación histórica entendida como la capacidad

de ponerse en el lugar de una persona que vivió en el pasado (Walsh, 1960: 44-45). No obstante, ello no le impide reconocer que esta capacidad representa uno de los atributos más importantes que debe dominar un historiador para acercar a sus lectores al pensamiento de los personajes históricos (Walsh, 1960: 105-106).

Mientras tanto, otra autora como C. V. Wedgwood (1910-1997) reflexiona sobre la relación entre historia e imaginación explorando los procesos de escritura de las narraciones históricas y de las de ficción histórica, de forma que se pone de relieve cómo la primera se centra en reforzar la verdad histórica y la segunda hace lo propio con la verdad poética. A partir de ello explica cómo la disciplina histórica no debe perseguir la conformación de leyes universales sobre la vida de las personas, sino estudiar la experiencia humana de forma que, dentro de los límites rígidos que marcan las evidencias, arrojar luz sobre el alma humana (Wedgwood, 1960: 105).

A su vez, un historiador que aborda la cuestión de la imaginación histórica con ciertas similitudes a algunos de los sentidos que le otorga Collingwood pero, en general, dirigiendo el concepto hacia un sentido diferente es H. Trevor-Roper. Este autor toma los planteamientos previos de Butterfield sobre la imaginación histórica, así como otros de sus desarrollos historiográficos, para configurar algunas reflexiones sobre esta cuestión. Desde nuestra perspectiva, si observamos el conjunto de la obra de este autor destacan dos artículos breves, “Historical Imagination” (1958) y “History and Imagination” (1980), publicados con casi un cuarto de siglo de diferencia y en medios distintos, puesto que, mientras que el primero se difundió en una conocida revista literaria, el segundo se corresponde con el discurso que impartió en 1980 al dejar su cátedra de la Universidad de Oxford.

Diferenciar estas dos publicaciones es importante porque, a pesar de que ambas enfocan el concepto de imaginación histórica en el mismo sentido, no lo hacen del mismo modo. La primera de ellas parte de la suposición de que la escritura de la historia está formada por dos componentes: ciencia histórica e imaginación histórica. La ciencia histórica no es difícil de definir según el autor, ya que considera que puede ser identificada como la ciencia de recolectar, organizar, interpretar y publicar las evidencias históricas para “establecer lo que pasó” (Trevor-Roper, 1958: 357). Sin embargo, esta dimensión no abarca todo lo que constituye la historia, dado que:

“(…) Si se quiere de dar vida y sentido para nosotros a los hechos de la historia, se requiere no solo una presentación precisa sino una presentación significativa; y esa presentación

significativa requiere en el historiador otra habilidad, la habilidad que yo llamo imaginación histórica.” (Trevor-Roper, 1958: 357).

Así, esta facultad diferenciada de las actividades corrientes del historiador consiste en presentar de forma significativa el pasado histórico. Sin embargo, a la hora de precisar más detalladamente en qué se basa es indispensable aclarar lo que no es, por lo que el autor enfatiza que esta no debe ser confundida con la actividad de decorar las narrativas históricas para hacerlas más pintorescas, una matización que -como ya hemos comprobado anteriormente- también es importante para autores previos.

Trevor-Roper establece que la imaginación histórica significa hacer el pasado completamente inteligible para nosotros al permitirnos entrar en las mentes y pasiones de las personas, quienes en algunos aspectos parecen muy diferentes a nosotros, algo sobre lo que han investigado en profundidad otros historiadores (v. Lowenthal, 1998). Estas premisas son semejantes a las defendidas por Butterfield pero, en el caso de Trevor-Roper subraya que esta función de penetrar en las mentes extrañas y complejas de personas que vivieron en tiempos remotos debe partir de la asunción de que esas mentes no eran similares a las nuestras, lo cual representa un factor fundamental que debe ser tenido en cuenta a la hora de intentar comprender los motivos, posibilidades, decisiones y dilemas humanos a que se enfrentaron y que son la verdadera sustancia de la historia (Trevor-Roper, 1958: 357).

Respecto a la dimensión complementaria que representa la ciencia histórica, esta no puede contribuir a intentar comprender las cuestiones enumeradas previamente, ya que estudiarlas supone tratar de entender, no aquello que muestran los documentos históricos (aspecto en el que sí son útiles las técnicas de la ciencia histórica), sino lo que podemos encontrar más allá de estos. Trevor-Roper señala que esta condición hace que solo puedan ser exploradas mediante la imaginación histórica, pero el proceso de indagar en ellas también implica un problema central: los indicios a partir de los cuales pueden analizarse estas cuestiones se nos escapan porque, entre otras cosas, no aparecen en los documentos oficiales que muy a menudo son los únicos restos que sobreviven al paso del tiempo o que son analizados por los historiadores. Por tanto, indagar mediante la imaginación histórica implica recurrir a otras fuentes o documentos, de entre las que el autor propone algunas que hizo servir en sus primeras investigaciones sobre la historia de la Iglesia: las suposiciones de los predicadores, el simbolismo del arte, los silencios contenidos en los restos... Las deducciones realizadas a partir de esas fuentes alternativas necesitan no solo

de ciencia histórica, sino también de imaginación simpatética -es decir, de empatía histórica- (Trevor-Roper, 1958: 357).

Este último aspecto puede ser ilustrado con un ejemplo que plantea el autor sobre ir más allá de los documentos históricos. En este sentido, explica cómo su generación creció conmocionada por los sucesos desarrollados en Europa en la década de 1930. Según Trevor-Roper, el recuerdo que conservaba de esas vivencias traumáticas contrasta con que, cuando esa época es estudiada por parte de los historiadores, estos solo recurren a determinados documentos que no aportan nada sobre elementos tan determinantes para comprender ese periodo, como, por ejemplo, la atmósfera moral de entonces. A pesar de la indiferencia de los historiadores hacia aspectos centrales como este, el autor elogia el efecto que producen determinadas películas que recrean las emociones traumáticas vividas durante esa década. Ello le lleva a lamentarse por el hecho de que no existan apoyos visuales de épocas más lejanas -de las que seguramente solo perduran algunos documentos- que produzcan la misma clase de sensaciones sobre esos periodos remotos, pero argumenta que precisamente para alcanzar una comprensión de estos es necesario explorarlos mediante el empeño de la imaginación histórica (Trevor-Roper, 1958: 357-358). Por tanto, en un contexto de mayor reconocimiento de las nuevas fuentes históricas consideradas en este periodo, este autor enfatiza el uso necesario de la imaginación histórica para poner de relieve aspectos morales y emocionales.

Este afirma que la función que puede desempeñar esta clase de imaginación histórica también depende del modo en que se conciba el conocimiento histórico y sus finalidades. De modo que, si se entiende que la historia sirve para mostrar alguna filosofía general o es un pretexto para desplegar un estilo retórico perfecto, este tipo de imaginación no tiene ninguna utilidad. En cambio, si vemos la historia como tema de estudio que posee valor en sí mismo, que contiene un significado o uso para nosotros, así como que existen problemas históricos -como crisis, guerras, revoluciones, persecuciones, autosacrificios...- cuya explicación es importante incluso para aquellos que no son historiadores, entonces ese acto de traslación a mentes ajenas y remotas que supone la imaginación histórica se presenta como un factor de comprensión necesario (Trevor-Roper, 1958: 358).

La relevancia de la imaginación histórica reside en que, sin ella, es imposible alcanzar explicaciones sobre esa clase de problemas históricos, ya que rechazar el uso de la imaginación en esos casos supone renunciar al análisis de los pensamientos que propiciaron -o que simplemente intervinieron- en esos acontecimientos históricos.

Trevor-Roper vincula las investigaciones históricas que omiten el estudio de la mente humana -y que, por tanto, no se sirven de la imaginación histórica- con la asunción de visiones deterministas sobre el pasado, las cuales trazan relaciones causales directas entre las secuencias de hechos históricos sin considerar que los sucesos podrían haber tomado un curso alternativo gracias a la actuación -o la inhibición- de determinadas personas, es decir, plantean que los acontecimientos sucedieron porque debían suceder sin indagar en la contingencia de las acciones humanas que intervinieron. El autor critica a esta clase de historiadores que conciben el pasado histórico únicamente como “aquello que sucedió” y no contemplan “lo que pudo haber sucedido”, sobre lo que argumenta que la historia no está determinada y si se analizan los hechos históricos en búsqueda de significado es fundamental reflexionar sobre las posibilidades que se podrían haber dado pero que no sucedieron (Trevor-Roper, 1958: 358). A la hora de realizar estas suposiciones sobre cursos alternativos de la historia propiciados por la acción de agentes históricos, Trevor-Roper sostiene que a menudo las condiciones que hacen que las decisiones tomadas por los personajes sean necesarias, posibles o imposibles, no se suelen encontrar en los hechos brutos, ni en el ámbito de la planificación racional, sino en la de los estados de ánimo, en los prejuicios y miedos o en las asunciones implícitas de la gente anónima. Por tanto, el estudio de esta área requiere profundizar en el pasado con:

“(...) la imaginación histórica buscando alojarse temporalmente en la mente del pasado, reconstruir la imagen de su mundo, respirar su atmósfera, recordar su depósito acumulado de experiencia, compartir sus predicamentos repentinos, todos los cuales se han evaporado hace mucho tiempo, y verlos en sus términos, no en los nuestros.” (Trevor-Roper, 1958: 371)

A partir de estas reflexiones comprobamos que el autor resalta la importancia de utilizar la imaginación histórica para comprender el pasado en base a la relación que establece entre explorar el pensamiento de los agentes históricos para, así, dar sentido a las acciones que llevaron a cabo. Junto con el aspecto ya destacado de introducirse en la mente de personajes del pasado que recuerda a las ideas de Collingwood, los planteamientos sobre analizar las decisiones y actos confirman la influencia de este autor, quien hemos observado que distingue entre la parte interna (pensamientos) y externa (acciones) de los acontecimientos históricos. Además, Trevor-Roper mantiene que esa exploración del pensamiento y las acciones debe revelar su contingencia y, por tanto, ha de conducir a rechazar el determinismo histórico, lo cual facilita de forma añadida juzgar

el pasado en sus propios términos y sin caer en presentismos, tal y como advirtió Butterfield.

El recorrido que traza Trevor-Roper en esta primera publicación parte de considerar la imaginación histórica como un mecanismo fundamental en la comprensión histórica para entrar en la mente de agentes históricos, y termina por desembocar en esa idea hacia la interpretación del pasado en base a contrafactuales. En cambio, la segunda de sus publicaciones trata de principio a fin la cuestión de los contrafactuales, ya que afirma que la función del historiador es discernir entre las opciones a que se enfrentaron y las resoluciones que tomaron los agentes históricos, lo cual representa un cometido propio de la imaginación histórica (Trevor-Roper, 1986: 10). Así, reconoce que determinadas especulaciones históricas pueden ser inútiles, pero que en cualquier momento de la historia existieron alternativas plausibles que podrían haber tenido lugar y desdeñarlas por el hecho de que no terminaran sucediendo supone restar realidad a la situación (Trevor-Roper, 1986: 14).

Trevor-Roper retoma sus críticas a visiones deterministas del pasado y afirma que, si se aspira a estudiar la historia como materia viva y no como una simple crónica o un sumario dogmático, no hay que perderse en especulaciones estériles, pero sí se debe emplear la imaginación dado que “(...) La historia no es únicamente lo que ocurrió: es lo que ocurrió en el contexto de lo que pudo haber ocurrido. (...)” (Trevor-Roper, 1986: 15). En ese sentido, subraya cómo las ideas y mitos, o la atmósfera moral de la época, intervienen en los hechos históricos y en las relaciones causales que existen entre ellos, por lo que el efecto que tienen en la historia hace preciso considerarlos. Aquí la imaginación histórica representa nuevamente un apoyo a los historiadores para discernir entre las fuerzas encubiertas que influyen en los cambios históricos (Hughes-Warrington, 2003: 120). Sobre la contingencia de las acciones humanas, el autor manifiesta de forma similar a Butterfield que:

“Es necesario un esfuerzo de la imaginación para restituir al pasado sus incertidumbres perdidas, para volver a abrir, así sea por un instante, las puertas que el *fait accompli* había cerrado. Pero es sin duda un esfuerzo necesario si queremos ver la historia como algo real y no simplemente como un útil esquema. (...)”²⁴ (Trevor-Roper, 1986: 15)

Todas estas apreciaciones muestran que Trevor-Roper comienza planteando la idea de imaginación histórica como mecanismo para introducirse en otras mentes pero

²⁴ Énfasis del autor.

enfocándola hacia una consideración específica de juicios contrafácticos o ucrónicos. Esta interpretación particular consiste en evidenciar la importancia del libre albedrío que ejercen las personas con sus actos y cómo se refleja ello en el devenir histórico, un aspecto que, como hemos observado, consolidó en su segundo ensayo al respecto.

Por su parte, otro historiador en el que debemos reparar es E. H. Carr, quien, a lo largo de su obra más conocida, “¿Qué es la historia?” (1961), trata diversas cuestiones nucleares de la investigación sobre el pasado, como la interpretación histórica por parte del historiador, la causación o la idea de progreso. Entre los aspectos que aborda no se encuentra el de la imaginación, pero sí realiza algunas apreciaciones al respecto que fueron recogidas más adelante por otros autores. Así, Carr (2017: 90) reconoce que Collingwood es el filósofo de la historia británico que ha realizado las aportaciones más importantes de las últimas décadas, aunque ello no le impide criticar duramente algunos de sus postulados. Al discutir las ideas más destacadas de Collingwood, Carr hace referencia a “(...) la necesidad, por parte del historiador, de una comprensión imaginativa de las mentes de las personas que le ocupan, del pensamiento subyacente a sus actos (...)” (Carr, 2017: 92-93), a lo que añade la apreciación de que se refiere a esta como “comprensión imaginativa” y no como “simpatía” para no dar a entender que esta clase de interpretaciones históricas implican acuerdo. La comprensión imaginativa de los pensamientos de los agentes históricos estudiados es fundamental, tanto si el historiador tiene o no cierta afinidad hacia los personajes que investiga, ya que “(...) No se puede hacer historia si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe.” (Carr, 2017: 93).

Más allá de la clara influencia de las ideas de Collingwood que reflejan estas consideraciones hechas por Carr, el autor discute los principios de la causación histórica en relación, entre otras cosas, con la elaboración de contrafactuales, y lanza otra reflexión puntual que puede ser interesante abordar. Al comentar el modo en que los historiadores explican los acontecimientos atribuyéndoles distintas causas, pone el ejemplo del estudiante al que se le pregunta por qué estalló la revolución de 1917 y advierte sobre que si en su respuesta:

“(...) se limitase a enumerar una tras otra hasta doce causas de la Revolución rusa, sin más podrá ganarse un notable, pero seguramente no una nota mejor; el veredicto del tribunal será sin duda el de *‘bien informado pero sin imaginación’*. El verdadero historiador, puesto ante la lista de causas que lleva reunidas, sentirá una compulsión profesional a reducirlas a un orden, a establecer cierta jerarquía causal que fijará las relaciones entre unas y otras;

una necesidad, quizá, de decidir qué causa, o qué clase de ellas, debe considerarse ‘en última instancia’ o ‘en último análisis’ (...) como la causa básica, la causa de todas las causas. Tal es su *interpretación* de su tema de estudio; se conoce al historiador por las causas que invoca. (...)”²⁵ (Carr, 2017: 155-156)

En este fragmento podemos observar cómo la imaginación contribuye a dar forma a la narración histórica de modo que esta no suponga un mero listado de causas, sino una interpretación propia en la que se razone sobre la preeminencia de unos factores sobre otros al explicar un hecho histórico y que trace tanto jerarquías como relaciones entre las causas que lo propiciaron.

Por otro lado, encontramos los trabajos de H. S. Hughes quien, junto a otros autores como Beer o Dray (1921-2009) (Hughes-Warrington, 2003: 119-120), dan continuidad a algunos de los principios marcados por Collingwood y en sus reflexiones historiográficas abordan en cierta medida el papel de la imaginación en la investigación histórica. En su caso, además de indicar cómo la imaginación histórica puede ser un medio para que el historiador sea consciente de sus propios pensamientos y emociones, trata las controversias derivadas de la teoría sobre la reconstrucción de pensamientos de agentes históricos refiriéndose a estos procesos como “imaginación simpatética” (Hughes, 1965: 11). Como comprobaremos más adelante, esta forma de aludir a la actividad mediante la que intenta comprender cómo pensaban las personas en el pasado es una de las diversas variantes con que se aludió a esta idea desde la didáctica de la historia, junto a otras como empatía histórica, reconstrucción imaginativa o comprensión racional (“rational understanding”).

Unas aportaciones interesantes que podemos considerar son las realizadas por el filósofo analítico G. Ryle (1900-1976). Pese a que la obra de Ryle se suele enmarcar en el campo de la filosofía del lenguaje ordinario, tomamos en cuenta sus aportaciones sobre la imaginación en este punto y no antes porque aquellas más relevantes se encuentran cercanas a la filosofía de la historia. Junto con ello, algunos de los razonamientos expuestos por este autor tuvieron un impacto considerable en determinadas distinciones conceptuales que se asumieron en las investigaciones inglesas sobre educación histórica y que hoy en día se han generalizado a nivel internacional, pero en todo caso, las aportaciones que más nos interesan de este autor por cómo fueron adoptadas en el ámbito

²⁵ Énfasis propio.

educativo tienen que ver con la función que puede desempeñar la imaginación en la elaboración de narrativas históricas.

Si nos aproximamos a los trabajos de Ryle, en la obra más conocida de este filósofo, “El concepto de lo mental” (1949), dedica un capítulo a abordar la imaginación en el que analiza los usos del lenguaje que se suelen hacer al término y cómo las diferentes formas de utilizarlo remiten a cuestiones diferentes, como la de fingir, figurarse o concebir cosas en la mente, representar, recordar... y rebate enfáticamente la concepción tan extendida sobre que imaginar supone disponer de una imagen en la cabeza que se observa con el ojo de la mente -o “minds eye”- (Ryle, 1967: 277), de modo que su teoría sobre la imaginación ha sido reconocida como una de las más elaboradas de entre aquellas que prescinden de las imágenes (Kind, 2005). Con todo, en este trabajo el autor no trata la imaginación en relación con la historia, pero sí lo hace en su última obra: “On Thinking” (1979).

Este libro póstumo reúne diferentes textos, entre ellos un ensayo sobre la imaginación que inicialmente iba a formar parte de otra obra que Ryle preparaba al final de su vida pero que no pudo finalizar. En este tratado se ponen de relieve tres confusiones que inicialmente suelen entorpecer toda reflexión sobre la imaginación: pensar que la mente está dividida en partes que funcionan alterna e independientemente y una de ellas es la imaginación; que las funciones abstractas más valoradas del pensamiento sean las que tienen que ver con la computación (adición, sustracción, multiplicación y división), dejando de lado otras como la originalidad, talento, sentido común, instinto, gusto y sensatez; y confundir el ejercicio de la imaginación con fantasear, esto es, inventarse sucesos y aspectos ficticios. De forma que es precisamente al argumentar sobre este último punto en el que Ryle se explica en base a algunos ejemplos de entre los que destaca uno sobre las narraciones elaboradas sobre dos biógrafos de Napoleón (Ryle, 1982: 53-54).

Los razonamientos expuestos por el filósofo señalan que, pese a que se relaten unos mismos acontecimientos y en base a unas mismas fuentes, la narración resultante puede presentar importantes diferencias en función de si el escritor utiliza o no la imaginación. Concretamente, plantea un episodio sobre una batalla de las guerras napoleónicas durante la época de lluvias, de modo que al contar lo sucedido una narración no imaginativa se limita a indicar las características de las precipitaciones, pero la imaginativa muestra cómo las lluvias afectaron a la llegada de suministros, a la moral de las tropas y, en definitiva, a la vida de los combatientes. Por tanto, las reflexiones sobre las crónicas

producidas por los dos biógrafos apuntan al hecho de que ambos relatan una misma historia recurriendo a unas mismas fuentes, pero cuyas narraciones presentan grandes diferencias. Mientras que el historiador no imaginativo expone los sucesos históricos de forma anodina, insustancial e impersonal, el historiador imaginativo detalla los acontecimientos de forma que apela explícita o implícitamente a elementos que afectaron al estado físico o anímico de las personas que aparecen en la narración, lo que hace que se ponga el foco sobre las circunstancias y eventos que les afectaron directa o indirectamente (Ryle, 1982: 54-59).

Todo ello conduce a Ryle a reconocer que, si bien el historiador puede ser imaginativo o no serlo, es preferible que lo sea, pero no en exceso, porque ello le conduciría a ir más allá de las ataduras que simbolizan las evidencias históricas. Sin embargo, concluye que se debe mantener la precaución de no idealizar las virtudes de la imaginación dado que esta también puede conducir a resultados que sean un despropósito.

Otro historiador destacado que incluye a la imaginación como un factor relevante en los procesos que se llevan a cabo al estudiar el pasado es G. R. Elton (1921-1994). La obra en la que compila muchas sus ideas y principios historiográficos, “The Practice of History” (1967), representa un texto interesante -pese a lo discutible de algunos de sus argumentos- dado que además de incluir secciones sobre la finalidad de la historia, su investigación y escritura, contiene una sobre su enseñanza que exploraremos en el próximo capítulo. Junto con ello, en este libro se reúnen numerosas críticas que el autor realiza hacia “¿Qué es la historia?” de E. H. Carr, de entre las que destacan los reproches por plantear una visión relativista sobre la influencia del historiador en la historia que investiga y narra.

Atendiendo al conjunto de sus planteamientos, Elton relaciona la imaginación tanto con la investigación de la historia como con su escritura. En la primera de estas relaciones es seguramente en la que pone más énfasis, ya que el capítulo que dedica a la investigación se compone de diversas secciones sobre “La posibilidad de la verdad histórica”, “Hechos y método”, “Las fuentes”, “Evidencia y crítica” y también reserva un apartado sobre la “Imaginación”. En este indica cómo, una vez ha concluido el proceso de análisis de las evidencias, el historiador debe reflexionar sobre si los resultados obtenidos son plausibles. En caso de que no lo sean, debe reconsiderar imaginativamente las evidencias, es decir, debe recrear con su imaginación las circunstancias e interdependencias en las que surgieron los restos del pasado que estudia (Elton, 1969: 111), lo cual supone ampliar la noción de imaginación estructural de Collingwood al

incluir en ella la interpretación de las evidencias (Little, 1983: 28). El replanteamiento de la investigación según estos mecanismos se suele dar más a menudo cuando hay huecos o vacíos en los eventos a estudiar, pero ello no representa un contratiempo extraordinario dado que, de por sí, estas actividades forman parte del quehacer habitual del historiador:

“La imaginación, controlada por el saber y la erudición, el saber y la erudición convertidos en significativos por medio de la imaginación -esas son las herramientas de investigación que posee el historiador. Sabe que lo que está estudiando es real; sabe que nunca podrá recuperarlo todo y que dentro de su área de recuperación coexistirán lo cierto, lo probable y lo especulativo. En definitiva, sabe que el proceso de investigación y reconstrucción histórica no terminará nunca, pero también es consciente de que esto no hace que su trabajo sea irreal o ilegítimo. (...)” (Elton, 1969: 112-113)

Desde el punto de vista de este autor, imaginación, saber y erudición son los instrumentos con los que el historiador afronta la reconstrucción del pasado y que lo ponen en contacto con aspectos nucleares de su oficio, como la legitimidad de su labor o la posibilidad de alcanzar la verdad histórica. La imaginación, como uno de estos mecanismos de investigación de la historia, tiene la particularidad de ser también el fundamento a partir del cual se desempeña la otra gran dimensión del trabajo del historiador: la escritura de la historia. En ese sentido, Elton apunta que este:

“(...) debe entrenarse en su oficio y convertirse en un hombre de sabiduría y atención obstinada a sus materiales. Debe someter su imaginación a los controles que la erudición proporciona. Pero no debe destruirla; al contrario, debe nutrirla cuidadosamente. Los medios por los que lo hace y los fines a los que la dirige, indispensables para la investigación, son también la base del éxito de su próxima tarea, la escritura de la historia.” (Elton, 1969: 113)

Así, en la fase de escritura, una situación concreta en la que es preciso controlar la imaginación tal y como reclama el autor en el fragmento anterior, se da al elaborar explicaciones sobre aquello acontecido en el pasado. El historiador puede verse tentado por dar sentido a todos los sucesos y racionalizar cada uno de los hechos que tuvieron lugar, pero debe controlar su imaginación y perspicacia con la cautela que adquiere a través de la investigación activa, porque ello le permitirá recordar que no siempre es posible saber lo que sucedió o ser capaz explicarlo (Elton, 1969: 127).

Los principios marcados por Elton tanto en la investigación como en la escritura de la historia deben ser entendidos en el marco de su convicción sobre que es posible alcanzar verdades históricas. A este respecto plantea que descubrir la verdad histórica no solo requiere conocer en profundidad y criticar las fuentes, sino también la reconstrucción

e interpretación imaginativa. El historiador debe aplicar la mirada analítica del investigador y la mirada comprensiva del narrador, ya que la verdad es el resultado de la interrelación de ambos enfoques: uno supone ver qué expresan las evidencias y el otro comprender cómo encaja aquello que manifiestan (Elton, 1969: 109). Ello es especialmente evidente al estudiar épocas de las que se conservan pocos restos históricos, ya que la investigación no solo depende de los restos que existen sino también de hacer *suposiciones* sobre los que deben haber existido. Así, la escritura de la historia implica tanto sabiduría como imaginación, tanto conocer lo que existe como comprender la urdimbre de materiales perdidos en la que existen los restos que han sobrevivido al paso del tiempo (Elton, 1969: 122). Este doble proceso o doble tecnicismo -conocimiento preciso y comprensión imaginativa- que es propio de la investigación histórica es justamente uno de los factores que le da exactitud al trabajo del historiador (Elton, 1969: 122-123).

Continuando con su alegato sobre la escritura de la historia, Elton aborda las características de las mejores narrativas y afirma que es más difícil elaborar una buena que desarrollar historia analítica:

“(...) Sin embargo, ninguno de los dos es superior al otro, y aquel que disecciona los problemas no tiene por qué despreciar al narrador como un mero contador de relatos, ni el contador de historias tiene por qué despreciar las preocupaciones de su colega analítico como ausente de imaginación. El historiador completo, en cualquier caso, es ambas cosas. Ambas son formas verdaderamente importantes de actividad inteligente e intelectual, apropiadas para ser consideradas entre las ocupaciones más respetadas de la mente humana. Dentro de la única tarea de entender y recrear el pasado, sirven a propósitos diferentes y complementarios. (...)” (Elton, 1969: 176)

Como apuntábamos, esta doble condición que deben cumplir los mejores historiadores se enmarca en la consecución de la verdad histórica que, pese a que es posible alcanzarla, en la mayoría de las ocasiones no se consigue puesto que el conocimiento histórico suele ser tentativo, dudoso y corregible. Es posible observar estas características en las incertidumbres que aparecen o implican la escritura de la historia: como los vacíos o huecos en las evidencias, la opacidad de los restos que sobreviven, la necesidad de leer e interpretar con una imaginación controlada o la obligación de seleccionar y ordenar qué investigar (Elton, 1969: 176-177). De entre estas, el uso de la imaginación al interpretar las evidencias no tiene por qué implicar necesariamente la ambivalencia del conocimiento histórico, ya que su uso puede dar lugar desde a

demostraciones incontrovertibles hasta a la elaboración de suposiciones problemáticas o cuestionables. El hecho de que los historiadores conjeturen e imaginen más allá de las fuentes representa un proceso adecuado que además mantiene las discusiones y controversias características del conocimiento histórico, eso sí, siempre y cuando estos debates estén regulados por los principios que rigen, en palabras de Elton, “el saber histórico” (Elton, 1969: 122).

El conjunto de estas premisas revela las distintas funciones que desempeña la imaginación en la investigación y la escritura de la historia según Elton, tales como recrear las circunstancias en las que se generaron los restos históricos analizados, hacer suposiciones sobre los restos que no se conservan, trascender aquello que manifiestan las evidencias durante el proceso de interpretación de estas o el ensamblaje de la información extraída mediante el estudio crítico de las evidencias. Las actividades descritas, así como el resto de los procedimientos propios de la labor desarrollada por el historiador, implican que este debe ser “(...) sabio, equilibrado, imaginativo y capaz de ver todos los puntos de vista, aunque los evalúe desde el suyo propio. La imaginación dará vida a su sabiduría, la sabiduría dirigirá el impulso de su imaginación. (...)” (Elton, 1969: 177).

En la línea de los historiadores examinados previamente encontramos las reflexiones historiográficas que G. Kitson-Clark (1900-1975) plasma en “The Critical Historian”, una obra de 1967 en la que entre otras cosas este autor explora las funciones de la imaginación histórica. De forma semejante a lo planteado por otros historiadores ya observados, Kitson-Clark también alude al papel que desempeña la imaginación cuando el historiador se enfrenta a analizar evidencias entre las que hay huecos o vacíos. Si nos centramos en el caso de una persona concreta, incluso en las situaciones en las que las fuentes documentan sus condiciones de vida y su forma de pensar -gracias a la conservación de diarios, cartas u otros documentos de esta índole- siguen existiendo vacíos en nuestro conocimiento sobre la personalidad del individuo que han de ser rellenados mediante hipótesis y suposiciones. Las situaciones en que se dispone de numerosas fuentes con un grado elevado de detalle no suelen ser las habituales, por lo que en la mayor parte de casos es necesario que el historiador añada mucho más para recrear al personaje. Sin embargo, esta clase de recreación no se circunscribe únicamente a descubrir el carácter de individuos concretos, sino que para crear una historia a partir de las piezas separadas de información también se requiere de grandes poderes críticos e imaginativos (Kitson-Clark, 1967: 42-43).

Más allá de esta recurrente reflexión sobre la naturaleza fragmentaria de los restos del pasado y el uso necesario de la imaginación para salvar los huecos y conectar las evidencias, según Kitson-Clark la relevancia de la imaginación histórica en las investigaciones sobre el pasado aparece al hacer afirmaciones genéricas sobre colectivos humanos (sociedades, clases sociales, comunidades...). En este sentido el autor manifiesta que al estudiar grupos de población como los anteriores puede ser de mucha utilidad explorarlos mediante técnicas matemáticas para averiguar alguna verdad sobre su composición o características. No obstante, ninguna investigación sobre el pasado se puede desarrollar empleando únicamente esos métodos y, de hecho, existen numerosos tipos de análisis históricos que ni siquiera emplean procedimientos matemáticos. Tanto si se utilizan como si no, esta clase de técnicas para formar afirmaciones genéricas se elaboran gracias al poder intuitivo de la mente humana que trabaja a través de la imaginación (Kitson-Clark, 1967: 163).

Si continuamos con esta cuestión, encontramos un concepto importante para Kitson-Clark: las impresiones. Según el autor estas juegan un rol importante en el estudio del pasado ya que, del mismo modo que en la vida ordinaria, las opiniones en las que creemos no se suelen basar en el estudio detallado de las cosas por la imposibilidad de analizar en detalle todo aquello que nos rodea, un problema ante el que respondemos al crear o aceptar impresiones formadas por otros. En el estudio del pasado encontramos un panorama similar, ya que nuestra visión de la historia se basa en las impresiones confeccionadas por historiadores previos y sin las cuales veríamos el pasado como incoherente y desprovisto de significado. Además, de no recurrir a esas impresiones estaríamos renunciando a un mecanismo que, aunque es falible, en él se basa gran parte del conocimiento humano, es decir, estaríamos desestimando una de las capacidades más valiosas y enigmáticas de la mente humana: la capacidad de reflexionar sobre un conjunto de hechos aislados y de formar una opinión general sobre ellos (Kitson-Clark, 1967: 169-170). Cuando esta capacidad “(...) está bien desarrollada en un historiador se llama ‘imaginación histórica’, es decir, el poder de imaginar las condiciones, los hombres, las acciones de un período pasado como un todo convincente sintetizado a partir de las dispares evidencias disponibles.” (Kitson-Clark, 1967: 170).

A partir de la cita anterior podemos comprobar cómo para Kitson-Clark la imaginación histórica representa la capacidad de significar el pasado mediante la unión de los restos dispersos y la configuración un conjunto coherente que ayude a comprender el objeto estudiado. Además de la función tan destacada que cumple la imaginación en la

formación de conocimiento y, en especial, de conocimiento histórico, es también el elemento que revela las limitaciones de una aproximación exclusivamente cuantitativa y matemática a la investigación histórica. La imaginación histórica puede revelar muchos aspectos que el análisis matemático detallado del pasado no puede mostrar, algo que es evidente al indagar en las experiencias personales y en los elementos que han movido la mente y el espíritu de los individuos, dado que estos solo se pueden conocer a través de inferencias y solo se pueden comprender con intuición e imaginación. Por el contrario, un análisis cuantitativo de los mismos no llegaría a estos resultados por muy abultada que fuera la cuantía de las evidencias disponibles (Kitson-Clark, 1967: 170).

Junto con todo ello, Kitson-Clark se detiene en realizar algunas críticas dirigidas hacia Macaulay, cuyas ideas sobre este mismo concepto hemos explorado previamente. Con todo, en dichos cuestionamientos el autor emplea su propia forma de entender la imaginación histórica -como capacidad que permite unir evidencias dispares y rellenar los vacíos existentes entre estas- y no se detiene en comentar o criticar específicamente el modo en que la interpretaba Macaulay -quien la veía como cualidad discursiva que hace más pintorescas las narrativas históricas-. A pesar de ello, podemos intuir que no estaría de acuerdo con la concepción de Macaulay por motivos similares a los indicados por Collingwood, es decir, por entender la imaginación histórica como un factor ornamental y no como una capacidad creativa indispensable en la formación de conocimiento histórico.

Tanto las manifestaciones previas como estas últimas críticas nos revelan el modo en que Kitson-Clark concibe la imaginación histórica. En el marco de sus reflexiones acerca de realizar afirmaciones genéricas sobre colectivos humanos del pasado, sostiene que el desarrollo de aproximaciones cuantitativas puede ser útil en algunas ocasiones pero siempre es insuficiente y necesita la participación de la imaginación. Es importante considerar las limitaciones y posibilidades de las técnicas matemáticas en el estudio del pasado, muy en auge en la época en la que Kitson-Clark planteó su pensamiento, especialmente la limitación que supone que esta clase de mecanismos no pueden sustituir la imaginación del historiador ni su perspicacia, ya que solo esta capacidad puede producir una imagen general de un grupo, situación o persona (Kitson-Clark, 1967: 193). Así, la imaginación histórica es el instrumento utilizado por el historiador para conectar las evidencias fragmentarias que se conservan del pasado y que le permite hacer afirmaciones ya sea sobre individuos específicos o amplios colectivos.

Si realizamos un repaso retrospectivo de las décadas de 1940, 1950 y 1960, además de las aportaciones que hemos comentado, también es posible encontrar numerosas manifestaciones que rebajan la importancia de la imaginación, como las de los historiadores Abel, Hempel o Beard y Hook (Hughes-Warrington, 2003: 119), quienes consideran que esta no es más que un mecanismo o complemento para la formulación especulativa, es decir, que sirve como guía o que marca los límites para la verdadera búsqueda de comprensión y generación de conocimiento histórico. El panorama que arrojan estas perspectivas que únicamente otorgan una función accesoria a la imaginación cambió de forma significativa en los años posteriores.

4.4 Hayden White: la prefiguración del pasado

Debemos resaltar que sin ninguna duda el autor de las últimas décadas al que se ha identificado de forma más clara con el concepto de imaginación histórica es el historiador norteamericano H. White (1928-2018). La publicación en 1973 de la obra más difundida de este autor, “Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX”, marcó un punto de inflexión en el campo de la historiografía y la filosofía de la historia por la perspectiva eminentemente lingüística que adoptaba para analizar las narrativas históricas, por las polémicas que generó, así como por la propia atención que recibió el concepto de imaginación histórica a partir de entonces.

Si bien esta es solo una de las numerosas obras que publicó White a lo largo de su vida, la importancia de esta reside principalmente en su carácter fundacional y en el hecho de que muchos de los trabajos posteriores de este autor estén dedicados a explicar y matizar los principios recogidos en ella. Las tesis formuladas en “Metahistoria” y el enfoque que sigue en su análisis de la imaginación histórica -sobre la que adopta una visión muy particular que exploraremos a continuación- contravienen importantes fundamentos de la ciencia histórica formulados hasta ese momento, aunque cuando se publicó este estudio no recibió mucho interés en las esferas académicas (Gunn, 2011: 48). Para examinar la idea de imaginación histórica que emplea White acudiremos principalmente a “Metahistoria”, pero también a algunos de sus trabajos posteriores.

Antes de abordar estas cuestiones conviene reparar en algunas de las influencias que marcaron el pensamiento de White y en el contexto en el que surgieron sus primeros trabajos para comprenderlos de forma más precisa, algo que es de extrema importancia en el caso de este autor. Además del influjo de diversos intelectuales provenientes de la

teoría literaria y la lingüística, a nivel filosófico algunas de sus ideas sobre el lenguaje, la imaginación o la narración están marcadas por el existencialismo francés de Sartre y Camus (1913-1960) (Paul, 2011a: 11-12), mientras que muchos de sus razonamientos sobre la filosofía de la historia son desarrollos de las teorías de Collingwood interpretadas por Mink (1921-1983) (van der Dussen, 2013: 66). Como comprobaremos más adelante, es posible observar la influencia de Collingwood y de su ensayo “La imaginación histórica” en algunos fragmentos específicos de la obra de White, aunque como elemento más evidente podemos encontrar el uso del concepto “Metahistoria”, el cual fue acuñado por Collingwood para referirse a la filosofía de la historia de Hegel y Marx. Asimismo, ciertas influencias que marcaron los trabajos de Collingwood, como los planteamientos de Vico, Croce y del neoidealismo italiano, también afectaron al pensamiento de White y estos definen muchas de sus posturas teóricas (Ginzburg, 2010: 312).

Respecto al contexto en el que se elaboró y apareció publicado “Metahistoria”, en la década de 1970 gran parte de la ciencia histórica estaba dominada por métodos demográficos y cuantitativos. En ese escenario, uno de los revulsivos que tuvieron cierto impacto fueron las ideas estructuralistas de Barthes (1915-1980) sobre cómo la escritura de la historia toma técnicas de la ficción para representar el pasado, las cuales anticiparon muchos desarrollos posteriores sobre la narración histórica (Gunn, 2011: 46). De entre los diversos autores que propiciaron estas líneas de investigación, White es uno de los más destacados gracias a que sus planteamientos y análisis dieron un considerable impulso al giro lingüístico en historia mediante una teoría que minimiza las distinciones entre la erudición histórica, la filosofía de la historia especulativa y la imaginación literaria (Iggers, 2000: 376).

En este sentido, una cuestión recurrente es la relación entre narración histórica y de ficción, sobre la que White manifiesta su desacuerdo con la distinción que se suele hacer entre ambas y que sugiere que, mientras que en la primera el autor halla los relatos, en la segunda se los inventa. Desde su punto de vista esto representa un error considerable porque oculta facetas de la labor del historiador en las que este también “inventa”, por ejemplo, al establecer en qué momento histórico comienza y termina su relato (White, 1992: 18). Esa clase de decisión, que para el autor supone una actividad inventiva, implica situar unos u otros hechos históricos en diferentes puntos de la trama según la historia que se quiera contar, de modo que en función de esas elecciones sucesos concretos como la muerte de un rey puede ser el acontecimiento que marque final de un relato o el principio de otro. Las distinciones tan marcadas que se suelen imponer entre unas formas u otras

de narración, como las que se aplican entre las de tipo histórico y de ficción, impiden ver los nexos que existen entre ellas y en el caso de estas dos es preciso enfatizar que solo es posible conocer la realidad que aspira a representar la narrativa histórica en contraste o por comparación con lo imaginario de la narrativa de ficción (White, 1978: 60).

Si tomamos el contenido de “Metahistoria”, esta obra está formada por una introducción en la que White explica su marco de análisis y una serie de capítulos en los que lo aplica sobre los trabajos de importantes historiadores y filósofos de la historia del siglo XIX. A nivel teórico y metodológico señala que la suya es una teoría formal de la obra histórica centrada en la naturaleza poética de esta, ya que sostiene que dicha condición establece los elementos de la historiografía y la filosofía de la historia, es decir, que su aproximación a la obra histórica parte de la asunción de que el contenido estructural profundo de estas disciplinas es poético y, concretamente, lingüístico (White, 1992: 9). Una vez detallada esta posición, aplica los esquemas derivados de ella a las obras de los autores que configuraron el pensamiento histórico durante el siglo XIX o, como ha expuesto Pellauer (2013: 236), White traza una historia de la conciencia histórica durante ese periodo y los siglos previos a partir de autores como: Ranke, Marx, Nietzsche o Croce, entre otros.

El marco de análisis elaborado por White consta de tres tipos de estrategias explicativas que sirven para configurar las narrativas históricas: por argumentación formal, por trama y por implicación ideológica. A su vez, cada una de estas consta de cuatro modos de explicación que son combinados para dar forma a las narrativas y dotarlas de diferentes sentidos (White, 1992: 9). White sostiene que una aproximación como esta, que atribuye a mecanismos lingüísticos el significado de las narraciones, es adecuada para examinar las producciones de los historiadores dado que su disciplina no es una ciencia como tal y en todos los campos que comparten esta condición el pensamiento depende del modo lingüístico que intenta captar la forma de los objetos percibidos que son analizados (White, 1992: 11). Las consideraciones de este tipo revelan cómo White menoscaba las pretensiones de la historia como conocimiento científico, ya que estima que por su forma y estructura esta es en esencia una construcción. Pese a que desde la década de 1970 modificó esas ideas y se centró en el papel del lenguaje figurativo en la creación de narrativas históricas, el autor norteamericano siempre mantuvo sus argumentos principales (Gunn, 2011: 49).

La realización de un análisis de las características del que plantea White le lleva a considerar la historia como aquello que es de forma más evidente: “(...) una estructura

verbal en forma de discurso de prosa narrativa que dice ser un modelo, o imagen, de estructuras y procesos pasados con el fin de *explicar lo que fueron representándolos*.²⁶ (White, 1992: 14). Este modo de proceder le lleva a disminuir una vez más el estatus científico de la historia porque resta importancia a los mecanismos que los historiadores consideran indispensables en su labor de análisis, como la crítica de las fuentes, el peso que se otorga a las evidencias... En el lugar de estos, su teoría denuncia que la historia como disciplina ha perdido de vista sus orígenes en la imaginación literaria, que en la ambición de este campo de conocimiento por ser más científica y objetiva ha descuidado una de sus grandes fuentes de fortaleza y renovación (White, 1978: 62).

La naturaleza poética de la narración histórica se evidencia según White en el proceso por el que se dota de una estructura verbal a un fragmento del pasado con la finalidad de representarlo de forma realista. La compleja explicación de este proceso es desarrollada por el autor al plantear que “Los relatos históricos pretenden ser modelos verbales de segmentos específicos del proceso histórico. Pero tales modelos son necesarios porque el registro documental no produce una imagen sin ambigüedades de la estructura de sucesos de que da fe. (...)” (White, 1992: 40). Es decir, que el panorama que arrojan los restos del pasado siempre es incompleto e incierto por las características de estos -como el hecho de que sean fragmentarios, estén incompletos, sean escasos...- y no ofrecen de por sí una imagen precisa del pasado, por lo que aparece la necesidad de configurar modelos verbales que les den sentido. White continúa su exposición indicando que:

“(...) Para figurarse ‘lo que *realmente* ocurrió’ en el pasado, por lo tanto, el historiador tiene que *prefigurar* como posible objeto de conocimiento todo el conjunto de sucesos registrado en los documentos. Este acto prefigurativo es *poético* en la medida en que es precognoscitivo y precrítico en la economía de la propia conciencia del historiador. También es poético en la medida en que es constitutivo de la estructura que posteriormente será imaginada en el modelo verbal ofrecido por el historiador como representación y explicación de ‘lo que ocurrió *realmente*’ en el pasado. (...)”²⁷ (White, 1992: 40)

En este fragmento el autor argumenta que el proceso de representar el pasado se inicia cuando el historiador prefigura mentalmente los acontecimientos que atestiguan los restos históricos. Esa actividad mental es poética en dos sentidos: por un lado, es precognoscitiva y precrítica en los procesos mentales llevados a cabo; y por otro,

²⁶ Énfasis del autor.

²⁷ Énfasis del autor.

establece una estructura en la que se imaginará el modelo verbal escogido para relatar lo sucedido en el pasado. Al prefigurar la narración y crear la historia que expondrá posteriormente, se realiza un acto de imaginación literaria (Gunn, 2011: 52) que no solo establece la estructura del modelo verbal, sino que:

“(…) también es constitutivo de los *concepts* que utilizará para *identificar los objetos* que habitan ese dominio y para *caracterizar los tipos de relaciones* que pueden tener en entre ellos. En el acto poético que precede al análisis formal del campo, el historiador a la vez crea el objeto de su análisis y predetermina la modalidad de las estrategias conceptuales que usará para explicarlo.”²⁸ (White, 1992: 40)

De este modo, antes de proceder al análisis del periodo estudiado a partir de los restos, el historiador prefigura aquello que va a narrar y el modo en que va a hacerlo, o lo que es lo mismo, concibe los acontecimientos históricos que aparecen en su relato y el sentido que se les da a los mismos en la representación que crea del pasado. En concreto, esta última función representativa de la imaginación histórica se aproxima mucho según Ricoeur (1996: 907) al acto de “figurarse el pasado”, por lo que aquí la imaginación sería la capacidad de ver y el pasado sería aquello que es posible observar si fuera posible percibirlo directamente.

En todo este proceso, la imaginación histórica es un elemento clave, del mismo modo que lo es para comprender en su conjunto la filosofía de la historia de White y sus preocupaciones sobre la historicidad, la orientación en el presente y en el futuro (Paul, 2011a: 11). Sin embargo, en “Metahistoria” se explica muy poco sobre la función de la imaginación histórica en la producción de narrativas históricas (Pellauer, 2013: 267) y, de hecho, no se da una definición como tal en ningún punto, únicamente se esbozan sus rasgos generales (Bermejo-Barrera, 2014: 68). Para comprender estas características es esencial considerar su lugar en la “teoría de los tropos” articulada por White, la cual aporta las bases para clasificar las formas estructurales profundas de la imaginación histórica en un periodo de su evolución (White, 1992: 40). Se puede deducir de antemano de esta caracterización que la imaginación histórica tiene una arquitectura que es posible reducir a reglas (Bermejo-Barrera, 2014: 71), las cuales son representadas por las cuatro operaciones fundamentales -metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía- en que está basada. Esto implica que la imaginación histórica se entiende como la capacidad de

²⁸ Énfasis del autor.

generar múltiples retóricas sobre la historia mediante los recursos discursivos para producir una diferencia en el sentido que se otorga al pasado (Santiago-Júnior, 2014: 493).

En la teoría de White la imaginación histórica puede ser vista a modo de algo que opera como una inclinación por tomar decisiones -en el sentido de que el historiador elige qué contar y qué forma dar a la narración que va a crear- que prefiguran el campo histórico mediante un acto creativo, el cual es precognitivo y precrítico en su naturaleza poética. Es decir, que al menos en la época en que publicó “Metahistoria”, entendía que la imaginación histórica es una instancia de una elección más o menos consciente que produce una imagen perceptible mentalmente (Pellauer, 2013: 266). Este modo de concebir el concepto implica de forma manifiesta que la imaginación histórica no es una habilidad que ejecutan los historiadores tras haber establecido el marco factual de su investigación, sino que esta significa la aplicación previa más o menos consciente de las convenciones retóricas para prefigurar los datos históricos (Hughes-Warrington, 2003: 124).

El autor es consciente de las interpretaciones a las que puede dar lugar el hecho de que denomine “imaginación” a esta facultad, especialmente por las connotaciones que tiene este término y por cómo había sido concebido por autores previos. White hace referencia a los desarrollos que la interpretan como una actividad mental que realizan los historiadores para introducirse en los pensamientos de los agentes históricos, la cual está regulada por las evidencias disponibles. También alude al sentido con el que se habla de la imaginación para referirse a la habilidad característica del poeta o el novelista cuando actúa en el historiador en la etapa final de su labor, es decir, al formar una narrativa que represente sus hallazgos. Este procedimiento también se conoce como “estilo del historiador” y es de carácter literario, por lo que su regulación es de carácter estético (White, 1987: 85-86). En cualquier caso, pese a que repara en estas interpretaciones diversas del término imaginación histórica, White la estudia de forma que su análisis de diferentes periodos puede revelar tanto su papel constituyente -cómo la imaginación histórica hace posible el conocimiento- como su papel regulador -cómo la imaginación histórica mantiene el contenido de la narración dentro de los límites que marcan la sensibilidad y el entendimiento- (Bermejo-Barrera, 2014: 83).

Respecto a los autores que influyen en el pensamiento de White y que también abordaron la imaginación desde distintas perspectivas, Paul (2011b: 69) detecta que el hecho de que en la obra de White tanto la razón como lo mítico tengan un papel en el modo en que la imaginación define lo real en la narración histórica proviene de las ideas

de Vico, concretamente de sus premisas que dotan de gran importancia a esta en la conformación del conocimiento histórico sobre civilizaciones pasadas (Vico, 1995: 184). Por otro lado, en determinados puntos White toma el concepto de imaginación constructiva de Collingwood argumentando que esta supone en esencia la capacidad de interpretar, un proceso que es posible percibir en las mejores narrativas históricas y en el modo en que los mejores historiadores dotan de distintos significados a los mismos eventos históricos (White, 2010: 25). Pese a apropiaciones puntuales como esta, hemos comprobado en los párrafos previos que la idea de imaginación histórica de White dista mucho de la de Collingwood, quien además de darle un significado metafísico como elemento innato de la mente (Ritter, 1986: 220-221) le asigna funciones determinantes en la construcción de un conocimiento histórico basado en el análisis crítico de las evidencias y la realización de inferencias; una postura alejada de los procesos lingüísticos prefigurativos de la representación histórica en los que la introduce White.

Como hemos anticipado, muchas de las formulaciones de White generaron polémica y fueron objeto de duras críticas. Entre ellas, el hecho de que se manifestara que la historia se escribe al tomar decisiones previas por parte imaginación histórica en los actos prefigurativos generó rechazo porque dejaba en un segundo plano los mecanismos de análisis crítico del historiador, además de socavar la credibilidad científica de la disciplina defendida en los planteamientos positivistas (Pellauer, 2013: 266). Junto a estas, unas de las críticas más notorias fueron las de Ginzburg (2010: 319-321) sobre las ideas de White en cuanto a la interpretación histórica por considerarlas escépticas y relativistas.

Además de estas diatribas y muchas otras que exceden los propósitos del análisis que desarrollamos en el presente capítulo, existen ciertas ambivalencias que también vale la pena aclarar. En nuestra opinión, la más destacada hace referencia a que en “Metahistoria” la imaginación histórica es presentada como un síntoma del determinismo lingüístico al que está sometida la narrativa histórica convencional (Hughes-Warrington, 2003: 124), ya que esta siempre se desarrolla como una combinación de ciertos tropos elementales y estrategias explicativas concretas. Estas premisas tan acotadas por las que se rigen las narrativas históricas según White no son congruentes con el modo en que caracteriza a la imaginación como elemento que actúa de forma libre. Sin embargo, es preciso reconocer que en obras posteriores el autor presentó los modos lingüísticos que estructuran las narraciones de forma no coercitiva, sino como especificaciones de la

manera en que la imaginación define lo real y sin ser esta la capacidad que realiza interpretaciones, ya que estas se producen a través del lenguaje (Paul, 2011b: 79-80).

El conjunto de cuestiones abordadas con respecto a la obra de White nos permite discernir cómo entendía la imaginación histórica y qué funciones desempeña en su teoría sobre la narración histórica, la cual dio un fuerte impulso al giro lingüístico en la disciplina. Las influyentes tesis de este autor sobre la naturaleza poética de la obra histórica propiciaron que muchos de sus seguidores hayan aplicado su teoría y esquemas lingüísticos a diferentes campos de estudio y periodos históricos, al mismo tiempo que dichos planteamientos también generaron numerosas críticas de las que White se defendió a lo largo de gran parte de su carrera. El concepto de imaginación histórica destaca como uno de los más representativos de su teoría por el importante papel que desempeña en los procesos en los que el historiador relata y explica periodos del pasado. En este sentido, como paso previo al análisis de los restos históricos, este los utiliza para prefigurar los acontecimientos históricos que aparecen en su relato y los dota de sentido en la representación que elabora del pasado, de modo que en ese proceso la imaginación histórica es la aplicación más o menos consciente de las convenciones retóricas o tropos necesarios para formar una imagen que aspira a reflejar la realidad del pasado histórico.

4.5 Paul Ricoeur: la interpretación y representación del pasado

Por otro lado, el siguiente autor en el que conviene detenerse comparte con White su dedicación al estudio de la narración, aunque entre las aproximaciones teóricas de ambos existen importantes diferencias que detallaremos más adelante. Nos estamos refiriendo al filósofo francés P. Ricoeur (1913-2005)²⁹, cuya extensa obra investiga cuestiones muy variadas referentes al lenguaje, la ética, la narración o la filosofía de la historia desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, de modo que en muchos de sus trabajos ha mostrado una gran preocupación por la historia.

Numerosos expertos han señalado que la imaginación es precisamente el problema filosófico que impregna todos estos análisis sobre las cuestiones que preocupan a Ricoeur (Taylor, 2006: 93), de manera que, pese a que en sus obras no se extiende demasiado al

²⁹ El motivo por el que en este análisis organizado diacrónicamente abordamos antes a White que a Ricoeur reside en que, pese a que este último ya abordó de manera sucinta la imaginación histórica en obras anteriores a que White publicara “Metahistoria”, Ricoeur publicó aquella en que aborda con mayor profundidad la narración histórica y el papel que cumple la imaginación en la narración (“Tiempo y narración” (1983-1985)) tiempo después que el historiador norteamericano.

reflexionar sobre la imaginación como tal, sí lo hace cuando la relaciona con las distintas cuestiones con que la vincula (la metáfora, la narración...) (Kearney, 1995: 173). Puede parecer un tanto contradictorio que, si este autor le otorga tanta importancia a la imaginación en su filosofía, sus razonamientos sobre esta aparezcan siempre de forma accesoria a otros temas, una situación sobre la que Pellauer (2013: 267) conjetura que se puede deber a que la idea de imaginación como tema de investigación es el libro que Ricoeur nunca llegó a escribir. Con todo, existe alguna iniciativa concreta en que abordó de forma monográfica este tema, como unas conferencias que ofreció en 1975 sobre la imaginación y que tenían como objetivo explicar cómo esta no es un elemento marginal o esporádico en la actividad humana, sino que permea todo pensamiento y conceptualización (Taylor, 2006: 94).

De forma semejante al modo de proceder con que hemos analizado las ideas de algunos autores previos, para comprender las complejas funciones que desempeña la imaginación en el estudio de la historia y la narración histórica dentro de la filosofía de Ricoeur comprobaremos que es necesario discernir cómo actúa esta en otras cuestiones centrales de su obra. Por este motivo exploramos cómo el autor relaciona la imaginación con diversas cuestiones relevantes del pensamiento filosófico para, seguidamente, profundizar en los vínculos de todo ello con la investigación y la narración histórica. Ello permitirá esbozar la teoría de la imaginación confeccionada por el autor y aproximar, en la medida de lo posible, qué lugar ocupa en ella la imaginación histórica. No obstante, debemos advertir que de partida nuestra breve exploración va a ser limitada por la complejidad de esta tarea y por lo escasos que son los estudios sobre este aspecto concreto de su extensa producción filosófica (Pellauer, 2013: 268).

Si partimos del carácter y envergadura de los trabajos de Ricoeur sobre la imaginación, algunos autores han considerado que su teoría es la más amplia y mejor elaborada de entre las diversas que intentaron aprovechar el giro lingüístico como punto de partida para una reinterpretación positiva de la imaginación, una iniciativa que además consiguió dejar atrás los problemas que representó este concepto para otros enfoques filosóficos (Arnason, 1993: 162). En sus primeros ensayos la imaginación ya representa un factor relevante, algo que se puede explicar porque en sus obras iniciales se basa en una postura fenomenológica y para esta corriente la imaginación es un componente determinante (Ascárate-Coronel, 2017: 98; Kearney, 1995: 173; Lythgoe, 2014: 73, 2015: 27), tal y como hemos comprobado en el primer capítulo. La unión de ambas condiciones, el influjo que representa el giro lingüístico y su perspectiva fenomenológica, es uno de

los factores que influye en que la imaginación tenga un papel tan destacado en las obras de Ricoeur de las décadas de 1970, 1980 y en las de la última etapa de su vida (Lythgoe, 2014: 73), periodos en los que se dedicó a estudiar la imaginación poética (Kearney, 1988: 127-128).

En esas décadas se concentran la mayoría de sus trabajos y, entre ellos, encontramos algunas obras destacadas como “Tiempo y narración” (1983-1985), “Del texto a la acción” (1986) o “La memoria, la historia, el olvido” (2000), que en determinados puntos explican el papel que cumple la imaginación en cuestiones diversas. Los análisis en los que Ricoeur introduce la imaginación demuestran su amplio conocimiento de las filosofías de la imaginación desarrolladas por autores previos, así como de los problemas que han encontrado (v. Ricoeur, 2002: 197-200). Ello le permite dedicar algunos ensayos concretos a estudiar teorías sobre la imaginación como las de Sartre o Ryle en relación a la de otro referente filosófico: Kant (v. Ricoeur, 2003). Parte de la valoración que hace Ricoeur sobre las teorías previas consiste en criticar que muchas de ellas se han centrado en examinar la imaginación reproductiva y no la productiva (Taylor, 2006: 94). Esto supone un elemento significativo dado que, más allá de este reproche, esta representa una de las bases de sus razonamientos como demuestra el hecho de que su adopción del concepto de imaginación productiva de Kant supusiera un cambio en su pensamiento filosófico (Lythgoe, 2014: 74, 2015: 27).

Considerados en conjunto, los diversos textos y fragmentos específicos en que Ricoeur expone sus ideas sobre la imaginación dejan entrever la existencia de distintos dominios en los que se pueden agrupar sus planteamientos. Concretamente, se pueden distinguir diferentes dimensiones en las que actúa la imaginación, como la propia de la imaginación social-cultural, la imaginación epistemológica, la imaginación poética y el ámbito de los símbolos religiosos (Taylor, 2006: 94). Es en estas dimensiones en las que la imaginación cumple una amalgama de funciones en actividades diversas como la consideración de alternativas, la relectura del pasado o la concepción de futuros posibles (Zittoun y Cerchia, 2013: 307), sin olvidar que también está implicada en operaciones genéricas de primer orden. Entre estas últimas cabe destacar que, al abordar los fundamentos de la ficción narrativa -una cuestión que relaciona en su filosofía con numerosas actividades humanas-, expone que no puede existir acción sin imaginación, dado que esta está involucrada en el plano del proyecto -al figurar qué se va a hacer-, en el de la motivación -al tomar impulso para hacerlo- y en el plano del “poder hacer” -al concebir las posibilidades de llevar a cabo dicha acción- (Ricoeur, 2002: 207).

Un aspecto relevante que reitera al abordar distintas materias es la necesidad de liberar a la imaginación de los presupuestos que solo la vinculan con la imagen. A este respecto, destaca que para desvincular la teoría de la ficción de ese impedimento hay que superar el prejuicio de que la imaginación productiva solo aparece en los trabajos que más implican una dimensión estética -como la poesía, las artes plásticas...-. Ello permitiría rechazar el dualismo que separa la imaginación poética de la epistemológica, dado que esa separación tan severa oculta el papel de la imaginación productiva en otros ámbitos y facilita llevar el concepto de ficción más allá del lenguaje y las artes plásticas para reconocer su labor, por ejemplo, en las analogías, modelos y paradigmas propios del campo conceptual del conocimiento científico (Ricoeur, 1979: 140).

Respecto a la idea de imaginación productiva empleada por Ricoeur, autores como Lythgoe (2014: 87) han señalado que es posible identificar dos variantes en el modo en que la utiliza: una como operación sintética que, por ejemplo, aparece al discutir cómo la imaginación contribuye a la metáfora; y otra libre que podemos encontrar, entre otros aspectos, al examinar los conceptos de utopía e ideología. Esta caracterización puede ayudar a clarificar el sentido de determinados elementos nucleares de la filosofía de Ricoeur, así como qué les aporta la imaginación, como puede ser el concepto de trama en su teoría sobre la narración.

En este sentido, los desarrollos de Ricoeur sobre la narración subrayan la importancia de la trama de forma semejante al modo en que White resalta los tropos (Gunn, 2011: 57), de manera que en su teoría interpretativa se refiere con el concepto de trama a aquello que reúne elementos o sucesos singulares y los dota de significado. El proceso de elaboración de la trama durante la lectura o recepción de los textos es un acto de juicio e imaginación creativa en tanto que es una obra conjunta que implica al texto y al lector (Ricoeur, 1995: 147), concretamente, supone la actividad simultánea del juicio del argumento narrativo y la imaginación productiva del individuo que interpreta el texto (Gabilondo y Aranzueque, 1999: 20).

Tal y como hemos adelantado, otra de las cuestiones centrales en la obra de Ricoeur que requiere a la imaginación es la metáfora. El autor explica que esta consiste en hacer próximos los términos que en un principio parecen alejados utilizando la imaginación creativa, la cual figura la asimilación predicativa de estos (Ricoeur, 2002: 24). Así, la imaginación que actúa en la metáfora supone la capacidad de producir nuevas especies lógicas a pesar de -y gracias a- la diferencia inicial de los términos que se resisten a aproximarse (Ricoeur, 1979: 131). De este modo, la metáfora representa una innovación

semántica ya que supone la creación de significados originales mediante la imaginación. Con todo, esta clase de proceso no se da únicamente en la metáfora, sino que la innovación semántica también se produce en la narración, concretamente en la trama, dado que en ella la imaginación reúne e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y dispersos, con lo que se esquematiza la significación que se da a la narración tomada como un todo (Ricoeur, 1995: 31-32).

La metáfora funciona correctamente gracias a la interacción de sus componentes cognitivos, imaginativos y emocionales (Ricoeur, 1978: 159) y, además, en calidad constructo teórico que genera nuevo significado supone un revulsivo contra determinadas concepciones restrictivas del concepto de imaginación. Ricoeur (1979: 123-128, 2002: 200) argumenta que un matiz muy positivo de relacionar la metáfora con la imaginación es que aleja a esta última del fenómeno de la percepción, así como de todos los problemas filosóficos que ello ha supuesto, y la vincula con un uso determinado del lenguaje: la innovación semántica. De este modo, se dejan atrás concepciones filosóficas como la de Hume, que entiende la imaginación como la imagen producida a partir de una impresión débil, y se adopta una perspectiva más cercana a la de la imaginación productiva de Kant para resaltar el papel constructivo de esta actividad (Ricoeur, 1978: 146).

Junto a las distintas funciones que cumple la imaginación en la filosofía de Ricoeur, este dedica uno de los ensayos que forman “Del texto a la acción” (1986) a estudiar si esta puede ir más lejos del importante papel que cumple en la actividad metafórica. De entre los diversos aspectos que explora ese escrito, debemos resaltar otra de las dimensiones en que actúa la imaginación: la concepción de posibilidades. Además, es significativo que esta dimensión más metafísica mantiene relación con la metáfora, dado que la innovación semántica a la que da lugar la imaginación puede hacer concebir futuros posibles hacia los que dirigirse para alcanzar la transformación social (Kearney, 1988: 120).

En ese sentido, explica cómo otra de las funciones de la imaginación es la suspensión de la referencia ordinaria y la proyección de nuevas posibilidades de redescubrir el mundo (Ricoeur, 1978: 154), con lo que esta ocupación añadida enfatiza la naturaleza más libre de la imaginación (Ascárate-Coronel, 2017: 101). Así, en uno de sus primeros textos plantea:

“Pero la imaginación tiene una función metafísica que no puede reducirse a una simple proyección de los deseos vitales inconscientes y reprimidos; la imaginación tiene una función de prospección, de exploración respecto a las posibilidades del hombre. Ella es por

excelencia la institución y la constitución de lo posible humano. En la imaginación de sus posibilidades es donde el hombre ejerce la profecía de su propia existencia. (...)” (Ricoeur, 1990: 113-114)

Esta cita aparece como parte de unas reflexiones teológicas en las que la imaginación es considerada como mecanismo para concebir posibilidades futuras en un sentido claramente metafísico y que en algunos puntos también se asocia a sus estudios sobre la ideología y la utopía (Lythgoe, 2015: 73). Además, llama la atención que es precisamente al razonar sobre esta función cuando Ricoeur se detiene más a advertir sobre los riesgos de la imaginación (Taylor, 2006: 99) y deja entrever que las posibilidades proyectadas hacia el futuro no tienen por qué ser siempre benévolas.

Tras haber explorado en su conjunto la teoría de la imaginación de Ricoeur y haber inspeccionado los vínculos de esta con cuestiones determinantes de su pensamiento filosófico, como la ficción, la narración, la trama, la metáfora o la concepción de posibilidades, podemos comenzar a profundizar en sus reflexiones sobre la historia. Como comprobaremos, la importancia de comprender los aspectos previos radica en que todos ellos guardan relación con las funciones que cumple la imaginación en la investigación y la narración histórica.

Los planteamientos de Ricoeur al respecto parten de que la realidad del pasado solo puede ser conocida en el presente mediante las huellas que persisten en la actualidad, pero estos restos históricos no existen como tal, sino que son producidos por la actividad humana al estudiar el pasado. El pasado solo se puede reconstruir mediante la imaginación, de modo que es necesario precisar qué toma la relación anterior -entre la realidad del pasado y las huellas- de la referencia metafórica que compone todas las obras poéticas, entre las que se encuentra la narración histórica. Dicha cuestión es fundamental, dado que representa el problema más evidente entre las dos grandes clases de discursos narrativos, el histórico y el de ficción (Ricoeur, 1995: 154-155). En este sentido encontramos las actividades que el historiador lleva a cabo al mediatizar y esquematizar las huellas, un proceso que tiene un carácter imaginativo como demuestra el trabajo de pensamiento que acompaña a la interpretación de hallazgos, fósiles, ruinas, monumentos..., ya que es precisamente esta actividad la que confiere a esos elementos el valor de huella histórica. Más específicamente, esta tarea imaginativa consiste en figurarse el contexto de vida, así como el entorno social y cultural en que se produjeron esos restos, dado que en la actualidad ya no se conserva (Ricoeur, 1996: 906).

La consideración de los restos históricos que se desprende de todo ello es que estos solo adquieren su condición cuando son interpretados con la imaginación (Kearney, 1995: 176), de forma que es posible deducir que cuanto más desconocida sea la huella interpretada y más compleja sea su identificación, más participará la imaginación en el proceso (Schörken, 1994: 17). Por su parte, la elaboración de la narrativa histórica depende de estas huellas y, a la hora de explicar el modo en que se elaboran las tramas, Ricoeur apela al concepto de imaginación de Collingwood para indicar que en virtud de los vínculos entre historia y relato, el historiador configura tramas que los documentos históricos autorizan o prohíben pero que nunca contienen como tal (Ricoeur, 2002: 21).

Si profundizamos en cómo interviene la imaginación en la narración histórica según Ricoeur, es imprescindible considerar el concepto de mimesis. Como cualquier otra forma de narración, la histórica tiene tres mimesis: prefiguración, configuración y reconfiguración, que se suceden de forma cíclica y que van desde la labor del escritor y a la del lector, con lo que se genera una complicidad entre la acción narradora y lectora (Kearney, 1995: 178). La relevancia de estas reside en que crean una relación mediante analogía y metáfora entre la narración y la realidad, que en el caso específico de la narración histórica implica que esta clase de construcciones son capaces de representar el pasado de forma semejante al modo en que, en una metáfora, un término representa a otro. Esto lleva a que las narraciones históricas ocupen una posición en relación con el pasado como la de la forma lingüística “como si” (“as if”) (Gunn, 2011: 58). No obstante, esta condición propia de las narraciones históricas también conlleva algunos riesgos, como el de creer que a través de ella es posible observar el pasado como tal, que la narración histórica es una reproducción literal del mismo. Para prevenir ese error, el historiador capacitado debe mantener el control crítico con estrategias de presencia-distancia, creencia-descreimiento, implicación-distanciamiento (Kearney, 1995: 179; Schörken, 1994: 109-110), es decir, la narración que elabora debe mantener el equilibrio entre esas dimensiones para ser un texto eficaz, pero sin exceder los límites que marca su naturaleza.

Ricoeur sostiene que el proceso de reafectación del pasado en el presente a través de la investigación y la narración histórica supone la reconstrucción imaginativa de los acontecimientos pasados. En esta argumentación el autor también parte del trabajo de Collingwood -entre otros autores- y de su ensayo “La imaginación histórica”, de forma que pese a diferir con algunos de sus principios como que todo hecho histórico tiene una parte interna y una externa (Ricoeur, 1996: 840-846), reconoce la influencia de

Collingwood en los desarrollos epistemológicos de la historiografía y el impacto de su concepto de imaginación para describir la tarea de reactivación característica del conocimiento histórico (Ricoeur, 1999: 136). Todo ello hace que, en el proceso de escritura de la historia, el rol de la clase específica de imaginación implicada en las narraciones no solo está presente en la mimesis de configuración del relato, sino que la imaginación participa sobre todo en la forma en que se dirige a la historia “como realmente fue”, con lo que muestra a su vez la otredad del pasado, esto es, lo trae al presente pero subraya su ausencia como algo que “ya no es” (Kearney, 1995: 175-77).

La actividad de la imaginación histórica también aparece en el estudio de la temporalidad humana, ya que la función sintética propia de la imaginación actúa cuando, ante la diversidad de nuestras historias vitales, esta es recorrida, conservada e identificada por la imaginación histórica para transformar esa diversidad en una historia (Ricoeur, 1999: 148-149). Con todo, en este plano se deben considerar algunas distinciones importantes para no caer en los equívocos en que han incurrido algunas tradiciones filosóficas previas. De este modo, al abordar la imaginación en relación con la aproximación del pasado es necesario distinguirla de la rememoración porque, a diferencia de esta, la representación del pasado tiene la pretensión de ser verdadera (Ricoeur, 1996: 682). En la misma línea, memoria e imaginación deben ser separadas tanto para alejar el perjuicio de que tener memoria de algo es conservar una imagen mental de ello (Ricoeur, 2010: 21), como para evitar que todo aspecto imaginativo es falso (Ricoeur, 2010: 77-79).

Una característica básica de la teoría de Ricoeur sobre la narración consiste en su forma de concebir las dos modalidades principales de discurso narrativo -histórico y ficticio-, de modo que estos no deben ser entendidos como formatos opuestos sino como configuraciones narrativas entre las que se producen intercambios. Evidentemente, existen diferencias entre ellas, como que la imaginación que interviene en las narraciones de ficción ignora la compleja tarea de enfrentarse a los documentos históricos y de tener que establecerlos en función de los problemas planteados (Ricoeur, 1999: 135). Las narraciones históricas y ficticias aprovechan elementos una de la otra (Gunn, 2011: 60) y, pese a que el relato histórico y el de ficción difieren en sus pretensiones de veracidad, comparten entre ellos la cohesión que enlaza entre sí los elementos de la trama (Gabilondo y Aranzueque, 1999: 12).

Las mediaciones imaginativas en historia se enriquecen por medio de rasgos de lo imaginario que aparecen explicitados en el relato de ficción, con lo que se revela el

entrecruzamiento que existe entre historia y ficción en la refiguración del tiempo -por ejemplo, al extender o condensar el tiempo que ocupa un evento en la narración- (Ricoeur, 1996: 907). De este modo, si toma atributos de la novela, la función representativa de la imaginación histórica puede mejorar, con lo que se hace compatible que una narración histórica relate los sucesos aproximándose mucho a cómo sucedieron y haga ver, sentir y vivir al lector “como si” (“as if”) estuviera en el lugar y momento histórico en cuestión (Kearney, 1995: 178). Por tanto, la ficción puede servir a la historia pero siempre existe el riesgo de que la degrade.

Como se ha definido al principio y estamos comprobando en las páginas previas, Ricoeur ofrece unos estudios filosóficos fundamentados en propiedades y usos lingüísticos. Sus análisis del conocimiento histórico también están planteados desde esta perspectiva, con lo que las comparaciones de sus razonamientos con los de White son prácticamente inevitables. A este respecto, Pellauer (2013) ha manifestado que las similitudes entre la obra de los dos autores se perciben de forma clara en cómo la imaginación histórica juega un papel primordial en tres cuestiones que preocupan a ambos: aquello que produce la historia, que la historia tiene una historia, y el análisis de la narrativa histórica, aunque esto último desde perspectivas claramente distintas. Respecto a las diferencias que existen entre ellos, una de las más señaladas por muchos autores es que, a diferencia de White, Ricoeur acepta la historia como forma de conocimiento científico y dota a esta de un propósito moral e intelectual serio (Gunn, 2011: 57).

En la línea de las reflexiones de ambos sobre narración histórica y de ficción, Ricoeur reconoce que la de White es la mejor aproximación a los recursos retóricos de la representación histórica (Ricoeur, 2010: 333) y, de forma semejante a este, argumenta que la imaginación histórica extrae las formas de abordar la trama -tragedia, comedia...- de la ficción (Gunn, 2011: 67; Pellauer, 2013: 266). Cuando Ricoeur explora el modo en que White toma los géneros literarios y los aplica a la narración histórica, el filósofo francés refuerza sus premisas sobre las conexiones entre narración histórica y de ficción. A partir de ello Ricoeur precisa que el vínculo entre estas no se limita a la composición, sino que también existen préstamos entre ambas en la función representativa de la imaginación histórica: aprendemos a ver las concatenaciones de acontecimientos que forman el relato en función de cómo marcan la forma de cada género literario. Esto es posible observarlo en grandes obras históricas que no caducan y que, pese a que el proceso de análisis documental del que parten ha comprometido su fiabilidad científica,

despliegan un arte poético y retórico distinguido en su forma de presentar el pasado. A partir de ello, el autor concluye que: “(...) Lo sorprendente es que esta interconexión de la ficción con la historia no debilita el proyecto de representancia de esta última, sino que contribuye a realizarlo.” (Ricoeur, 1996: 908)

Finalmente, los últimos aspectos que vamos a detallar en los que interviene la imaginación histórica en la obra de Ricoeur se enmarcan en sus reflexiones metafísicas o mantienen una fuerte relación con estas. Así, en uno de los primeros trabajos en que analiza el conocimiento histórico explica que el historiador está dotado con una aptitud determinada para cambiar de ambiente, es decir, para desplazarse a otro presente en un proceso de traslación que funciona mediante la imaginación y que recibe el nombre imaginación temporal. La realización de esta clase de desplazamiento pretende acercar al lector al pasado histórico, pero a su vez mantener una conciencia de lejanía, de modo que se emplea la simpatía del historiador hacia los agentes históricos para introducir al lector en otra subjetividad que está alejada en el tiempo. La existencia de este mecanismo, semejante a lo que denominaríamos empatía histórica, representa para el autor una prueba clara de cómo todas las personas pertenecen a la misma humanidad (Ricoeur, 1990: 29-30).

A propósito de esta clase de apelaciones sobre establecer una conexión con agentes históricos, cuando Ricoeur se dispone a elaborar su hermenéutica de la historicidad detecta limitaciones en la idea de imaginación de Kant, dado que -entre otros motivos- para él la imaginación histórica remite a un ámbito temporal mucho más amplio. En este sentido, plantea que la historia personal de cada individuo se refiere tanto a la temporalidad de sus contemporáneos, como la de sus predecesores y sucesores (Ricoeur, 1999: 150-151, 2002: 208-209) y, por tanto, la imaginación representa el componente fundamental en la construcción del campo de la historia, concretamente en una condición trascendental: en la analogía que se produce con el significado de “yo”, ya que todas las personas que existieron, existen y existirán pueden utilizarlo para referirse a sí mismos. Dicho de otro modo: “(...) la imaginación tiene como competencia preservar e identificar, en todas las relaciones con nuestros contemporáneos, nuestros predecesores y nuestros sucesores, la *analogía del ego*. (...)”³⁰ (Ricoeur, 2002: 210). Esa unión hace que toda la humanidad esté vinculada históricamente entre sí y da lugar a la construcción de la intersubjetividad.

³⁰ Énfasis del autor.

Esta destacada función metafísica que cumple la imaginación histórica como elemento que aborda el tiempo en su conjunto -pasado, presente y futuro- mantiene una clara relación con la conciencia histórica (Pellauer, 2013: 262). No obstante, pese a que intervenga en una actividad humana universal como esta, cuando la imaginación actúa en el plano de la conciencia histórica es más sensible a la naturaleza incomparable y única de los acontecimientos históricos, de forma que preserva la singularidad de estos, especialmente cuando se trata de eventos o procesos terribles que se resisten a ser comparados como el Holocausto (Kearney, 1995: 180). En estos casos, además, el influjo emocional es mucho más fuerte en la imaginación y puede tener efectos en el sentimiento de comunidad, con lo que puede representar un fortalecimiento de la identidad colectiva (Schörken, 1994: 19).

A modo de balance, hemos podido comprobar que la extensa producción filosófica de Ricoeur descansa sobre la imaginación al reflexionar sobre cuestiones diversas. La exploración de muchos de estos vínculos ha permitido observar de forma precisa cómo se ven reflejados en las funciones que cumple la imaginación en la investigación y la narración histórica. Este autor dispone de un amplio y detallado conocimiento de las teorías de la imaginación que se han formulado en la tradición filosófica occidental, lo que le permite discutir conceptos como el de imaginación productiva -que se refiere a la clase de imaginación que crea cosas nuevas en contraposición a la que simplemente las replica- o desarrollar funciones que desde su punto de vista cumple esta, como su labor sintetizadora en el proceso de creación de la metáfora y la trama narrativa, en las que reúne elementos diversos y los dota de un nuevo significado.

Ricoeur sostiene que el pasado solo puede ser reconstruido con la imaginación, dado que, entre otras cosas, esta sirve para interpretar los restos y que adquieran la condición de huellas históricas en un proceso en que se figuran tanto el contexto de vida como el entorno social y cultural en que se produjeron, una actividad indispensable teniendo en cuenta que esos aspectos ya no se conservan en la actualidad. La imaginación también interviene en diversos puntos de la narración histórica, la cual supone una forma de construcción que representa el pasado de forma análoga al modo en que en una metáfora un término representa a otro. Las relaciones que mantienen las dos principales formas de discurso narrativo -histórico y de ficción- evidencian que, pese a diferir en características determinantes como su pretensión de veracidad, intercambian entre ellas elementos sostenidos por la imaginación, como mecanismos característicos de la ficción que pueden mejorar las narraciones históricas a la hora de representar el pasado. Junto a

estos importantes cometidos que desempeña la imaginación en el conocimiento histórico, destaca su posición como componente fundamental en la construcción del campo de la historia, concretamente en la condición trascendental de vincular históricamente a la humanidad -pasada, presente y futura- en su conjunto y dar lugar a la construcción de la intersubjetividad.

4.6 Jorn Rüsen: la significación de los hechos históricos

Por su parte, otro autor destacado que merece ser considerado por distintos motivos es el historiador y filósofo alemán J. Rüsen (1938-). Este representa una figura notable en los estudios historiográficos de las últimas décadas y, sobre todo desde nuestra perspectiva, un referente que ha marcado de forma significativa numerosos desarrollos en la didáctica de la historia, como veremos en el próximo capítulo. En este sentido, en primer lugar, cabe hacer una pequeña digresión sobre la influencia de las ideas historiográficas y didácticas de este autor, y en particular de algunos de sus marcos conceptuales, en las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia.

Desde sus primeras obras, Rüsen se interesó por la didáctica de la disciplina como ámbito independiente de conocimiento y ha vinculado de forma estrecha este campo con conceptos fundamentales de su teoría, como el de “conciencia histórica”, una relación que le ha llevado a sostener que “(...) la conciencia histórica es la categoría básica de la didáctica de la historia. (...)” (Rüsen, 2017: 194). Desarrollos teóricos como este han sido muy fructíferos, hasta el punto que Clark y Grever (2018: 182) han detectado que las prolíficas aproximaciones a dicho concepto hacen que sea posible distinguir dos perspectivas distintas en su tratamiento: una historiográfica y una educativa. El punto de partida de todo ello se encuentra a inicios de la década de 1980, cuando el autor publicó sus primeras obras y conceptos como el de conciencia histórica centraron muchos debates en el contexto alemán, ya que en el caso del aprendizaje de la historia enfatizaba que este debía permitir a los individuos pensar históricamente por sí mismos, reflexionar y clasificar su identidad histórica, personal y colectiva (Körber, 2015: 4), discusiones que posteriormente se extendieron a otras regiones del mundo desde un enfoque más historiográfico o desde uno dirigido al aprendizaje de la historia (Retz, 2018: 201-202; Schmidt, 2017; Seixas, 2016: 428-429). Ello ha supuesto que constructos específicos como el mencionado o como las cuatro tipologías de narrativas históricas que identifica Rüsen -tradicional, ejemplar, crítica y genética- hayan sido analizadas y aplicadas en

distintos contextos, por ejemplo al relacionar el primero con los conceptos de segundo orden en el aprendizaje (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018), o al vincular la clasificación de las narrativas con las cuatro concepciones sobre la historia detectadas por Nietzsche al analizar cómo interpreta el alumnado los lugares de memoria (Seixas y Clark, 2004).

En su conjunto, la obra de Rüsen estudia la historia de forma integral y explora dimensiones como la formación de conocimiento histórico, su representación, el aprendizaje de la historia o las funciones antropológicas y culturales de considerar el pasado. La imaginación es un concepto que este autor no aborda en sus escritos sobre didáctica de la historia, pero sin embargo cumple un papel significativo en un aspecto fundamental de la investigación sobre el pasado: su escritura. Como comprobaremos, a pesar de su importancia y observada en comparación a otros componentes esenciales en la teoría de este autor y a las de otros historiadores, esta no destaca como un elemento en el que haya profundizado. No obstante, su análisis es muy pertinente y, para comprender el lugar que ocupa la imaginación y su cometido, es aconsejable delinear determinados desarrollos estructurales y características de la obra de este autor.

La metahistoria (Historik), es decir, la teoría de la historia elaborada por Rüsen desde la década de 1980, se centra en los estudios históricos como tales y en sus rasgos distintivos, su naturaleza científica, los principios del conocimiento histórico, las reglas de la investigación histórica, la historiografía, etc. (Rüsen, 1993: 15). Esta teoría se caracteriza por enfatizar la cualidad científica y erudita de la investigación histórica, la cual, sin negar las propiedades literarias y estéticas de la narración histórica, aspira a alcanzar una reconstrucción realista del pasado histórico (Iggers, 2000: 374-376). Como parte de ella, Rüsen elabora distintos esquemas explicativos sobre el análisis y la representación histórica, de entre los que podemos destacar la matriz disciplinar de la historia, que subraya el carácter procesual y contextual del conocimiento histórico y está configurada de modo que conecta la historia como disciplina académica con las formas y prácticas humanas comunes de formar significado histórico (Rüsen, 2017: 42-43).

El modo en que Rüsen se refiere a la teoría de la historia y, sobre todo, su forma de reivindicar el estudio de las dimensiones poético-estéticas de las narraciones históricas puede hacer aparentar que sus reflexiones son cercanas a las de White, y de hecho Rüsen ha reconocido el peso de las obras del historiador estadounidense como punto de inflexión en la teoría de la historia que la ha dirigido hacia el análisis de cualidades literarias (v. Rüsen, 2020). Pese a estos puntos de encuentro y al hecho de que ambos perciban la

importancia de la teoría reflexiva para la historiografía o que hayan abordado temas comunes como la escritura histórica, de forma global sus preocupaciones básicas son muy distintas (Megill, 1994: 41). A nuestro modo de ver, el aspecto más evidente en este desencuentro es cómo concibe cada uno la naturaleza del conocimiento histórico, algo que se evidencia en el hecho de que, entre las numerosas ocasiones a lo largo de su obra en que discute las ideas de White, Rüsen critique que este interpreta la historiografía como literatura y que no reconozca del todo su especificidad como forma particular de generar significado histórico (Rüsen, 1993: 6).

Junto con todo ello, un aspecto distintivo y determinante de la teoría de Rüsen es el modo en que relaciona la historia con las necesidades humanas a través de la función orientadora del pasado histórico. En este sentido, plantea la siguiente pregunta y su respuesta:

“¿Qué es la historia? Con respecto a la función antropológicamente universal de orientar la vida humana por la cultura, la respuesta es muy simple: la historia es el tiempo que ha ganado sentido y significado. La historia es un tiempo con sentido y significado. Combina el pasado, el presente y el futuro de manera que los seres humanos pueden vivir en la tensa intersección del pasado recordado y el futuro esperado. (...)” (Rüsen, 2008: 2)

Estas nociones reflejan las principales características del concepto de conciencia histórica desarrollado por Rüsen -que hemos mencionado con anterioridad al apuntar su influencia en la didáctica de la historia-, el cual ya había sido explorado previamente por Hegel, Dilthey, o, en el siglo XX, por Gadamer (Cataño-Balseiro, 2011: 225; Clark y Grever, 2018: 178; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018: 117). En el caso de Rüsen, entiende este concepto de conciencia como una operación del entendimiento humano que sirve a los individuos como mecanismo de orientación temporal (Rüsen, 2008: 24-25), de modo que mediante la narración “(...) cumple una función de orientación para la vida actual, dado que permite representar el pasado de manera más clara, percibir el presente de manera más comprensible y adquirir una perspectiva del futuro más sólida.” (Valls y Radkau, 1999: 91). La conjunción de los dos aspectos previos, es decir, la posibilidad de formar conocimiento histórico científico y la función antropológica de orientación temporal mediante la conciencia histórica, supone que la historiografía puede contribuir a las cuestiones humanas cuando alcanza ciertos estándares de científicidad, una perspectiva semejante a la que mantiene Habermas sobre el papel del conocimiento racional (Cataño-Balseiro, 2011: 224; Megill, 1994: 51-52; Retz, 2018: 202).

En los principios metodológicos del pensamiento histórico establecidos por Rüsen intervienen toda una serie de dimensiones, mecanismos y procedimientos que determinan el desarrollo de la investigación. Sin embargo, la imaginación no cumple ninguna función a la hora de llevarla a cabo, sino que participa en la escritura de la historia. Esta distinción entre investigación y escritura histórica en el estudio del pasado no implica que sean dos etapas separadas de forma tajante, entre otros motivos, por la fuerte unión que existe entre las respectivas operaciones de interpretación y representación: la primera de estas consiste en la conexión de los hechos del pasado y su despliegue permite la actuación de la segunda, ya que esos enlaces dan lugar a una forma de conocimiento que puede ser narrada en forma de historia (Rüsen, 2017: 139-141). Así, el cometido que cumple cada una de estas operaciones -interpretación y representación- hace que no puedan ser desvinculadas pero, pese a la fuerte relación que las conecta, siguen siendo operaciones distintas con una naturaleza diferente dado que, mientras que la interpretación es un proceso cognitivo regulado metodológicamente, la representación no solo es un proceso cognitivo porque también implica dimensiones literarias, poéticas, estéticas o retóricas (Rüsen, 2020: 97-100).

A este respecto, Assis (2010: 57) explica que la estrecha articulación que existe según Rüsen entre la dimensión cognitiva y la estética del pensamiento histórico se relaciona con que en la investigación de las fuentes aparecen elementos que dirigen y limitan el acto poético de la elaboración narrativa. Ese es el único sentido en que, según el autor, se puede sostener que la historiografía inventa en cierto modo el pasado al representarlo en la forma discursiva de una narración, pero en ningún caso se puede afirmar que ello suponga que los historiadores inventen el pasado. En cualquier caso, el perfeccionamiento de la articulación entre dimensión cognitiva y estética es uno de los indicadores más importantes de la científicidad de un pensamiento histórico.

Por lo que respecta a la escritura o representación de la historia en forma de narrativa, Rüsen defiende lo determinante que es reconocer que esta constituye una especie particular de construcción discursiva. Esta difiere de otras creaciones, como los relatos elaborados únicamente en base a criterios artísticos pero, a pesar de estas claras diferencias, su importancia fundamental como narrativa histórica va más allá de la distinción entre realidad y ficción. De este modo, la singularidad de la narración histórica reside en tres de sus cualidades: está atada al recurso de la memoria, organiza la unidad interna temporal de las tres dimensiones -pasado, presente y futuro- mediante un concepto

de continuidad, y sirve para establecer la identidad de sus autores y oyentes (Rüsen, 1993: 4-6).

Rüsen considera que la cuestión clave a la hora de elaborar una teoría sobre la escritura de la historia es cómo abordar con ecuanimidad los méritos cognitivos que adquiere el pensamiento histórico cuando se basa en la investigación, por un lado, y la forma estética y el efecto retórico con que el pensamiento histórico trae el pasado al presente, por otro (Rüsen, 2017: 146-147). La consecución de cierto equilibrio entre estas categorías debe ser una aspiración de la representación histórica, ya que existen ejemplos que contrastan por el acento que ponen en una de ellas en detrimento de la otra, como el énfasis de Ranke en el realismo de la investigación histórica y los desarrollos recientes en metahistoria que destacan los procedimientos no cognitivos en la formación de significado histórico (Rüsen, 2020: 95-97). Esto implica que, como práctica narrativa particular, la narrativa historiográfica no puede ser juzgada en base a la distinción ficticia entre literatura y realidad. Por el contrario, hay que identificar la integración de la imaginación ficticia en el pensamiento y la explicación histórica, viendo sus diferencias y similitudes en base a sus fundamentos antropológicos, esto es, en base al papel que cumplen las narraciones en la vida de las personas (Rüsen, 2017: 147).

En ese sentido, estas narraciones sirven a los individuos para transformar las experiencias de eventos singulares de sus vidas en un contexto de eventos ordenado temporalmente. Ello da lugar a una representación narrativa que no mantiene la “pureza” de los eventos que la componen porque, en el relato, estos son integrados con otros eventos en un contexto de significado. Ese proceso se lleva a cabo mediante la interpretación narrativa de los eventos, la cual está basada en la actualización imaginativa y consiste en que la representación producida por la narrativa no reproduce simplemente los eventos, sino que les aporta la cualidad de significado interno (Rüsen, 2017: 148). Así:

“El significado "añadido" que gana el evento narrado a través del acto de la narración va más allá de su facticidad. Este significado se introduce a través de un contexto de eventos en el que tiene sentido para el narrador y el oyente. Este acto de inserción que viene con la representación de un evento o cosa es lo que llamamos imaginación. (...)” (Rüsen, 2017: 148)

A partir de las reflexiones previas y de esta última cita podemos comenzar a percibir que Rüsen concibe la imaginación como la actividad que introduce significado en los hechos cuando son representados en una narrativa. En el caso específico de las narrativas

históricas el autor reconoce de forma similar que, en la relación narrativa temporal que confiere el carácter histórico a los hechos, existen dos componentes: la pura facticidad y la imaginación, o lo que es lo mismo, el proceso de generación de sentido de la interpretación histórica (Rüsen, 2008: 67).

Por el modo en que este autor conceptualiza la labor desempeñada por la imaginación, Assis (2010: 56-57) ha sostenido que Rüsen actualiza la reflexión de W. von Humboldt (1767-1835) sobre el carácter constructivo de la exposición de los acontecimientos históricos, la cual hemos observado anteriormente y que planteaba que en el uso de la imaginación se revela la verdad de los acontecimientos mediante la representación de los mismos, rellenando y conectando los fragmentos inconexos que se conservan del pasado. Pese a que coincidimos con esta apreciación por los claros paralelismos que existen entre las posturas de ambos autores, consideramos que es imprescindible precisar -como estamos haciendo- el contexto en que Rüsen desarrolla estas ideas y, así, comprender en qué consiste esta especie de “actualización” de preceptos historiográficos decimonónicos.

Continuando con el fragmento anterior, Rüsen apunta que la imaginación:

“(...) Tiene el ‘poder’ (poder imaginativo) de trascender los hechos de una narración. En el proceso de trascendencia a través de la narración, el significado de un evento se vuelve conciso, accesible y comunicable. La imaginación no sólo añade significado; también deja fuera aquello que se experimenta como carente sentido y lo que podría obstaculizar, destruir o dañar los significados potenciales. (...)” (Rüsen, 2017: 148)

Por tanto, la imaginación introduce el significado a los hechos y excluye tanto los aspectos que no aportan nada a la narración, como los que posiblemente perjudiquen los sentidos que eventualmente pueda adquirir esta.

Mediante el poder imaginativo de la narración, los eventos factuales adquieren un significado que todavía no tienen, por lo que, según Rüsen, surge la necesidad de distinguir entre el significado adquirido de la narrativa y la facticidad de los eventos. Esto le lleva a proponer el uso del concepto de ficción, pero con la aclaración conveniente de que no está sugiriendo que todo significado añadido sea ficticio (Rüsen, 2017: 149). Las implicaciones de este razonamiento son que:

“Por lo tanto, sólo debemos usar la palabra ficción para describir aquellos rasgos de una narración que se obtienen a través de la propia narración. Los rasgos que se acumulan a través de la participación o implicación del narrador (e indirectamente, del oyente) son ‘ficticios’. Esta acumulación de rasgos lleva la narración al horizonte de significado que

básicamente sitúa la narración, o, mejor dicho, que en efecto crea la narración. (...)” (Rüsen, 2017: 149)

Todo ello revela que:

“(...) La imaginación no es una reproducción, sino una traducción, una transformación, en la que el acontecimiento se procesa a través de la interpretación, pierde su calidad empírica y gana su significado.” (Rüsen, 2017: 149)

En el caso de los hechos históricos, la distancia temporal de los eventos del pasado hace que al interpretarlos en forma de narración se deban considerar sus particularidades como elementos con un significado histórico potencial, un factor que no necesita ser considerado en otras clases de relatos pero que es fundamental para que estos eventos puedan ser representados como narración histórica. Pese a rasgos distintivos como este, sigue conservando características generales de las formaciones narrativas, ya que:

“Dicha narración -como toda narración- se alcanza a través del poder humano de la imaginación. Con este poder, el evento narrado se vuelve vívido en el contexto comunicativo de la narración. Se basa en la capacidad de la imaginación para formar el significado. (...)” (Rüsen, 2017: 150)

En su conjunto, estas consideraciones no se limitan a afectar a los procesos de formación de narrativas históricas ya que, a través de estas, también afectan a la función antropológica de orientación temporal. Así, como ya se ha indicado, Rüsen explica que las narrativas no son simplemente una reproducción de eventos porque, en la medida en que el evento no puede ser narrado en su totalidad, siempre se produce alguna clase de “ficcionalización”. La imaginación emplea la “ficcionalización” para encajar cada evento en el horizonte de significado que inicia o actualiza la narrativa y, dado que la narrativa se basa en la experiencia, la trasciende y la conecta con otras experiencias en un contexto interpretativo. Es con y en este contexto en que las personas logran la orientación necesaria para vivir en el día a día (Rüsen, 2017: 149).

El reflejo de ello en el caso particular del pasado histórico se puede observar en el ejercicio de la conciencia histórica, de modo que esta muestra que la fuerza imaginativa es lo que da vida al pasado en el recuerdo histórico, es decir, aquello que lo hace operativo en las orientaciones culturales de la vida actual, con lo que:

“(...) La imaginación histórica no hace del pasado algo irreal, un castillo etéreo sin contenido de experiencia, sin el núcleo de lo real, una mera ficción de lo ‘que realmente había sido’, sino que lo actualiza y realiza justamente con las fuerzas de la conciencia, que otorgan a algo pasado ausente la fuerza de algo realmente presente. Es correcto que la imaginación histórica tiene que traspasar la factualidad pura de lo pasado para elevarlo,

interpretándolo, a una construcción histórica con sentido. Pero con ello, el pasado no pierde su carácter de algo real, sino lo adquiere exactamente así, como específicamente histórico. (...)” (Rüsen, 1994: 17)

Como vemos en este fragmento, Rüsen descarta los enfoques que conciben a la imaginación histórica como un elemento que contamina el pasado con la introducción de falsedades y que conduce a engaños y ficciones. En contraste con ello, defiende que con esta se impulsa el pasado al presente, se interpretan los hechos y se les confiere sentido, de modo que son significados como hechos reales e históricos.

El aporte de la imaginación a la función orientativa que cumple la narración histórica contrasta con la que se produce en otras clases de narración. En paralelo a lo que sucede con la historia, en las creaciones puramente artísticas la narración enfoca la trascendencia a su manera particular: imagina el mundo en base a lo posible y no parte de la experiencia -como hace la historia-, con lo que las narraciones meramente artísticas revelan cualidades que, aunque no existen, tienen significado para las personas. La narración histórica no puede ser analizada en ese marco en que se desenvuelven las narraciones artísticas, porque para ella la referencia a la experiencia es un elemento constitutivo del pensamiento histórico y aplicar ese enfoque puramente artístico implica suprimirla (Rüsen, 2017: 149-150).

Esta apreciación recuerda a los esfuerzos que realiza Rüsen para destacar que la facticidad de los hechos en el estudio de la historia es elemental en su capacidad de orientación, dado que si -como hace el enfoque posmoderno- solo se destaca lo poético y retórico de la narrativa histórica, se niega la necesidad del método en la forma de argumentación racional y se ignoran las normas de investigación empírica, por lo que el resultado termina por desembocar en la destrucción de la plausibilidad de la función orientadora de la historia (Rüsen, 2008: 137). En ese sentido, ello evidencia que existe un límite que demarca hasta dónde puede llegar el efecto estético de la fuerza imaginativa en la escritura de la historia: esta no puede perder su relación con la experiencia, porque al hacerlo sus construcciones pierden la condición de históricas y se convierten en ficticias (Rüsen, 1994: 17).

De forma global hemos podido comprobar algunas facetas de la obra de Rüsen, la cual aborda cuestiones diversas como la investigación histórica, su escritura o la didáctica de la historia. La exploración de diferentes dimensiones y desarrollos teóricos de los estudios sobre metahistoria elaborados por este autor están enfocados, entre otras cosas, a reivindicar las particularidades de la historia como forma singular de conocimiento

científico, así como a analizar la función de orientación que cumple en la vida de las personas. En este panorama teórico, la imaginación cumple un papel de importancia relativa al intervenir en la representación narrativa o escritura de la historia; en concreto Rüsen la concibe como la actividad que introduce significado en los hechos cuando son representados en una narrativa. Ante la imposibilidad de representar en su totalidad los eventos, la imaginación transforma los acontecimientos interpretándolos, haciendo que pierdan su calidad empírica pero haciéndoles adquirir significado al mismo tiempo. La imaginación cumple este cometido en la construcción de todas las narraciones, sin embargo, las particularidades de la narración histórica hacen que esta participe en la función antropológica trascendental de orientación que representa la conciencia histórica. De forma sucinta, la labor de la imaginación en la narración histórica se podría resumir en que es la encargada de insertar significado en los hechos, por lo que los “ficcionaliza” aportándoles significación más allá de su facticidad, pero lo hace con el mantenimiento del vínculo con la experiencia porque es lo que le aporta su condición de histórica y permite a los individuos orientarse temporalmente.

4.7 Aportaciones de las últimas décadas

En los últimos años han surgido algunas aportaciones realizadas por historiadores de distinta procedencia que también merecen atención y cuyas ideas han tenido cierta influencia -aunque menor en comparación con las anteriores- en las interpretaciones que se han hecho desde la didáctica de la historia sobre el concepto de imaginación histórica. La menor influencia de estos se explica parcialmente por lo recientes que son estas contribuciones. De este modo, merece la pena que nos detengamos brevemente en las reflexiones del historiador francés J. Le Goff (1924-2014), a pesar de que este únicamente hace algunas menciones puntuales de sobre la cuestión de la imaginación. El autor critica a los partidarios del positivismo por creer que podían excluir toda imaginación y, tras valorar algunas apreciaciones sobre su lugar en la investigación histórica, determina que esta capacidad es la que permite volver concreto el pasado y que dos tipos de imaginación que puede desplegar el historiador: la que consiste en dar vida a lo que está muerto en los documentos -noción semejante a la planteada por Bloch- y otra que muestra y explica las acciones de las personas (Le Goff, 2005: 42).

Mientras tanto, otro autor del mismo contexto cuyas contribuciones podemos tener en cuenta es A. Prost (1933-). De entre las “Doce lecciones sobre la historia” (1996) que

explica el autor en una de sus obras más conocidas, dedica algunas de estas a cuestiones como “Las preguntas del historiador”, “El tiempo de la historia” o “Los conceptos” de la disciplina, y también desarrolla una sobre “Imaginación e imputación causal”. Prost parte del reconocimiento de que la imaginación es esencial en la construcción de la historia, entre otros aspectos, al ponerse en el lugar de los personajes históricos analizados tal y como enfatizó Collingwood, al transferir al pasado esquemas explicativos probados en la actualidad o, en el sentido más evidente de todos, en el propio acto de estudiar el pasado porque para hacerlo es imprescindible imaginarlo ya que supone estudiar eventos que no pueden ser observados directamente en el presente.

Pese a reconocer la intervención de la imaginación en estos aspectos, el autor considera más conveniente profundizar en otro punto: en que la imaginación es la capacidad que dirige la búsqueda de las causas en la investigación del pasado y es la que apela a la explicación histórica, con lo que no se opone a la comprensión científica, sino que la prolonga (Prost, 2001: 176). Al trazar la relación entre imaginación y causalidad histórica, Prost explica que solo existe una historia, la que pasó, y critica la creencia habitual de considerar como inútiles los ejercicios de pensar que los sucesos podrían haber sido distintos a como fueron. Su postura es que imaginar otra historia distinta a la que tuvo lugar es la única forma de encontrar las causas de la historia real (Prost, 2001: 181), por lo que la imaginación representa la actividad con la que formar ucronías que permiten discernir entre las causas históricas, organizarlas según su importancia, etc. Prost lo plantea así:

“En efecto, toda historia es contrafactual. Para identificar las causalidades, no hay otro modo que viajar al pasado con la imaginación y plantearse la hipótesis de si el desarrollo de los acontecimientos habría sido el mismo en el caso de que tal o cual factor, considerado aisladamente, hubiese sido diferente. (...)” (Prost, 2001: 183)

El proceso seguido por el historiador en esta parte de su labor de análisis consiste en que, cuando piensa en un contrafactual, se sitúa en un momento que es un presente para sus antepasados en el que ellos, a la luz de su propio pasado, anticipan el futuro. De modo, que con la imaginación se reconstruye un momento pasado en forma de presente ficticio en relación al cual el historiador redefine un pasado y un futuro (Prost, 2001: 186). La elaboración de esta construcción imaginaria y probabilista que realiza el historiador es el punto más sensible de su trabajo y consiste en conciliar la libertad de la que gozaron los personajes históricos con el futuro imprevisible que tenían frente a ellos, una relación compleja que lleva a la puesta en evidencia y jerarquización de las causas que

condicionaron sus actos (Prost, 2001: 186-188), ya que “(...) la reconstrucción probabilista de los futuros posibles que habrían podido acontecer es la única vía para descubrir y jerarquizar las causas de la historia. (...)” (Prost, 2001: 190).

Prost, del mismo modo que muchos autores previos, se esfuerza en matizar el sentido que otorga a la palabra imaginación, por lo que aclara que esta no implica inventar sin límites, sino que es una actividad basada en lo real, que se inscribe tanto en los hallazgos realizados por los historiadores, como en el conocimiento social, es decir, en la comprensión de cómo reaccionan las personas ante situaciones dadas. La conjunción de ambos factores le lleva a afirmar que:

“Afianzada de este modo en lo real y armada con un saber social, la experiencia imaginaria conduce al historiador a reparar en el pasado en posibilidades que eran objetivas, pero que no se realizaron, pues no eran necesarias, sino solamente probables. (...)” (Prost, 2001: 190)

En conocimientos de esas posibilidades a través de la imaginación es lo que permite al historiador imputar las causas que propiciaron los hechos históricos que analiza, ya que puede sopesarlas con respecto a esos modelos contrafácticos.

Mientras tanto, otros autores como J. Fried (1942-) han sopesado la importancia del lenguaje a partir de los debates producidos en torno al giro lingüístico y ha valorado cómo este interviene en la investigación y representación de la historia. Entre otras cosas, ello le ha llevado a resaltar el papel de la imaginación como medio con el que dar nueva forma a los conocimientos de los que disponemos sobre el pasado para que puedan ser empleados en la actualidad (Fried, 1996: 315).

Por su parte, como desarrollo reciente de las últimas décadas también podemos considerar brevemente las ideas del historiador posmoderno A. Munslow (1947-2019) quien, al realizar un repaso sobre los diferentes conceptos y asuntos en torno a los que han girado los debates sobre la historia desde 1970, reserva entre estos un espacio para la imaginación histórica y ofrecer su punto de vista sobre el papel que desempeña. El motivo inicial por el que Munslow estima que este concepto debe ser abordado reside en la apreciación evidente de que, en tanto que capacidad de la mente humana que hace surgir elementos no accesibles a los sentidos y permite tratar cosas que no son reales, la imaginación es un poder particularmente importante en la interpretación histórica (Munslow, 2000: 124). Esta condición es la que explica que tantos filósofos e historiadores previos hayan analizado su naturaleza y las funciones que cumple en la creación de significado histórico, ya que una actividad habitual en la investigación

histórica es ensayar mentalmente mediante la imaginación posibles relaciones, conexiones y situaciones de causa y efecto en el pasado. Por tanto, en este contexto “(...) la imaginación histórica es la aplicación de la capacidad general de la mente humana para la comparación, la conexión, la analogía y la diferencia al estudio del pasado y sus fuentes. (...)” (Munslow, 2000: 124).

Todo ello supone un proceso metafórico en el que el historiador vincula diferentes dominios de conocimiento con el fin de interpretar y comprender, lo que implica que:

“(...) la línea entre la inferencia y la imaginación es cruzada normal y regularmente por el historiador. El acto de recreación histórica significa imaginar las posibilidades de vinculación en el pasado. La forma peculiar que adopta esta representación de los vínculos es la narrativa figurativa.” (Munslow, 2000: 124)

Es decir, que la narrativa es el medio para el proceso de re-descripción de la historia y permite ver y configurar un conjunto de relaciones entre los eventos, las cuales no existían previamente. Este modo de entender las actividades desarrolladas por el historiador mantiene vínculos claros con las ideas de White sobre el proceso de composición de las narrativas históricas, aunque Munslow también se apoya en Ricoeur o Collingwood -entre otros autores- al detallar estos procesos de figuración.

El autor concluye su ensayo indicando que, si se asume que el conocimiento histórico es principalmente o en gran parte -pero no exclusivamente- una creación metafórica -es decir, una transferencia en el uso del lenguaje- de la imaginación histórica, entonces los historiadores deberían tenerlo en cuenta redirigiendo sus convenciones epistemológicas y considerar antes la forma que el contenido de sus narraciones. De esta forma,

“(...) Si la imaginación del historiador se construye a partir de sus suposiciones sobre la vida y sobre cómo funcionaba en el pasado y en el presente (...), entonces la imaginación histórica nos permite crear diferentes pasados en función de cómo elijamos relacionar las pruebas no sólo dentro de su contexto histórico y de la teoría particular del comportamiento humano que invoquemos para conectar la acción con la estructura, sino también para ampliar las formas a través de las cuales podemos crear conocimiento histórico.” (Munslow, 2000: 129)

A través de ideas como estas, Munslow subraya el potencial de la imaginación histórica para formar distintas narrativas en función del modo en que se conecten las evidencias del pasado, algo que también puede dar lugar a nuevos procedimientos para formar conocimiento histórico.

En un sentido distinto al de Munslow, el historiador J. L. Gaddis (1941-) dedica una de las secciones de su obra de reflexión historiográfica, “El paisaje de la historia” (2002), al problema de la inaccesibilidad del pasado por parte del historiador. Al discutir ese aspecto, el autor lo compara con determinados procesos de investigación en disciplinas muy diferentes como la astronomía, la paleontología o la biología evolucionista, en el sentido de que en estas ciencias también estudian fenómenos que no pueden ser observados en un laboratorio, sino que los experimentan mentalmente -circunscribiéndose a los límites que marca la lógica- a partir de las estructuras que se conservan en la actualidad (Gaddis, 2004: 64-65).

Este condicionante fundamental en las tareas de investigación es semejante al que se da en la formación de conocimiento histórico, dado que el historiador también se enfrenta a los mismos factores: analiza su objeto de estudio a partir de los restos que han sobrevivido, la mayoría de las fuentes que habrían sido útiles no se conservan, gran parte de los acontecimientos analizados ni siquiera generaron registro y, finalmente, es preciso que confronte evidencias ambiguas y contradictorias. De forma que, al igual que en el caso de las disciplinas anteriores que no pueden llevar a cabo experimentos, los historiadores deben utilizar la lógica y la imaginación para superar esas dificultades (Gaddis, 2004: 66).

Gaddis se apoya en Collingwood para enfatizar la conexión entre pasado y presente que supone ese proceso a partir de cómo los experimentos mentales sobre el pasado se realizan desde la actualidad. Así, esta actividad consiste en partir de una estructura que se conserva en el presente y emplear los experimentos mentales para deducir los procesos que le han dado origen -a esa estructura-, al mismo tiempo que se tiene en cuenta el significado contemporáneo de esos hallazgos. No obstante, esta forma de describir el proceso hace que también se pueda aplicar a la actividad que desarrollan novelistas, poetas o dramaturgos, por lo que Gaddis especifica, tal y como manifestó Macaulay al prevenir sobre cómo el historiador debe controlar la narración ajustándola a los restos históricos disponibles, que “(...) en la historia, como en la ciencia, la imaginación debe estar limitada y disciplinada por las fuentes, y esto es precisamente lo que la diferencia de las artes y todos los otros métodos de representación de la realidad.” (Gaddis, 2004: 68).

A partir de estas reflexiones, el autor muestra cómo se despliega la imaginación y la lógica para analizar cuestiones que no pueden ser percibidas por los sentidos -ya sea de forma directa o a través de alguna técnica o mecanismo- y, por lo tanto, no pueden ser

experimentadas en un laboratorio. Para alcanzar una comprensión más profunda de esta función que desempeña la imaginación, Gaddis apunta que conviene situarla en la “secuencia de procedimientos a seguir”, formada por: “(...) la realidad que hay que representar, la representación misma y su recepción por parte de quienes la utilizan.” (Gaddis, 2004: 72). En este sentido, esa secuencia consiste en que los historiadores:

“(...) Al volver a contar un acontecimiento, o una serie de acontecimientos, empezamos con lo que hay, en general archivos, (...). Interpretamos estos elementos con nuestros puntos de vista personales: aquí es donde entra la imaginación, incluso la dramatización. Sin embargo, al final hay que presentar el producto ante un público y en ese momento pueden ocurrir varias cosas: que los clientes le den su aprobación porque lo que ven confirma sus ideas preconcebidas; que lo desapruében si ocurre lo contrario; o bien (...) que el producto motive a quienes lo conozcan a revisar sus puntos de vista, de tal manera que emerja una nueva base para el juicio crítico, tal vez incluso una nueva visión de la realidad.” (Gaddis, 2004: 74).

La última de estas tres opciones es la que aspiran a conseguir los historiadores, de modo que su interpretación de los restos históricos desarrollada mediante la imaginación pretende crear un tipo de conocimiento histórico que tenga un impacto en los lectores, ya sea propiciando que se replanteen sus propias perspectivas o incluso dando lugar a una nueva forma de ver el mundo.

Por otro lado, en un sentido marcadamente distinto al de los autores previos, D. J. Staley plantea la imaginación histórica como un mecanismo idóneo para aplicar la historia como método al estudio del futuro. Este ámbito no pretende elaborar predicciones sobre el devenir de las personas o las sociedades, pero sí explorar el futuro siguiendo las mismas pautas y precauciones con que los historiadores investigan el pasado (Staley, 2010: 101). Además de distinguir entre algunos usos que los historiadores hacen del término “imaginación”, el autor discute los paralelismos entre la historia, la historia contrafáctica y la figuración de escenarios futuros, ya que todos ellos se construyen con la imaginación (Staley, 2002: 86-87). Sin embargo, existen grandes diferencias en la naturaleza de esos procesos y en el modo en que cada uno aplica la imaginación, ya que “(...) Imaginamos historias que sustituyen al pasado, contrafactuales que sustituyen a pasados no realizados y escenarios para futuros que aún no existen.” (Staley, 2010: 124). Con todo, Staley puntualiza que los escenarios elaborados sobre el futuro no gozan de la misma condición ontológica que los que se pueden formar al estudiar el pasado, a pesar de que ambos estén ausentes en el presente. Mientras que en un contexto diferente, Schinkel ha propuesto

completar las categorías de experiencia y expectativa de Koselleck introduciendo entre ellas la de imaginación, ya que a su modo de ver esta representa el medio con el que formar perspectivas sobre cómo puede ser el futuro (Schinkel, 2005: 48).

Finalmente, J. Serna (1959-) ha abordado la cuestión de la imaginación histórica desde la historia cultural en su análisis de un conjunto de autores y novelas históricas. Un trabajo en el que pone de relieve los vínculos que existen entre las narraciones históricas y las de ficción acudiendo, por ejemplo, a las reflexiones de Carr y Collingwood sobre cómo interviene la imaginación en la investigación y escritura de la historia (Serna, 2012: 46-51), así como con la exploración de los factores históricos, biográficos o propios de la tradición literaria -entre otros- que condicionan la elaboración de dichas novelas y que arrojan luz sobre los modos de representar determinados acontecimientos del pasado.

4.8 Sumario y clasificación de usos

En las páginas previas hemos observado el modo en que, desde la historiografía y la filosofía de la historia, se ha conceptualizado la imaginación o la imaginación histórica y se le han atribuido diferentes funciones más o menos relevantes en la investigación y/o la escritura de la historia. Con esto hemos conseguido alcanzar el subobjetivo 1.1 de la investigación -el cual se ha iniciado en el capítulo anterior-, así como dar un primer paso hacia el cumplimiento del Objetivo 1 y la comprobación de la Hipótesis 1 (Figura 7). Como ya se ha advertido anteriormente, existen diferencias importantes en los contextos, así como en las tradiciones y corrientes historiográficas a las que pertenecen los diversos autores explorados. Esta enorme variabilidad en condicionantes tan importantes para las reflexiones de los pensadores examinados no ha sido un impedimento, pero sí ha influido como hemos comprobado, en los usos que han dado al concepto de imaginación histórica.

Figura 7. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4

Hipótesis 1: La imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación.

Objetivo 1: Analizar cómo se ha conceptualizado la imaginación y la imaginación histórica en la didáctica de la historia.

Capítulo 3
y
Capítulo 4

1.1: Estudiar las principales funciones asignadas a la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje y evaluar los fundamentos teóricos en los que se ha basado la didáctica de la historia al abordar la imaginación histórica.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo y exposición pormenorizada que hemos llevado a cabo es muy pertinente dado que el nivel de profundización en el concepto y la complejidad de los planteamientos de varios de los historiadores y filósofos analizados requiere de una explicación detallada, como la que hemos ofrecido, que sitúe y precise el sentido que dieron a la imaginación histórica. Son diversos los casos en los que, antes de poder referirnos con unas pocas palabras o en una frase a las complejas ideas de estos autores con respecto a la imaginación, hemos considerado imprescindible mostrar las suficientes capas de significado que permitan alcanzar una comprensión lo más rigurosa posible, así como evitar las aproximaciones superficiales que son más habituales de lo que deberían al tratar este tema. Sostenemos que todo ello es fundamental si, como nos disponemos a hacer, trazamos una clasificación de los diferentes usos que se han dado al concepto y, sobre todo, en el siguiente capítulo analizamos cómo han sido recogidas estas ideas sobre la imaginación histórica por la didáctica de la historia.

Respecto a la necesidad de esbozar una clasificación sobre las diferentes visiones observadas, defendemos que es conveniente hacerla fundamentalmente para dotar de cierto orden y que sirva a modo de balance de las principales posturas que aparecen al reflexionar sobre la imaginación histórica desde el ámbito disciplinar huyendo de una posible idea de progreso que pueda desprenderse de una organización diacrónica. Esta clasificación no se podría haber expuesto antes porque habría supuesto, o bien sintetizar demasiado qué implicaciones acompañan a cada concepción, o introducir dentro de la propia clasificación las extensas digresiones necesarias para explicar las reflexiones de cada autor, algo que habría descompensado la longitud de cada sección. Así, tras haber desarrollado el análisis diacrónico y haber profundizado en los planteamientos que lo

requerían, estamos en mejor disposición para trazar una clasificación de los diferentes usos del concepto.

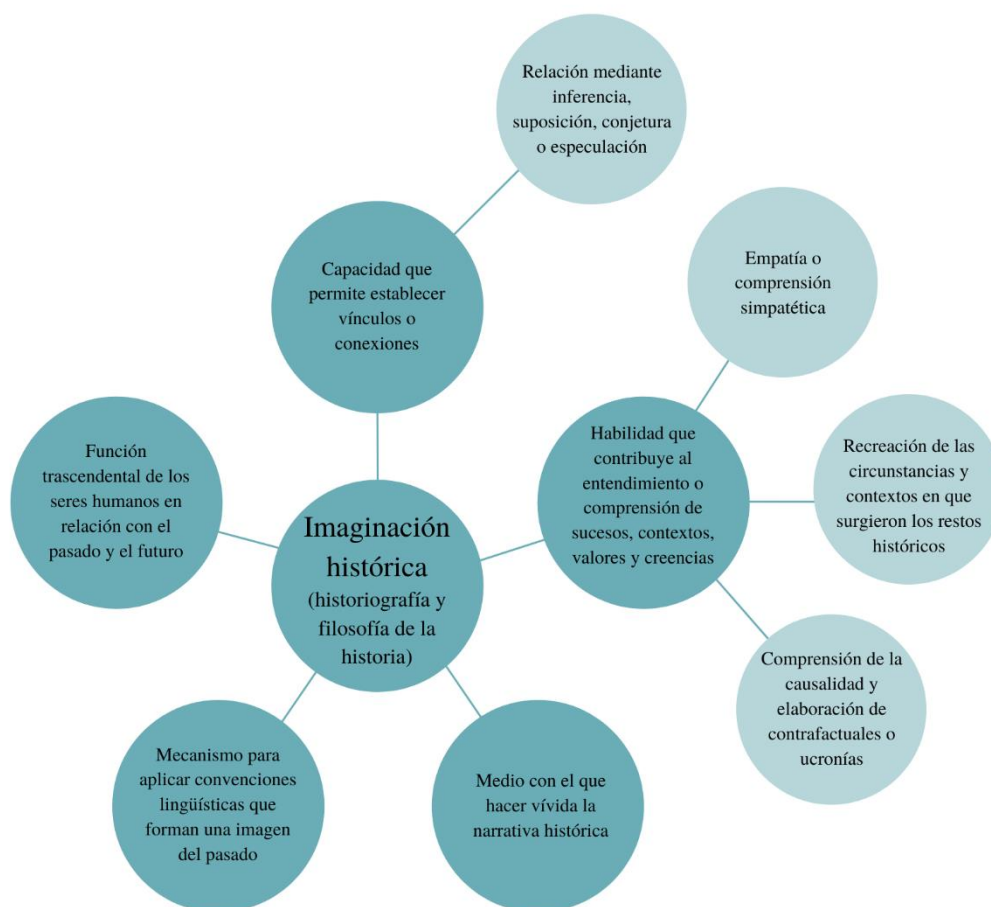
Tal y como hemos explicado al inicio de este apartado, existen clasificaciones o agrupamientos de los usos que se han dado a la imaginación histórica en historiografía, como los cuatro sentidos o categorías identificadas por Ritter (1986) y Hughes-Warrington (2003). Sin embargo, la clasificación que estamos en disposición de proponer guarda ciertas diferencias con las de estos investigadores, dado que tomamos las reflexiones de autores que ellos no contemplan y excluimos las de otros que sí exploran. Esta diferencia se debe a que el criterio que siguen ambos consiste en estudiar los usos de la imaginación histórica planteados por determinados autores en historiografía, mientras que el que hemos adoptado nosotros explora los usos de la imaginación histórica sugeridos por determinados autores en historiografía y filosofía de la historia que han sido recogidos por la didáctica de la historia. A ellos se les han añadido las discusiones de algunos autores que merecía la pena incluir ya fuera porque, o bien sus ideas sobre la imaginación han tenido un gran calado en los debates historiográficos, o sus desarrollos sobre las características y finalidades del conocimiento histórico han marcado la evolución de la didáctica de la historia, aunque en ninguno de los dos casos sus ideas sobre la imaginación hayan influido demasiado en la recepción didáctica del concepto.

Antes de proceder a presentar y explicar nuestra clasificación es pertinente detenernos un instante en los sentidos o agrupaciones establecidas por Ritter (1986) y Hughes-Warrington (2003) para poder constatar qué innovaciones introduce nuestra propuesta y qué relación guarda con las elaboradas previamente. El parecido de las cuatro acepciones amplias que distingue cada uno de estos investigadores nos permiten identificar los usos de la imaginación histórica del siguiente modo: como el mecanismo que permite establecer vínculos o conexiones entre aspectos de las evidencias históricas para la posterior elaboración de “una imagen significativa del pasado”; como habilidad para el entendimiento o la comprensión emocionalmente afín de sucesos, contextos, valores y creencias; como la utilización del lenguaje figurativo y el estilo para la creación de representaciones vivaces de la historia; o, finalmente, como la capacidad creativa de innovar en la formación de conocimiento, métodos de investigación, interpretación de fuentes y escritura histórica. O lo que es lo mismo, tal y como Hughes-Warrington (2003) sintetiza los cuatro usos que consideran a la imaginación histórica en relación con: la conexión, la comprensión, el estilo literario y la innovación.

En el caso de los usos que hemos identificado nosotros, encontramos grandes parecidos con estos sentidos o agrupaciones, pero a su vez consideramos necesario señalar la existencia de subcategorías en algunos ellos, así como la modificación de los enunciados previamente y la adición de nuevos grupos. Por supuesto, nuestra propuesta no es definitiva y la diversidad de interpretaciones que se pueden dar al analizar una cuestión de esta complejidad puede dar lugar a otras clasificaciones, ya que en definitiva un proceso de categorización como este consiste en sopesar las similitudes y diferencias que existen entre cada contribución. En este sentido, vamos a exponer los diferentes grupos o categorías para posteriormente explicar qué reflexiones de los autores analizados encajan en cada una y, finalmente, discutir algunas particularidades de esta clasificación.

A partir de aquí consideramos que es posible diferenciar los siguientes 5 usos de la imaginación histórica que se muestran en la Figura 8.

Figura 8. Usos de la imaginación histórica en historiografía y filosofía de la historia



Fuente: elaboración propia.

I. Capacidad que permite establecer vínculos o conexiones

Como parte de este grupo encontramos numerosas reflexiones que hacen referencia a la función que cumple la imaginación histórica en distintos puntos de los procesos de investigación del pasado, así como en algunos casos en que se especifica su labor en la elaboración de narrativas históricas. En ellos se expresa que la imaginación constituye la capacidad o habilidad de la que se sirve el historiador, entre otras cosas, para conectar los restos fragmentarios que se conservan del pasado³¹, vincular las evidencias al dar forma a la narrativa histórica, o conectar los elementos anteriores a través de la realización de

³¹ Una apreciación que podemos realizar es que en didáctica es muy común que esta noción se dirija hacia un fin particular al que contribuye la conexión de elementos, concretamente nos referimos a dar lugar a un panorama general o visión en conjunto (“big picture”) del periodo histórico estudiado, algo que no es tan habitual que se exprese como tal en historiografía.

inferencias, conjeturas o suposiciones. Los sentidos hacia los que se dirigen algunos de estos planteamientos aparecen reiterados por varios autores y permiten formar subcategorías dentro de este grupo general, como es el caso de aquellas perspectivas sobre la realización de inferencias.

En primer lugar, aquí es posible observar las ideas de W. von Humboldt sobre rellenar y conectar los fragmentos que prevalecen de los eventos pasados mediante su narración. Así, tal y como explica: “(...) el historiador, como se ha dicho, sólo puede revelar la verdad de un acontecimiento mediante la presentación, rellenando y conectando los fragmentos inconexos de la observación directa, puede hacerlo, como el poeta, sólo a través de su imaginación. (...)” (Humboldt, 1967: 58-59). Guardando las distancias entre los presupuestos historiográficos y filosóficos de cada autor, estas reflexiones son semejantes a las de Rüsen cuando expone que la imaginación es la actividad que introduce significado en los hechos cuando son representados en una narrativa o, dicho de otro modo, la interpretación narrativa de los eventos se basa en la actualización imaginativa y consiste en que la representación producida por la narrativa no reproduce simplemente los eventos, sino que les aporta la cualidad de significado interno (Rüsen, 2017: 148).

Por otro lado, también podemos percibir cierta proximidad a la idea de conectar los restos históricos en la narración haciendo uso de la imaginación en el ensayo de Hart, en el que indica que “(...) Ese elemento esencial en la escritura de la historia, ese poder de ensamblar los huesos secos y hacerlos vivir, no es ni más ni menos que la imaginación.” (Hart, 1910: 246). La referencia a “ensamblar” los restos implica partir de la asunción de que el estudio de la historia consiste en encajar fragmentos dispersos para configurar una representación comprensible. Además de ello, la idea de unir “los huesos” inertes del pasado y devolverlos a la vida representa un símil explícito a la relación entre un pasado que permanece muerto mientras que no sea atendido desde el presente cuando el historiador le insufla vida. En este sentido, como comprobaremos en la siguiente categoría, esta idea también apela a que esa conexión de los elementos va dirigida a la comprensión empática o emocional.

En cuanto a Ricoeur, de entre los numerosos cometidos que cumple la imaginación en su pensamiento filosófico, el autor hace referencia a función sintética de esta que, aplicada a la historia y la temporalidad humana interviene frente a la diversidad de nuestras historias vitales. Ello se produce de modo que esta temporalidad es recorrida, conservada e identificada por la imaginación histórica para transformar esa diversidad en una historia (Ricoeur, 1999: 148-149).

Una apreciación constante que matizan prácticamente todos estos autores previos y los subsiguientes es la de reparar en cómo estas habilidades guardan paralelismos manifiestos con la labor desarrollada con novelistas o poetas. Ante ello, se esfuerzan por aclarar que no están apelando a que la imaginación actúa de forma arbitraria o libre, sino que siempre se despliega supeditada o controlada -principalmente- por aquello que es posible extraer de las fuentes, aunque también a otros factores, como la plausibilidad de los hechos históricos relatados. Todo esto implica que en la investigación del pasado no se debe imaginar nada que no permitan las evidencias, unos aspectos que Collingwood resumió a su manera particular al manifestar que: “(...) La imaginación del historiador es precisamente lo mismo que la del novelista; pero mientras que el artista imagina por el hecho de imaginar, la imaginación del historiador es una imaginación disciplinada, subordinada a la búsqueda de la verdad.” (Collingwood, 1965: 48).

Relación mediante inferencia, suposición, conjetura o especulación

Tal y como hemos adelantado, el motivo por el que formar esta subcategoría reside en la conjunción de una serie de autores que, al explicar cómo la imaginación histórica representa la habilidad con que vincular los restos o evidencias del pasado, enfatizan que su actividad se enmarca en la realización de inferencias que completen o rellenen los huecos o vacíos que existen entre los testimonios históricos. Una actividad análoga a la que Hume describió como la función de completar los vacíos (o “gap-filling”) que realiza imaginación al rellenar los huecos de nuestra experiencia (Furlong, 2013: 108). El hecho de dotar de entidad propia a esta subcategoría no ha de hacer olvidar que continúa formando parte de un grupo más amplio y que, por tanto, no se trata de uno aparte.

Respecto a la forma de denominar esta subcategoría, la concatenación de términos análogos pretende ser un reflejo de la diversidad de expresiones con la que distintos autores han aludido a actividades semejantes desempeñadas por la imaginación histórica. De entre ellos, encontramos en primer lugar a Trevelyan, quien explica que en el proceso de investigación histórica el historiador comienza con la etapa de acumulación de evidencias para después entrar en la fase “(...) imaginativa o especulativa, cuando juega con los hechos que ha reunido, los selecciona y clasifica, y hace sus conjeturas y generalizaciones. (...)” (Trevelyan, 1914: 30-31). En esta segunda etapa, el historiador procesa los hechos históricos y, a partir de ellos, especula y generaliza sobre los acontecimientos históricos, eso sí, siempre dentro de los límites que permiten las propias evidencias.

Probablemente, las aportaciones más destacadas en este conjunto sean las de Collingwood, sobre todo, a través de su caracterización de la “imaginación a priori” como la actividad que traza conexiones entre las evidencias históricas con inferencias que rellenan los huecos o vacíos que existen entre ellas. En este sentido, el autor señala que parte del trabajo de investigar el pasado consiste en ir más allá de lo que dicen los testimonios históricos mediante dos procesos básicos: construcción y crítica. El primero de ellos consiste en “(...) la interpolación, entre las afirmaciones tomadas de nuestras autoridades, de otras implícitas en ellas. (...)” (Collingwood, 1952: 233), de modo que esa interpolación o inferencia es, en esencia, algo imaginado. Como habilidad encargada de esa labor, la “imaginación a priori” es “(...) la actividad que al salvar los huecos entre lo que nuestras autoridades nos dicen, le da continuidad a la narración o descripción histórica. (...)” (Collingwood, 1952: 234), de modo que el escenario en que interviene esta es uno en el que se reconoce que las diferentes evidencias históricas nos muestran determinados aspectos sobre el pasado, pero dado que el paso del tiempo -o cualquier otro factor- hace que los testimonios que aportan estas evidencias siempre son incompletos, es necesario recurrir a esta clase de imaginación para rellenar los huecos o vacíos que quedan entre ellas.

Junto con la labor constructiva que realiza la “imaginación a priori”, esta también participa en el otro proceso básico desarrollado al investigar el pasado: la crítica. Como enuncia el propio autor, “(...) La imaginación a priori que hace el trabajo de construcción histórica proporciona, también, los medios de la crítica histórica.” (Collingwood, 1952: 238). Por tanto, Collingwood otorga una doble función a la imaginación histórica -inferencia y crítica- que permite al historiador configurar una red de construcción imaginativa, la cual está formada por la selección de los hechos históricos, su crítica y construcción inferencial para salvar los vacíos existentes, que en conjunto representa una imagen tentativa o eventual -nunca definitiva- del pasado.

Por su parte, estas ideas tuvieron cierto eco en diversos historiadores, como Elton, quien sostiene que la imaginación es imprescindible al investigar periodos históricos de los que se perviven pocos restos, ya que la investigación no solo depende de los restos que existen sino también de hacer *suposiciones* sobre los que deben haber existido pero que no se conservan. En este sentido, en la escritura de la historia se precisa tanto conocer lo que existe como comprender la urdimbre de materiales perdidos en la que existen los restos que han sobrevivido al paso del tiempo (Elton, 1969: 122). La utilización de una imaginación controlada para leer o interpretar las evidencias refleja, entre otros factores,

que, a pesar de que es posible alcanzar verdades históricas, en la mayoría de los casos no se consiguen por el carácter del conocimiento histórico, que acostumbra a ser tentativo, dudoso y corregible (Elton, 1969: 176-177).

Kitson-Clark afirma de forma análoga que no suele ser habitual disponer de un registro detallado de los acontecimientos históricos, por lo que los vacíos existentes necesitan ser completados con hipótesis y suposiciones y por tanto, la creación de una historia a partir de piezas separadas de información requiere de grandes poderes críticos e imaginativos (Kitson-Clark, 1967: 42-43). Asimismo, este autor introduce en la discusión las limitaciones de la historia cuantitativa como tal, argumentando que la aplicación de técnicas matemáticas al estudio de la historia no bastan para realizar afirmaciones genéricas sobre el pasado, dado que estas se elaboran gracias al poder intuitivo de la mente humana que trabaja a través de la imaginación (Kitson-Clark, 1967: 163).

En este sentido, cuando la capacidad de reflexionar sobre un conjunto de hechos aislados y de formar una opinión general sobre ellos “(...) está bien desarrollada en un historiador se llama ‘imaginación histórica’, es decir, el poder de imaginar las condiciones, los hombres, las acciones de un período pasado como un todo convincente sintetizado a partir de las dispares evidencias disponibles.” (Kitson-Clark, 1967: 170). De este modo, la imaginación histórica aparece nuevamente como el instrumento utilizado por el historiador para conectar las evidencias fragmentarias que se conservan del pasado y que le permite hacer afirmaciones, ya sea sobre individuos específicos o amplios colectivos.

Por otro lado, en las reflexiones de Gaddis sobre la naturaleza de la historia como forma de conocimiento que trabaja sobre objetos que no son tangibles y sobre los que no se puede experimentar del modo en que se hace en otras disciplinas, el autor plantea que los historiadores deben emplear la lógica y la imaginación para superar dificultades habituales como el carácter incompleto y ambiguo de muchas de las fuentes disponibles o las contradicciones existentes entre ellas (Gaddis, 2004: 66).

II. Habilidad que contribuye al entendimiento o comprensión de sucesos, contextos, valores y creencias

De entre la diversidad de sentidos y funciones que los autores analizados han atribuido a la imaginación histórica en sus escritos historiográficos es posible detectar un conjunto de reflexiones que conciben esta como una capacidad enfocada a alcanzar un

mejor entendimiento de diversas dimensiones del pasado histórico. En este sentido, se advierten diferentes argumentos que defienden que la imaginación es el mecanismo con el que los historiadores se aproximan a los pensamientos, creencias y valores de los agentes históricos para poder formar una comprensión más precisa de ellos y que, en muchos casos, va dirigida a entender las acciones que llevaron cabo. Junto con estas premisas dirigidas a comprender a colectivos o, sobre todo, personajes históricos, la imaginación histórica también se vincula con entender los contextos o situaciones, o, dicho de otro modo, la atmósfera que existía en una época histórica concreta.

Empatía o comprensión simpatética

La imaginación histórica es conceptualizada por ciertos autores como la función que permite discernir en toda la complejidad y profundidad que sea posible el pensamiento de los agentes históricos, fundamentalmente a través del conocimiento de sus valores, creencias, preocupaciones y ambiciones, sobre todo a nivel individual pero también colectivo. Este conocimiento íntimo de las personas que son estudiadas a través de la historia es presentado como una vía privilegiada para acceder a unos saberes históricos más detallados que permiten aproximar cuestiones determinantes como, por ejemplo, los motivos que propiciaron la acción o inacción de determinados individuos en acontecimientos históricos relevantes.

Como parte de este conjunto encontramos las reflexiones de Hart, quien plantea que la forma de narrar la historia es aquella que utiliza cierta capacidad humana excepcional para dar forma a la narración dramática que da vida a los personajes del pasado, y precisa que “(...) Ese elemento esencial en la escritura de la historia, ese poder de ensamblar los huesos secos y hacerlos vivir, no es ni más ni menos que la imaginación.” (Hart, 1910: 246). Además de la mención a la actividad conectiva de la imaginación enunciada por este autor, la cual hemos abordado anteriormente, destaca cómo esta capacidad devuelve a la vida los restos en las narraciones históricas. En este sentido, a la hora de detallar en qué consiste esta clase de imaginación, la diferencia de la pura invención que no profundiza en los pensamientos y emociones de los individuos estudiados, tras lo que señala que:

“(…) Hay otro tipo de imaginación que trabaja desde el interior hacia el exterior; que hace ver al lector, como ve el historiador, las verdaderas naturalezas de los hombres; que adivina sus motivaciones; que, teniendo en cuenta las debilidades humanas y la presión de las circunstancias adversas, nos informa de si tal o cual hombre, tal o cual pueblo, tal o cual

época, tal o cual norma ha llevado adelante la civilización, abrió de par en par las puertas del pensamiento, liberó las almas. Sin una gran imaginación no hay una gran historia, como tampoco hay pintura, o, para el caso, descubrimientos científicos.” (Hart, 1910: 250-251)

Todo ello permite observar cómo Hart entiende la imaginación como un mecanismo que, al dramatizar la narrativa histórica, consigue “unir los huesos secos (es decir, los hechos) y hacerlos vivir” y facilita al lector ver también la naturaleza de las personas y juzgar su papel en el devenir histórico.

Por su parte, Trevelyan confiere un papel importante en los procesos de investigación del pasado a través de la realización de especulaciones sobre los acontecimientos que tuvieron lugar, pero antes de desarrollar esas ideas, critica a las perspectivas teóricas que rechazan cualquier intervención de la imaginación en el estudio de la historia. En contraste con estas, defiende que por lo menos se precisa de imaginación para descubrir las causas de acción del hombre, y no precisamente para indagar en aquellos actos más corrientes que responden a la satisfacción de necesidades vitales, sino para indagar en las innumerables capacidades pasionales y de pensamiento de los individuos (Trevelyan, 1914: 10)

En cuanto a Butterfield, también reflexiona sobre la posibilidad de emplear la imaginación histórica como acto creativo dirigido a comprender cómo vera la vida en épocas muy distintas a la presente (Butterfield, 1931: 50). El matiz de que esta clase de entendimiento sea especialmente útil al aproximarse a periodos en los que las condiciones de vida o las creencias sean marcadamente diferentes a las de la actualidad representa un rasgo distintivo de propuestas como las de este autor, que en su caso particular define esta clase de imaginación como un proceso con el que introducirse en las mentes de personas del pasado que eran muy diferentes a nosotros (Butterfield, 1931: 51-53).

Respecto a Collingwood, su obra contiene desarrollos filosóficos e historiográficos fundamentales sobre esta cuestión, los cuales reúne en torno al concepto de “re-enactment”, es decir, re-efectuar los pensamientos de los personajes históricos estudiados en la mente del historiador. La relevancia de Collingwood en este subapartado sobre la relación entre imaginación histórica y empatía con los personajes históricos contrasta con el hecho de que en sus escritos nunca utilizara el concepto de empatía -aunque sí lo hicieron sus seguidores-, ni para referirse a sus propias doctrinas ni para discutir las de otros autores (Retz, 2018: 114). En cualquier caso, sus ideas sobre estos aspectos se sitúan en su explicación de que el conocimiento de la historia se puede dividir en la parte externa e interna de los acontecimientos, las cuales se corresponden respectivamente con las

acciones realizadas por los agentes históricos, por un lado, y con los pensamientos que les condujeron a llevar a cabo esas acciones, por otro. En esta distinción fundamental, Collingwood prioriza el conocimiento de la parte interna, es decir, de los pensamientos de los individuos para conocer el pasado, de modo que los recursos para explicar y comprender las acciones y eventos en los que participaron los personajes históricos son sus intenciones, propósitos y motivos. Así, en este panorama el autor reconoce que la imaginación es precisamente el mecanismo mediante el que se reconstruyen los pensamientos que comportan acciones de personajes históricos a partir de las evidencias disponibles (Collingwood, 1999: 49). Esta afirmación sitúa a la imaginación como el componente fundamental de los procesos de “re-enactmen”, aunque como hemos comprobado, esta es una mención aislada y el autor no profundiza más en esta cuestión.

Asimismo, Walsh analiza algunas de estas ideas y explica que “(...) El ejercicio de la imaginación es una parte importante del pensamiento histórico, y consiste en intentar, en la medida de lo posible, ponernos en el lugar de aquellos cuyas acciones estamos estudiando. (...)” (Walsh, 1960: 105-106). No obstante, se esfuerza en prevenir sobre las dificultades y limitaciones que puede representar esta actividad.

Por lo que se refiere a Trevor-Roper, argumenta que la labor de comprensión desempeñada por la imaginación histórica consiste en hacer el pasado completamente inteligible para nosotros al permitirnos entrar en las mentes y pasiones de las personas del pasado, quienes parecen muy diferentes a nosotros en algunos aspectos. Estas ideas guardan una relación clara con las de Butterfield, que también enfatiza las ventajas de esta habilidad aplicada al estudio de personas o sociedades que eran muy distintas, de modo que por parte de Trevor-Roper se destaca esta función de penetrar en las mentes extrañas y complejas de personas que vivieron en tiempos remotos con la asunción de que esas mentes no eran similares a las nuestras, lo cual representa un factor fundamental que debe ser tenido en cuenta a la hora de intentar comprender los motivos, posibilidades, decisiones y dilemas humanos a que se enfrentaron y que son la verdadera sustancia de la historia (Trevor-Roper, 1958: 357).

Alcanzar esta clase de comprensión no solo es importante para los historiadores, sino para todas las personas, porque el estudio de determinados problemas históricos - como crisis, guerras, revoluciones, persecuciones, autosacrificios...- y la elaboración de explicaciones al respecto poseen un significado en sí mismo que interpela a todos los individuos. Así, el pasado debe ser estudiado con:

“(…) la imaginación histórica buscando alojarse temporalmente en la mente del pasado, reconstruir la imagen de su mundo, respirar su atmósfera, recordar su depósito acumulado de experiencia, compartir sus predicamentos repentinos, todos los cuales se han evaporado hace mucho tiempo, y verlos en sus términos, no en los nuestros.” (Trevor-Roper, 1958: 371)

Por otro lado, siguiendo las contribuciones de Collingwood, Carr parte de ella para explicar “(…) la necesidad, por parte del historiador, de una comprensión imaginativa de las mentes de las personas que le ocupan, del pensamiento subyacente a sus actos (…)” (Carr, 2017: 92-93) y de hecho puntualiza que, tenga o no afinidad con los personajes estudiados, “(…) No se puede hacer historia si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe.” (Carr, 2017: 93). Junto con él, también otros autores, entre los que se encuentra Hughes, discuten y dan continuidad a las ideas de Collingwood, de modo que señala cómo la imaginación histórica puede ser un medio para que el historiador sea consciente de sus propios pensamientos y emociones, al mismo tiempo que aborda las controversias derivadas de la teoría sobre la reconstrucción de pensamientos de agentes históricos refiriéndose a estos procesos como “imaginación simpatética” (Hughes, 1965: 11).

También es preciso resaltar otro de los desarrollos elaborados por Ricoeur sobre las funciones que cumple la imaginación en la investigación histórica. Como parte de sus reflexiones metafísicas sobre la historia -las cuales, como veremos en relación con la imaginación histórica, la presentan como una capacidad con una función trascendental- explica que el historiador está dotado con una aptitud determinada para cambiar de ambiente, es decir, para desplazarse a otro presente en un proceso de traslación que funciona mediante la imaginación y que recibe el nombre imaginación temporal. La realización de esta clase de desplazamiento se lleva a cabo con la finalidad de aproximar al lector al pasado histórico pero a su vez con el mantenimiento una conciencia de lejanía, de modo que se emplea la simpatía del historiador hacia los agentes históricos para introducir al lector en otra subjetividad que está alejada en el tiempo. La existencia de este mecanismo representa para Ricoeur una prueba clara de cómo todas las personas pertenecen a la misma humanidad (Ricoeur, 1990: 29-30).

Recreación de las circunstancias y contextos en que surgieron los restos históricos

Parte de los postulados que conciben la imaginación histórica como una habilidad que facilita la comprensión del pasado histórico la relacionan con la figuración de las

circunstancias y contextos en que se produjeron los restos históricos que son objeto de análisis en la actualidad. De esta manera marcamos diferencias con la primera subcategoría referida a la capacidad que permite establecer vínculos o conexiones, pues esta que vamos a exponer apunta a reconstruir el entorno en el que se produjeron dichos restos y no a relacionarlos.

En este sentido, Elton explica que, tras haber desarrollado el proceso de análisis de las evidencias, el historiador tiene la obligación de reflexionar sobre la plausibilidad de los resultados que ha obtenido y, en caso de que estos no sean congruentes, ha de reconsiderar imaginativamente las evidencias evaluadas. Esta reexaminación de los elementos analizados consiste en la recreación, a través de la imaginación, de las circunstancias e interdependencias en las que surgieron los restos del pasado que estudia, un proceso que arroja luz sobre el periodo investigado (Elton, 1969: 111).

También Ricoeur alude a que, cuando el historiador mediatiza y esquematiza las huellas del pasado, lo hace mediante un proceso imaginativo como el que acompaña a la interpretación hallazgos, fósiles, ruinas, monumentos... Así, esta tarea imaginativa consiste en figurarse el contexto de vida, así como el entorno social y cultural en que se produjeron esos restos, dado que en la actualidad ya no se conservan (Ricoeur, 1996: 906). La intervención de la imaginación en esta actividad tiene una importancia considerable dado que, como sostiene el autor, mediante este proceso los restos adquieren la condición de huella histórica.

Respecto al estudio en el presente de los restos del pasado, Gaddis parte de determinadas reflexiones de Collingwood sobre la conexión entre pasado y presente para definir cómo se desarrollan las actividades mentales que interpretan las fuentes. En este sentido, argumenta que esta labor consiste en basarse en una estructura que se conserva en el presente y emplear los experimentos mentales para deducir los procesos que le han dado origen -a esa estructura-, al mismo tiempo que se tiene en cuenta el significado contemporáneo de esos hallazgos (Gaddis, 2004: 68).

Comprensión de la causalidad y elaboración de contrafactuales o ucronías

En cuanto a la consideración de la imaginación histórica como una capacidad que permite comprender sucesos y acontecimientos del pasado, existen algunas reflexiones de ciertos autores que la relacionan con la comprensión de la causalidad histórica y su interpretación a través de la elaboración -también mediante la imaginación histórica- de contrafactuales o ucronías.

En sus críticas hacia las perspectivas que conciben el pasado histórico únicamente como “aquello que sucedió” y no contemplan “lo que pudo haber sucedido”, Trevor-Roper (1958: 358; 1986: 14) plantea un alegato contra las visiones deterministas de la historia y argumenta que, si se analizan los hechos históricos en búsqueda de significado, es fundamental reflexionar con la imaginación sobre las posibilidades que se podrían haber dado pero que no tuvieron lugar. Además, sostiene que el análisis de los pensamientos y las acciones de los agentes históricos debe revelar la contingencia de los actos humanos, así como el modo en que influyen en las causas históricas los estados de ánimo, los prejuicios y miedos o las asunciones implícitas de la gente anónima, entre otros factores (Trevor-Roper, 1958: 371).

Por otro lado, cuando Carr discute la causalidad menciona a través de un ejemplo que la imaginación contribuye a dar forma a la narración histórica de modo que esta no suponga un mero listado de causas carente de análisis y significado. Por el contrario, esta debe consistir en una interpretación propia del historiador en la que se razone sobre la preeminencia de unos factores sobre otros al explicar un hecho histórico y que trace tanto jerarquías como relaciones entre las causas que lo propiciaron (Carr, 2017: 155-156).

En lo referido a Prost, sus reflexiones sobre la relación entre imaginación e imputación causal parten de la asunción sobre que imaginar otra historia distinta a la que tuvo lugar es la única forma de encontrar las causas de la historia real (Prost, 2001: 181), por lo que la imaginación representa la actividad con la que formar ucronías que permitan discernir entre las causas históricas, organizarlas según su importancia, etc. De hecho, concibe que la importancia de estos procesos es tal que:

“En efecto, toda historia es contrafactual. Para identificar las causalidades, no hay otro modo que viajar al pasado con la imaginación y plantearse la hipótesis de si el desarrollo de los acontecimientos habría sido el mismo en el caso de que tal o cual factor, considerado aisladamente, hubiese sido diferente. (...)” (Prost, 2001: 183)

Estos procesos de análisis del pasado se sustentan tanto en los hallazgos históricos realizados como en el conocimiento social de que dispone el historiador, por lo que:

“Afianzada de este modo en lo real y armada con un saber social, la experiencia imaginaria conduce al historiador a reparar en el pasado en posibilidades que eran objetivas, pero que no se realizaron, pues no eran necesarias, sino solamente probables. (...)” (Prost, 2001: 190)

El conocimiento de esas posibilidades a través de la imaginación es lo que permite al historiador imputar las causas que propiciaron los hechos históricos que analiza, ya que puede sopesarlas con respecto a esos modelos contrafácticos.

III. Medio con el que hacer vívida la narrativa histórica

Existen algunas acepciones del concepto imaginación histórica descritas por los autores antes mencionados que se refieren a considerarla como un mecanismo con el que dotar de unas cualidades especiales, más emocionales, intensas o expresivas las narraciones históricas. Este es un aspecto que mencionan diversos autores que utilizan el calificativo “imaginativo” para referirse a determinados relatos históricos que exhiben - entre otras- las propiedades enunciadas, pero son muy pocos los que se detienen mínimamente a describirlo en más detalle.

El caso más claro en el que se entiende la imaginación histórica en este sentido específico es el de Macaulay, quien al discutir las cualidades que debe demostrar un buen historiador indica que “(...) debe poseer una imaginación lo suficientemente poderosa para hacer su narrativa conmovedora y pintoresca. (...)” (Macaulay, 1889: 133). Aunque puntualiza que ello no debe ir en detrimento de la veracidad de la narración, la función que el autor asigna a la imaginación resulta clarificador: sirve para elaborar narrativas históricas que presenten los hechos de forma que tengan un mayor efecto sobre los sentimientos del lector.

Es preciso hacer notar que concepciones como esta chocan especialmente con los desarrollos historiográficos y filosóficos de otros autores, principalmente los de aquellos que otorgan a la imaginación histórica un papel constitutivo en el estudio del pasado. Ello se evidencia en el modo en que Collingwood critica estos preceptos de Macaulay ya que, desde su punto de vista, concebirla de este modo “(...) significa menospreciar el papel que desempeña la imaginación histórica, que no es propiamente ornamental sino estructural. Sin ella el historiador no tendría narración alguna que adornar. (...)” (Collingwood, 1952: 234). Además, esta disparidad de percepciones refleja las diferencias existentes entre los dos autores en la forma de entender la naturaleza de la historia, dado que mientras que Macaulay defiende que esta es una clase específica de literatura, Collingwood enfatiza a lo largo de sus obras la categoría de la historia como forma especial de conocimiento.

Una aportación significativa realizada a este respecto es la de Ryle a través del ejemplo de las narraciones creadas por los dos biógrafos, la cual apunta al hecho de que

ambos relatan una misma historia recurriendo a unas mismas fuentes pero cuyas narraciones presentan grandes diferencias, dado que mientras que el historiador no imaginativo expone los sucesos históricos de forma anodina, insustancial e impersonal, el historiador imaginativo detalla los acontecimientos de forma que apela explícita o implícitamente a elementos que afectaron al estado físico o anímico de las personas que aparecen en la narración, lo que hace que se ponga el foco sobre las circunstancias y eventos que les afectaron directa o indirectamente (Ryle, 1982: 54-59).

Por otro lado, existe una apreciación realizada por Gaddis como parte de la “secuencia de procedimientos a seguir” que delinea para explicar el trabajo del profesional de la historia y que está formada por: “(...) la realidad que hay que representar, la representación misma y su recepción por parte de quienes la utilizan.” (Gaddis, 2004: 72). Tras una primera fase en que se localizan los hechos históricos a investigar, entra en juego una segunda en la que “(...) Interpretamos estos elementos con nuestros puntos de vista personales: aquí es donde entra la imaginación, incluso la dramatización. (...)” (Gaddis, 2004: 74), lo que revela que el autor concibe en la etapa de representación, que está ocupada por la imaginación de los sucesos acontecidos, el ejercicio de dramatizar los mismos.

IV. Mecanismo para aplicar convenciones lingüísticas que forman una imagen del pasado

El siguiente grupo que es posible diferenciar por el modo en que plantea la naturaleza y funciones de la imaginación histórica mantiene ciertas similitudes con el anterior, fundamentalmente coinciden en que ambas se centran el papel que cumple la imaginación en la narración histórica. Con todo, consideramos que existe una diferencia importante con respecto al modo en que entienden la representación del pasado, ya que la visión de este conjunto plantea el modo en que las formas narrativas, a través de la imaginación histórica, afectan al contenido de los relatos.

Las investigaciones de White en que aplica un enfoque lingüístico al estudio de la narración histórica aluden al concepto estudiado de modo que esta constituye un mecanismo que opera como una inclinación por tomar decisiones -en el sentido de que el historiador elige qué contar y qué forma dar a la narración que va a crear- que prefiguran el campo histórico mediante un acto creativo, el cual es precognitivo y precrítico en su naturaleza poética (White, 1992: 40). Por tanto, al menos en sus primeros escritos, el autor entendía que la imaginación histórica es una instancia de una elección, tomada con un

grado variable de consciencia y que produce una imagen perceptible mentalmente (Pellauer, 2013: 266).

Esta forma de conceptualizar la imaginación histórica implica que esta no es no es una habilidad que ejecutan los historiadores tras haber establecido el marco factual de su investigación, sino que, como paso previo al análisis de los restos históricos, el historiador los utiliza para prefigurar los acontecimientos históricos que aparecen en su relato y los dota de sentido en la representación que elabora del pasado. En ese proceso la imaginación histórica implica la aplicación más o menos consciente de las convenciones retóricas o tropos necesarios para formar una imagen que aspira a reflejar la realidad del pasado histórico.

Por otro lado, si partimos de unas premisas filosóficas e historiográficas distintas a las de White, Ricoeur aborda el análisis de las narrativas históricas y pone énfasis en la importancia de las tramas. En la elaboración de estas el autor parte del concepto de imaginación de Collingwood para señalar que, a través de los vínculos entre historia y relato, el historiador crea tramas que los documentos históricos autorizan o prohíben pero que nunca contienen como tal (Ricoeur, 2002: 21). Además, concibe que el proceso de reevaluación del pasado en el presente a través de la investigación y la narración histórica supone la reconstrucción imaginativa de los acontecimientos pasados (Ricoeur, 1999: 136), un proceso en el que la imaginación histórica extrae de la ficción tanto las formas de elaborar la trama (Gunn, 2011: 67; Pellauer, 2013: 266), como otras contribuciones que apoyan la función representativa con que se configura la narración histórica.

Mientras tanto, en un sentido relacionado de los trabajos de White, otros historiadores como Munslow define la imaginación como un proceso metafórico en el que el historiador vincula diferentes dominios de conocimiento con el fin de interpretar y comprender, lo que implica que:

“(...) la línea entre la inferencia y la imaginación es cruzada normal y regularmente por el historiador. El acto de recreación histórica significa imaginar las posibilidades de vinculación en el pasado. La forma peculiar que adopta esta representación de los vínculos es la narrativa figurativa.” (Munslow, 2000: 124)

Es decir, que la narrativa es el medio para el proceso de re-descripción de la historia y permite ver y configurar un conjunto de relaciones entre los eventos, las cuales no existían previamente. Por tanto, se sugiere que el conocimiento histórico es principalmente o en gran parte -pero no exclusivamente- una creación metafórica -es decir, una transferencia en el uso del lenguaje- de la imaginación histórica y esta “(...)

nos permite crear diferentes pasados en función de cómo elijamos relacionar las pruebas (...)” (Munslow, 2000: 129).

V. Función trascendental de los seres humanos en relación con el pasado y el futuro

Finalmente, el último conjunto que hemos caracterizado dentro de la diversidad de usos que hemos recogido sobre la imaginación histórica se corresponden o relacionan con funciones o propiedades trascendentales de los seres humanos. Estas formas de entender el concepto aluden a cuestiones que en algunos casos van más allá de la investigación histórica y además de con esta se vinculan con aspectos como la temporalidad humana o la conciencia histórica.

Determinadas reflexiones de Collingwood sobre la naturaleza del pensamiento y el conocimiento histórico hacen referencia a la provisionalidad de los saberes que pueden ser construidos en la disciplina histórica. En ese sentido, este autor explica que como parte de su aproximación al pasado, el historiador debe ser consciente de que forma parte del mismo proceso que estudia y del carácter efímero del conocimiento que elabora dado que, en un sentido similar al de Gadamer cuando plantea que la comprensión histórica es producto de preguntas y preocupaciones del presente (Retz, 2018: 166), Collingwood destaca el modo en que con el paso del tiempo se transforman los métodos históricos y la forma de interpretar las evidencias según los contextos y preocupaciones de cada momento. Sin embargo, la variabilidad de estas condiciones no han de hacer dudar al historiador de la utilidad de su labor porque “(...) por fragmentarios y defectuosos que puedan ser los resultados de su trabajo, la idea que gobernó su curso es clara, racional y universal. Es la idea de la imaginación histórica como forma de pensamiento auto-dependiente, auto-determinante y auto-justificante.” (Collingwood, 1952: 241). Todas estas cualidades inherentes al conocimiento del pasado son un reflejo de la imprevisibilidad del futuro dado que, como característica relevante de la filosofía idealista de Collingwood, se concibe que la historia es un medio privilegiado para observar la libertad de los hombres y la coacción que ejercen sobre esa libertad las situaciones en que viven las personas (Prost, 2001: 189-190).

En un sentido aproximado a este, Trevor-Roper parte de algunas de las ideas de Butterfield sobre la contingencia de las acciones humanas en la historia y las vincula con su reconstrucción a partir de la imaginación histórica:

“Es necesario un esfuerzo de la imaginación para restituir al pasado sus incertidumbres perdidas, para volver a abrir, así sea por un instante, las puertas que el *fait accompli* había cerrado. Pero es sin duda un esfuerzo necesario si queremos ver la historia como algo real y no simplemente como un útil esquema. (...)”³² (Trevor-Roper, 1986: 15)

De este modo, parte de la utilidad de la historia reside en tomar conciencia de las incertidumbres que existían en el momento del pasado que es objeto de estudio, algo que supone alejarse de visiones deterministas y que Trevor-Roper considera que es posible alcanzar mediante la realización de juicios contrafácticos que evidencien las posibilidades que se podían haber dado en cada acontecimiento histórico. Así, esta forma de interpretar la imaginación histórica la concibe como mecanismo que sirve para evidenciar la importancia del libre albedrío que ejercen de las personas con sus actos y cómo se refleja ello en el devenir histórico.

En un sentido diferente, la imaginación juega un papel importante en los desarrollos metafísicos elaborados por Ricoeur, los cuales mantienen un vínculo importante con la capacidad de conectar con los pensamientos y emociones de personas que vivieron en el pasado. Esta cuestión, que hemos desarrollado en el subgrupo previo sobre la comprensión empática o simpatética, revela para el autor que la conciencia temporal no está restringida a la privacidad personas y sus presentes, sino que la historia personal de cada individuo se refiere tanto a la temporalidad de sus contemporáneos, como a la de sus predecesores y sucesores (Ricoeur, 1999: 150-151, 2002: 208-209). Todo ello constituye a la imaginación como el componente fundamental en la construcción del campo de la historia, concretamente en una condición trascendental: en la analogía que se produce con el significado de “yo”, ya que todas las personas que existieron, existen y existirán pueden utilizarlo para referirse a sí mismos. Es decir, que tal y como plantea el autor, “(...) la imaginación tiene como competencia preservar e identificar, en todas las relaciones con nuestros contemporáneos, nuestros predecesores y nuestros sucesores, la *analogía del ego*. (...)”³³ (Ricoeur, 2002: 210). Esa unión hace que toda la humanidad esté vinculada históricamente entre sí y da lugar a la construcción de la intersubjetividad, por lo que representa una función metafísica de gran importancia que es desempeñada por la imaginación histórica como elemento que aborda el tiempo en su conjunto (pasado, presente y futuro).

³² Énfasis del autor.

³³ Énfasis del autor.

En el caso de Rüsen, la imaginación no es tanto una función trascendental humana como tal, sino un componente que contribuye a desplegar la conciencia histórica, que sí tiene esa condición metafísica. Este autor sostiene que la labor que desempeña la imaginación en los procesos de formación de narrativas históricas, a través de la introducción de significado en los hechos que forman el relato, tiene un impacto en la función antropológica de orientación temporal (Rüsen, 2017: 148-151). En este sentido, el ejercicio de la conciencia histórica muestra que la fuerza imaginativa es lo que da vida al pasado en el recuerdo histórico, es decir, aquello que lo hace operativo en las orientaciones culturales de la vida actual, con lo que:

“(…) La imaginación histórica no hace del pasado algo irreal, un castillo etéreo sin contenido de experiencia, sin el núcleo de lo real, una mera ficción de lo “que realmente había sido”, sino que lo actualiza y realiza justamente con las fuerzas de la conciencia, que otorgan a algo pasado ausente la fuerza de algo realmente presente. Es correcto que la imaginación histórica tiene que traspasar la factualidad pura de lo pasado para elevarlo, interpretándolo, a una construcción histórica con sentido. Pero con ello, el pasado no pierde su carácter de algo real, sino lo adquiere exactamente así, como específicamente histórico. (…)” (Rüsen, 1994: 17)

Una vez organizados y expuestos las categorías y subcategorías identificadas de entre la diversidad usos de la imaginación histórica elaborados por los autores previos, consideramos que es conveniente explicar algunas particularidades sobre esta clasificación y sobre las comparaciones que se puedan establecer con las configuradas por otros investigadores. Dar forma a una clasificación como esta supone perder algunos matices importantes que ayudan a comprender en su conjunto las aportaciones cada autor, como el contexto en que formularon esas ideas o la postura historiográfica o filosófica desde la que las plantearon. No obstante, el análisis desarrollado previamente en este capítulo es, entre otras cosas, un intento por situar mejor los componentes de esta clasificación.

Por un lado, debemos reconocer que en sus explicaciones sobre la naturaleza y funciones de la imaginación son varios los autores que combinan o asocian características que hemos clasificado en grupos distintos. Esta situación ha hecho que sea posible encontrar aportaciones de la mayoría de los autores en más de una categoría, dado que en

sus argumentaciones han apelado a diferentes significados de la imaginación histórica que, por lo recurrentes que son, constituyen una categoría en sí misma. Junto con ello, también se puede dar el caso de que algunos ejemplos catalogados en un grupo se solapen con los que cabría introducir en otro a causa de los matices que comparten.

Por otro lado, algunos usos específicos de la imaginación histórica enunciados por estos autores han quedado fuera de la clasificación por no estar lo suficientemente generalizados. En cualquier caso, los recogidos aquí son los más relevantes y los que han de ser considerados al explorar las interpretaciones de la imaginación histórica en la didáctica de la historia, que al fin y al cabo es el objetivo principal al que está supeditado el agrupamiento propuesto.

Respecto a las comparaciones que se puedan trazar con otras clasificaciones (como las de Ritter (1986) o Hughes-Warrington (2003)) de los usos de la imaginación histórica desarrollados desde la historiografía, la diferencia más importante -la cual ya hemos comentado pero que no se debe perder de vista- es que, en contraste con los otros análisis existentes, el principal criterio de selección para estudiar las reflexiones de unos historiadores y filósofos es que los analizados han sido aquellos de los que ha partido la didáctica de la historia al abordar la imaginación histórica. Mientras que otras diferencias con clasificaciones alternativas se relacionan directamente con las propias categorías que se establecen en cada caso o con qué aportaciones de qué autores se incluyen en cada una.

En cuanto a las primeras de estas diferencias, en nuestra propuesta se identifican más categorías y subcategorías que en modelos previos porque, además de considerar a autores distintos, hemos dotado de entidad propia a algunas formas de entender la imaginación en las que Ritter (1986) y Hughes-Warrington (2003) sí repararon pero no consideraron necesario catalogarlas por separado. Además, al contrario de sus diseños, el nuestro no contiene un conjunto dedicado a la imaginación histórica como innovación o creatividad ya que esta es una propiedad que en cierta medida permea muchas de las categorías enunciadas. Por un lado, esto se debe a lo que sugieren las reflexiones filosóficas de Furlong que enfatizan cómo un uso lingüístico corriente es el de hacer las cosas “con imaginación”, lo cual significa llevarlas a cabo de forma novedosa u original (Furlong, 2013: 82-84); mientras que, por otro, también influye el hecho de que no hemos identificado como tal usos del concepto que se refieran a actividades genuinamente creativas que no encajen ya en otros usos. Estas dos razones implican que, de haber establecido un uso del concepto referido a la innovación o la creatividad, este habría estado formado por reflexiones que ya se incluyen en otros grupos. Por lo que no es

necesario configurar tal conjunto y basta con resaltar, como se ha podido ir observando a lo largo del análisis y en la clasificación de los usos del concepto, la naturaleza creativa de muchas de las funciones observadas.

A modo de ejemplo sobre las implicaciones de esta diferencia en la clasificación, podemos reparar en que algunas de las reflexiones que Hughes-Warrington (2003: 125-126) encasilla en el grupo de usos creativos, nosotros hemos estimado más apropiado introducirlas en la categoría de “Función trascendental” por las implicaciones antropológicas, epistemológicas o filosóficas que representaban³⁴.

Asimismo, en relación con las variaciones de organizar unas ideas en un grupo o en otro, mientras que Hughes-Warrington (2003: 123-125) plantea una categoría amplia de “Imaginación histórica y estilo literario” en la que caben simultáneamente ideas como las de Macaulay y White, en nuestro caso hemos optado por dividir ese grupo en dos distintos. Si bien es cierto que los desarrollos teóricos de ambos enfatizan el papel de la imaginación en la narración histórica, consideramos que existe una diferencia insalvable que hace que las propuestas de estos deban ser separadas: Macaulay plantea que la imaginación histórica es una cualidad que debe poseer el historiador para hacer más conmovedora y pintoresca la narración histórica, mientras que para White esta tiene una función lingüística prefigurativa que determina el contenido de la narración. Esta diferencia hace que, pese a que para el primero la imaginación histórica sea una cualidad de gran relevancia que debe dominar el historiador, la función decorativa que supone dista mucho de la labor estructural con que la esboza White.

A partir de todo lo anterior, consideramos que este capítulo cumple suficientemente su cometido de mostrar y analizar diferentes formas en que se ha conceptualizado desde la historiografía y la filosofía de la historia a la imaginación histórica, así como las diversas funciones que se le han atribuido y que posteriormente han sido reproducidas o adaptadas -e incluso en algún caso, criticadas- por la didáctica de la historia.

³⁴ Fundamentalmente nos referimos a los planteamientos de Trevor-Roper sobre el uso de la imaginación para pensar en contrafactuals, ser conscientes de la contingencia o libertad humana -libre albedrío- y evitar el determinismo.

Capítulo 5. La imaginación histórica en la didáctica de la historia

“Hasta entonces había creído que todo libro hablaba de las cosas, humanas o divinas, que están fuera de los libros. De pronto comprendí que a menudo los libros hablan de libros, o sea que es casi como si hablasen entre sí. A la luz de esa reflexión, la biblioteca me pareció aún más inquietante. Así que era el ámbito de un largo y secular murmullo, de un diálogo imperceptible entre pergaminos, una cosa viva, un receptáculo de poderes que una mente humana era incapaz de dominar, un tesoro de secretos emanados de innumerables mentes, que habían sobrevivido a la muerte de quienes los habían producido, o de quienes los habían ido transmitiendo.”

El nombre de la rosa. Umberto Eco

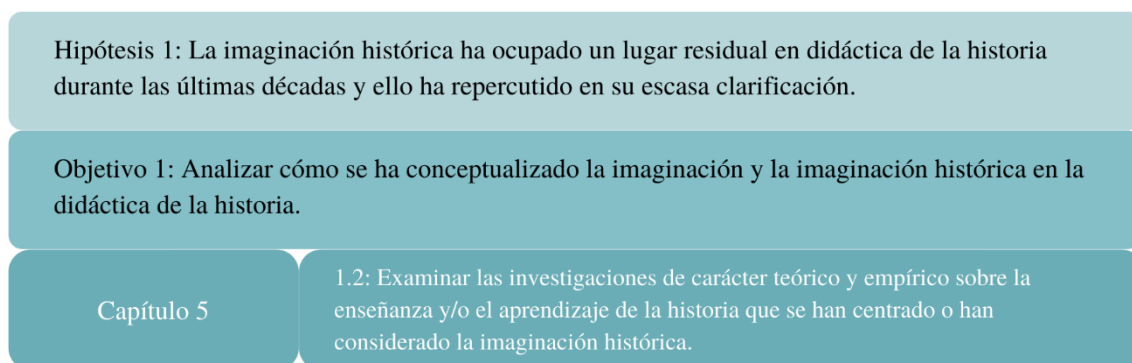
La inclinación a hablar de imaginación al tratar aspectos sobre la enseñanza o, sobre todo, el aprendizaje de la historia se puede explicar inicialmente al menos por dos premisas básicas, a saber, que el pensamiento infantil y el aprendizaje se caracteriza o está compuesto en mayor o menor grado de importancia por algo denominado imaginación; y que la historia, como disciplina de conocimiento, aborda un objeto de estudio que al no poder ser percibido empíricamente por los sentidos debe ser concebido o figurado mentalmente, es decir, imaginado.

Estas son las dos ideas más recurrentes a las que se alude en contextos no especializados al referirse a la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Sin embargo, el análisis desarrollado en el Capítulo 3 ha puesto en evidencia que existe una amplia diversidad de formas de entender y funciones que atribuir a la imaginación en el pensamiento y el aprendizaje infantil; y seguidamente, el Capítulo 4 ha revelado que la

labor de figuración mental que realiza la imaginación en el estudio de la historia es solo una de las múltiples funciones que se le han asignado en esta disciplina, ya que existen otras en las que se ha reflexionado en profundidad como, por ejemplo, entenderla como un factor que contribuye a formar una comprensión empática hacia las personas del pasado o un mecanismo para mejorar la representación de la historia a través de narrativas más expresivas.

En el presente capítulo comprobaremos cómo ha sido abordada la imaginación o imaginación histórica en la didáctica de la historia durante las últimas décadas, lo cual permitirá ir mucho más allá de concepciones iniciales como las dos enunciadas anteriormente y comprobar de qué forma y qué lugar ha ocupado esta en el campo de conocimiento. Como defendemos, todo ello será fundamental para poder explorar las posibilidades actuales del concepto. Con esta iniciativa avanzamos hacia el cumplimiento del subobjetivo 1.2 de la investigación, por lo que este representa un gran paso hacia la consecución del Objetivo 1 y la comprobación de la Hipótesis 1 (Figura 9).

Figura 9. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 5



Fuente: elaboración propia.

Un hecho muy significativo sobre el que debemos llamar la atención es el carácter excepcional del análisis que desarrollamos en el presente capítulo. En el ámbito internacional no existe ningún estudio comparable con las dimensiones y la profundidad al realizado, ya que únicamente es posible encontrar unas pocas aproximaciones restringidas sobre cómo se entiende el concepto. La naturaleza singular del presente estudio y la ambición con la que ha sido planteado y llevado a cabo se explican por la falta de un compendio que recoja y examine las formulaciones y discursos en torno a la imaginación histórica que se han producido en la didáctica de la historia, lo que hace que

este capítulo represente aquello que nos habría gustado encontrar al comenzar a emprender esta tesis doctoral.

Como apreciación previa debemos resaltar que la imaginación histórica es una cuestión que se ha tratado de forma desigual en función de la época y el contexto en esta didáctica específica. Así, ha habido momentos en los que representó un aspecto con cierta entidad en los debates sobre didáctica de la historia, pero en general en la mayoría de las tradiciones disciplinares³⁵ este concepto ha sido tratado puntualmente y no ha supuesto una línea de investigación como tal, además de que aquellos ámbitos en los que tomó más relevancia en algún momento la desatendieron durante muchos otros periodos. En cualquier caso, la aproximación que vamos a desarrollar puede ser vista en la línea de la preocupación que se ha mantenido en los últimos años sobre los conceptos de los que se sirve la educación histórica, un interés que se ve reflejado en el apartado dedicado a esta cuestión con el que abre el Handbook editado por Carretero et al. (2017).

A todo ello debemos añadir que han sido muy pocos los autores que desde la didáctica de la historia han dedicado un análisis teórico o un estudio empírico centrado exclusivamente en la imaginación histórica, de modo que la mayoría de las aproximaciones a este concepto se han realizado como parte de investigaciones o reflexiones sobre otros aspectos, tales como la formación del pensamiento histórico, el desarrollo específico de conceptos de segundo orden o el fomento de la empatía histórica, entre muchos otros. El presente capítulo traza una panorámica global que recoge tanto las aportaciones más elaboradas sobre la imaginación histórica como las que la han tratado de forma accesoria, de forma que todo ello permitirá vislumbrar las principales características, funciones y modos de conceptualización de esta idea.

El hecho de contemplar estas dos clases de contribuciones no implica que sean tratadas del mismo modo, ya que nos detendremos mucho más en exponer y analizar aquellos trabajos que han explorado en mayor grado de detalle la imaginación histórica, entre otras cosas, valorando el impacto y recepción que tuvieron sus aportaciones desde nuestro propio punto de vista y del de otros investigadores que formularon comentarios y críticas. En todos los casos que sea posible y conveniente estudiaremos la función -o funciones- que se asigna a la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, se destacarán los presupuestos didácticos, pedagógicos y psicoeducativos de los que parte

³⁵ Tomamos este concepto de Köster et al. (2014) para referirnos al conjunto de investigaciones realizadas sobre didáctica de la historia o educación histórica en cada país o región.

cada autor y las posturas historiográficas que asumen, así como las relaciones que mantiene y el lugar que ocupa esta en sus planteamientos.

Respecto a la forma de organizar o estructurar este análisis, el enorme desequilibrio existente entre la cantidad y profundidad de las aportaciones provenientes de diferentes tradiciones disciplinares, fundamentalmente nos referimos al desproporcionado número de reflexiones -la gran mayoría muy breves- realizadas en el contexto británico sobre la imaginación histórica en comparación a las llevadas a cabo en otros lugares, ha hecho que nos decantemos por organizar este apartado en base a los territorios en que se produjeron. Pese a que reconocemos las limitaciones de estructurar este capítulo a partir de las regiones en que se han desarrollado los diferentes trabajos, la amplitud y diversidad de estos hacen que organizar el análisis de este modo aparezca como una opción razonable. Sobre todo cuando estados de la cuestión como los coordinados por Köster, Thünemann y Zülsdorf-Kersting (2014), Erdmann y Hasberg (2011) y Plá y Pagès (2014) sobre la investigación en didáctica de la historia en distintos países y regiones han puesto de relevancia la escasa comunicación que existió durante años entre de la mayoría de tradiciones disciplinares, las cuales a excepción de determinadas influencias o irradiaciones unidireccionales -como el impacto a nivel internacional que tuvieron en distintos momentos los estudios británicos, estadounidenses y canadienses sobre el aprendizaje y la educación histórica- solo han comenzado a mantener intercambios continuados entre ellas en la última década.

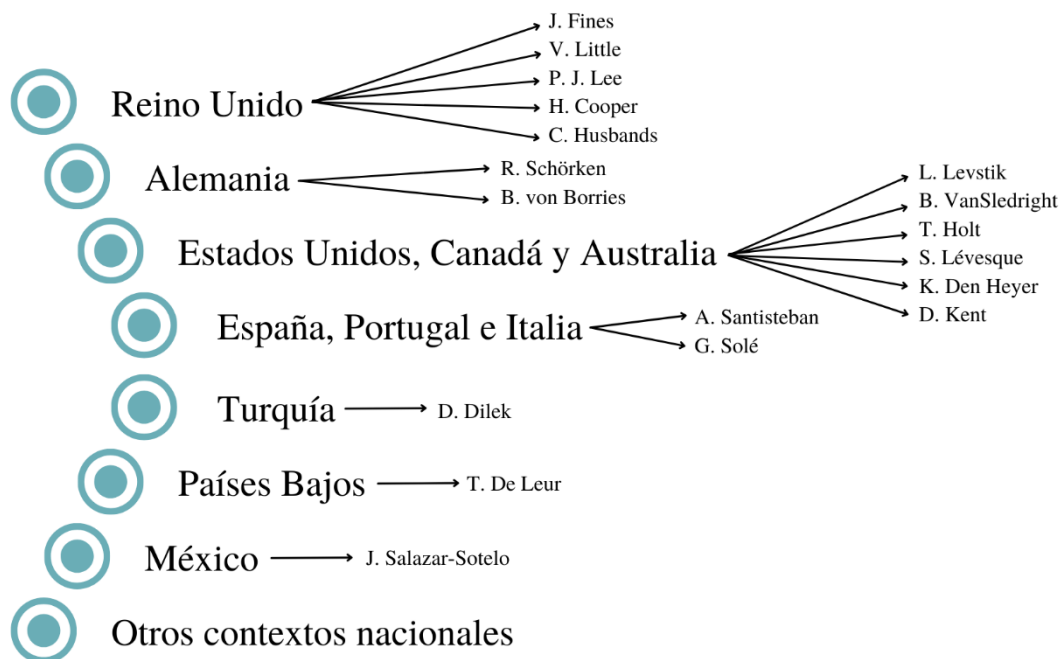
Tal y como hemos sugerido, la imaginación histórica únicamente ha representado un tema con entidad propia en las investigaciones sobre didáctica de la historia desarrolladas en determinadas regiones (como Reino Unido y, en cierta medida, Alemania³⁶), por lo que este hecho, junto a la influencia que han tenido ciertos trabajos en otros contextos nacionales y la profundidad de las aportaciones surgidas en cada uno, han influido en el orden en que se presentan los distintos subapartados. Con todo, en la mayoría de las regiones en las que hemos detectado algún estudio que contemplara la imaginación histórica -como Estados Unidos, Canadá, Australia, España, Portugal o Italia- esta no ha representado una cuestión sobre la que se haya ahondado y en estos lugares prácticamente solo se ha hecho referencia a ella como parte de estudios más amplios sobre el pensamiento histórico o sobre el uso de determinadas estrategias y

³⁶ Desde un inicio consideramos necesario matizar que los diversos libros y artículos en alemán que hemos contemplado en el estudio han sido analizados gracias a la traducción de los mismos por medio de un software a tal efecto y la consulta de diferentes diccionarios especializados.

recursos educativos. Esto ha llevado a que hayamos optado por reunir en un subapartado final -denominado “Otros contextos nacionales”- estas contribuciones puntuales aparecidas en ciertos países.

Respecto al orden en que abordamos estas tradiciones disciplinares, analizamos las aportaciones realizadas en aquellos contextos donde las investigaciones al respecto han tomado más entidad y son más numerosas, como en Reino Unido o en Alemania, para seguidamente pasar a examinar las producidas en otras regiones como Estados Unidos, Canadá, España o Portugal, de forma que en ciertos casos estos análisis se han organizado agrupando varios países por las características compartidas que presentan sus trabajos sobre la imaginación. Dentro de estas tradiciones disciplinares las aportaciones se han estructurado mayoritariamente de forma cronológica, lo que contribuirá a situar las ideas que vayan apareciendo, por lo que se analizan de forma secuencial los planteamientos de autores como P. J. Lee, J. Fines, H. Cooper, V. Little, R. Schörken, B. von Borries o C. Husbands, quienes han hecho grandes contribuciones al modo en que podemos concebir la imaginación histórica en el aprendizaje sobre el pasado, así como los de otros investigadores que han ofrecido acercamientos al concepto de menor envergadura. La Figura 10 refleja el orden en que estudiamos estas tradiciones disciplinares y muestra a algunos autores destacados de cada una de ellas.

Figura 10. Principales tradiciones disciplinares en las que se ha abordado la imaginación histórica



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al procedimiento seguido para llevar a cabo el análisis que presentamos, este ha consistido en el estudio intensivo de todos los trabajos que abordaban en mayor o menor medida la imaginación histórica y que han sido accesibles a través de distintos medios. Esto ha conducido a explorar repositorios, bases de datos, catálogos de bibliotecas, archivos digitales de editoriales y revistas, entre otros medios, así como métodos como la indagación en numerosas publicaciones concretas a las que se ha llegado a partir de las referencias de otros trabajos. De este modo, se han examinado textos de distinta naturaleza (libros, artículos, actas y registros de conferencias, notas informativas e incluso entrevistas) que abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la historia y que tratan o se refieren a la imaginación histórica. Por tanto, todas las publicaciones consideradas desarrollan temáticas propias de la didáctica de la historia, aunque puntualmente en algunas de ellas sus autores -como P. J. Lee, V. Little o R. Schörken, quienes son docentes e historiadores de formación- las combinan con ciertas reflexiones historiográficas semejantes a las evaluadas en el capítulo anterior, pero la pertinencia de estas para comprender cómo conceptualizan la imaginación histórica estos investigadores hace que sea conveniente estudiarlas en este punto.

Debemos reconocer nuevamente que este será un análisis exhaustivo y extenso y, aunque no será completo por los condicionantes que hemos mencionado en la introducción (idioma, accesibilidad a través de repositorios y bases de datos...), será más que suficiente para los objetivos planteados a partir de la Hipótesis 1 de la presente tesis doctoral. Un recorrido con la amplitud como el que se va a realizar puede parecer excesivo, pero su desarrollo permitirá ir atisbando las principales formas de concebir la imaginación histórica, o lo que es lo mismo, los núcleos de significado en torno a los que se ha tratado el concepto o en la didáctica de la historia, algo que se abordará y discutirá en el próximo capítulo.

Como indicábamos al inicio, determinadas formas en que se han concebido algunas características del pensamiento y el aprendizaje infantil o de la propia naturaleza de la historia como disciplina de conocimiento han hecho que el concepto de imaginación no represente una idea incompatible, o al menos demasiado alejada, de estos ámbitos. Por el contrario, algunas ideas pedagógicas, psicológicas y filosóficas han situado a la imaginación en un lugar destacado dentro del desarrollo cognitivo y la educación de niños y niñas, y también ciertos planteamientos historiográficos o provenientes de la filosofía de la historia sobre qué es la historia, cómo se investiga y se representa o narra, han defendido que la imaginación cumple funciones importantes en esos procesos. Sin embargo, la incógnita que aparece ante este panorama y que nos disponemos a abordar de lleno es cómo se ha interpretado la imaginación histórica en los trabajos dedicados a reflexionar o analizar la enseñanza y aprendizaje de la historia.

De forma análoga a la biblioteca-laberinto de la abadía en “El nombre de la rosa”, cuyas salas están organizadas según los territorios de los que provienen los tomos, nuestro análisis se estructura en base al lugar donde se han desarrollado distintas investigaciones y estudios sobre la imaginación histórica. Una cuestión sobre la que los libros han mantenido un extenso diálogo, o más bien un murmullo.

Antes de comenzar este análisis organizado en base a las tradiciones disciplinares en que se formularon las diversas aportaciones podemos reparar brevemente en ciertos textos de finales del siglo XIX y principios del XX que, desde diferentes ámbitos, ofrecieron reflexiones iniciales clave sobre los fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de la historia -principalmente en los niveles de educación obligatoria- y al

mismo tiempo plantearon en algunos puntos la imaginación. Por ejemplo, en el contexto francés podemos encontrar ensayos relevantes que, pese a no abordar como tal los fundamentos de la educación histórica en un sentido académico, aluden también a la imaginación y ponen de relieve aspectos importantes sobre esta y tensiones que han sido una preocupación constante para la didáctica de la historia (Audigier, 2008: 144), como uno de los escritos que elaboró E. Lavissee (1842-1922) para el ministro de educación francés Léon Bourgeois (1851-1925) y que este transmitió a los colegios y liceos para la organización de la enseñanza. Del mismo modo que otros textos pedagógicos de Lavissee, este también prescinde de los hallazgos sobre la cognición infantil desarrollados en la época y solo contempla elementos del discurso histórico (Bruter, 1995: 47), aunque ello no le impide valorar las aportaciones que pueden realizar los aprendizajes históricos al pensamiento, de forma que el manuscrito inicia la sección dedicada a la enseñanza de la historia con la enumeración de los cuatro objetivos educativos con los que esta disciplina contribuye a la educación intelectual:

“Ejercitando la memoria;

Cultivando la imaginación a la que da objetos reales, pero variados y pintorescos;

Acostumbrando la mente a discernir, apreciar y juzgar hechos, personas, ideas, tiempos, países;

Colocando los hechos intelectuales, las letras y las artes en su medio, es decir, en su lugar en la vida política y social.” (Bourgeois, 2000: 546)

Como podemos comprobar, el segundo punto hace referencia a que el estudio de la historia contribuye al cultivo de la imaginación nutriéndola de elementos llamativos pero que mantienen la condición de ser verídicos. Esta alusión a la imaginación, la cual se nutre de objetos de conocimiento, se puede entender en el marco del pensamiento pedagógico de Lavissee, quien entiende la imaginación de forma semejante a Kant. Es decir, diferencia entre una imaginación reproductiva, que conserva percepciones -esta es la que, en el caso del estudio de la historia, acumula elementos pintorescos pero reales-, y una creativa, que consiste en el poder de combinar de forma original las percepciones de la imaginación reproductiva (Lavissee, 1888: 60).

En otro tipo de obras como los manuales de instrucción también podemos encontrar declaraciones sobre la imaginación, entre las más habituales hallamos, por ejemplo, la manifestada I. R. Miró (1821-1892) al explicar los métodos y procedimientos de enseñanza de la historia que se deben seguir en los primeros años de las escuelas

primarias. Al respecto de estas estrategias, Miró plantea que dado que la corta edad de los alumnos:

“(…) no permite que se les cuenten los sucesos formando una larga y completa serie, es necesario que se presenten á su naciente, pero viva imaginación, cuadros muy animados de escogidos hechos históricos, no sólo bien descritos oralmente, sino que impresionen además el sentido de la vista por medio de láminas de correctos dibujos y con buen gusto iluminadas.” (Miró, 1889: 193-194)

De este modo, el autor sugiere que, dado que el desarrollo madurativo de los alumnos hace imposible que el docente realice una verdadera instrucción de la secuencia de hechos que deben conocer, en su lugar se deben presentar diferentes cuadros y láminas a la viva imaginación que caracteriza al pensamiento en esas edades tempranas. Mientras tanto, en los años posteriores de la enseñanza primaria son las explicaciones del profesor las que:

“(…) así hieren la vivacidad de su imaginación, como inflaman sus corazones en amor á la bondad, á la verdad y á la belleza. De este modo no se ve al Historia como se contempla un paisaje desde un tren que corre á gran velocidad; sino como lo hace el viajero que se para en su marcha cada vez que se presenta á su vista algo digno de ser detenidamente estudiado.” (Miró, 1889: 202-203)

Con lo que, a pesar de que en función de la edad de los alumnos se modifiquen los recursos y procedimientos de enseñanza, ya sean representaciones visuales sugerentes o disertaciones evocadoras, estas deben producir el mismo efecto en la imaginación infantil: causar impresión o impacto.

Por otro lado, más allá de planteamientos didácticos como los de Miró, que son marcadamente transmisivos y culturalistas como era habitual en la época (Luis, 2000: 17), destaca la apuesta de R. Altamira (1866-1951) por un conocimiento histórico más transformador y por métodos de enseñanza activos (Asín-Vergara, 2012: 39-41; Fontana, 1987: 417). Vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, Altamira se distingue -entre otras cosas- por apelar al carácter interpretativo que debe tomar el aprendizaje de la historia y a través de sus postulados científicos y pedagógicos propone una revisión de lo que se ha venido a denominar código disciplinar de la historia (Cuesta, 1997: 243). En su obra “La enseñanza de la Historia” (1891), que reúne muchos de los textos que publicó en el Boletín de la mencionada Institución, plantea reflexiones pioneras sobre los contenidos históricos y su organización en los planes de enseñanza o los métodos y recursos didácticos que se emplean o que pueden ser aplicados en las aulas. A la hora de

formular los requisitos que deben cumplir los planes de estudio de historia, este autor tiene en cuenta -entre otros factores- la dimensión moral del aprendizaje de la disciplina y el proceso de maduración del niño para sugerir que, sin caer en que la utilidad de esta sea la mera ejemplaridad de pasado en el presente, se utilicen ejemplos individuales que eduquen y dirijan la imaginación de forma positiva (Asín-Vergara, 1997: 37).

En el marco de sus aportaciones sobre la función social de la historia, Altamira sostiene que la educación histórica debe comenzar ya en las primeras etapas educativas, aunque en esas edades se deben considerar algunas particularidades que marcan cierto contraste con el tipo de enseñanza que se puede desarrollar en los niveles superiores. De este modo, el autor se vio muy influenciado por B. Cossío (1857-1935) (Maravall, 1990: 25-26), quien plantea que “(...) La Historia, además, para que cumpliera su importante función, debía enseñarse a los niños desde muy jóvenes para que fuese dejando una huella en su alma y en su imaginación.” (Asín-Vergara, 1997: 58). En las edades más tempranas es posible alcanzar esta finalidad si, en lugar de aspirar a la acumulación memorística de conocimientos, se busca la formación del *sentido histórico*³⁷, es decir, la adquisición de nociones fundamentales como la del lugar que se ocupa en el mundo, las transformaciones sociales que conectan el presente con el pasado y el desarrollo del progreso humano (Altamira, 1997: 313). La consecución de todo ello a partir de los primeros contactos con la historia debe procurar que el niño sienta interés por ella y:

“Para despertar el interés, sólo hay un medio: aproximar la narración, todo lo posible, a la realidad que el niño conoce y ama. Dejemos a un lado los primeros pasos en que, según hemos visto, el niño trabaja sobre elementos de su experiencia diaria, de su conocimiento espontáneo y aun de su propia vida, y vayamos al momento en que empieza la narración de la historia social humana. La condición que inmediatamente se impone es que hay que *contar* al niño la historia, no hacérsela aprender de coro; y contarla como un cuento, en todo lo que se refiere a sus condiciones propiamente artísticas, de calor, imaginación, etc., pero dejando ver siempre que responde a una realidad. (...)”³⁸ (Altamira, 1997: 314)

Por tanto, esta forma de narrar la historia a modo de cuento pretende acercar la disciplina a la realidad y características del niño, entre las que -como el autor advierte en otros puntos- se encuentra la imaginación, la cual representa, además, uno de los atributos básicos de esta clase de relatos. En este sentido, un medio habitual con el que poner en práctica todo ello son las biografías, que constituyen narraciones concretas fáciles de

³⁷ Expresión empleada por Altamira (1997: 169).

³⁸ Énfasis del autor.

comprender en esas edades y a las que, si se les otorgan propiedades heroicas, se consigue acercarlas más a la imaginación infantil. Aunque esto no debe hacer olvidar que la utilización de esta clase de recursos debe tomar en cuenta una extensa serie de precauciones, como evitar que las narraciones individuales oculten características generales de la época en cuestión o que se conviertan en relatos descontextualizados (Altamira, 1997: 315-319).

Por otra parte, un referente de la investigación sobre la enseñanza de la historia en el contexto británico como M. W. Keatinge (1868-1935) también hace referencia a cómo diversas facetas del estudio de la historia estimulan la imaginación de los alumnos. Entre sus reflexiones, este autor especifica que una de las formas de aproximar a los niños al estudio de determinados personajes históricos es indagar en la infancia de estos para que los estudiantes simpaticen con ellos, algo para lo que en muchos casos se requiere imaginación (Keatinge, 1913: 130-131). Mientras tanto, en el ámbito estadounidense podemos encontrar a J. L. Pingrey³⁹, quien en una breve publicación didáctica sugiere que la historia no debe ser presentada como una acumulación de hechos, sino como la historia de personas reales, un aspecto en el que debe intervenir la imaginación de los alumnos para ponerse en el lugar de personajes anónimos y, de este modo, ver la historia vívidamente en su verdadero significado (Pingrey, 1921: 295).

Como observamos, las anteriores son citas puntuales que no deben trasladar la apariencia de que la imaginación histórica es una cuestión que preocupa profundamente a los autores mencionados en esta época, dado que -la doten o no de mucha importancia- definitiva, estas son menciones excepcionales que no fueron acompañadas de reflexiones más detalladas. Más bien se refieren principalmente a la imaginación como facultad mental infantil que debe ser considerada en el aprendizaje de la historia como mecanismo para visualizar el pasado de forma vívida, como depósito de momentos o imágenes históricas, o como propiedad intelectual a la que aproximarse para que el pasado no resulte algo ajeno, sino que muestre una faceta más humana o menos abstracta que puedan reconocer sin dificultad.

En conjunto, estas reflexiones y propuestas de prácticas educativas elaboradas a finales del siglo XIX y principios del XX pueden servir para ejemplificar los primeros

³⁹ A partir de este punto debemos advertir que, a diferencia de los capítulos anteriores en los que al mencionar por primera vez a un autor relevante hemos indicado sus fechas de nacimiento y -en tal caso- de defunción, esto no ha sido posible en el mismo grado en el presente capítulo. Esto se debe a la imposibilidad de acceder a esta información en investigadores no tan reconocidos.

indicios de algunos usos de la imaginación histórica hechos desde una didáctica de la historia incipiente en diferentes contextos nacionales. Estos usos siguieron apareciendo posteriormente junto a muchos otros, pero conviene puntualizar que los ejemplos previos son únicamente algunos de los que es posible hallar si acudimos a esta clase de publicaciones de la época, con la salvedad de que diversas de estas menciones se encuentran en reflexiones pioneras e incluso fundacionales de lo que hoy en día constituye la didáctica de la historia. Por este motivo, es muy significativo que en obras de esta entidad ya aparezca la imaginación -pese a su lugar anecdótico- como elemento a tener en cuenta en el aprendizaje de la historia pero tampoco podemos sobredimensionar la trascendencia esta circunstancia.

5.1 Reino Unido

Durante la primera mitad del siglo XX se sucedieron ensayos y textos de distinta naturaleza semejantes a los que acabamos de observar que puntualmente hacían alguna mención aislada al papel de la imaginación en el aprendizaje de la historia, pero no es hasta la segunda mitad de este siglo cuando el concepto comienza a reunir interés en este ámbito. La creciente atención puesta sobre la imaginación histórica se empieza a observar en el contexto británico, donde algunas aportaciones realizadas los sesenta y, sobre todo, en la de los setenta sitúan el foco sobre esta con mayor o menor intensidad, hasta que en los inicios de la década de 1980 se difunden algunos trabajos trascendentales sobre el concepto por parte de autores como P. J. Lee, J. Fines o V. Little. Los intensos debates producidos en esos años y en las décadas posteriores reflejan que durante periodos prolongados la imaginación histórica ha representado un tema central para los docentes e investigadores británicos en educación histórica y, pese a que en otras etapas ha recibido menos atención, todo ello ha dado lugar a un notable volumen de contribuciones. Las diferentes formas de emplear el concepto aplicándolo al aprendizaje de la historia en esta tradición disciplinar hacen que su análisis implique la indagación en un corpus teórico y empírico considerable que, tanto por la cuantía como por la profundidad de algunos de estos trabajos, no se pueden equiparar a los desarrollados en otras regiones.

Este amplio conjunto de ensayos e investigaciones se analiza situando en la medida de lo posible el contexto en que aparecieron estas obras e ideas, ya que como vamos a observar existen factores de distinta clase (intelectuales, gremiales, políticos...) que influyen en las contribuciones desarrolladas sobre la imaginación histórica, y esto es algo

que se ve de forma clara en distintos momentos en los estudios británicos sobre el aprendizaje de la historia. Esto no es casual porque, además de las tempranas y numerosas investigaciones que se produjeron en este ámbito, también se han producido una cantidad suficiente de aportaciones sobre la historia de la educación histórica en Reino Unido⁴⁰.

Junto con estas, también han sido de mucha ayuda determinados estudios como la tesis doctoral de Hughes-Warrington, defendida en 1995 y publicada años más tarde (Hughes-Warrington, 2003), la cual versa sobre cómo se interpretó el pensamiento de Collingwood en la educación histórica británica y que incluye un análisis histórico sobre cómo se utilizó el concepto de imaginación histórica en este contexto. También han sido de gran utilidad contribuciones más recientes como la tesis doctoral de Retz de 2016, que también se ha difundido en forma de libro recientemente (Retz, 2018) y ha examinado la evolución del concepto de empatía histórica en la educación histórica anglosajona y la historiografía occidental. Estas dos obras han sido un apoyo importante en el desarrollo de nuestro análisis.

Antes de proceder con este examen, es necesario llamar la atención sobre la manera en que presentamos este apartado. Así, las diferentes contribuciones británicas examinadas se ordenan de forma cronológica y se organiza por décadas para favorecer la estructuración de un apartado tan extenso, algo que también contribuye a mostrar el recorrido que han seguido las ideas analizadas. Este modo de exponer nuestras indagaciones se presenta como la opción más conveniente para poder ubicar los trabajos en cada contexto y reparar en las influencias y reacciones producidas frente a diferentes planteamientos en diversos momentos. Junto con ello y como se observará más adelante, las investigaciones británicas han influido notablemente en los usos de la imaginación histórica producidos en otros contextos, lo cual representa un argumento más en favor de iniciar el análisis por este punto.

⁴⁰ Es necesario puntualizar que la gran mayoría de los trabajos estudiados en los que se aborda la imaginación histórica se han realizado en Inglaterra, pero se ha considerado más conveniente situar todos ellos de forma amplia en la denominación “Reino Unido”.

I. Los estudios incipientes de las décadas de 1960 y 1970

La enseñanza de la historia en Reino Unido está marcada a lo largo de todo el siglo XX por lo que en esta tradición disciplinar se ha denominado, entre otras formas, la “Gran Tradición” (Sylvester, 1994: 9), esto es, la educación histórica entendida como la transmisión por parte de los docentes de conocimientos históricos mayoritariamente de carácter político a un alumnado que los recibe y reproduce de forma pasiva. Más allá de desarrollos teóricos concretos e innovaciones puntuales producidas en la primera mitad del siglo, diversos cambios en la segunda mitad llevaron a replantear de forma más o menos profunda la educación histórica en este periodo, cambios que se pueden agrupar en base a los tres ámbitos que señala Luis (2000: 19-20): el sociológico, relacionado con un sentido más dinámico-procesual del concepto de cultura; el epistemológico, que alude a los debates y transformaciones historiográficas; y el psicopedagógico, referido a las numerosas propuestas y elaboraciones teóricas sobre cómo se produce el aprendizaje.

Por ejemplo, por un lado, podemos destacar importantes cambios demográficos o en los sistemas de escolarización en esta época. También cabe reseñar el fomento de nuevas ideas y aproximaciones en historia económica, urbana, social y de la familia impulsadas durante la década de 1960 que inspiraron a muchos docentes para cuestionar la supremacía de la historia política en los planes de estudio, al mismo tiempo que la introducción de estos nuevos temas llevó a un mayor interés por las técnicas de investigación histórica, algo que también afectó a la formación disciplinar universitaria de futuros docentes de historia (Retz, 2018: 25). Al mismo tiempo, otro factor determinante fueron los estudios de J. Piaget (1896-1980) sobre el desarrollo de la noción de tiempo publicados originalmente en 1946 (v. Piaget, 1978) y, especialmente, los de los investigadores piagetianos que aplicaron su teoría de la epistemología genética al aprendizaje de la historia (vv. Hallam, 1969, 1970; Peel, 1967); así como las significativas aportaciones que desde otras vertientes pedagógicas y psicoeducativas representaron la caracterización de P. Hirst (1946-2003) de la historia como una de las siete “formas de conocimiento” que empleamos para comprender nuestra experiencia en el mundo, la defensa que hizo J. Bruner (1915-2016) sobre la formación de conocimiento experto que varía en su grado de dificultad pero no de clase, o la taxonomía de conocimientos y habilidades de B. Bloom (1913-1999), aportaciones diversas que en algunos casos sirvieron en años posteriores para rebatir los restrictivos resultados piagetianos que negaban la posibilidad de desarrollar aprendizajes históricos antes de los 16 años. Por

otro lado, un hecho puntual pero influyente que también se suele destacar es la publicación en 1968 del artículo “History in danger” de M. Price en la revista “History” de la Historical Association que, junto a otras investigaciones (Sheldon, 2010: 10) alertó sobre el desinterés que provocaba a los escolares la asignatura de Historia y que fue un revulsivo para que, desde diferentes instancias, creciera la preocupación sobre los métodos, finalidades, contenidos, etc. de la historia enseñada, lo que propició el desarrollo de distintas iniciativas, como la fundación de la revista “Teaching History” (Schools History Project, 1976: 2), o que favoreció la concesión de proyectos de investigación relevantes (Dickinson, 2000: 95).

En este contexto destacan las contribuciones de dos investigadores notables, W. H. Burston y D. Sylvester, pertenecientes a dos instituciones diferentes (el Institute of Education de la University of London y la University of Leeds, respectivamente) que son en gran parte responsables de cómo se tomaron determinados fundamentos provenientes de la filosofía de la historia para definir las características distintivas de la educación histórica a finales de la década de 1960 (Retz, 2018: 35). Junto con ellos, también son notorias las aportaciones de otros autores como J. Coltham y J. Fines, del mismo modo que es conveniente profundizar en las reflexiones educativas de historiadores como G. R. Elton (1921-1994) o los estudios desarrollados por investigadores de corte piagetiano como E. A. Peel o R. N. Hallam, así como otros investigadores y docentes. Significativamente, todos estos autores destacados del momento consideran en mayor o menor grado de detalle la imaginación histórica en el aprendizaje.

En cuanto a Burston, la edición que preparó en 1962 del “Handbook for History Teachers” comienza con un texto elaborado por él mismo en el que reivindica los motivos por los que considera necesario enseñar esta disciplina, una labor que significativamente lleva a cabo fundamentándose en la filosofía analítica de la misma de la historia y en desarrollos historiográficos (Lee, 1983: 20), como los de Walsh (1891-1949), Dray (1921-2009), Collingwood (1889-1943) y Bloch (1886-1944) (los cuales han sido analizados en el capítulo anterior), así como los de su amigo M. Oakeshott (1901-1990) (Burston, 1962: 14). El hecho de respaldarse en esta clase de formulaciones teóricas no es casual, puesto que uno de los principios sostenidos por este autor para formar las bases de la educación histórica es la necesidad de diseñar estos fundamentos que combinan las aportaciones de la filosofía de la historia y de la psicología del desarrollo (Lee, 2014: 172). Así, una de las razones que justifican la enseñanza de la historia y que Burston se esfuerza en desarrollar es que el estudio de esta disciplina implica usar la imaginación

histórica para olvidarse del presente, alejarse de él y, mentalmente, sumergirse en una edad del pasado y en los problemas que existían entonces (Burston, 1962: 4-5), algo que requiere de mayor esfuerzo imaginativo cuanto mayor es el contraste entre la sociedad histórica en cuestión y la actual.

Esta premisa se puede entender mejor a la luz de los principios historiográficos y didácticos del autor, quien toma de la filosofía de la historia de Walsh elementos nucleares como el concepto de coligación (“colligation”)⁴¹, el cual a su vez este había tomado de Whewell⁴² (1794-1866) (Percival, 2020: 89), y la premisa de que el elemento central del conocimiento sobre el pasado es la explicación histórica, hasta el punto de que la lógica de este modo específico de explicación es la base de la enseñanza de la historia (v. Burston, 1954). También parte del idealismo de Collingwood y Oakeshott y de las “covering laws” o, lo que es lo mismo, el modelo nomológico deductivo de Dray que, siendo cercanas a Hempel (1905-1997) y al positivismo lógico de Popper (1902-1994), abogan por reconocer la existencia de algunas leyes universales en las explicaciones históricas (Retz, 2018: 43-45). Todo ello desemboca en que, en las formulaciones de Burston, la educación histórica debe partir de explicar en primer lugar lo general, con la representación de un contexto histórico amplio, para después explicar lo particular, ayudando al alumnado a comprender las mentes de la época, los propósitos que guiaban los pensamientos y acciones de las personas del pasado, por lo que en este segundo paso:

“(…) Partimos de la base de que la historia es esencialmente un estudio imaginativo -una reconstrucción de un pasado que ya no existe y que no se puede inspeccionar o percibir directamente- y que el proceso de estudiarla es un proceso de vivir en la imaginación en alguna época pasada. (...)” (Burston, 1962: 11)

Para el autor, esta recreación en la imaginación tiene esencialmente dos utilidades directas para el alumnado: adquirir un sentido de los valores diferentes que se tenían en otras comunidades y situar el propio periodo histórico en el que se vive, comprobando qué aspectos se valoran en contraste con sociedades del pasado.

Unos pocos años después, en “The Principles of History Teaching” (1972) -una obra que se ha convertido en un clásico- Burston alude nuevamente a esta naturaleza

⁴¹ Concepto referido a los procedimientos en los que se seleccionan los hechos -en este caso, hechos del pasado- por su importancia y por los vínculos o encadenamientos que es posible trazar entre ellos, revelando sus relaciones intrínsecas y ayudando a elaborar explicaciones de los sucesos históricos (P. J. Rogers, 1972: 119).

⁴² Filósofo e historiador de la ciencia que sustenta que el progreso científico se basa en la confluencia de inducciones, así como en el encaje de los hechos y las ideas.

imaginaria del conocimiento histórico. Con el uso del concepto de “pasado práctico”⁴³ de Oakeshott (Oakeshott, 2013: 53-54), el autor británico argumenta que para poder enseñar los acontecimientos históricos es necesario, por un lado, aislarlos del presente -de las preocupaciones e intereses actuales- y explicarlos como realmente fueron, y por otro, que el alumnado imagine esos acontecimientos como tales, alejándose del presente e imaginando las intenciones y pensamientos de las personas de la época (Burston, 1972: 24-34). Ambas cosas hacen que:

“(...) para que se obtenga alguna comprensión verdadera de la historia es (...) necesario abandonar el presente y sumergirse en el pasado. (...) Partiendo del análisis realizado sobre la naturaleza de los acontecimientos históricos, el impulso del poder de la imaginación histórica es totalmente básico y fundamental para la enseñanza de la historia. (...)” (Wyndham Hedley Burston, 1972: 34)

Como evidencia de esta aproximación, Burston pone el ejemplo de la visita a un yacimiento arqueológico. Expone que una forma equivocada de abordar los restos con el alumnado sería observarlos como un “pasado práctico”, lo cual consistiría en observar las reliquias y relatar su historia. En cambio, una forma mucho más adecuada de proceder sería enseñar a los alumnos a ver los restos de forma que percibieran cómo de distintos eran en su época y los modos en que eran utilizados para determinadas actividades, con lo que se evidencia que las personas que las construyeron y emplearon eran distintas a nosotros. Esta segunda clase de acercamiento garantiza que no se suplante la imaginación histórica y por lo tanto que se estimule esta para ver el yacimiento como fue en el pasado y no como es en la actualidad (Burston, 1972: 34-35).

De forma global, el modo en que Burston conceptualiza la imaginación histórica es el resultado de combinar algunas de las premisas teóricas de los referentes historiográficos y filosóficos que fundamentan su idea de educación histórica. Como se acaba de comprobar, la influencia de Oakeshott es evidente, pero el sentido de emplear la imaginación para introducirse en la mente de personas del pasado representa una idea ya desarrollada por Walsh y, claramente antes que él, por Collingwood. Significativamente, esta referencia ha sido señalada por Hughes-Warrington (2003: 14-15) como el punto de origen en que, al hacer consciente al profesorado de que existían desarrollos historiográficos sobre la imaginación histórica, aseguró referencias y menciones a

⁴³ Concepto referido a las aproximaciones que se realizan sobre el pasado observándolo desde el presente. Este se contrapone al “pasado histórico”, el cual alude a ver el pasado en sus propios términos. Por lo tanto, el “pasado práctico” se refiere a ver el pasado con la mirada del presente, mientras que el “pasado histórico” consiste en verlo como un presente de otra época.

Collingwood en prácticamente todos los textos posteriores que emplearon este concepto en la enseñanza de la historia.

Por otro lado, en este punto conviene que nos detengamos en las reflexiones de un historiador que se pronuncia sobre los debates que están teniendo lugar en esta época sobre la enseñanza de la historia y cuya obra historiográfica influencia a diversos investigadores en educación histórica, como por ejemplo al propio Burston. En el capítulo previo hemos indagado en el modo en que G. R. Elton plantea las funciones que cumple la imaginación histórica en la investigación y escritura de la historia, pero en “The Practice of History” (1967) también detalla el papel que debe cumplir en la enseñanza obligatoria, el cual es bastante alejado del que llevan a cabo los historiadores al estudiar el pasado. De este modo, si bien en la enseñanza universitaria de la historia se debe formar la facultad de análisis crítico y la imaginativa-constructiva (Elton, 1969: 186), estos son objetivos hacia los que no se puede dirigir la educación histórica en etapas previas porque solo pueden conducir a que el alumnado se desmotive y sienta aversión hacia la disciplina. Elton es contrario a enfocar la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de habilidades históricas semejantes a las empleadas por los historiadores (Elton, 1978: 993), unos planteamientos que en el periodo en que publica estas ideas defendían progresivamente más y más docentes e investigadores⁴⁴. En su caso, apuesta por dirigir la educación histórica en otros sentidos, como los dos en los que -según él- la historia contribuye a la formación de las personas, esto es, por un lado, haciéndonos dudar y mostrando las carencias de las explicaciones únicas o simples, y por otro, inculcando una conciencia de la variedad de experiencias humanas a través del tiempo; premisas que implican que la historia enseñada debe incluir un amplio abanico de contenidos y que además estos estimulen activamente la imaginación (Elton, 1971: 226-227).

Estas ideas van en consonancia con la convicción de Elton de que una de las contribuciones que aporta el estudio de la historia a la mente humana es que amplía la imaginación (Elton, 1969: 196), o con sugerencias como la de que los alumnos de final de la etapa de secundaria han de ser introducidos en el estudio de sociedades muy diferentes a la propia para que, gracias al contraste existente entre ambas, realicen un esfuerzo con la imaginación que les permita comprenderlas (Elton, 1971: 228). La unión

⁴⁴ En este sentido, Elton incluso llega a formar parte de una asociación encaminada a la defensa de un currículum de historia que potencie la enseñanza de hechos y no habilidades (Hughes-Warrington, 2008: 83).

de sus creencias sobre qué capacidades fomentar y en qué etapas educativas hacerlo le llevan a concluir:

“(...) Dejemos que las escuelas alimenten la imaginación, amplíen la capacidad mental y sienten las bases de la simpatía universal; pronto, en la universidad, nosotros nos ocuparemos de la búsqueda de la verdad y del fomento del pensamiento analítico preciso.” (Elton, 1971: 230)

Más allá de la diferenciación tajante y excluyente sobre qué supuestas labores deben cumplir la escuela o la universidad, este modo de entender la imaginación recuerda a una de las formas empleadas por Dewey (1859-1952) al referirse a la imaginación como una capacidad que debe ser nutrida en la infancia por medio de la ampliación del horizonte de experiencia (Dewey, 2004: 182), algo que también sugiere Vygotsky (1896-1934) (Vygotsky, 1986: 16-17). Ello remite, al fin y al cabo, a la reflexión del filósofo australiano Passmore (1914-2004) cuando afirma que la idea de “alimentar la imaginación” es un clásico en la educación infantil, en la que se aplica la suposición empírica de que, para imaginar, el niño ha de ir equipado con un buen número de imágenes mentales vívidas (Passmore, 1983: 178).

De forma global, algunas de las premisas más destacadas de Elton sobre la educación histórica y el papel que cumple en ella la imaginación histórica quedan resumidas en un fragmento donde sostiene que:

“La historia que se enseña en las escuelas no debe ser, en absoluto, una mera réplica de la que preocupa a los investigadores. Por el contrario, debe tratar de estimular la imaginación para que capte el largo paso del tiempo, la gran cantidad y variedad de seres humanos, las diferencias y las similitudes a lo largo de los eones, de modo que un verdadero interés por el pasado se convierta en una primera preparación para enfrentarse al mundo real, el de los adultos. (...)” (Elton, 1978: 993)

Con estas ideas el autor manifiesta explícitamente que la historia escolar debe estar dirigida a la estimulación de la imaginación para, a través de la percepción del paso del tiempo y de la cantidad y diversidad de formas que han adoptado las comunidades humanas, se capten las diferencias y similitudes y, por medio de todo ello, se genere interés hacia el estudio del pasado. Como comprobaremos, pese a que estas premisas relegan a la imaginación como un simple mecanismo que se estimula o se provoca para captar la atención de los niños y niñas, estas ideas tendrán bastante influencia en investigadores posteriores.

Por otra parte, tal y como se ha indicado previamente, la investigación sobre educación histórica en este periodo estuvo fuertemente marcada por los estudios piagetianos que aplicaron la teoría de la epistemología genética al aprendizaje de la historia, ya que de hecho desde 1955 se produjo un incremento progresivo de tesis doctorales defendidas desde este enfoque (Booth, 1983: 103-104). Burston es muy próximo a estos preceptos, aunque la relevancia de estas investigaciones va mucho más allá de la preocupación de este autor concreto por fundamentar el campo de la educación histórica en la psicología del desarrollo.

En estas investigaciones que se basan en los estudios de Piaget también es posible encontrar algunas menciones al papel que cumple la imaginación en el aprendizaje de la historia, pese que curiosamente -aunque como veremos, ello tiene una explicación muy razonable- no emplean el sentido otorgado a este concepto por parte del psicólogo suizo. En el caso de Hallam, este no profundiza demasiado en la cuestión de la imaginación, pero sí la discute en relación con los resultados de sus propias investigaciones y de las de otros autores de la misma corriente que sostienen la imposibilidad de desarrollar aprendizajes históricos hasta que se alcanzan etapas avanzadas de desarrollo psicológico -alrededor de los 16 años-. Así, este autor plantea que las limitaciones de los alumnos que por su edad todavía no son capaces de aprender historia no implican que no se puedan producir ninguna clase de enseñanzas sobre el pasado en esas edades, ya que los resultados de las investigaciones piagetianas no impiden que se puedan fomentar valores tradicionales de la enseñanza de la historia como la contribución que realiza esta a la ampliación de la imaginación de los niños y a favorecer que comparen la sociedad del presente con las de otras civilizaciones (Hallam, 1969: 5, 1970: 170).

Por lo que respecta a Peel, este sostiene que la comprensión de la historia no solo requiere el conocimiento de eventos y acciones del pasado, sino que también se necesita formar ideas y generalizaciones. En ese sentido, distingue entre la realización de descripciones históricas -relacionar eventos o sus partes sin aludir a experiencias o ideas adquiridas previamente- y explicaciones históricas -utilizar la imaginación y recurrir a ideas independientes vinculadas a los detalles del evento histórico en cuestión- (Peel, 1967: 182-183). El proceso de encontrar una explicación adecuada que ayude a comprender el acontecimiento histórico estudiado consta de cuatro pasos: imaginar toda una serie de explicaciones posibles, elegir una de estas, eliminar aquellas que se han descartado y realizar deducciones e inferencias de hipótesis en relación con los datos disponibles (Peel, 1967: 183-184).

Desde la perspectiva de Peel, el pensamiento histórico implica esos cuatro pasos en la elaboración de explicaciones históricas y el uso de la imaginación consiste en arrojar una serie de explicaciones plausibles que vinculen los datos históricos y los conocimientos previos para, posteriormente, sopesarlas y comprobar la solidez de aquella que se ha seleccionado como la más adecuada. Como en el caso de Burston, el autor ilustra todo ello con un ejemplo que muestra ese proceso imaginativo cuando un grupo de alumnos interpreta un yacimiento arqueológico. En dicha actividad se mostraron fotografías aéreas del yacimiento y se pidió que los estudiantes hipotetizaran sobre cómo llegó a ser sepultado y los motivos por los que, como era posible apreciar en las imágenes, la hierba crecía a una altura desigual en distintos puntos. Las explicaciones mejor elaboradas son clasificadas como de imaginativas dado que plantean varias posibilidades realistas sobre la secuencia de hechos que terminaron dejando enterrados los restos y examinan las causas primarias y secundarias que hacen que la hierba crezca a una altura diferente en los lugares bajo los que existían estructuras (muros, casas...) (Peel, 1967: 175-76).

Si observamos este ejemplo es significativo que, para ilustrar cómo interviene la imaginación en el estudio de la historia, tanto Burston como Peel pongan ejemplos en los que los alumnos lleven a cabo la clase de interpretaciones que se realizan al estudiar yacimientos arqueológicos. A pesar de que los casos que expone cada uno y, sobre todo, las correspondientes formas en que entienden la imaginación presenten diferencias importantes, ello puede estar relacionado con la proximidad que existe entre estos autores y sus planteamientos, los cuales demuestran las numerosas referencias cruzadas y citas que hacen en sus respectivos trabajos o que algunas de las aportaciones de Peel se publicaran en un libro editado por Burston.

Respecto a la relación entre la forma en que el propio Piaget usa el concepto de imaginación y las investigaciones que aplican los planteamientos de este al aprendizaje de la historia al mismo tiempo que aluden a dicho concepto en algunos puntos, hemos dejado entrever previamente que no es tan llamativo el hecho de que los segundos no utilicen la forma de entender la imaginación que emplea el psicólogo suizo. Esto es así porque, al fin y al cabo, el hecho de que Piaget entienda la imaginación como una fase del desarrollo de la función simbólica -que cumple un papel importante pero que ha de ser dejado atrás en el proceso de crecimiento de la inteligencia (Piaget, 1979: 198-199)- hace referencia a cuestiones difíciles de relacionar con el aprendizaje de la historia; a lo que se añade que las investigaciones piagetianas en educación histórica parten

fundamentalmente de los estudios de Piaget sobre el pensamiento lógico y el juicio moral en la infancia (Hallam, 1969: 3), no sobre la función simbólica. Además de publicaciones de carácter piagetiano como las de Hallam o Peel que se refieren al uso de la imaginación, también es posible encontrar otras del mismo tipo pero con menor envergadura que plantean ideas genéricas como que la imaginación infantil ha de ser estimulada en la enseñanza de la historia por medio del uso de materiales visuales (Honeybone, 1971: 150).

Por otro lado, una publicación que tiene una enorme repercusión en esta época y en las décadas posteriores es “Educational Objectives for the Study of History: A suggested framework”, elaborada en 1971 por J. B. Coltham y J. Fines con el aval de la Historical Association. Este folleto (o “pamphlet”, como se le denomina en el contexto inglés) recoge un intento por especificar los componentes constitutivos que han de ser considerados en el aprendizaje de la historia, así como las relaciones que se establecen entre ellos. De este modo, se plantea una extensa serie de objetivos conductuales que debe alcanzar el alumnado y que son descritos para el profesorado en forma de conductas observables (Coltham y Fines, 1971: 3-4). Entre ellos se encuentra la imaginación histórica, tanto como ítem en sí como en calidad de elemento que contribuye a dominar otros objetivos, aunque como paso previo a analizar qué proponen los autores al respecto y las críticas incisivas que recibieron por su modo de conceptualizar la imaginación histórica, es conveniente delinear las características de sus formulaciones y las críticas generales arrojadas a sobre este texto.

Los objetivos educativos que establecen Coltham y Fines para el aprendizaje de la historia aparecen estructurados en cuatro apartados: Actitudes hacia el estudio de la historia, Naturaleza de la disciplina, Destrezas y habilidades, y finalmente, Resultados educativos. Tanto los propios apartados como los ítems que incluyen aparecen a propuesta de los autores y no están basados en los resultados de estudios empíricos sobre educación histórica -un aspecto que guarda relación con las escasas investigaciones que existían en la época-, sino que estos representan las finalidades tradicionales de la enseñanza de esta disciplina pero plasmadas desde una perspectiva diferente: en base a los objetivos de desarrollo de Bloom (Sheldon, 2010: 9). Como apuntábamos, este folleto tiene un impacto considerable en la forma de percibir la disciplina y el aprendizaje de los alumnos por parte de muchos docentes y, además, marca significativamente la investigación inglesa al menos durante la década siguiente, factores que en su momento contribuyeron a que este texto breve recibiera mucha atención y fuera objeto de

numerosas críticas como las de Gard y Lee (1978), Jenkins y Brickley (1986) o, posteriormente, la moderación de los cuestionamientos que había lanzado Lee (2010) décadas antes, por citar algunas.

En este sentido, pese a que las críticas reconocen el carácter pionero de la propuesta por el modo en que adopta las ideas de Bloom, cuestionan la imposición de un enfoque conductista sobre el aprendizaje de la historia por ser claramente deficiente (Lee, 2010: 13-14), así como la falta de especificidad histórica de los objetivos, ya que se interpreta que muchos de estos se alcanzan también en otras áreas como, por ejemplo, en el aprendizaje de la literatura (Fitzgerald, 1983: 94). Asimismo, Jenkins y Brickley (1986: 4-5) argumentan que el texto simboliza algunas de las características de la corriente de la “New History”, que explicaremos próximamente, en lo que se refiere a formular un modelo didáctico centrado en el desempeño de habilidades y uso de fuentes que, a pesar de plantearse con la pretensión de reflejar las labores del historiador, dista mucho de hacerlo. Entre otros aspectos, estos autores objetan contra la naturaleza ahistórica de los objetivos, los cuales son tomados de la psicología educativa y no de la metodología histórica; el impedimento que representan estos frente a la comprensión de cómo se elaboran las historias; o el hecho de que se ignoren los marcos epistemológicos e ideológicos de la disciplina.

Si entramos en detalle en cómo se caracteriza la imaginación histórica en este folleto, Coltham y Fines la incluyen en el primero de los cuatro apartados, es decir, en “Actitudes hacia el estudio de la historia”, el cual está formado por tres ítems: atender, responder e imaginar. Estos se refieren a aspectos afectivos mostrados por los estudiantes que son determinantes, como el ejercicio de sentimientos y conductas de voluntad, ya que sin implicación emocional el aprendizaje no puede comenzar ni avanzar. Los dos primeros ítems apuntan al interés y la disposición por aprender, mientras que la imaginación es, de los tres, aquella en la que los autores más se extienden. Argumentan que la imaginación histórica aparece incluida fundamentalmente porque, dado que la historia consiste principalmente en las actividades humanas del pasado, su estudio requiere el esfuerzo de ponerse en el punto de vista de personas que conocemos a través de evidencias históricas (Coltham y Fines, 1971: 5-8). Coltham y Fines reconocen que al plantear objetivos educativos a menudo se habla de la imaginación histórica, ante lo que sostienen que este es un concepto que necesita ser precisado. Por ello explican que la imaginación, en su forma más sencilla, consiste en la formación de una imagen mental, pero que la imaginación histórica requiere de algo más que del conocimiento externo,

necesita simpatía -entendida como el poder de introducirse en los sentimientos o la mente de otra persona- y empatía -interpretada como el poder de introducirse en la personalidad del otro y experimentar imaginativamente su experiencia-. Esta conceptualización es significativa porque, según Sheldon (2010: 10), representa la primera mención al término “empatía” -como parte del comportamiento imaginativo- para referirse en la educación histórica a ver las cosas desde el punto de vista de otro.

Seguidamente los autores exponen que los tres comportamientos que forman la dimensión actitudinal deben aparecer en todo nivel educativo para alcanzar un aprendizaje efectivo de la historia, algo que también es criticado porque al plantear que puede ser dominada en edades tempranas se da a entender que la imaginación histórica es una operación mental de nivel inferior (Gard y Lee, 1978: 33). En cualquier caso, más adelante Coltham y Fines concluyen que, si se alcanzan los objetivos secundarios (afectivos y cognitivos) que componen la imaginación, esta se convierte en comprensión profunda (“insight”), es decir, en un entendimiento simpatético de la humanidad y la condición humana (Coltham y Fines, 1971: 25).

Si entramos más de lleno en las críticas que realizadas en esta época, Gard y Lee (1978: 32-37) apuntan que uno de los errores más graves que contiene la descripción de objetivos educativos de Coltham y Fines es que su definición de la imaginación sugiere que es una capacidad cognitiva, pero al ser clasificada como afectiva provoca confusión y ello puede derivar en la negación de la importancia que tiene la imaginación y el estudio de las evidencias en el aprendizaje de la historia. Este modo de conceptualizar la imaginación es confuso y engañoso, como demuestra el hecho de que concebirla en términos emocionales como facultad intuitiva hace que los autores sean incapaces de diferenciar consistentemente elementos diversos como la empatía, la simpática, la implicación o la identificación. Una muestra de esta confusión se puede observar en los ejemplos de actividades imaginativas propuestas por Coltham y Fines, que equiparan identificación e imaginación histórica, cuando un análisis detenido de las mismas revela que la primera impide u obstaculiza la segunda, es decir, que identificarse con un personaje histórico dificulta ver de forma amplia al sujeto y a sus circunstancias, elementos clave de la imaginación histórica.

A un nivel más superficial, los argumentos de Kent (1981: 42) van en la misma línea cuando sostiene que catalogar como actitud o como componente afectivo a la imaginación supone relegarla al olvido dadas las creencias mayoritarias en educación que valoran únicamente aquello cognitivo y medible. Con todo, Gard y Lee (1978: 32-33)

reconocen aciertos como la conveniente diferenciación entre imaginación histórica e imágenes mentales (“imagery”), pero resaltan los errores que existen al delimitar qué representa la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia. Las críticas de Gard y Lee se tornan en la propuesta de un sentido más adecuado en el que entender la imaginación en la educación histórica -cuestión en la que profundizaremos más adelante al analizar los trabajos de P. J. Lee-, de forma que a su modo de ver la imaginación histórica no es una forma específica de intuición personal sino algo más cercano a la realización de suposiciones, es decir, que no consiste en identificarse con una persona del pasado sino en conocer cómo veía el mundo y cómo se sentía a través de la realización de inferencias sobre las evidencias históricas disponibles. Poco tiempo después, Fines (1981: 8) reconoció lo acertado de estas críticas que se habían vertido sobre el trabajo en el que había colaborado con Coltham, y coincidió en señalar la necesidad de más reflexiones sobre el pensamiento hipotético-deductivo en el aprendizaje de la historia, fundamentalmente -a su modo de ver- en la relación que mantiene este con la empatía, además de reafirmarse en su utilización del término imaginación como antítesis a la imposición de reglas formales de lógica al proceso de investigación histórica.

Por otro lado, junto a la inclusión de la imaginación como ítem independiente en las “Actitudes hacia el estudio de la historia”, existe otro ítem incluido en el apartado de “Destrezas y habilidades” que se basa en la imaginación histórica: la extrapolación. Esta consiste en la utilización de aquello que se ha aprendido para ir más allá, dar un salto imaginativo en forma de inferencia, hipótesis o para rellenar los huecos (“fill the gaps”) que existen entre las evidencias (Coltham y Fines, 1971: 20). Estas ideas reflejan la clara influencia de Collingwood, del mismo modo que lo hace el uso de expresiones como “historia de tijeras y engrudo” para referirse a la reproducción de testimonios históricos sin el necesario análisis y crítica de los mismos. Algunos de los críticos más duros reconocen que el modo en que se conceptualiza la extrapolación muestra un sentido mucho más cercano a qué es la imaginación histórica que cualquier otra mención que se hace a esta en el folleto (v. Gard y Lee, 1978: 36).

De forma global, una crítica que se puede realizar al lugar y papel que desempeña la imaginación histórica en el texto de Coltham y Fines es que le adscriben demasiadas funciones, saturándola (Hughes-Warrington, 2003: 18), aunque también refleja un problema de mayor calado que aborda el propio sentido de esta tesis doctoral y que Lee sintetiza en una frase incluida en los últimos comentarios que publicó sobre este folleto: “(...) El tratamiento que hacen Coltham y Fines de la interpretación, la imaginación, la

narración y la explicación puede advertirnos de que no nos precipitemos al pronunciarnos sobre estas cuestiones. (...)” (Lee, 2010: 15). Frente a la “precipitación” o, nosotros más bien diríamos “inconsciencia”, propone conocer las reflexiones realizadas por los historiadores, así como las de los filósofos que han explorado estos conceptos en la investigación histórica y también nuestras propias ideas sobre el conocimiento del pasado.

Como hemos adelantado en las páginas previas, junto a Burston y a otros autores destacados como los que observamos, un investigador que determinó los desarrollos sobre educación histórica en los inicios de la segunda mitad del siglo XX -y que también abordó a su manera la cuestión de la imaginación histórica- fue D. Sylvester. Profesor de la University of Leeds, sus contribuciones destacaron por la búsqueda de formas de aprendizaje activo por parte de los alumnos en las que emularan las tareas del historiador a través del análisis de fuentes históricas, unas ideas que inspiraron el notorio “Schools Council History 13-16 Project” (en adelante, SCHP) que dirigió desde su arranque en 1972 hasta 1975. Este proyecto se enmarca dentro de la corriente denominada como “New History” (Thompson, 1984: 169), y de hecho el SCHP ha sido señalado como la iniciativa más influyente de este movimiento (Haydn, 2011: 331).

Deteniéndonos brevemente en qué representa la “New History”, esta se caracteriza por poner menos énfasis en los contenidos históricos y más en el proceso de aprendizaje, principalmente a través de enfocar el trabajo en el aula hacia el método de indagación propio de la historia (Jones, 1973: 14). No obstante, se ha observado que en el campo de la educación histórica esta denominación puede aludir a dos cuestiones: por un lado, en un sentido amplio se puede referir a la corriente de renovación en la enseñanza de la historia que se produjo en el contexto inglés desde mediados de la década de 1960; por otro lado y en un sentido más específico, puede aludir a ese mismo movimiento pero circunscrito a sus primeros años, es decir, a la segunda mitad de la década de 1960 y la primera de la de 1970 (Domínguez-Castillo, 1987: 233). Desde algunas perspectivas se reconoció que la “New History” era la propuesta de cambio en educación histórica más trascendental y radical de la época (Thompson, 1984: 169), la cual partía esencialmente de la premisa de apostar por un cambio metodológico en las aulas a partir del uso de métodos y técnicas de investigación histórica (Domínguez-Castillo, 1987: 235). Con todo, una visión panorámica de la situación y las propuestas hechas en educación histórica a lo largo del siglo XX revela que esta corriente no era del todo *nueva*, sino que más bien fue una versión más de una serie de iniciativas semejantes producidas en esos años y en los previos (Aldrich, 1984: 222), a lo que debemos añadir matizaciones como que esta

corriente estaba formada por una amalgama de ideas, algunas contradictorias, (Lee, 2014: 171) lo que ha llevado a advertir que es un error referirse a esta como “New History”.

Volviendo al SChP, las bases historiográficas de esta iniciativa se pueden encontrar en historiadores como Carr (1892-1982) que enfatizan el carácter interpretativo -y no estático- del conocimiento histórico, así como en publicaciones psicopedagógicas significativas del periodo, como la taxonomía de Bloom o “El proceso de la educación” (1960) de Bruner (Booth, 1994: 62-63). De forma sucinta, este proyecto se fundamenta principalmente en tres puntos: la defensa del papel formativo de la historia, la consideración del nivel de desarrollo evolutivo alcanzado por los niños y niñas, y la idea de Hirst de que la historia es una forma de conocimiento con conceptos, métodos de investigación y demostración específicos y que por tanto ha de ser impartida como tal (Luis, 2000: 28), unas bases que están dirigidas hacia la demostración de la importancia que tiene la historia escolar cuando esta responde a las necesidades personales y sociales de los adolescentes, así como que estos comprendan las perspectivas, lógicas y métodos de la disciplina (Shemilt, 1980: 2). Según su promotor, la significación de este proyecto reside en que en su momento mostró una filosofía de la enseñanza de la historia que demostró a los docentes que esta disciplina era un componente valioso del currículo, incorporó nuevos contenidos históricos -como los de historia reciente-, mostró la aproximación única que podía hacer la historia a las cuestiones humanas y desafió los planteamientos piagetianos sobre el aprendizaje de la historia, así como la idea de que la historia escolar debía ser necesariamente distinta a la que desarrollaban los historiadores, postura defendida especialmente por Elton (Sylvester, 1994: 16-17).

En una de sus obras previas, Sylvester ya sostiene que si se enseña adecuadamente la historia esta puede contribuir a tres objetivos universales que aspira a alcanzar la educación en general: contribuir a que los niños y niñas se entiendan a sí mismos, que comprendan a los demás, así como a las sociedades y comunidades en que viven. En relación directa con estas finalidades, indica que una parte considerable de comprender el pasado depende de la reconstrucción imaginativa del punto de vista de otro, y que cuando se estudia historia se ha de conseguir que los alumnos realicen ese acto de la imaginación para que capten los sentimientos de otras personas, así como que reconozcan sus pensamientos y motivaciones (Gosden y Sylvester, 1968: 4-7). La influencia de las ideas de Collingwood en estas argumentaciones es bastante clara, ante lo que una prueba más evidente de ello puede encontrarse en que en esta obra Sylvester reproduce la famosa cita del filósofo “(...) Para el historiador, las actividades cuya historia estudia no son

espectáculos que se ofrecen a la mirada, sino experiencias que debe vivir a través de su propia mente; (...)” (Collingwood, 1952: 253) pero substituye “el historiador” por “el niño o la niña” (Gosden y Sylvester, 1968: 17), con lo que afirma que las actividades del historiador y el estudiante deben ser equiparadas en la reefectuación, mediante la imaginación simpatética, de los pensamientos del pasado.

Una publicación destacada del SChP en este periodo es “A New Look at History” (1976), en la que se exponen algunos fundamentos y desarrollos del proyecto, entre los que podemos resaltar el concepto de “reconstrucción imaginativa”. Este trabajo incluye ideas habituales como la de que la historia contribuye a ampliar la experiencia del niño a través de la observación de sociedades y modos de vida diferentes a los propios (SChP, 1976: 10-11), aunque a diferencia de lo que hemos comprobado que hacen otros autores del momento, aquí no se refiere a ello como ampliación o extensión de la imaginación. Por otro lado, aquello que más interesa de este trabajo son las secciones referidas a los procesos de “re-enactment” del pensamiento o empatía con personajes históricos porque se indica que es una dimensión de la historia que únicamente puede ser captada por medio de la experiencia imaginaria (SChP, 1976: 15). Esta relación entre empatía e imaginación histórica se relaciona con el análisis de fuentes históricas por parte de los alumnos por medio de una idea muy habitual ya indicada en el capítulo anterior, esto es, la de un pasado inerte que vuelve a la vida por medio de su investigación:

“(…) las fuentes de la historia no son más que polvo y huesos secos hasta que los profesores y los alumnos las hacen revivir. La historia, en este sentido, supone un acto perpetuo de resurrección en el que alumnos, profesores e historiadores reconstruyen el pasado y lo hacen real y ‘presente’ para ellos. (...)” (SChP, 1976: 36)

Una labor en la que, prosigue, los alumnos han de estudiar las fuentes activamente y reconstruir el pasado con la elaboración de una respuesta imaginativa ante las evidencias al modo en que Collingwood dice que “toda historia es historia del pensamiento”, procesos en los que también pueden ser de ayuda estrategias didácticas como el role-play, las simulaciones o las dramatizaciones.

Todo ello toma especial relevancia en el modo en que se define el término “empatía”, ya que se entiende como una actividad de la imaginación y en la que se reitera constantemente que “la imaginación debe estar disciplinada por la evidencia” (SChP, 1976: 42), una expresión que se utilizara o no por primera vez en este texto, fue repetida literalmente en las décadas posteriores hasta la extenuación. Así, esta forma de definir y utilizar el término empatía ha sido señalado por Retz (2018: 38) como un punto de

inflexión, ya que hasta entonces esos procesos se habían denominado como “reconstrucción imaginativa”.

Unas décadas más tarde, Sylvester mantiene estos aspectos cuando enuncia las que según él son las tres características idiosincrásicas de la historia como forma particular de conocimiento, de modo que la última de ellas hace referencia a que el estudio del pasado consiste en reconstruirlo y comprenderlo a partir de dos procedimientos: mediante el análisis de evidencias y empatizar con personas del pasado a partir de la imaginación histórica (Sylvester, 1989: 23). La relevancia de estas tareas reside, además de en todo lo mencionado anteriormente, en que los alumnos desarrollan actividades que no llevan a cabo al aprender otras disciplinas del currículo, como imaginar cómo sería ser una persona del pasado basándose en evidencias históricas, lo cual previene contra la realización de anacronismos y que diferencia a la historia de la pura fantasía (SCHP, 1976: 15; Sylvester, 1989: 23-24). Junto a ello, insiste nuevamente en que cuando la empatía se sirve de la imaginación no puede ser completamente creativa, sino que siempre ha de considerar las evidencias y no puede ir más allá de lo que le permiten estas (Sylvester, 1989: 26).

Estas ideas van en consonancia con el movimiento más amplio de la “New History”, dado que parte de las finalidades educativas que se persiguen van dirigidas a que los alumnos comprendan cómo y por qué actuaron en la forma que lo hicieron los personajes históricos, algo para lo que deben ponerse en su lugar mediante habilidades cognitivas y afectivas como la imaginación histórica y la empatía (Thompson, 1984: 172). Como se ha indicado, la influencia de Collingwood en estas ideas es clara y en el caso específico de Sylvester él mismo reconoce en una entrevista:

“(…) Obtuve muchas de mis ideas de leer al filósofo Collingwood, donde decía que la historia es repensar los pensamientos del pasado. Activamente los repiensas y evoca empatía. Una palabra que traje a la enseñanza de la historia y que me causó muchos problemas (…)” (Sylvester, 2009: 9)

Los “problemas” a los que se refiere son, fundamentalmente, las permanentes confusiones más o menos deliberadas que se hicieron en su momento y que se siguen haciendo en la actualidad entre identificar la empatía con la simpatía por personajes históricos concretos.

Por lo demás, un hito significativo del SCHP que tuvo un impacto considerable en estos años fue el desarrollo del “History 13-16 Evaluation Study” (1980) que se encargó a D. Shemilt para evaluar los resultados e implicaciones del proyecto, como, por ejemplo,

constatar si las unidades didácticas implementadas y que se centraban en el análisis de fuentes históricas por parte de los alumnos habían tenido efectos en sus aprendizajes. En este informe de investigación se valoran los avances realizados sobre los conceptos más determinantes de la investigación histórica, como evidencia, motivación, causalidad, cambio, continuidad o empatía, aunque entre ellos no se encuentra la imaginación. Con todo, esta evaluación sí recoge la relación existente entre evidencia y empatía y la reconstrucción imaginativa del pasado y cómo el alumnado aprecia que, a través de trabajar sobre esos elementos, se puede juzgar cuáles habrían sido las motivaciones y las acciones probables de personas del pasado (Shemilt, 1980: 37).

Además de los influyentes resultados alcanzados con el “History 13-16 Project”, el Schools Council financió simultáneamente otros proyectos reseñables que abordaban la cuestión de la imaginación, el “History, Geography and Social Sciences 8-13” (en adelante, HGSS) que tuvo su continuación años más tarde en el “Place, Time and Society 8-13” (en adelante, PTS). Los principios didácticos que guían estos son muy parecidos a los del SCHK en lo referido a las finalidades del aprendizaje de la historia o la utilización de métodos de indagación en el aula, aunque con la significativa diferencia de que los proyectos HGSS y PTS se centran en la educación primaria e integran los contenidos históricos en el espacio más amplio de la materia de Ciencias Sociales. Respecto al modo en que entienden la imaginación, estos plantean tareas de aprendizaje en la que los alumnos deben figurar y analizar diferentes escenarios y realidades sociales (Lawton, Campbell y Burkitt, 1972: 71) pero, en definitiva, la conceptualización que se hace de este concepto a partir de una amplia variedad de procesos y actividades mentales condujo en su momento a causar cierta confusión sobre su significado (Hughes-Warrington, 2003: 19-21). Más adelante, el PTS se propuso el objetivo de clarificar cómo definir y utilizar el concepto, pero esto no se consiguió verdaderamente y se centraron en estudiar la empatía como uno de los aspectos que integran la imaginación (Blyth, Derricott, Elliott, Sumner y Waplington, 1975: 10). Así, este proyecto puso el foco sobre el desarrollo de la empatía y trató la imaginación histórica de forma secundaria como una forma de introducirse en las vidas de las personas del pasado (Blyth et al., 1976: 56).

En las influyentes contribuciones realizadas por investigadores destacados que han hecho aportaciones importantes al campo de la educación histórica, algunas de ellas en el marco de determinados proyectos de investigación, como las de Burstyn, Sylvester o Coltham y Fines, hemos comprobado que en todas ellas se abordan de diferentes formas -y en diferente grado de profundidad- el concepto que analizamos en este capítulo. Junto

a estas, existen ciertos trabajos significativos que también han estudiado esta cuestión y sobre los que es necesario poner el foco, como los originales planteamientos de D. G. Watts, las reflexiones de corte más psicológico de M. Booth, las aclamadas publicaciones de P. J. Rogers o algunos trabajos monográficos sobre el tema.

Si nos fijamos en estos últimos encontramos el ensayo de Charlton (1967: 14-15), “Imagination and Education”, en el que comenta las aportaciones historiográficas sobre la imaginación histórica de autores como Butterfield (1900-1979), Trevor-Roper (1914-2003) o Collingwood, analizadas en el capítulo anterior y deja entrever qué funciones podría desempeñar esta en la enseñanza. Mientras que, por su parte, Duckworth (1971) presenta un artículo breve publicado en uno de los primeros números de la revista *Teaching History* que lleva por título “Imagination in Teaching History” y en el que el autor examina trabajos historiográficos como los que acabamos de mencionar para argumentar que estos ofrecen dos caminos para profesorado y alumnado: la evaluación individual de las evidencias y la búsqueda de una comprensión profunda (“insight”) imaginativa del pasado (Duckworth, 1971: 49). Sobre esta segunda vía reconoce las dificultades de que los alumnos ejerciten la imaginación constructiva, ya que:

“(…) El trabajo imaginativo en historia es una forma de *creatividad controlada* y requiere una enseñanza hábil y estímulo si no quiere terminar siendo en un mero ejercicio de pensamiento anacrónico. Hay que preparar al alumno con las experiencias requeridas en las que basar su imaginación, para que estas imágenes se relacionen con la realidad tal y como el historiador entiende el término. (...)”⁴⁵ (Duckworth, 1971: 50)

Estas apreciaciones aproximan los conceptos de imaginación y creatividad y nos recuerdan a la idea de “imaginación atada a la evidencia” (“restrained by evidence”) que se plantea como remedio para no caer en anacronismos. Unas ideas que Duckworth complementa cuando señala un riesgo importante en las actividades de aprendizaje que promueven la imaginación histórica, esto es, que los alumnos terminen imitando al docente sin ser creativos por sí mismos.

Por otro lado, las reflexiones de Lamont (1972) coinciden con las de Charlton y Duckworth en su forma de comparar las actividades del historiador y del alumno. No obstante, en su caso este va más allá y las equipara: ambos utilizan la imaginación histórica para formar una imagen coherente y global del pasado a partir de los restos fragmentarios. Seguidamente reconoce que ello no debe hacer olvidar que existen

⁴⁵ Énfasis propio.

diferencias entre la labor de cada uno, pero se tratan de diferencias de grado, no de clase, ya que en esencia desempeñan las mismas actividades pero a un nivel de complejidad o elaboración distinto (Lamont, 1972: 168-169). Sin lugar a dudas esta idea es una reproducción de la tesis defendida por Bruner en “El proceso de la educación” -aunque no incluya la referencia- sobre las diferencias entre un conocimiento experto y uno inicial o básico. Junto con ello, también analiza las aportaciones historiográficas de Collingwood y las de Carr, aunque critica la forma en que este último entiende la imaginación histórica porque Lamont considera que la elaboración de contrafactuales es un papel trivial, dirigido a una finalidad ornamental y no funcional, en el que utilizar la imaginación histórica (Lamont, 1972: 166).

Como hemos sugerido anteriormente durante estos años aparece una obra breve que no gozó de una difusión muy amplia, pero que a nuestro modo de ver recoge planteamientos muy originales y merece la calificación de “pionera” por las ideas que subraya y la destreza con que las presenta. Esta es “The Learning of History” (1972) de D. G. Watts, que, como ejemplo de su carácter precursor, analiza la aplicación de las teorías de Vygotsky al aprendizaje de la historia pocos años después de que se difundieran las primeras traducciones de la obra del psicólogo bielorruso. En su exploración de las teorías de desarrollo psicológico y de educación histórica, critica cómo han sido minusvaloradas o incluso negadas las funciones cognitivas de la imaginación por parte de la tradición empirista-progresista -en la que se incluyen autores diversos como Locke, Wordsworth, Dewey o Piaget-, la cual ha concebido a la imaginación como capacidad preoperacional que debe ser superada o como componente crucial en el desarrollo emocional y estético, pero no en el intelectual. Además de cargar contra esas posturas, también cuestiona que dichos enfoques educativos se centren en que el niño acceda al conocimiento a través de captar impresiones mediante los sentidos, explorar su entorno o manipular objetos (Watts, 1972: 28-29), frente a lo que propone adoptar posturas alternativas sobre cómo funciona el pensamiento y el aprendizaje, como la filosofía analítica de Ryle (1900- 1976) o la psicología educativa de Vygotsky y Bruner.

En la línea de sus críticas pone en duda la aplicación a la educación histórica del diseño de resolución de problemas de Dewey, porque desde la perspectiva de Watts investigar el pasado consiste más en plantear problemas que en resolverlos (“problem-raising” frente a “problem-solving”) -una idea que deriva de Collingwood y que se une al soporte historiográfico que toma de Elton y Trevor-Roper-, de modo que todo ello le lleva a sostener que el pensamiento histórico es una forma de especulación, una imaginación

dirigida o experiencia vicaria. En ese sentido, el aspecto que más nos interesa y a su vez uno de los más llamativos del trabajo de este autor, es la relación que traza entre las teorías del aprendizaje y la educación histórica. Con este vínculo defiende el desarrollo del pensamiento asociativo -en el que se incluye la imaginación, la asociación y la creatividad- en el estudio de la historia, ya que esta disciplina ofrece un amplio espacio para la asociación de imágenes mentales sobre el pasado que se enriquece con la lectura y la experiencia, de modo que tal y como avanza el desarrollo del niño o la niña, esas imágenes mentales son controladas e interpretadas -pero no desplazadas- por el pensamiento racional (Watts, 1972: 33-34).

Por su parte, las contribuciones de M. Booth merecen ser tenidas en cuenta ya que este es un investigador destacado que durante este periodo y en las décadas posteriores realizó importantes estudios desde un enfoque psicológico sobre el aprendizaje de la historia. Las aportaciones de este autor parten de la crítica de la adopción de los esquemas piagetianos en la educación histórica y cuestiona sobre todo las aportaciones de Hallam por centrarse en el análisis del pensamiento lógico-deductivo en este campo de conocimiento.

Desde la perspectiva de Booth, gran parte de la labor que realizan los historiadores se lleva a cabo de forma inductiva, reuniendo los hechos históricos para dar forma a una nueva síntesis (síntesis imaginativa) que explique lo sucedido, es decir, elaborando una red de construcción imaginativa -tal y como plantea Collingwood- a partir de la especulación, la imaginación dirigida en forma de experiencia vicaria (Booth, 1978: 3, 1983: 106). De este modo, en la búsqueda de alternativas a la concepción piagetiana sobre el pensamiento histórico y a las investigaciones sobre la deducción, parte de determinados desarrollos historiográficos que, en lugar de apostar por la inducción de leyes generales o la deducción conclusiones en base a unas premisas dadas, se dirigen a lo particular, esto es, al análisis de una serie de fuentes que permiten formar una imagen del pasado y elaborar una narración que combine evidencia e imaginación.

En este sentido cobra especial relevancia el concepto de pensamiento abductivo, que es por el que más se conocen las investigaciones de este autor ya que articula en base a él prácticamente todos sus análisis, y que equivale a la idea de red de construcción imaginativa en la que se reúnen eventos históricos relacionados (Booth, 1980: 247, 1993: 114-115), de forma que las características distintivas de esta clase de pensamiento son la audacia, la creatividad y la imaginación precisa (Booth, 1980: 249, 1983: 110, 1993: 116, 1994: 65). Los estudios de Booth ponen de relieve que es posible cultivar esta clase de

pensamiento en el aprendizaje de la historia y además su fomento contribuye a alcanzar las finalidades generales que debe perseguir la educación histórica, específicamente el desarrollo de la imaginación y de la comprensión empática (Booth, 1980: 255, 1983: 113; Shawyer, Booth y Brown, 1988: 217).

Como estamos apuntando, algunos de estos autores marcaron con sus investigaciones el desarrollo de los estudios sobre educación histórica en esta época y, significativamente, varias de ellas abordan en mayor o menor profundidad la imaginación histórica. Este también es el caso de los trabajos de P. J. Rogers, quien se refiere a este concepto en distintos estudios a lo largo de su carrera y de entre los que destaca la publicación en 1979 de “The New History: theory into practice”, un folleto de su autoría difundido por la Historical Association ocho años después del de J. Coltham y J. Fines. Este texto breve tuvo un impacto muy considerable e inspiró numerosas investigaciones en las décadas posteriores (Chapman, 2010: 55), de manera que en él Rogers reconoce la significación del folleto elaborado por Coltham y Fines pero, a diferencia de ellos, no deja entrever ningún desdén por la relevancia del conocimiento factual en el aprendizaje de la historia, sino que reconoce que el alumnado debe poseer un amplio conocimiento de esta clase para ser capaz de reconstruir el pasado y comprenderlo de forma aproximada a como lo hacen los historiadores (Sheldon, 2010: 11).

Si bien en un sentido general los postulados del autor se enmarcan en la “New History”, este folleto es muy significativo porque ofrece un marco que une las propuestas de metodología didáctica planteadas por dicha corriente con el análisis detallado de determinadas particularidades del conocimiento histórico (Fitzgerald, 1983: 98). Esta circunstancia hace que algunos hayan reconocido este trabajo como superior a la mayoría de publicaciones hechas desde la “New History” porque, a diferencia de otras, discute en profundidad los procedimientos del historiador con un análisis de la naturaleza de las evidencias y los hechos (Lee, 1983: 30), algo que el autor lleva a cabo con el examen en detalle una parte importante de los fundamentos historiográficos que hemos estudiado en el capítulo anterior (Retz, 2018: 58).⁴⁶

⁴⁶ Desde nuestro punto de vista, al reconocimiento de las significativas aportaciones de este trabajo hay que añadir la realización de aportaciones particulares que se han terminado generalizando, como la introducción de la distinción entre “know-that” y “know-how”, es decir, entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Esta diferenciación se ha repetido en las investigaciones subsiguientes sobre educación histórica siguiendo la fórmula adoptada por Rogers en este texto, la cual fue creada y bautizada de este modo por Ryle (aunque Rogers no cita su trabajo) y popularizada gracias a cómo este filósofo emplea ambos términos en sus análisis sobre el intelecto (Ryle, 1967: 26-30). Además, a ello se añade el hecho de que el pedagogo P. Hirst, quien tuvo una influencia considerable en la educación histórica británica y muy

Rogers refleja en este ensayo sus planteamientos sobre la imaginación histórica, aunque sus ideas al respecto no se circunscriben a este texto, ya que en muchos otros trabajos recupera el concepto con distintos matices. El autor adopta gran parte de las formulaciones de Collingwood al respecto, como su concepto de “imaginación a priori” (v. P. J. Rogers, 1972: 122-123), de modo que esta desempeña diversas funciones en la reconstrucción del pasado, ya que en las fases iniciales lo hace rellenando huecos (“gap filling”) que quedan entre los restos históricos -es decir, haciendo inferencias-. En fases más avanzadas del proceso de investigación histórica el nivel de detalle en el trabajo sobre las evidencias se sustituye por la elaboración de una narrativa histórica, la cual es bastante independiente de dichas evidencias, pero está formada por presunciones y suposiciones derivadas de ellas. Siguiendo este proceso es cómo “(...) se construye un marco contextual basado en el conocimiento de un conjunto de detalles.” (P. J. Rogers, 1979: 50). Todo ello contribuye a formar una comprensión profunda (“hindsight”) del pasado histórico, que es precisamente la capacidad que permite -a través del conocimiento de las consecuencias y significación que tuvieron unos u otros eventos del pasado- realizar procesos de coligación (“colligation”), es decir, procedimientos en que se seleccionan los hechos por su importancia y por los vínculos -o encadenamientos- que es posible trazar entre ellos, para mostrar sus relaciones intrínsecas y con ello ayudar a elaborar explicaciones de los sucesos históricos (P. J. Rogers, 1972: 119).⁴⁷

Al profundizar sobre el lugar que ocupa el concepto analizado, encontramos que Rogers sostiene que en la elaboración de explicaciones históricas la empatía y la imaginación son dos elementos estrechamente asociados de naturaleza cognitiva, y no afectiva como algunos indican. La primera consiste en reconstruir la percepción de la realidad que tenía una persona en el pasado, ya que comprender el contexto -las costumbres y asunciones del momento- es esencial en toda explicación histórica (P. J. Rogers, 1984: 30); mientras que la segunda es aquello que permite ir más allá del conocimiento que aportan los restos y lo único que garantiza que los relatos (“accounts”) sobre el pasado sean completos (P. J. Rogers, 1987b: 34-35), tal y como defendió Collingwood. Rogers precisa sobre este punto que:

en particular en el pensamiento de P. J. Rogers (Luis, 2000: 35), plantea una distinción semejante en su conocido ensayo “Liberal education and the nature of knowledge” (1974) (Hirst, 2010: 35).

⁴⁷ Respecto a estas ideas debemos llamar la atención sobre cómo P. J. Rogers toma gran parte de estos conceptos y desarrollos (coligación, explicación histórica...) de la historiografía de Walsh, del mismo modo que hizo Burston años antes al aplicarlos también al aprendizaje de la historia.

“(…) la imaginación en la historia no es un ejercicio de ‘fantasía libre, imaginemos, finjamos’ para ‘inventarnos cosas’, sino una cuestión de conocimiento profundo de lo que fue posible y probable a la luz, en primer lugar, de lo que se conoce a través de las fuentes y de los conocimientos previos sobre el acontecimiento o el proceso en cuestión y, en segundo lugar, progresivamente a medida que los niños maduran y crecen en experiencia, de ese marco general de referencia cuya importancia y adquisición se ha identificado como el principal beneficio que ofrece el estudio de la historia. (...)”(P. J. Rogers, 1987b: 35)

Como vemos, el fragmento anterior señala que la imaginación en historia es un aspecto de conocimiento profundo (“hindsight”) de aquello que fue posible y probable en el pasado histórico según lo que se conoce en un sentido general -tanto de lo que aportan las fuentes como del conocimiento que se ha alcanzado sobre la cuestión investigada- y en uno particular -el conocimiento que posee cada persona y que forma su marco de referencia sobre cómo era el pasado-.

En sus aportaciones Rogers no se limita a ofrecer y justificar la pertinencia de conceptos y esquemas explicativos sobre el aprendizaje, sino que también critica actividades didácticas que desvirtúan características nucleares de la historia como forma de conocimiento. Así, cuestiona la popularización de ejercicios descritos como “creativos” e “imaginativos” que no tienen suficientemente en cuenta la especificidad de las fuentes y de las técnicas de investigación, lo que hace que esa clase de tareas, como la realización de inferencias sobre qué acciones hizo un personaje histórico, no sean actividades genuinamente históricas porque no apoyan el uso de la imaginación en las evidencias adecuadas o en suficientes (P. J. Rogers, 1979: 20-21). Como es posible observar, estas críticas están basadas en su concepción de que “(…) La función de la imaginación histórica (y de la inferencia) es recrear tanto como sea posible una realidad pasada que existió (...)” (P. J. Rogers, 1987a: 7-8), basada en la idea de reconstrucción del pasado que planteó Collingwood y que se lleva a cabo mediante la interacción de las evidencias y la imaginación (P. J. Rogers, 1972: 119).

Por tanto, Rogers entiende la imaginación histórica de forma semejante a Collingwood y la integra en sus reflexiones sobre la educación histórica con los postulados y conceptos elaborados por otros historiadores, pedagogos y psicólogos educativos que, unidos, ofrecen un espacio apropiado para la “New History” sin menoscabar o renunciar a unos fundamentos historiográficos sólidos. Pese a ello, merece la pena llamar la atención sobre alguna contradicción significativa, como la que ha advertido Chapman (2010: 57) sobre que no deja de ser extraño que Rogers se base

parcialmente en las ideas de Elton sobre la práctica histórica cuando este historiador apostaba, como hemos observado anteriormente, por una enseñanza de la historia marcadamente transmisiva, y añadimos, por una idea de imaginación en el aprendizaje opuesta a sus propios postulados.

Llegados a este punto y antes de proseguir con el análisis realizado es conveniente hacer un breve balance sobre las concepciones reflejadas sobre la imaginación histórica y los contextos en que aparecieron. En el ámbito británico, la investigación sobre educación histórica recibió una atención e impulso extraordinario en las décadas de 1960 y 1970 por el efecto que tuvieron distintos factores, como la reacción contra el desinterés o desprestigio que sufría la materia en comparación a otras disciplinas escolares, el riesgo derivado de ello que suponía integrar esta disciplina en una asignatura más amplia de Ciencias Sociales que pudiera terminar haciéndola desaparecer de diferentes niveles de la educación obligatoria, o las posibilidades que ofrecían algunos marcos pedagógicos y psicoeducativos innovadores que podían ayudar a reivindicar el espacio que merecía la historia escolar en el currículo, por citar algunos.

En este contexto surgieron proyectos de investigación estatales financiados por el Schools Council, iniciativas impulsadas por la Historical Association, así como las aportaciones de numerosos investigadores universitarios y docentes que reflexionaron, analizaron y debatieron sobre las finalidades, contenidos, métodos y, en general, las posibilidades y condicionantes del aprendizaje de la historia. En esta etapa se fraguaron muchos de los principios de la educación histórica y de las líneas que determinaron la investigación británica en las décadas posteriores y que también afectaron a otras realidades nacionales. Sin duda, una de las circunstancias más significativas del análisis desarrollado hasta ahora es la constatación de cómo la imaginación o la imaginación histórica aparece dotada de más o menos relevancia en las reflexiones y estudios empíricos, realizados en el marco de proyectos de investigación o por parte de autores concretos que han marcado de una forma tan relevante la didáctica de la historia.

Junto con ello, es prácticamente igual de significativo que todos ellos otorguen alguna función a la imaginación histórica en el aprendizaje o que la consideren como un objetivo educativo cuando en muchos casos parten de posiciones didácticas, pedagógicas, historiográficas y psicoeducativas distintas, e incluso opuestas. El hecho de que

investigadores tan diferentes en estos aspectos coincidan en apelar a un mismo concepto como el de imaginación histórica se explica porque, aunque todos se refieran a este, existen grandes contrastes en los modos en que lo entienden.

En ese sentido, hemos observado que ya se trate de un enfoque dirigido hacia la elaboración de explicaciones históricas y contrario al tratamiento de fuentes -como el de Burston-, o a la promoción del aprendizaje activo a través precisamente del trabajo sobre fuentes para emular las técnicas y métodos del historiador -como aboga la “New History”-, en ambos casos la imaginación ocupa un espacio destacado. Ocurre lo mismo en formulaciones como las de Elton, que establecen como objetivo educativo la ampliación de la imaginación mediante el estudio de épocas y civilizaciones muy distintas a la propia. También sucede lo propio en las investigaciones centradas en estudiar las capacidades psicológicas del alumnado, como las aproximaciones piagetianas de Hallam o Peel que aluden -eso sí, en ocasiones puntuales- al objetivo tradicional de aprender historia para enriquecer la imaginación de los niños, o investigaciones como las de Booth que, por el contrario, enfrentan los planteamientos de Piaget y tienen en cuenta la importancia de emplear la imaginación para comprender las acciones y aspiraciones de las personas del pasado en los procesos del pensamiento abductivo, o lo que es lo mismo, en la formación de redes de construcción imaginativa.

No obstante, hay que remarcar que algunas de estas ideas no son nuevas, ya que en trabajos como el de A. Rogers (1962) se ha puesto de relieve que desde principios de siglo se popularizó, entre otras finalidades de la enseñanza de la historia, la de ampliar y estimular la imaginación del niño. Uno objetivo educativo claramente vinculado a la tesis empirista de la acumulación de impresiones.

Junto con todo ello, también podemos llamar la atención sobre lo significativas que son las referencias historiográficas en que se sustentan las ideas educativas sobre la imaginación histórica. Como elementos destacados podemos resaltar que P. J. Rogers es con diferencia en esta etapa el autor que interpreta y adapta de forma más precisa -y expresa de forma más clara- la idea de imaginación de Collingwood. Además, es contradictorio que tantos investigadores que han abordado la imaginación histórica -ya sea entendiéndola como inferencia o empatía- se basen en las ideas de Elton, quien ve la imaginación histórica en el aprendizaje como la acumulación de impresiones y entiende la enseñanza de la historia como pura transmisión. Esta es una incongruencia que se ha podido advertir en las ideas de Rogers (Chapman, 2010: 57), pero que podemos extender a muchos otros autores.

Finalmente, como apunte es interesante tener en cuenta este conjunto de reflexiones y propuestas en el marco de los debates políticos e historiográficos que se sucedieron durante las décadas anteriores y a lo largo de estas. En ese sentido podemos destacar el razonamiento señalado por Portal (1983: 305), quien explica que el desarrollo de modelos educativos centrados en la formación de habilidades históricas en el alumnado -muchos de los cuales consideran a la imaginación histórica como un componente relevante- se produjo durante estos años como una forma de relegar interpretaciones curriculares cercanas a determinadas doctrinas o corrientes, como el nacionalismo o el marxismo, que se querían evitar intencionalmente desde distintos sectores.

II. La llama: los ensayos excepcionales de la década de 1980

Al proseguir con el análisis de las aportaciones que exploraron la imaginación histórica en la educación histórica británica durante la década de los ochenta, lo más significativo de este periodo son unos pocos ensayos concretos que abordan esta en profundidad y que representan una “llamarada” en el transcurso de la génesis del concepto, ya que son los trabajos monográficos más importantes que se han difundido sobre la imaginación desde la educación histórica. Estos ofrecen unas reflexiones extraordinarias que, por continuar con el símil de la llamarada, despuntan con fuerza pero se consumen con mucha rapidez, puesto que tras publicar estos trabajos los autores no volvieron a estudiar exhaustivamente la imaginación histórica durante el resto de su carrera.

Sobre los ensayos en cuestión, concretamente nos referimos a los textos de V. Little y P. J. Lee que, como observaremos en el análisis detallado de sus respectivos ensayos e investigaciones, mantienen similitudes relevantes entre ellos. Así, determinadas publicaciones de ambos autores hacen que en un periodo de menos de una década se difundieran textos de una enorme relevancia a los que podemos añadir el ensayo de J. Fines, “Imagination and the Historian” (1977), incluido en la revista *Teaching History*. Sin embargo, dado que el trabajo más relevante de este último autor sobre la imaginación histórica apareció años después, hemos considerado conveniente no examinar todavía sus contribuciones sino hacerlo más adelante.

Junto a los excepcionales textos ofrecidos por Little y Lee, los cuales, como comprobaremos, marcan un punto de inflexión y en los años posteriores se hace referencia constante a estos desarrollos -tanto en Reino Unido como en otras regiones-, durante la década de 1980 también se producen ciertos episodios y aportaciones significativas.

Además de algunos trabajos concretos, en este periodo se comienzan a fraguar las denominadas “History Wars” (Haydn, 2000: 118-120), un tiempo en el que en el ámbito inglés y galés se producen debates a un nivel mediático sin precedentes sobre el lugar y la función de debe tener la historia escolar y en los que una de las cuestiones que más controversia genera es la empatía histórica, de forma que estas discusiones afectan colateralmente al concepto cercano de imaginación histórica.

Antes de pasar a examinar todo ello es muy conveniente considerar algunas circunstancias relevantes del contexto de la época. El año 1978 ha sido señalado como una fecha clave en la renovación de la enseñanza de la historia en Reino Unido por la significación de varias obras publicadas ese año (Luis, 2000: 34-35), como el libro editado por A. Dickinson y P. J. Lee, “History Teaching and Historical Understanding”, en el que se combina el enfoque crítico con el propositivo sobre los modos en que aproximarse a la educación histórica; la difusión de algunas críticas formuladas por Booth sobre los estudios piagetianos o el folleto de Rogers, “The New History: theory into practice”, estas últimas ya desarrolladas anteriormente.

A ello se une la preocupación y los intensos debates que se dan en estos años sobre la conveniencia y posibilidad de considerar la empatía histórica en la enseñanza, unas discusiones que como acabamos de indicar se intensifican por las “History Wars”. Un factor que tiene mucha influencia en estas disputas es la obra “The Making of the English Working Class” (1963) de E. P. Thompson, ya que la repercusión de esta en el contexto de los sesenta y los setenta afectó a docentes e investigadores y, en particular, su pretensión de recuperar a las personas corrientes de “la enorme condescendencia de la posteridad” supuso una ética metodológica que estuvo en la base de los intentos educativos de plantear la empatía como concepto para la comprensión del contexto en que pensaron y actuaron las personas del pasado (Retz, 2018: 25).

Al mismo tiempo, este periodo también está marcado por el cambio del gobierno británico a uno muy conservador encabezado por M. Thatcher en 1979 y, con ello, por las reformas educativas implementadas en la época (Haydn, 2000: 112-113). Por ejemplo, en 1985 se produce un cambio sustancial que consiste en la aprobación de unos criterios nacionales de historia que sirven como base para la obtención del título de educación secundaria, en los que -en contra de lo que cabría esperar dada la tendencia conservadora de abogar por una enseñanza de la historia centrada en la “Gran Tradición” (Haydn, 2011: 332)- se prima el aprendizaje de métodos y procedimientos propios de investigación histórica (Luis, 2000: 41).

Tras haber situado este marco contextual podemos continuar con el análisis de los trabajos que hemos anunciado. De entre las diferentes publicaciones que realizó V. Little a lo largo de su carrera, las dos que más nos interesan para el propósito de este capítulo son el artículo “What is Historical Imagination?”, publicado en la revista *Teaching History* en 1983, e “Imagination and History”, del libro colectivo “*Humanities in the Primary School*” de 1989. En nuestro análisis nos centramos en la primera de las publicaciones enunciadas puesto que una gran parte del contenido de la segunda es una reproducción de esta. No obstante, esta circunstancia no impide estudiar algunos aspectos del capítulo de 1989 dado que, a nuestro modo de ver, la estructura y contenido de este texto es un reflejo de las dos clases de perspectivas con que esta autora investiga la imaginación histórica: por un lado, examinándola desde enfoques historiográficos y filosóficos, y por otro, explorando la aplicación de actividades y estrategias didácticas imaginativas a la enseñanza de la historia (como el uso de dramatizaciones, de ejercicios de escritura creativa...). No obstante, tal y como hemos indicado al inicio del presente capítulo, es necesario precisar que esta autora combina estas dos clases de reflexiones, pero las de carácter historiográfico terminan por ocupar la mayor parte de sus razonamientos.

En primer lugar, partimos del artículo “What is Historical Imagination?”, un texto en el que Little describe y discute las diferentes funciones que cumple la imaginación histórica en la investigación y comunicación de los hallazgos en la disciplina, además de hacer alguna mención puntual a los papeles que desempeña en el ámbito educativo. La autora recurre a lo largo del texto a las aportaciones de numerosos historiadores y filósofos que han abordado la imaginación y cuyos planteamientos hemos estudiado en los capítulos previos, pero un análisis de las ideas, conceptos y referencias que rigen la exposición deja entrever que, por encima de otras, toma prestadas las ideas de las de Elton, Collingwood y Warnock (1924-2019). Little parte de justificar la necesidad de emplear la imaginación aludiendo a un sentido fundamental en el que esta es imprescindible, concretamente en que, dado que el pasado no puede ser experimentado en la actualidad, debe ser construido en la imaginación:

“(...) En lo que respecta a la experiencia presente, el pasado es inexistente, y los elementos físicos y mentales de los acontecimientos pasados sólo pueden ser construidos en la imaginación por la operación mental del historiador sobre aquello que él toma como que es evidencia del pasado, por lo tanto, su imagen de este (que es el objeto de examinación), es ‘imaginaria por completo’. Además, la imagen que es la historia no puede acercarse

tanto al pasado como lo hace una fotografía a su original, porque el retrato del historiador se dibuja a partir de rasgos desordenados y en su mayoría incompletos, que han sobrevivido azarosamente.” (Little, 1983b: 27)

A partir de estas reflexiones iniciales la autora recurre a una selección de aportaciones historiográficas para enunciar y explicar una clasificación que distingue entre cuatro tipos de imaginación histórica: (a) imaginación estructural, (b) empatía, (c) imaginación en la escritura de la historia e (d) imaginación en la lectura de la historia.

Sobre la primera de estas clases, (a) la imaginación estructural, se indica que da continuidad a la narración y ayuda a alcanzar la interpretación de los restos, es decir, a hacer hablar a las evidencias (“make the evidence speak”). A ello añadiríamos, por los ejemplos que selecciona Little, que en este sentido la imaginación también contribuye a juzgar las interpretaciones según su plausibilidad y a formular construcciones alternativas sobre una misma evidencia.⁴⁸ Además, esta clase de imaginación es la encargada de elaborar contrafactuales, de dotar a las narrativas históricas de detalles que agudicen y den viveza a las reconstrucciones, de realizar afirmaciones genéricas sobre grupos humanos heterogéneos o de crear etiquetas sobre conjuntos de eventos -como el “Renacimiento”- como constructos imaginarios que ayudan a ver un conjunto variado de elementos como un todo (Little, 1983b: 28).

Tras explicar cómo todas estas actividades entran dentro de la idea de imaginación estructural, la autora las resume a partir de la distinción de carácter lingüístico propuesta por Furlong (1961) entre hacer algo “en la imaginación”, “con imaginación” y “hacer suposiciones”, de forma que reconstruir y explicar el pasado con la reproducción mental de los eventos es hacerlo “en la imaginación”, seleccionar un principio comprensivo y efectivo que contribuya a la explicación histórica es realizar esa acción “con imaginación” y, finalmente, concebir las situaciones que se habrían dado si esto o aquello hubiese sucedido supone realizar “suposiciones” (Little, 1983b: 30).

Respecto al segundo tipo de imaginación histórica, (b) la empatía, es descrita por la autora como un medio para introducirse en la mente de individuos del pasado e intentar comprender la condición humana. En este sentido, puntualiza que utilizar la empatía no consiste en pensar los pensamientos de otra persona, dado que eso es imposible, sino imaginar y concebir los pensamientos y sentimientos que se supone que tuvo.

⁴⁸ Un ejemplo de esta clase de procesos son los advertidos por Fines, los cuales serán explorados más adelante, cuando explica las re-visiones o formas innovadoras de interpretar las evidencias, observándolas de formas en que no se habían visto previamente (Fines, 2002a: 66).

En cuanto al tercer tipo de imaginación histórica, (c) la imaginación en la escritura de la historia -también denominada como imaginación ornamental-, según Little esta aparece al comunicar de forma efectiva los hallazgos de la investigación histórica. Esta consiste en el uso de herramientas como el símil, la metáfora y la analogía de forma prudente para elaborar relatos que sigan siendo fieles a los hechos, a lo que se añade la selección de detalles vívidos y concretos, imágenes vivas, ecos literarios e ingenio para representar el pasado (Little, 1983b: 31).

Finalmente, sobre el cuarto y último tipo de imaginación histórica, el que aparece en (d) la lectura de narraciones históricas, con este el lector ejercita su imaginación histórica en la medida en que el historiador capta su interés y comprensión simpatética. Así, el lector permite a las palabras del historiador crear en su mente la reconstrucción del pasado que ha sugerido la investigación. A partir de ello reacciona en función de su propia estructura de intereses, conocimientos y sentimientos, con el empleo de la narración para extender su concepción del pasado o evaluarla frente a esa concepción, algo que hace “con imaginación”. El correcto desarrollo de este proceso depende, en primer lugar, de la habilidad con que el historiador utilice su imaginación estructural y ornamental, y, en segundo lugar, de la riqueza y variedad del conocimiento (“second record”)⁴⁹ del lector. Gracias a la unión de la parte cognitiva y la afectiva, el historiador consigue la extensión del conocimiento y comprensión del lector (Little, 1983b: 31).

La observación de las formas en que esta autora interpreta las concepciones sobre la imaginación histórica de muchos de los historiadores que hemos analizado en el capítulo previo nos permite, además de comprobar qué lectura hace de sus aportaciones, comprender hacia qué sentidos dirige la aplicación de los cuatro tipos de imaginación en el aprendizaje de la historia en otras publicaciones de carácter más educativo, porque como se ha podido comprobar esta que acabamos de analizar se centra en las funciones de la imaginación en las labores del historiador. De hecho, como ella mismo reconoce, es necesario entender la relación entre imaginación e historia para que el aprendizaje sea efectivo (Little, 1989: 33), aunque algunos han advertido que sus ideas trasladan la sensación de que la imaginación cumple un papel omnisciente en el pensamiento histórico por realizar un énfasis excesivo en la práctica de una serie de habilidades concretas definidas con precisión (Portal, 1987: 94).

⁴⁹ Concepto acuñado por el historiador estadounidense J. H. Hexter (1910-1996) que se refiere al conocimiento -en sentido amplio e incluyendo la experiencia vital- que los historiadores aportan a su trabajo.

Tal y como se ha indicado en las páginas previas, Little reproduce las reflexiones que hemos observado en un capítulo publicado seis años después (“Imagination and History” (1989)), así como la clasificación de los tipos de imaginación histórica. No obstante, introduce un cambio y es que en el texto posterior fusiona la tercera y cuarta categoría -imaginación en la escritura y en la lectura de la historia- en una, la de imaginación ornamental, por lo que de este modo adopta por completo la distinción que hizo Collingwood entre una imaginación estructural y una ornamental. Por tanto, Little propone una clasificación de tres clases de imaginación histórica: estructural, ornamental y empatía.

Centrándonos ya en la parte de la obra de Little que trata más directamente el campo educativo, en la traslación al ámbito del aprendizaje de las funciones y de la clasificación de los tipos de imaginación histórica, la autora destaca que en la educación histórica la imaginación es una combinación de lo racional, lo intuitivo y lo creativo (Little, 1983a: 17), y sostiene que la actividad imaginativa debe ser una parte ineludible en el aprendizaje de la materia del mismo modo que lo es en la investigación, ya que la imaginación histórica es una parte integral al producir la historia y al reaccionar a ella (Little, 1989: 40). Con todo, reconoce que pueden aparecer resistencias, dado que las actividades imaginativas tienden a ser vistas con sospecha por aquellas perspectivas que conciben la disciplina histórica como un conjunto de hechos e interpretaciones que deben ser comprendidas, memorizadas y reproducidas.

A la hora de justificar los motivos por los que se debe considerar la imaginación histórica en la enseñanza de la historia, Little recurre a dos conocidas formulaciones de Bruner. Por un lado, argumenta que, tal y como defendió el psicólogo norteamericano, no solo es necesario comprender el contenido de una disciplina sino también cómo se produce, de modo que en el caso de la historia ese segundo proceso descansa en gran parte en el ejercicio de la imaginación. Por otro lado, se refiere a las características del pensamiento infantil, concretamente a los tres modos de representación (enactiva, icónica y simbólica) que según Bruner son preeminentes de forma sucesiva durante el desarrollo, para sostener que dado que gran parte de la comprensión consiste en aplicar la experiencia y el conocimiento a situaciones nuevas, estos se deben ampliar mediante enfoques imaginativos como por ejemplo el uso de experiencias simuladas que ayuden a los alumnos a dar un sentido personal a la información sobre el pasado (Little, 1989: 41-42).

Un argumento significativo proferido por esta autora que puede ayudar a clarificar uno de los papeles que considera que puede cumplir el desarrollo de la imaginación en

las aulas lo deja entrever al plantear que: “(...) Las aproximaciones a través de la imaginación son indispensables para la tarea de hacer inteligible a las mentes inmaduras un conocimiento al que sería excesivamente difícil acceder de otro modo.” (Little, 1989: 33). A pesar de que no profundiza en ello, la idea de que las aproximaciones imaginativas hacen más accesibles los conocimientos históricos a mentes inmaduras como las de niños y niñas es un reflejo de cómo traslada las ideas historiográficas sobre la imaginación histórica a determinadas prácticas educativas como las dramatizaciones o el uso de la ficción histórica que, al plantearse de forma más o menos cercana a los principios de la “New History”, tienden a alejarse de la enseñanza tradicional.

En las páginas anteriores hemos indicado que es posible distinguir dos perspectivas en los modos en que Little trata la imaginación histórica en sus trabajos: una centrada en examinar este concepto desde enfoques historiográficos y filosóficos, y otra que explora la aplicación de aproximaciones imaginativas a la enseñanza de la historia. La primera establece las bases para poder llevar a cabo la segunda, es decir, los desarrollos historiográficos sobre la imaginación histórica son el fundamento sobre el que plantear iniciativas didácticas que son consideradas imaginativas por cómo contribuyen a poner en práctica las funciones de la imaginación. Entre estas aproximaciones imaginativas, la autora destaca el role-play, las simulaciones, reconstrucciones dramáticas, la lectura de ficción histórica o la escritura imaginativa sobre el pasado, los cuales representan actividades necesarias para incentivar en el alumnado la actitud investigadora, rellenar los huecos que existen entre las evidencias, observar las cosas como un todo, proponer alternativas, ponerse en el lugar del otro, o incluso, formar un depósito de imágenes mentales sobre la historia (Little, 1989: 42).

Si entramos en detalle en cómo vincula la imaginación histórica con alguna de estas estrategias didácticas, en una de sus investigaciones explora cómo el uso de dramatizaciones sobre episodios del pasado contribuye a fomentar las tres formas de imaginación histórica que identifica según la distinción de Furlong (1961). En ese sentido, estas actividades ayudan a simular que se está viviendo alguna circunstancia histórica “en la imaginación”, a realizar “suposiciones” sobre el resultado de ciertas acciones y de los efectos de sucesos que afectan a individuos y grupos humanos, a poner en práctica la empatía y, finalmente, ofrecen la oportunidad de construir “con la imaginación” representaciones fieles y vívidas del pasado (Little, 1983a: 17). Al mismo tiempo, Little también explora las posibilidades de la escritura creativa y la reivindica como medio de aprendizaje que concilia la naturaleza de la historia y las características del aprendizaje

infantil para un adecuado estudio de la humanidad (Little, 1989: 52). Sobre su utilización en las aulas, enfatiza la necesidad de que todo ejercicio de escritura imaginativa esté basado en las evidencias y el conocimiento -dado que no se puede imaginar algo sobre lo que no se dispone de información- como medio para formar una reconstrucción que contenga el significado de los eventos.

Mientras tanto, en otro de sus trabajos la autora se centra en las contribuciones que aporta el uso de ficción histórica en despertar la curiosidad hacia el pasado y crear en la mente de los niños una imagen más fiel de este, en comparación a lo que ofrecen otros materiales como los libros de texto. Little sostiene que al trabajar sobre esta clase de narraciones se desarrolla la imaginación histórica, que es una capacidad que subyace a la comprensión de la naturaleza de cada época y al sentido de cambio a lo largo del tiempo (Little y John, 1986: 42). Junto a ello, lamenta que otras aproximaciones no hayan tenido en cuenta la función que puede desempeñar la ficción histórica en el aprendizaje. Así, defiende que “La ficción histórica ayuda a los niños a dar ese salto imaginativo al pasado que exige la verdadera comprensión de la historia. (...)” (Little y John, 1986: 12) y les permite captar la realidad del pasado dando vida y sentido a las herramientas, ropajes, medios de transporte e innovaciones de distinto tipo, no como una mera enumeración de elementos o características de la época, sino como un conjunto de aspectos que componían la realidad del momento.

Como se ha podido observar, Little articula en sus trabajos un análisis conciso de las ideas sobre la imaginación histórica de un grupo más nutrido de lo habitual de historiadores y filósofos y, a su vez, estudia a la luz de estas concepciones la aplicación educativa de aproximaciones o estrategias educativas alternativas a las consideradas más habituales. Sus planteamientos han sido tomados como referencia, por ejemplo, para plantear investigaciones sobre la utilización de fuentes históricas en la etapa de primaria y estudiar el desempeño de los alumnos a partir de la aplicación de la clasificación de los diferentes tipos de imaginación histórica (vv. Hodgkinson, 1992; Nelson, 2007).

Las reflexiones sobre la imaginación histórica que han tenido más impacto en el contexto británico, y -como comprobaremos más adelante- más allá de él, son las desarrolladas por P. J. Lee. Este autor destaca de por sí por las numerosas contribuciones que ha realizado en el campo de la educación histórica, ya sea en forma de desarrollos

teóricos o empíricos, los cuales fundamentan hoy en día gran parte de las investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico en muchos países. Las aportaciones realizadas por Lee, especialmente las que hizo al inicio de su carrera investigadora, representan los análisis teóricos más elaborados sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia llevados a cabo en el Reino Unido y también son de los más reseñables en un contexto internacional más amplio. Como comprobaremos, estas se concentran en unas pocas publicaciones difundidas en un periodo relativamente corto y, del mismo modo que hemos procedido en algunos casos previos, antes de profundizar en sus planteamientos sobre la imaginación histórica es conveniente situar o contextualizar en la medida de lo posible sus investigaciones, así como sus posiciones didácticas, historiográficas y filosóficas.

La trayectoria investigadora en educación histórica de Lee se afianzó tras su incorporación al Institute of Education (IOE) de la University of London, al que accedió tras dedicarse a la docencia en las etapas de educación obligatoria durante algunos cursos en la década de los sesenta (Lee y Ashby, 2009: 6-7). Burston, director de la sección de historia del IOE para quien hemos visto anteriormente que era una prioridad dotar a los estudios sobre educación histórica de unos fundamentos historiográficos y epistemológicos firmes, invitó a Lee a unirse a la institución probablemente por los amplios conocimientos que disponía este último sobre filosofía de la historia (Retz, 2018: 49). Desde ese puesto, Lee desarrolló una fructífera carrera en la que, junto a otros investigadores prominentes del mismo organismo y de otras instituciones, realizó aportaciones significativas como las realizadas a partir del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches (CHATA)*, desarrollado entre 1991 y 1996. Esta iniciativa se centró en la tarea de detectar cambios en las ideas de los alumnos de entre 7 y 14 años con respecto al aprendizaje de la historia (Lee, 2004b: 143), labor en la que se estudiaron una serie de conceptos procedimentales, denominados de segundo orden, como el de evidencia, relato (“account”), causa y comprensión racional (Lee y Ashby, 2000: 201), a los que en los años posteriores se añadieron otros como el de tiempo (v. Lee, 2005: 41). Si bien el proyecto CHATA y los hallazgos que evidenció acostumbran a ser las cuestiones que se destacan al hablar de la obra de Lee por la especial significación que tuvieron, los fundamentos de esta iniciativa se encuentran en los estudios desarrollados aproximadamente entre 1975 y 1985 por parte del propio Lee y de A. Dickinson y R. Ashby (Lee y Ashby, 2001: 27), donde podemos encontrar las aportaciones del primero sobre la imaginación histórica.

Si partimos de trazar un panorama general sobre las investigaciones realizadas por Lee a lo largo de su carrera, desde nuestro punto de vista es posible advertir tres etapas sucesivas distintas que además permiten situar sus reflexiones sobre la imaginación histórica en un periodo concreto de la trayectoria de este autor: la primera comprende desde mediados de los setenta a mediados de los ochenta, la segunda desde mediados de los ochenta a principios de la década de 2001 y la tercera desde entonces hasta la actualidad. En caso de que la diferenciación en etapas que proponemos pueda aparentar ser hermética, no es nuestra intención delimitarlas de este modo -es decir, como periodos cerrados o inconexos- puesto que ello no se corresponde con el modo en que Lee manifestó sus ideas. Es posible observar esto en el hecho de que las cuestiones que más sobresalen en cada etapa -que son en base a las que se ha distinguido cada una- preocuparon a este autor de forma más o menos explícita a lo largo de toda su carrera y no solo en esos periodos concretos. En este sentido, pese a la utilidad de diferenciar entre los tres periodos para el análisis que estamos acometiendo, es necesario advertir que la distinción que proponemos la realizamos a partir de las cuestiones en que -de forma general- ponen énfasis las publicaciones de Lee, por lo que estas etapas responden a una apreciación sobre las publicaciones del autor, no a un estudio concienzudo sobre la evolución de sus ideas.

De este modo, en sus primeras publicaciones, sobre todo en las comprendidas entre la segunda mitad de los setenta y la primera de los ochenta, es posible observar una considerable preocupación por dotar a la educación histórica de unas bases epistemológicas sólidas formadas a partir de contribuciones clásicas y coetáneas en filosofía de la historia (vv. Gard y Lee, 1978; Lee, 1978, 1983, 1984a). Posteriormente, es posible apreciar que el foco se sitúa en el análisis del desarrollo de las ideas de los alumnos sobre la historia, por ejemplo, con el estudio de las características que destacan al utilizar conceptos de segundo orden para esbozar así modelos de desarrollo sobre estos, es decir, sobre los procedimientos genuinos de “hacer historia” (vv. Ashby y Lee, 1987; Lee y Ashby, 2000, 2001; Lee, Dickinson y Ashby, 1997, 2001). Finalmente, como él mismo reconoció años más tarde (Lee, 2014: 188-189), a partir de su contacto con la obra y los enfoques adoptados por J. Rüsen y B. von Borries -principalmente a partir de la participación de todos ellos en 2001 en el congreso “Canadian Historical Consciousness in International Context: Theoretical Perspectives” en Vancouver- dirige sus reflexiones hacia la cuestión de la conciencia histórica (vv. Lee, 2004b, 2004c, 2011b, 2011a), un

campo en el que considera que Rüsen ha aportado explicaciones excelentes (Lee, 2011b: 70).⁵⁰

Delinear estas etapas puede ser de utilidad para advertir que, como comprobaremos en detalle, la mayor parte de los desarrollos realizados Lee con respecto a la imaginación histórica⁵¹ se producen durante el primer periodo como parte de sus investigaciones sobre los fundamentos en filosofía de la historia que deben subyacer a la enseñanza de esta disciplina. Como también se observará, aunque solo hace alguna mención puntual a esta idea en sus trabajos posteriores el autor no la abandona del todo y décadas más tarde continúa aludiendo esporádicamente a esta y recomendando la lectura de sus propias reflexiones sobre el concepto. Por tanto, las etapas enunciadas nos sirven para resaltar el momento concreto de la carrera de Lee en que se producen sus aportaciones sobre la imaginación histórica, pero, como vamos a comprobar en las próximas páginas, nuestro análisis sobre el concepto no se va a organizar en función de estas fases sino en base a otros criterios más apropiados.

Como paso previo al análisis que vamos a desarrollar, también es conveniente considerar que la perspectiva adoptada por Lee con respecto a la educación histórica en general, y a la imaginación histórica en particular, se entiende a nuestro parecer de forma mucho más clara si partimos de la comprensión de cómo evolucionan sus preocupaciones a lo largo de su carrera, de los investigadores en educación histórica que configuran su pensamiento y, sobre todo, de su interpretación de los referentes teóricos que más le influyen. Con respecto a estos puntos, un factor interesante es el hecho de que desde sus inicios Lee hace suya la insistencia de Burston: los procedimientos de la enseñanza de la historia deben partir de la filosofía de la historia para, una vez establecidos sus fundamentos, pasar a realizar análisis empíricos (Retz, 2016: 511). En este sentido, en sus primeras aproximaciones a la investigación en educación histórica, Lee percibe que uno de los mayores problemas que tienen los estudios del momento -independientemente de

⁵⁰ Como se ha indicado, estas etapas son producto de una apreciación sobre los aspectos en que pone énfasis el autor en sus publicaciones pero, entre otras cosas, estas no reflejan a nivel específico las labores a las que se estaba dedicando en cada etapa puesto que, por ejemplo, mientras realizaba sus análisis teóricos sobre filosofía de la historia en búsqueda de fundamentos para la educación histórica, estaba realizando intervenciones en escuelas junto a otros investigadores y recabando datos empíricos. Asimismo, la distinción entre el segundo y el tercer periodo puede resultar un tanto difusa porque en muchas de sus publicaciones a partir de los 2000 vincula los resultados del proyecto CHATA y el desarrollo de conceptos de segundo orden con la cuestión de la conciencia histórica.

⁵¹ Es preciso puntualizar que Lee habla de imaginación histórica y de imaginación de forma indistinta, ya que se entiende que con la segunda se refiere a la primera, pero por abreviar no repite el nombre completo. Así, cuando el autor quiere referirse a la imaginación en general la denomina de esa forma.

si abogan por los principios de la “New History” o son de corte piagetiano, aunque no necesariamente en el mismo grado- es que no consideran suficientemente los desarrollos sobre filosofía de la historia que exploran las características y procedimientos propios de la disciplina, lo que conduce a esas investigaciones a pasar por alto aspectos epistemológicos esenciales (Lee y Ashby, 2009: 8). Frente a ese error, Lee sostiene que, dado que las teorías pedagógicas y psicoeducativas más influyentes de la época -como las de Bloom, Bruner o Hirst- no habían profundizado en la disciplina histórica, había quedado un vacío que solo la filosofía de la historia podía completar al mostrar los conceptos, lógicas y formas de conocimiento que sustentan el conocimiento histórico y que, en el caso del aprendizaje de la historia, son las que precisan estas teorías educativas para articular y operacionalizar la práctica de aula (Lee, 1983: 19-21).

La prioridad de dotar de unas bases sólidas a la educación histórica a partir de la filosofía de la historia se ve impulsada en el pensamiento de Lee gracias a una serie de factores, como su interés por la filosofía de la historia desde su época de estudiante de historia en la facultad, sus experiencias como docente en las etapas de educación obligatoria o la influencia de investigadores como Burston, o de colegas de este como D. Thompson. Todo ello conduce a que, desde inicios de la década de 1970, Dickinson y Lee comiencen a investigar desde el IOE las explicaciones históricas -cuestión que hemos comprobado que es abordada en profundidad por Burston en los años previos- realizadas por el alumnado (Lee y Ashby, 2009: 18). Los estudios desarrollados durante esos años son determinantes a la luz de los trabajos posteriores del autor, puesto que suponen el paso de la búsqueda de la lógica del pensamiento histórico al discernimiento de las bases conceptuales de la comprensión histórica, como por ejemplo la identificación de los conceptos de segundo orden que ponen en práctica los alumnos al aproximarse al pasado (Lee, 2014: 173-174).

En la línea de estas preocupaciones investigativas, Lee recurre a las formulaciones de diferentes historiadores y filósofos como Collingwood, Dray y von Wright (1916-2003) que le sirven para discutir la conveniencia y aplicabilidad de las ideas manifestadas por estos al aprendizaje de la historia. Este reconoce que durante esos años iniciales su pensamiento estuvo muy influenciado por todos ellos, además de otros historiadores, pedagogos y psicólogos, aunque admite que el que marcó sus planteamientos de forma más clara fue Collingwood (Lee, 2011b: 70) -así como la interpretación hecha por L. O. Mink sobre la obra de este (Lee, 2014: 176)-, con lo que el hecho de apoyarse a nivel teórico en las formulaciones de estos propicia que adopte una visión particular sobre la

naturaleza de la historia y sobre en qué consiste su comprensión. En este sentido, una argumentación significativa planteada por Lee en una de sus primeras publicaciones revela cómo entiende y se posiciona frente al panorama historiográfico en este periodo de su carrera. Desde su perspectiva, argumenta que para abordar cuestiones relativas a la educación histórica es preciso comprender cómo funciona la elaboración de explicaciones en la disciplina histórica, algo sobre lo que es posible diferenciar dos corrientes opuestas: por un lado, la perspectiva que la asimila a la explicación en ciencias y cuyo exponente más destacado es Hempel; y por otro, la corriente que concibe la historia como la interpretación de las acciones humanas del pasado, en la que sobresalen antipositivistas como Dilthey (1833-1911), Croce (1866-1952), Oakeshott o Collingwood. Lee se siente más próximo a las posiciones de estos últimos ya que, tras reconocer lo limitadas que son las leyes históricas que es posible establecer a través el modelo nomológico deductivo o de “covering law” de Dray y Hempel, sostiene que la historia es en esencia una ciencia en la que se ven implicadas acciones humanas (Lee, 1978: 73). Ello implica que investigar el pasado supone principalmente investigar las acciones que se realizaron en el pasado, por lo que se debe estudiar a las personas que las llevaron a cabo y considerar consistentemente su forma de ver el mundo para hacer inteligibles sus acciones, obviando las creencias que tengamos en el presente y que puedan interferir en el proceso (Lee, 1983: 37).

La adopción de este enfoque supone centrarse en dos aspectos concretos, esto es, la explicación y comprensión de la historia a partir de las acciones que realizaron los agentes históricos⁵². En la elección de estos dos elementos nucleares es posible percibir el influjo de von Wright, filósofo cercano a Wittgenstein (1889-1951) que a partir de estos años marca significativamente el pensamiento de Lee y cuya influencia se puede apreciar en que este último titule una de sus primeras publicaciones como “Explanation and understanding in history”, en claro reflejo a una de las obras más importantes de von Wright: “Explanation and understanding”. Asimismo, la forma de exponer y diferenciar las dos corrientes que han abordado la elaboración de explicaciones -desde el positivismo lógico y el antipositivismo- que acabamos de observar que plantea Lee también es una

⁵² La importancia de estos dos aspectos -explicación y comprensión- es tal que, como comprobaremos, son las dos ideas que articulan el principal ensayo de Lee sobre la imaginación histórica.

reproducción de lo planteado por von Wright en la obra anteriormente mencionada (v. von Wright, 1979: 17-56)⁵³.

Más allá de detalles llamativos como la adaptación del título de una obra o la réplica de determinadas explicaciones que ilustran hasta cierto punto cómo los razonamientos de Lee dependen de los desarrollos filosóficos de von Wright, la dimensión más importante en que Lee aprovecha las ideas de este autor es a la hora de comprender en mayor profundidad la intencionalidad y las formas en que justificamos y expresamos las acciones humanas (Lee y Ashby, 2009: 17). En este sentido, un aspecto relevante de la relación entre las ideas de ambos autores que además comprobaremos que afecta al modo en que Lee entiende la imaginación histórica, es la adopción por parte de Lee del esquema de la inferencia práctica, o silogismo, defendida por von Wright. Este concepto hace referencia a que la comprensión de las acciones humanas se debe basar en el análisis de los deseos, creencias y actos de las personas estudiadas (Von Wright, 2008: 312), así como de la consideración de sus puntos de vista (lo cual se entiende como un componente necesario para alcanzar la objetividad histórica). Un problema relevante, y muy significativo en el pensamiento de Lee por las constantes menciones que hace a lo largo de sus trabajos (vv. Lee, 1978: 72-77, 1983: 43-44, Lee y Ashby, 2009: 18, Lee y Shemilt, 2011: 40), en el que se sirve de este concepto es el de que el alumnado juzgue las acciones de determinados personajes históricos de forma superficial o desde el conocimiento que se tiene en la actualidad sobre cómo se desarrollaron posteriormente los acontecimientos. La realización de esta clase de juicios lleva a los estudiantes a considerar que la actuación de personajes como Chamberlain en los Pactos de Múnich o de Luis XVI en los meses previos al estallido de la revolución, demuestran la incompetencia o incluso estupidez de estas personas. Frente a esta clase de consideraciones, Lee enfatiza la necesidad de realizar inferencias prácticas para comprender las circunstancias que llevaron a estos personajes a actuar como lo hicieron y así contrarrestar “la enorme condescendencia de la posteridad” de la que habló E. P. Thompson (Retz, 2016: 511, 2018: 51).

⁵³ Sobre estas cuestiones merece la pena explicar que la postura de von Wright con respecto a la explicación y comprensión es que estos son precisamente los métodos que hay que utilizar en las ciencias humanas y sociales por las características distintivas de sus objetos de estudio. Además, su postura sobre el análisis de las acciones humanas se puede resumir en que “(...) el estudio de la acción pasa a ser el pleno estudio de las determinaciones e influencias que se descubren en la acción individual como participación en una determinada comunidad y unas determinadas prácticas institucionalizadas.” (Rueda, 2015: 95). Unas premisas que, como comprobaremos más adelante, encajan muy bien con el planteamiento de Lee sobre hacer suposiciones para ver el mundo como lo veía un personaje histórico y así comprender sus acciones.

Junto con estos enfoques teóricos el autor recurre a otros ya explicados en las páginas previas, de modo que combina estas ideas con la defensa de que, como paso previo a los procesos de coligación (“colligation”) -por los que había abogado su mentor, Burston- que estructuran las explicaciones históricas, es necesario reconocer las intenciones de los personajes históricos que son objeto de estudio (Lee, 1983: 31-32). De forma muy significativa para el análisis que estamos desarrollando, el énfasis en la explicación y comprensión de las acciones de los agentes históricos no solo representa el marco general en que se ha de basar la educación histórica según los primeros trabajos de Lee, sino que estas ideas son también las que sustentan y a partir de las cuales se desarrollan conceptos fundamentales para entender qué supone un aprendizaje genuino de la historia, como la empatía o la imaginación histórica.⁵⁴

Como característica significativa en la que se pueden apreciar estas influencias teóricas podemos llamar la atención sobre la conocida distinción entre conceptos de primer y de segundo orden a la que tanto ha contribuido Lee y que tanto impulso ha dado a la investigación en educación histórica. En uno de sus artículos más conocidos (v. Lee, 1983), el autor plantea la distinción entre conceptos históricos sustantivos y conceptos estructurales de segundo orden, la cual explica de forma detallada en ciertas publicaciones (v. Lee y Ashby, 2000). Sin embargo, antes de que Lee planteara esta distinción Rogers ya la había prefigurado años antes en su folleto, “The New History: theory into practice” (1979) (publicado por la Historical Association), a través de la distinción entre el conocimiento de tipo factual (“know that”) y el procedimental (“know how”); de forma que, aunque en su momento el autor criticó algunos aspectos de esta caracterización (v. Lee, 1983), la interpretación hecha por Lee ha terminado por representar una de sus contribuciones más relevantes (Lévesque, 2008: 29) a pesar de que no ha sido una aportación estática porque el autor la ha alterado determinados aspectos sobre estas ideas a lo largo de su carrera. Aquello que consideramos interesante hacer notar en este punto sobre las influencias teóricas que afectan a Lee en esta etapa es el hecho de que el origen inicial de esta distinción se encuentra en los trabajos desarrollados desde la filosofía

⁵⁴ Junto con este conjunto de formulaciones y conceptos provenientes de la historiografía y de la filosofía de la historia que adopta Lee, este también parte de ciertos desarrollos hechos desde posiciones filosóficas como las de Wittgenstein y de autores de la filosofía analítica cercanos a este, como Ryle o Furlong. De ellas fundamentalmente nos interesa cómo toma los principios sobre el análisis de los usos del lenguaje, y en especial los usos de la imaginación en sus investigaciones sobre la educación histórica. Además de estos, destacan sus valoraciones sobre las perspectivas propuestas por Warnock sobre la imaginación, las cuales ya han aparecido en capítulos previos y que también son consideradas por Lee.

analítica por parte de Ryle -cuyas ideas al respecto de esta distinción hemos explicado previamente-, algo que puede ser pasado por alto dado que ni P. J. Rogers ni Lee citan las aportaciones de este filósofo al respecto de esta cuestión al aplicarla al aprendizaje de la historia. Hirst, como autor influyente que ha afectado de forma determinante a estos y otros investigadores, también recoge una distinción semejante en su conocida publicación “*Liberal education and the nature of knowledge*” (1974) (Hirst, 2010: 35).

Los aspectos que se han expuesto en las páginas previas contribuyen a comprender mejor la idea de imaginación histórica en la obra Lee, ya que ayudan a situar el pensamiento del autor durante la primera de las etapas que hemos identificado -la que discurre entre mediados de los setenta y mediados de los ochenta- y es que es precisamente durante estos años cuando explora en mayor profundidad el concepto, de modo que algunas de las ideas explicadas son la base de sus argumentaciones al respecto. Concretamente, nos estamos refiriendo a aspectos observados como la preeminencia de determinadas preocupaciones investigativas que caracterizan cada etapa -como la búsqueda de fundamentos teóricos para la educación histórica o el estudio de las ideas de los alumnos sobre la historia-, la influencia de determinados investigadores en educación histórica que marcan los primeros pasos del autor en este campo de estudio, o los referentes teóricos, ya sean historiográficos, filosóficos o psicopedagógicos, en que fundamenta sus ideas.

Una vez abordado todo ello, estamos en disposición de comenzar a analizar en detalle la idea de imaginación histórica en P. J. Lee. En este sentido, es relevante hacer notar que la mayor parte de las reflexiones que hace sobre este concepto se concentran en unas pocas publicaciones difundidas al inicio de su trayectoria, cuando -como hemos comprobado- se dedica a estudiar teorías y conceptos provenientes de la filosofía de la historia para elaborar los fundamentos que considera necesarios para la educación histórica. No obstante, el hecho de que sus principales contribuciones sobre esta cuestión aparezcan en un periodo concreto no implica, como ya se ha advertido y como comprobaremos, que no haga alguna referencia a esta idea en sus trabajos posteriores. Además, estos textos son en gran medida importantes discusiones de carácter historiográfico-filosófico sobre el concepto de imaginación histórica que Lee vincula con diferentes cuestiones -como la relación de la imaginación histórica con las evidencias históricas o con la empatía histórica-, las cuales también aplica y estudia en el campo de la educación histórica a partir de sus propias reflexiones y de ejemplos de razonamientos, ejercicios y narraciones elaboradas por el alumnado. El carácter historiográfico-filosófico

mayoritario de las aportaciones de Lee no debe hacer pensar que las discusiones de este autor parten de una posición alejada del campo educativo y que solo tras haber establecido una serie de fundamentos disciplinares los aplica a la enseñanza y el aprendizaje, sino que, por el contrario, sus razonamientos sobre la imaginación histórica están basados en contribuciones historiográficas y filosóficas pero se enmarcan en el campo de la educación histórica y van dirigidas a los fines que considera debe alcanzar esta.

Si atendemos a todo ello, consideramos que la forma más adecuada de estructurar nuestro análisis es comenzar por la explicación de las características de las principales publicaciones en que las que el autor estudia y desarrolla el concepto. Seguidamente pasamos a analizar sus planteamientos de naturaleza más historiográfica-filosófica sobre la imaginación histórica en relación con aquellas cuestiones con que vincula el concepto: los usos del concepto de imaginación histórica; la realización de suposiciones sobre las evidencias (y su interpretación); la empatía histórica; la escritura y lectura de narraciones históricas; y, finalmente, los contrafactuales. Por último, exploramos las discusiones de Lee sobre la aplicación educativa de esos planteamientos y la relación de la imaginación histórica con esas cuestiones en el ámbito del aprendizaje y el desarrollo de la comprensión histórica del alumnado.

Si comenzamos por las publicaciones en que Lee expone sus ideas con respecto al concepto, en estos textos aborda aspectos diversos sobre la imaginación histórica que contribuyen a formar un panorama general en el que esboza los usos que se pueden de este concepto, las características que presenta y las posibilidades que ofrece tanto en la comprensión erudita-académica como en el aprendizaje de la historia en las etapas de educación obligatoria. Como venimos indicando, estos textos fueron publicados entre la segunda mitad de la década de 1970 y la primera de 1980, y la mayoría de ellos consisten en capítulos que forman parte de obras colectivas que han tenido gran relevancia (Luis, 2000: 34-38).

En primer lugar, encontramos algunos de los capítulos que forman “History Teaching and Historical Understanding”, obra coordinada por A. Dickinson y P. J. Lee en 1978. El texto que más nos interesa es “Explanation and Understanding in History”, de P. J. Lee, en el que el autor se basa en la filosofía de von Wright y en los enfoques historiográficos de Collingwood, así como en otros autores reseñados anteriormente, y expone un modelo inicial -pero no por ello menos sólido- que traza las bases teóricas para el estudio de cómo comprenden los niños las explicaciones históricas y de la habilidad de estos al sugerir y probar sus propias explicaciones, además de señalar cómo se relacionan

estos aspectos nucleares del aprendizaje con la imaginación histórica. Junto con este, curiosamente en el mismo libro de 1978 también se incluye “Educational Objectives for the Study of History' Reconsidered”, de A. Gard y P. J. Lee, en el que se recogen las críticas que hicieron estos autores al folleto publicado por Coltham y Fines en 1971, las cuales ya han sido exploradas en detalle anteriormente por los elaborados y duros reproches que hicieron, entre otras cosas, a su forma conceptualizar la imaginación.

Años más tarde, en 1983, Lee publica el artículo “History Teaching and Philosophy of History” en la revista *History and Theory*. En este ensayo aboga por considerar en la enseñanza los desarrollos sobre la naturaleza de la historia elaborados por diferentes historiadores y filósofos, especialmente lo hace discutiendo diversos problemas educativos que afronta el profesorado mediante la descripción de mecanismos explicativos y conceptos como los de imaginación y empatía histórica.

Por último, la obra colectiva que contiene la aportación más significativa sobre la cuestión que analizamos es “Learning History”, libro compilado por A. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers en 1984. Este volumen incluye capítulos muy significativos como el texto inicial de Lee, “Why Learn History?”, o también “Making Sense of History” de Dickinson y Lee, en los que se exploran las finalidades de la enseñanza de la historia y defienden que el alumnado utilice la imaginación histórica para alcanzar aprendizajes verdaderos. No obstante, sin ninguna duda el texto más importante sobre la imaginación histórica en la trayectoria del autor y que recoge este libro es “Historical Imagination”, de P. J. Lee.

Este último ensayo se plantea con el propósito de examinar dos puntos: el primero hace referencia a cómo las evidencias históricas no existen de por sí, sino que se crean mediante el proceso de interrogarlas, y dado que no existen reglas mecánicas preestablecidas que indiquen qué preguntas se deben realizar, existe cierta libertad en esa parte de la interpretación histórica que permite emplear las evidencias con imaginación; mientras que el segundo punto alude a que, al realizar suposiciones mediante la imaginación, las evidencias aportan las premisas que marcan el proceso de investigación (Lee, 1984a: 87). A partir de estas finalidades amplias, Lee reproduce algunas de las ideas de los textos previos e introduce explicaciones y ejemplos nuevos, todo ello en una argumentación estructurada en base a diferentes apartados en que aborda cuestiones relacionadas con la imaginación como la empatía histórica, la ficción histórica, los contrafactuales, las imágenes mentales o la narración vívida de acontecimientos históricos.

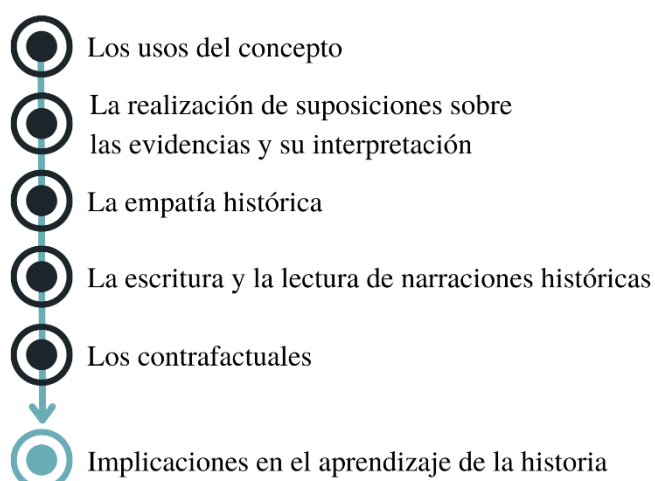
A nuestro modo de ver, “Historical Imagination” es un ensayo clave que puede ser definido entre otras formas como una combinación de un ejercicio de filosofía analítica - de la misma clase que los desarrollados por Ryle, aunque evidentemente de un nivel menos elaborado que los que realiza este filósofo- sobre los usos lingüísticos del concepto de imaginación histórica y un análisis de las implicaciones epistémicas de este. Es posible apreciar la primera de estas características desde las primeras líneas y en todo el ensayo, en el que Lee enfatiza las distinciones entre los usos lingüísticos que marcan las expresiones sobre hacer algo “en la imaginación”, con el uso de la imaginación como “suposición” y hacer algo “con imaginación”, así como diferenciar entre si la imaginación o la empatía histórica son un *poder*, *logro*, *proceso* o *disposición*⁵⁵. Esta clase de ejercicios muestran una de las características distintivas de la filosofía analítica, la cual entiende que, dado que el lenguaje es una expresión del pensamiento, la filosofía debe estudiarlo y por ello se centra en explorar el significado de ciertas formaciones lingüísticas de uso corriente. Sobre este aspecto, Hughes-Warrington (2003: 44) ha hipotetizado -a nuestro modo de ver, de forma acertada- que el objetivo de Lee al plantear un análisis de estas características es hacer consciente al profesorado de las sutiles pero importantes diferencias que existen entre los distintos usos del concepto de imaginación histórica para ayudarles a diseñar programas de estudio con una mejor comprensión de qué labores están realizando los alumnos. Al mismo tiempo, la segunda de las características distintivas del texto encaja con las preocupaciones investigativas que mantiene Lee durante el periodo o etapa en que elabora este ensayo y que ya hemos indicado: establecer unas bases teóricas sólidas en la educación histórica a partir de los desarrollos realizados desde la filosofía de la historia sobre la epistemología y la naturaleza de esta clase de conocimiento.

De este modo, una apreciación interesante que podemos señalar entre estas publicaciones es el hecho de que Lee pase en 1978 de desarrollar un análisis crítico del folleto de Coltham y Fines sobre cuestiones diversas, entre las que destacan sus reproches por el modo de conceptualizar la imaginación, a proponer, en ese mismo año y en la misma publicación, diferentes usos más apropiados de la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, así como su relación con la empatía. Unas ideas que extendería en publicaciones posteriores y sobre todo en el capítulo de 1984. Así, el autor compagina

⁵⁵ Enfatizamos estos términos para que durante nuestro análisis sea posible distinguir cuándo se emplean en este sentido.

la crítica teórica con la propuesta de nuevas vías para entender la imaginación, en las cuales profundiza en los años posteriores. A este respecto podemos hipotetizar que uno de los motivos que empujó a Lee a analizar la cuestión de la imaginación histórica fue el uso equivocado que desde su perspectiva mostraban propuestas como la de Coltham y Fines, entre otros, que tenían impacto en docentes e investigadores y que no consideraban los desarrollos historiográficos previos que existían sobre la imaginación histórica, ya que como Lee reprochó unos años después, aquellos que abogaban por la corriente de la “New History” habían puesto mucho énfasis en que el alumnado trabajara sobre las evidencias históricas pero no habían colocado el foco sobre la comprensión y la explicación histórica, así como sobre las nociones relacionadas de empatía e imaginación (Lee, 1983: 31).

Tras haber caracterizado las principales publicaciones en las que Lee aborda la imaginación histórica, podemos examinar sus planteamientos de naturaleza más historiográfica-filosófica sobre el concepto. Como hemos indicado previamente, el autor vincula la imaginación histórica con una serie de cuestiones (Figura 11) que estructuran nuestro análisis a partir de este punto: los usos del concepto; la realización de suposiciones sobre las evidencias y su interpretación; la empatía histórica; la escritura y lectura de narraciones históricas; y, finalmente, los contrafactuales. Una vez contemplado todo ello consideraremos sus implicaciones en el aprendizaje, pero antes debemos comenzar por desarrollar estas cuestiones en mayor profundidad.

Figura 11. Cuestiones con las que P. J. Lee vincula la imaginación histórica

Fuente: elaboración propia.

Los usos del concepto

En las reflexiones de Lee sobre la imaginación histórica y las cuestiones con que la relaciona, una característica relevante de sus escritos, y en especial del ensayo “Historical Imagination”, es que enfatizan el análisis de los usos lingüísticos del concepto de imaginación histórica que se pueden realizar en la investigación y aprendizaje de esta disciplina. Curiosamente, Lee comienza su capítulo de 1984 sobre la imaginación histórica del mismo modo que Little comienza su artículo al respecto en 1983: poniendo el foco sobre la ambivalencia de expresiones relacionadas con este concepto que pueden ser empleadas al hablar sobre el aprendizaje de la historia y que revelan características importantes del mismo; algo que por otro lado también había apreciado parcialmente Carr en “¿Qué es la historia?” (1961) (Carr, 2017: 155).

En el caso de Little, plantea un caso hipotético en el que se afirma: “‘En el departamento de historia damos la bienvenida a la originalidad’, dijo el profesor, ‘a la originalidad válida’. (...)” (Little, 1983b: 27) y a partir de ello indica que tal originalidad se puede referir a la de los argumentos, la interpretación o el estilo, pero que al añadir que esta debe ser válida se está apelando a su relación con las evidencias históricas. Por su parte, Lee contrasta dos formas opuestas de emplear el término imaginación, también en un caso hipotético en el que un docente corrige los trabajos elaborados por los alumnos y sobre uno de ellos comenta: “Una bonita historia, pero al final es pura imaginación”; mientras que sobre otro concluye: “Un buen trabajo, pero le falta imaginación.” (Lee, 1984a: 85). Ante esta disparidad en el significado y la resonancia del término

“imaginación”, el autor se pregunta cuál de las dos observaciones representa un error más grave cometido por el alumnado y contrasta esta situación con la que se daría al juzgar la obra de un historiador con las mismas valoraciones. En el caso de una persona dedicada a la investigación histórica, esta debe tener imaginación porque de lo contrario no es más que un historiador mediocre, pero si tiene demasiada deja de ser mediocre y pasa a ser considerado uno nefasto. Todo ello revela según Lee que “Los historiadores y los profesores de historia tienen una actitud ambivalente hacia la imaginación” (Lee, 1984a: 85).

Asimismo, este razonamiento defendido por Lee en el que analiza las implicaciones de calificar como imaginativo el trabajo realizado por un historiador es muy semejante al planteado por Charlton -cuyas ideas sobre la imaginación histórica han sido comentadas anteriormente- al lamentar el lugar secundario que ocupaba la imaginación en educación y estudiar su papel en la investigación histórica:

“(…) Así, un historiador que carezca de imaginación en las etapas preliminares [de la investigación] sería considerado un historiador pobre. Al carecer de ella en la fase de redacción se le consideraría un historiador aburrido. Y el mejor historiador debe, sin duda, estar bien equipado en ambas etapas.”⁵⁶ (Charlton, 1967: 15)

A su vez, todo ello también puede verse reflejado en los fragmentos de Ryle en “On thinking” (1979) que hemos analizado en el capítulo anterior y en los que se contrastan las habilidades imaginativas de los dos biógrafos en que basa sus análisis, de modo que el biógrafo imaginativo “(…) Debe unir lo que sueña con lo que le cuenta la evidencia documental. Puede y debería ser imaginativo, pero no debe ser fantasioso. (...) Ha de hacer lo que es necesario, pero también puede hacer lo que es opcional, prometedor, intrigante, etc.” (Ryle, 1982: 61). Así, tanto Ryle como Charlton y Lee entienden que el historiador puede ser o no imaginativo y que es preferible que lo sea a que no, pero no debe serlo en exceso porque de lo contrario deja de ser historiador.

Lee prosigue su argumentación observando que la causa de la ambivalencia que tienen historiadores y profesorado sobre la imaginación se debe a que esta idea cubre un amplio abanico de actividades y logros en historia, a lo que se añade el hecho de que lleva con sí connotaciones derivadas de las artes que en algunos aspectos parecen entrar en conflicto con principios fundamentales de la historia (Lee, 1984a: 85-86). A partir de aquí, Lee recurre al análisis clásico de Furlong (1961) en que, basándose en las ideas de

⁵⁶ Acotación propia.

Ryle, se formula una distinción básica entre los tres usos lingüísticos que se pueden hacer del concepto de imaginación, de forma que, si bien Furlong plantea la diferencia y pone como ejemplo determinadas acciones de un niño, como jugar o escuchar un cuento, Lee las traspone a las acciones que puede realizar también un niño, pero en su caso en una clase de historia. Estos tres usos de la imaginación hacen referencia a hacer algo “en la imaginación”, emplearla como “suposición” o hacer algo “con imaginación” (Tabla 4).

Tabla 4. Usos del concepto de imaginación histórica según P. J. Lee en base a la clasificación de E. J. Furlong

| Uso del concepto | Acción | Ejemplo |
|---|---|--|
| Hacer algo “en la imaginación” | Figurar o concebir mentalmente. | Imaginar que se es un personaje histórico: un alumno que imagina que está en una batalla medieval, en el asedio a un castillo. |
| Utilizar la imaginación como “suposición” | Imaginar que se está en la posición de otra persona y plantear qué podría haber hecho, dicho o pensado. En este caso la acción también se realiza “en la imaginación”, pero con la diferencia de que al plantear qué acciones o pensamientos habría hecho el personaje se deben tener en cuenta las características que conocemos sobre este (conocimientos, creencias, propósitos...). | Colocarse en la posición de un personaje histórico en una situación o momento determinado para ver las cosas desde su punto de vista e hipotetizar sobre las decisiones que habría tomado: un alumno que, en esa batalla, se pone en el lugar de los mandos del ejército atacante para planificar o hipotetizar sobre en qué puntos y de qué modo atacar la fortaleza. |
| Hacer algo “con imaginación” | Realizar una acción de forma original o efectuarla demostrando una comprensión profunda (“insight”). | Hacer una suposición como la anterior con la aplicación de un conocimiento detallado y aportar una respuesta innovadora: un alumno que, al plantear esas suposiciones, demuestra un conocimiento profundo e inteligente de las estrategias militares que se podrían haber llevado a cabo. |

Fuente: elaboración propia a partir de Lee (1984a: 85-86)

De este modo, estos tres usos que se pueden hacer de la imaginación hacen referencia a actividades que, aunque parten de un lugar común como es el de que se realizan mentalmente dentro del marco de lo que entendemos como actividades imaginativas, se desarrollan atendiendo a diversos matices que las diferencian. Lee recurre a esta triple distinción a lo largo de su análisis, especialmente en “Historical Imagination”, para examinar las características de las actividades imaginativas que se pueden realizar en el aula de historia.

Al mismo tiempo, el autor estudia otras cuestiones que tienen que ver con el modo de conceptualizar elementos importantes, como las características que deben mostrar la empatía y la imaginación histórica para ser calificadas de *poder*, *logro*, *proceso* o *disposición*. Sin embargo, es más conveniente analizar posteriormente y no ahora estos aspectos, en concreto cuando hayamos podido profundizar más en las actividades de la imaginación y la empatía.

Con todo, Lee no solo discute los usos de la imaginación en historia desde enfoques cercanos al de la filosofía analítica, sino que también advierte sobre determinados usos habituales que no deben entorpecer las contribuciones de la imaginación histórica en el aprendizaje. En ese sentido, se distancia de las nociones planteadas por psicólogos y educadores que ven principalmente la faceta creativa del concepto de imaginación, como la formación de imágenes mentales o la realización de asociaciones, ya que sostiene que en la disciplina histórica estas facetas están subordinadas a efectuar suposiciones - imaginación como “suposición”-, es decir, hipotetizaciones (Lee, 1978: 80-81).

La realización de suposiciones sobre las evidencias y su interpretación

Una vez analizadas las principales discusiones de Lee sobre los usos lingüísticos del concepto de imaginación histórica, podemos examinar otras cuestiones con que relaciona el concepto. A partir de este punto es muy relevante considerar los principios adoptados por el autor sobre que investigar el pasado supone fundamentalmente formar explicaciones y alcanzar la comprensión de las acciones de los agentes históricos recurriendo al estudio de sus actos, puntos de vista, objetivos y creencias para hacer inteligible lo que pensaron e hicieron. Estos planteamientos son muy cercanos a las ideas de Collingwood y Oakeshott -como dan cuenta por ejemplo los ya abordados procesos de “re-enactment” defendidos por el primero- y se relacionan con la elaboración de inferencias prácticas -tal y como las define von Wright- para comprender de forma más precisa las acciones humanas.

En este marco sobre en qué consiste estudiar historia y qué procedimientos se deben utilizar para formar conocimiento histórico, Lee defiende que un elemento fundamental en esos procesos es el uso de la imaginación para plantear suposiciones a partir de las evidencias históricas, es decir, usando la imaginación como “suposición”. La disponibilidad de evidencias y las características de estas representa un factor importante en el despliegue de la imaginación, dado que, por ejemplo, la imaginación apenas podrá introducirse en aquellas situaciones en que existen evidencias concluyentes sobre la perspectiva o visión de las cosas que mantenía el agente que es objeto de estudio, así como de la conexión manifiesta entre esa perspectiva y las acciones que llevó a cabo (Lee, 1984a: 94). Mientras tanto, en los eventos particulares sobre los que se conoce cómo veían las cosas en general los personajes históricos implicados pero en los que no se dispone de evidencias concluyentes, es posible que tampoco existan evidencias específicas sobre su reacción ante el evento o situación que estudia el historiador y, por tanto, en esos casos la imaginación como suposición entra de forma sustancial. En tales circunstancias en las que las evidencias directas son escasas, al profesional de la historia le ayuda estar inmerso en la época que está investigando, ya sea conociendo en detalle la cultura, instituciones, los restos que han sobrevivido de dicha sociedad... porque de esa forma está más cerca de alcanzar las “presuposiciones absolutas”⁵⁷ del periodo estudiado (Lee, 1978: 74).

De este modo, es evidente que la mera descripción de la información no es suficiente por sí misma y el historiador debe considerar conjuntos de creencias y objetivos -que no tienen por qué coincidir con los suyos-, además de cierta comprensión de qué se considera normal y razonable, y aportar todo ello a su descripción de los acontecimientos históricos, con lo que al hacerlo los re-describe. Estas premisas representan concretamente lo que supone la imaginación como suposición: implica ver lo que en un sentido ya sabemos bajo una luz diferente, desde una perspectiva distinta.

En esa línea, Lee apunta que:

“(…) La imaginación implica ir más allá de las evidencias, al menos en la medida en que lo que se da de forma concluyente no requiere prácticamente imaginación. En historia, la imaginación (como suposición) funciona cuando un punto de vista para el que hay evidencias es ‘hecho efectivo’ en términos de sus implicaciones en un contexto para el que puede faltar la confirmación directa. (...)”⁵⁸ (Lee, 1983: 38)

⁵⁷ Mink se refiere a estas al interpretar el pensamiento de Collingwood (Mink, 1969: 185) para aludir a los elementos que se dan por hecho al investigar el pasado histórico.

⁵⁸ La expresión que aparece en esta cita, “hacer efectivo”, es muy relevante y Lee hace un uso recurrente de ella en sus publicaciones de 1983 y 1984 para describir cómo actúa la imaginación como suposición. La

De este modo, se debe emplear la imaginación para ver aquello que ya sabemos de forma diferente, esto es, conectarlos fragmentos con otras “cosas” para poder ver el panorama como un todo, tal y como lo expresa Kitson-Clark (1967: 170). La decisión sobre qué se relaciona y con qué otras “cosas” se vincula es tomada, entre otros aspectos, a la luz de los puntos de vista de los agentes implicados (Lee, 1984a: 96).

Junto con ello, Lee plantea que “La tarea de la imaginación como suposición es cambiar nuestro punto de vista: a partir de entonces todo se ve diferente, y podemos comenzar a comprender.” (Lee, 1983: 39, 1984a: 97). En este punto el autor aplica de manera indirecta la distinción entre “pasado práctico” y “pasado histórico” de Oakeshott que ya hemos mencionado y lo hace sobre el uso de la imaginación como suposición, de forma que esta no implica ver un acontecimiento histórico con la realización de suposiciones desde el punto de vista actual (“pasado práctico”), sino hacerlo desde alguno de los que adoptaron las personas de la época (“pasado histórico”). Emplear la imaginación para hacer suposiciones desde el punto de vista presente supone, de facto, no hacer suposición histórica alguna, ya que una de las condiciones básicas del uso de la imaginación en historia es que esta está atada a la evidencia histórica, y realizar suposiciones desde la perspectiva actual no se corresponde con esta propiedad fundamental.

Estas ideas recuerdan de forma clara -a nuestro modo de ver- a la experiencia como docente que marcó significativamente a Lee -la cual estudió y sobre la que volvió de forma recurrente en sus investigaciones- sobre que el alumnado juzgaba desde el presente

expresión original empleada por el autor es “to cash”, una locución poco habitual en esta clase de escritos ya que es una especie de expresión bancaria que se suele emplear en frases del tipo “hacer efectivo un cheque”, y que en este caso se refiere de forma metafórica, por ejemplo, en “cash the points of view” a “hacer efectivos los puntos de vista” de personas del pasado, es decir, alude al proceso de apropiarse de esos puntos de vista y ver a través de ellos, adquirirlos y utilizarlos. Si bien es posible traducir esta locución al español de formas distintas, consideramos que la forma más adecuada es “hacer efectivo”, tal y como procedieron M. Cortés Benítez y E. Succar W. en la traducción del capítulo “Historical Imagination” de Lee en 2004 para la revista *Memoria & Sociedad* (Lee, 2004a). Si consideramos las fuentes teóricas en que se basa Lee, lo más probable (aunque no es algo que podemos sostener con total seguridad porque no existe una cita directa que conecte el uso de estos términos) es que el autor que tome esta expresión de la obra póstuma de Ryle, “On Thinking” (1979), ya que este autor emplea términos parecidos para explicar las diferencias entre una narración histórica vívida y una meramente descriptiva y pobre en la transmisión de las implicaciones humanas del relato. Como se ha vislumbrado en el capítulo anterior y como atestigüaremos más adelante, Ryle (1982: 54-59) describe las narraciones de dos biógrafos diferentes sobre una batalla de modo que el no imaginativo le da al lector “cheques”, mientras que el imaginativo le da “bienes”, refiriéndose a la acción de intercambiar algo (un medio secundario) por su equivalente (que es el fin verdadero, primario). En definitiva, el narrador no imaginativo expone cuestiones que el lector necesita saber sobre la situación relatada, mientras que el imaginativo hace mucho más al hacer comprender qué representaron o supusieron esas mismas cuestiones para los personajes implicados.

las acciones de personajes como Chamberlain o Luis XVI sin tener en cuenta el contexto, las creencias y, en definitiva, las condiciones que les llevaron a actuar como lo hicieron. Esos casos son ejemplos paradigmáticos de cómo los alumnos no emplean la imaginación como suposición. En situaciones como estas se percibe la importancia de la imaginación histórica, ya que su utilización contribuye a apreciar con sensibilidad el modo en que las creencias y sentimientos influyen en otras creencias, sentimientos y acciones efectuadas por los personajes históricos, mientras que abordar la investigación histórica sin imaginación implica no utilizar el conocimiento necesario para dar sentido a los acontecimientos históricos (Lee, 1984a: 97).

A partir de ello, el autor considera las formulaciones de Collingwood en que argumenta cómo el historiador usa “sus evidencias” -aquellas que este define y selecciona- para justificar la imagen del pasado que ha formado con ellas, lo que le lleva a concluir que las evidencias no obligan a creer nada por sí mismas, sino unidas a una determinada concepción del mundo y de cómo funciona este. Al menos en un momento inicial, estas concepciones aportan límites a aquello que puede ser imaginado (Lee, 1984a: 87). A nuestro modo de ver, esto sugiere la concepción de que existen ciertas clases de plausibilidad -como pueden ser la de las leyes físicas del mundo en que vivimos o la de cómo entendemos que era la época que se está estudiando- que ponen límites a la imaginación histórica a la hora de interpretar evidencias. Son, en definitiva, unas plausibilidades que funcionan como espacios con unos márgenes demarcados que no pueden ser rebasados en el ejercicio de la imaginación.

Tal y como estamos comprobando esta forma de concebir la imaginación en historia mantiene, como es habitual, una relación particular con las evidencias históricas ya sea por las características que presentan estas o la disponibilidad o cantidad de evidencias que es posible interrogar en función de qué se investiga. Además de estos aspectos, existen otros en que cobra mucha relevancia la relación entre imaginación y evidencia, como por ejemplo en el caso de la formación de imágenes mentales. Lee considera que esta actividad puede ser parte de la imaginación histórica pero debe serlo siempre apoyándose en las evidencias dado que, cuando se forma una imagen mental de un objeto o localizaciones, esa elaboración es tal como paso previo para hacer más suposiciones que deben ser evaluadas frente a las evidencias (Lee, 1978: 81). Todas estas reflexiones respecto a el vínculo entre imaginación y evidencia hacen que Lee dude sobre lo adecuada que es la expresión utilizada tan recurrentemente sobre que “en historia la imaginación debe estar atada a la evidencia” y, basándose en las argumentaciones que estamos

observando plantea en su lugar que “(...) sería más cercano a la verdad decir que cuando es suposición, la imaginación parte de la evidencia y después vuelve a la (frecuentemente misma) evidencia con la habilidad de verla bajo una nueva luz. (...)” (Lee, 1984a: 95).

Es significativo que afirmaciones como esta y otras que expresa el autor (Lee, 1984a: 93) parecen sugerir, como también hizo Fines y como comprobaremos más adelante, que la imaginación histórica implica interpretar eventos de forma imaginativa, es decir, de forma alternativa a como se ha hecho habitualmente, como una interpretación novedosa. Así, lo cierto es que Lee no manifiesta explícitamente esto, pero, no obstante, el hecho de que indique que la imaginación histórica conduce a ver las cosas bajo una nueva luz, esto es, ver lo mismo pero de forma distinta, se asemeja considerablemente a lo que plantea Fines (Fines, 1977: 26). Junto con esto, otro detalle llamativo en las explicaciones que hemos observado hasta ahora es que, pese a la influencia que tienen los planteamientos de Collingwood en el pensamiento de Lee, cuyo ejemplo más evidente es posible comprobar en la adopción del propio concepto, es que este no hace ninguna mención directa a la idea de imaginación histórica como forma de rellenar los huecos (“gap filling”) que existen entre las evidencias, esto es, como mecanismo para hacer inferencias que completen los vacíos, algo que ha sido muy habitual en muchos otros trabajos sobre la imaginación en la educación histórica.

Como hemos observado en estas páginas y se ha indicado antes de comenzar a profundizar en la relación entre el papel la imaginación en la elaboración de suposiciones y las evidencias, estas ideas aparecen dentro del marco en que, a partir de determinadas referencias historiográficas y filosóficas, Lee entiende que investigar la historia consiste alcanzar la comprensión y formar explicaciones sobre las acciones de los agentes históricos recurriendo al estudio de sus actos, puntos de vista, objetivos y creencias para hacer inteligible aquello que pensaron e hicieron. Hasta ahora se ha podido comprobar que en estos esquemas la imaginación cumple funciones muy relevantes, como también lo hace por motivos evidentes el concepto cercano de empatía histórica.

La empatía histórica

A lo largo de sus investigaciones, Lee profundiza considerablemente en el análisis de la empatía histórica en especial por los estudios que desarrolla junto a R. Ashby en torno al proyecto CHATA. En comparación con la imaginación, este dedica muchos más esfuerzos en estudiar teórica y, sobre todo, empíricamente la empatía histórica. En dichos trabajos, pese a basarse en algunos de los planteamientos que había formulado previamente sobre la imaginación e incluso reproducir algunas de esas ideas, no vuelve a discutir explícitamente las funciones o características de esta. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el texto de Ashby y Lee (1987) en el que describen y analizan la empatía histórica proponiendo una gradación de niveles de comprensión empática sin abordan el papel de la imaginación, todo ello pese a que consideran la realización de suposiciones como una de las actividades propias de este concepto de segundo orden. Este no es un caso aislado, ya que también sucede en otras investigaciones (vv. Lee y Ashby, 2001, Lee et al., 1997) sobre la empatía histórica en las que se defiende, análogamente a como hemos observado en los fragmentos previos, que la comprensión histórica y la formación de explicaciones implican entender que las acciones individuales y prácticas sociales en historia están vinculadas con la consideración de las creencias, valores y objetivos de los personajes históricos, los cuales no tienen por qué coincidir necesariamente con nuestras formas de ver el mundo.

No obstante, pese a la disociación entre empatía e imaginación y la desaparición de esta última en sus investigaciones posteriores, Lee sí las analiza conjuntamente en las publicaciones iniciales que estudiamos. Sin la pretensión de examinar en detalle las reflexiones del autor con respecto a la empatía histórica, tarea que excede nuestras pretensiones en este trabajo, consideramos conveniente explorar algunas de sus ideas sobre este concepto en su relación con la imaginación histórica.

Un aspecto que Lee se esfuerza por matizar es el modo en que se entiende el concepto de empatía⁵⁹, una preocupación que, como veremos más adelante, es muy

⁵⁹ Junto a la cuestión de cómo Lee entiende la empatía histórica, hay otra que también llama la atención: las diversas formas en que el autor se refiere a esta a lo largo de su carrera. Estos cambios derivan de la preocupación que mantiene Lee, pero también Dickinson y Ashby, sobre la forma de denominar los procesos que estudian en sus investigaciones. En ese sentido, estos cambios de postura pueden parecer contradictorios dado que, si bien a principios de los ochenta el autor entiende que la empatía es una condición necesaria para la comprensión, años después sustituye el concepto por “comprensión racional” (“rational understanding”), el cual toma de la obra de von Wright (Retz, 2018: 192). Esta modificación se produjo porque en ese momento tanto Lee como Dickinson comprobaron que el concepto de empatía era

habitual en durante estos años por el efecto que tienen las “History Wars” en el ámbito de la educación histórica. Así, el autor reconoce que del mismo modo que sucede con la imaginación, la empatía también se asocia con términos problemáticos para la disciplina histórica ya que, si bien la imaginación se vincula erróneamente con lo meramente ficticio, en el caso de la empatía sucede lo mismo con el acto de compartir las emociones de otra persona, la simpatía hacia ellas o incluso la identificación (Lee, 1984a: 89). A su modo de ver, al estudiar a personajes del pasado el primero de estos términos debe ser visto como el reconocimiento de lo apropiados que son unos sentimientos y creencias, no con compartirlos, de manera que estos planteamientos que van en la línea de la idea de “comprensión imaginativa” que explica Carr en trabajos historiográficos. En cuanto a la “identificación”, esta siempre es nociva al estudiar historia y representa un signo del fracaso de la imaginación. De forma global, los motivos por los que estos dos conceptos son entendidos de estas formas residen en que si son separados de las nociones de suposición, consideración y evidencia, la idea de simpatía y de identificación terminan por reflejar imparcialidad y sesgo (Lee, 1984a: 97-98).

Respecto al papel que ocupa la empatía en la investigación histórica, Lee sostiene que esta es parte de la comprensión histórica y que la imaginación como suposición es un criterio para esa misma comprensión. Así, la empatía en historia es parecida a un *logro*, concretamente a conseguir saber:

“(…) lo que alguien (o algún grupo) creía, valoraba, sentía y buscaba alcanzar. Es estar en posición de considerar (no necesariamente compartir) estas creencias, y estar en posición de considerar el impacto de estas emociones (no necesariamente sentirlas). De este modo, la empatía está estrechamente relacionada con la comprensión. (...)” (Lee, 1984a: 89)

Como factor que contribuye a alcanzar esa clase de comprensión, la empatía se alcanza cuando se han reconstruido correctamente todos estos elementos y se logra entender a las personas o colectivos estudiados (Ashby y Lee, 1987: 63). De forma que este proceso es semejante al de seguir una inferencia práctica como la definida por von Wright para conectar al agente, la situación, la acción y el resultado (Retz, 2016: 512), lo

problemático, pero sin embargo el de “comprensión racional” terminó dando todavía más problemas y, ya que el SCHP había popularizado el término empatía en los años anteriores y era el que se empleaba mayoritariamente, fue por el que se acabaron por decantar (Lee & Ashby, 2001: 21; 2009: 20-21). Esta preocupación continuada sobre la forma y los problemas de denominar “empatía” a dichos aspectos es algo que no se produce con el concepto de imaginación histórica porque -como hemos indicado- Lee no vuelve a estudiar como tal esta cuestión en sus investigaciones posteriores y mantiene el término sin alteraciones en las pocas alusiones puntuales que hace, de modo que, aunque se refiere en algún punto a la realización suposiciones, no usa el concepto “imaginación histórica”.

cual representa, por parte de Lee, llevar la idea de “re-enactment” más allá de lo que lo había hecho Collingwood (Retz, 2018: 61).

Este es un aspecto significativo de los razonamientos que expone Lee y en el que conviene que nos detengamos brevemente por lo interesantes que resultan sus análisis sobre cómo caracterizar los conceptos de empatía e imaginación histórica como *poder*, *logro*, *proceso* o *disposición*. Consideramos que un factor que puede haber influido en el hecho de que Lee emprenda un examen de estas características se encuentra en que algunos de estos son los términos que utilizan Coltham y Fines en su conocido folleto de 1971 para referirse a la imaginación, la empatía y la simpatía, unos planteamientos que se ha comprobado que son objeto de duras críticas por parte de Lee y que se puede ejemplificar en su oposición a caracterizar la empatía como un *poder*.

En el caso de la imaginación histórica como “suposición” determina que esta no es ni un *poder* ni un *proceso*, sino que es un *logro* -y no se pronuncia sobre si puede ser vista como una *disposición*- (Lee, 1984a: 100-101). Ello representa una diferencia con respecto al caso de la empatía histórica porque a su modo de ver esta tampoco es ni un *poder* ni un *proceso*, pero sí un *logro* o una *disposición* (Lee, 1978: 35-36, 1984a: 89-90). Por tanto, al modo de ver de Lee la imaginación histórica como “suposición” no es un *poder* especial ni un *proceso* misterioso que pueden desplegar las personas que tienen las habilidades para hacerlo, sino que exclusivamente es un *logro* en el sentido de que los productos formados a partir de ella -como narraciones históricas- que consiguen presentar determinadas propiedades o características pueden ser llamadas “imaginativas” a tenor de los criterios públicos que las juzgan -como los que puede sostener una determinada comunidad de historiadores- (Lee, 1978: 43, 1984a: 101). Esta forma de entender la imaginación histórica implica que puede ser observada de forma externa y por tanto juzgada, algo determinante en educación para poder valorar y evaluar si se ha alcanzado con el examen de las producciones de los alumnos.

[La escritura y lectura de narraciones históricas](#)

Si continuamos con las cuestiones destacadas con que Lee relaciona el uso de la imaginación histórica, otra de estas tiene que ver con la elaboración y recepción de las narrativas históricas, es decir, con su escritura y lectura. El autor indica que otro aspecto de este concepto en que es muy importante “hacer efectivo” aquello que ya sabemos aparece en la labor de comunicar las reconstrucciones que ha elaborado el historiador para que otros puedan trabajar a través de ellas. En estos procesos, parte de su ocupación

consiste en permitir a su audiencia seguir lo que sucede en la narración y “hacer efectivo” lo que les ofrece (Lee, 1984a: 99).

Al abordar esta cuestión, Lee se apoya considerablemente en los análisis que Ryle expone en “On thinking” (1979) que hemos analizado en el capítulo anterior. Concretamente, el autor parte de las reflexiones sobre los dos biógrafos que relatan una misma historia al recurrir a unas mismas fuentes, pero cuyas narraciones presentan grandes diferencias, dado que mientras que el historiador no imaginativo expone los sucesos históricos de forma anodina, insustancial e impersonal, el historiador imaginativo detalla los acontecimientos de forma que apela explícita o implícitamente a elementos que afectaron al estado físico o anímico de las personas que aparecen en la narración, lo que hace que se ponga el foco sobre las circunstancias y eventos que les afectaron directa o indirectamente.

Esta clase de narraciones históricas reflejan, según Lee, que existe una conexión cercana entre la imaginación del historiador y la de su audiencia ya que, por mucho que el historiador detalle las implicaciones que tuvieron los sucesos en las vidas de las personas implicadas, los lectores deben poner de su parte y no son meros sujetos pasivos a los que se les muestran relatos emocionales. Así, a partir de las ideas de Ryle es posible derivar que, en tanto que actividad abierta y no mecánica, la historia se puede desarrollar -o interpretar y narrar- con o sin imaginación. Los ejemplos del filósofo revelan que la imaginación como suposición permite al historiador y a la audiencia “hacer efectivo” aquello que ya saben al seguir las implicaciones de ello y conseguir tomar otro punto de vista (Lee, 1984a: 100).

Estos aspectos guardan relación con otro tema que Lee discute brevemente y que tiene que ver con la idea de la “realidad del pasado” como una forma de referirse a captar los acontecimientos pasados como si estuvieran siendo percibidos en el presente a través de los sentidos, como una experiencia inmersiva. En función de cómo se conciba, esta idea puede guardar relación con la formación de imágenes mentales, ya que es posible apreciar aquello a lo que se refiere esta idea sobre “la realidad del pasado” en narraciones históricas que describen los sucesos de la forma más precisa posible dentro de los límites que marcan las evidencias, del ejercicio de la imaginación como suposición y del conocimiento en general que se tiene de la época. Al leer esas narraciones, se llevan a cabo ciertas actividades “en la imaginación”, porque la narración concreta y detallada nos sugiere imágenes que nos vienen a la mente y, al mismo tiempo, esa forma de relatar nos facilita alejar nuestra atención de la realidad presente en la que nos encontramos y prestar

atención a lo que está sucediendo en el relato. En ese sentido, aunque esta clase de experiencias puedan llegar a tener la apariencia de realidad, las imágenes mentales no están siempre implicadas en estos procesos porque hay sucesos en la narrativa que no pueden ser imaginados y los detalles concretos no son siempre lo que nos permite “hacer efectivo” lo que cuenta el historiador (Lee, 1984a: 105-106).

Un argumento de esta clase representa una trasposición al ámbito de la historia de lo planteado por Ryle, quien -como ya hemos visto en los capítulos anteriores- es uno de los principales filósofos que critica las posturas que entienden la imaginación como la mera formación de imágenes mentales. Al mismo tiempo, estas apreciaciones sobre la imaginación en la escritura y la lectura de narraciones históricas pueden recordar a las reflexiones planteadas por Little (1983b), pero sin embargo no hay una verdadera correspondencia entre las ideas de ambos autores, ya que para Lee la imaginación histórica del lector no consiste en que este forme una serie de imágenes mentales que le sugiere la lectura de una narración histórica, sino que esta se basa en realizar suposiciones “haciendo efectivo” el conocimiento que ofrece el historiador sobre las vicisitudes y acciones humanas.

Los contrafactuales

Junto a las diversas cuestiones con que Lee relaciona la imaginación histórica, este también aborda la relevancia de los contrafactuales. En este sentido, de forma semejante a Carr critica las posturas que niegan la importancia de estudiar aquello que pudo haber sucedido y no sucedió, especialmente por la utilidad de reflexionar sobre esta clase de procesos para discutir cuestiones de causalidad. El modo en que Lee plantea el uso de la imaginación contrafactual se asemeja a lo que podríamos denominar una “suposición negativa”, esto es, imaginar cómo se habrían desarrollado los acontecimientos si ciertos eventos clave no hubieran sucedido. Como factor añadido a todos los vistos previamente, esta clase de ejercicios demuestran que es erróneo asumir que lo puramente imaginativo no tiene lugar en historia, ya que incluso cuando lo imaginario -es decir, lo irreal o inventado- aparece en esta disciplina, ello debe estar sometido a lo que prueban las evidencias (Lee, 1984a: 101-102).

Implicaciones en el aprendizaje de la historia

Una vez consideradas todas estas cuestiones con las que Lee relaciona y discute las características y funciones de la imaginación en la investigación y comunicación del conocimiento histórico, podemos comenzar a abordar en detalle las implicaciones, posibilidades y problemas que presenta todo ello según el autor en el aprendizaje de la historia. Tal y como hemos advertido anteriormente, pese a profundizar en los debates epistemológicos y los usos del concepto de imaginación en historia, Lee discute todo ello sin perder de vista los métodos y finalidades de la enseñanza. Como publicaciones significativas en este sentido destacan el capítulo “Why Learn History?”, que abre la obra colectiva “Learning History” (1984), el cual concluye con una defensa de la importancia de fomentar las situaciones de aprendizaje en las que el alumnado deba poner en práctica la imaginación histórica, así como el ensayo “Historical Imagination” en el que, tras haber examinado todas las cuestiones observadas, apunta que es necesario hacer algunas matizaciones a las ideas planteadas sobre la imaginación desde la “historia madura” si estas se van a aplicar al aprendizaje en edad escolar (Lee, 1984a: 107).

Una apreciación interesante a este respecto es la que plantea Lee sobre considerar a la historia como una experiencia vicaria o de segunda mano. El aprendizaje de la historia contribuye a formar una clase de experiencia personal que se acumula tal y como el alumno aumenta su experiencia, la cual puede ser caracterizada como vicaria porque se adquiere de forma indirecta, es decir, que estudiar un periodo histórico no significa vivir en él, sino que a través de comprender muchas de sus facetas se amplíe el rango de situaciones conocidas y de posibilidades a las que uno se puede enfrentar, en la línea sugerida por Elton. Ello implica comprender sistemas de valores y creencias, las condiciones materiales en que se basan estas, así como reconocer la importancia de las contingencias que existen en toda empresa, relación o institución humana. Todas estas representan cuestiones que tienen una relevancia especial para la educación de los niños y niñas, quienes están expuestos constantemente a los ideales individualistas marcados por los intereses comerciales de la sociedad industrial capitalista y por un espectro estrecho de opinión política (Lee, 1984b: 11-12).

La imaginación ocupa un lugar central dentro de estos parámetros, tanto en calidad de componente como de facultad que debe ser desarrollada, ya que la historia promueve y requiere de imaginación al menos en dos formas amplias: requiere imaginar diferentes formas de vida, creencias y valores para realizar suposiciones que contribuyan a

comprender históricamente; y también precisa de imaginar acciones, eventos o resultados alternativos para evaluar la significación histórica de los acontecimientos, así como imaginar aspectos de esta clase al estudiar la causalidad y localizar determinadas causas como las condiciones necesarias para que se dieran los sucesos que tuvieron lugar. Unas ideas en manifestadas por Lee en las que refleja la influencia de Kitson-Clark y de Carr en la forma de concebir las funciones de la imaginación, de modo que sobre ellas concluye:

“La experiencia vicaria que se adquiere al aprender historia estimula la imaginación y amplía la concepción del alumno sobre lo que es ser humano y, por tanto, sobre lo que él o ella es y puede llegar a ser. En esto (...) lo que se está afirmando es que alguien que haya aprendido algo de historia (entendida aquí de forma que incluye tanto el conocimiento sustantivo como el procedimental) estará mejor equipado para enfrentarse al mundo que si no la hubiera aprendido. (...)” (Lee, 1984b: 13)

Por tanto, el aprendizaje de la historia que fomenta la imaginación trasciende las finalidades educativas atribuidas tradicionalmente a esta disciplina escolar y, sin exagerar los efectos que tienen estos aprendizajes en las personas, siempre es mejor que los adquieran que no lo hagan. Unas ideas de las que Lee se siguió haciendo eco en cierto modo años más tarde al sostener que el conocimiento histórico permite comprender los sucesos en unos sentidos que el que no posee ese conocimiento no puede alcanzar (Lee y Ashby, 2009: 27).

La importancia de promover el uso de la imaginación como suposición en el uso de las evidencias históricas por parte de los alumnos tiene un carácter doble ya que, por un lado, el ejercicio de la imaginación en los niños y niñas revela aquello que ha sido comprendido y lo que no, y, por otro, los alumnos progresan tal y como intentan “hacer efectivo” el conocimiento que tienen disponible (Dickinson y Lee, 1984: 136). No obstante, existen algunas reticencias sobre las posibilidades que existen de formar y apoyar el desarrollo de esta facultad en el alumnado. Sobre estas Dickinson y Lee sostienen que, si parte del profesorado puede considerar que el trabajo imaginativo es más adecuado en niños y niñas muy pequeños o en aquellos que son menos capaces, es porque tienen una idea ingenua o muy simple de qué es la imaginación histórica, ya que cualquier ejercicio que exija verdaderamente ponerla en práctica no representa una tarea fácil de resolver (Dickinson y Lee, 1984: 149).

Respecto a otras clases de reticencias que puedan existir sobre la empatía o la imaginación histórica, el autor apunta a determinadas posturas que dudan de si estos

procesos son evaluables porque algunas de sus características no pueden ser captadas. Desde la perspectiva de Lee, esta concepción deriva de un error conceptual ya que, si bien es cierto que puede ser complicado elaborar, por ejemplo, una escala de intervalos que permita evaluar hasta qué punto el alumnado ha realizado una tarea “con imaginación”, este mismo problema se da cuando se reconoce que el historiador ha desplegado su imaginación histórica en uno de sus trabajos. El hecho de que colectivamente se califique de ese modo el trabajo del historiador sucede porque representa un *logro* público, es decir, una actividad que puede ser percibida y reconocida por los demás como que encarna determinadas cualidades consideradas imaginativas, y todo ello sin que exista la necesidad de conocer los sentimientos, experiencias privadas o imágenes mentales del autor, lo que hace que esto mismo se pueda aplicar a los ejercicios del alumnado. Esto implica que es posible ver que se ha desplegado la imaginación histórica con el análisis de las narraciones, o producciones de otro tipo, realizadas por los niños sin tener la necesidad de captar o conocer su vida interior. Por tanto, la imaginación histórica es evaluable y, como ya se ha indicado para la investigación histórica académica, es un criterio de comprensión (Lee, 1983: 43).

La existencia de esta clase de reticencias se puede deber, además de a los factores previos, al tipo de actividades que son denominadas imaginativas en el aprendizaje de la historia (Lee, 1978: 181). En este sentido se indica que: “Una de las razones del inadecuado papel concedido a la imaginación en la historia escolar es que mucho de lo que tradicionalmente se caracteriza como ‘trabajo imaginativo’ es en realidad una extraña mezcla de fantasía y regurgitación. (...)” (Dickinson y Lee, 1984: 149). Así, es posible destacar dos clases de ejercicios. Los primeros son aquellos en que se pide al alumnado que escriba sobre cómo sería un día en la vida de un personaje histórico, tarea que suele resolver con la unión de una descripción de los conocimientos de la época vistos en clase con algunos detalles personales inventados por el alumno que, o bien son atemporales o son anacrónicos. El principal problema de esta clase de ejercicios es que “(...) No hay restricciones adecuadas. (...)” (Dickinson y Lee, 1984: 149) porque no existe presión para “hacer efectiva” la información, lo cual es la base de la auténtica imaginación histórica. La otra clase de ejercicios son aquellos en los que se pide un doble ejercicio de imaginación del tipo “Imagina que eres X, describe tu día y lo que ves.”. En esta clase de actividades el alumnado acostumbra a reproducir los contenidos de clase y se incluyen detalles imaginativos -en el sentido de elementos curiosos o pintorescos que suelen responder a los estereotipos que existen sobre el periodo histórico en cuestión-, de forma

que finalmente las respuestas muestran aquello que el alumnado vería desde su punto de vista contemporáneo y no lo que vería desde el punto de vista del personaje histórico. Estas actividades no desarrollan la comprensión, sino que fomentan una visión de extrañeza, extravagancia y confusión sobre y hacia el pasado. Tampoco fomentan el trabajo imaginativo propio de la historia, ya que este requiere establecer bases firmes y marcar límites sensibles a lo que puede o no puede ser imaginado.

Otra reticencia que puede aparecer tiene que ver con que algunos docentes conciben que estudiar contenidos del pasado con que los alumnos están familiarizados en el presente es un obstáculo para la imaginación, ya que niños y niñas tienden a asumir que las creencias e intenciones actuales debían ser los mismos en otros contextos históricos, lo que les lleva a caer en anacronismos (Lee, 1984a: 111). Frente a estos casos, Lee defiende la forma más apropiada de proceder es recurrir al análisis de las evidencias históricas que permitan realizar verdaderas suposiciones desde el punto de vista de los agentes históricos estudiados.

Una vez reconocida la importancia de realizar actividades en que se ponga en práctica la imaginación histórica y con distancia con las concepciones y ejercicios que desfiguran la esencia de qué representa este concepto, es posible explorar las distintas formas que adopta. La imaginación histórica puede aparecer al abordar un abanico relativamente amplio de ejercicios, desde aquellos más sofisticados hasta el cálculo de las consecuencias concretas que tuvieron acciones específicas en situaciones específicas. En este sentido, si se comparan las actividades realizadas por el alumnado de distintos niveles educativos es posible encontrar algunas diferencias. Lee realiza una aproximación a estas cuestiones con el examen de respuestas y discusiones entre el alumnado al realizar suposiciones sobre un conjunto de evidencias históricas y observa que en el nivel de primaria las suposiciones tienden a ser más específicas, pero a pesar de ello juegan un papel determinante en los esfuerzos de los alumnos por clasificar las posibilidades relevantes o pertinentes que conciben, por ejemplo al calcular las consecuencias concretas que tuvo una situación determinada y sugerir posibles explicaciones de los sucesos. Mientras tanto, el alumnado de final de la etapa de secundaria progresa más rápidamente en el uso de la imaginación para la comprensión de los acontecimientos históricos (Dickinson y Lee, 1984: 137-145).

Con todo, no solo se observan diferencias en función de la edad, sino que también es posible apreciarlas en alumnos de edad similar a los que se les presentan unos mismos conjuntos de evidencias. En estos casos, pese a disponer de la misma información no

todos “hacen efectivo” aquello que ya conocen, es decir, no usan la imaginación como suposición al no ser capaces de ver qué podrían significar unos determinados eventos históricos para los personajes que los estaban viviendo, o lo que es lo mismo, no son capaces de seguir las consecuencias de un conjunto de creencias y objetivos, de usar su conocimiento para dar sentido a los eventos desde un punto de vista que no es el suyo (Lee, 1984a: 93). Estas situaciones pueden recordar a la creencia tan extendida sobre la falta de empatía característica de la niñez, la cual fue fomentada por experimentos piagetianos como la “Prueba de las tres montañas”, pero Lee no comparte esta relación ya que critica dicho experimento porque sus resultados no pueden ser aplicados a la historia y al ejercicio de la empatía histórica (Lee, 1984a: 107-108).

En este sentido, respecto a las otras cuestiones con que Lee vincula la imaginación histórica, el autor enfatiza la idea de adquirir la *disposición* de empatizar es una parte esencial del aprendizaje histórico, ya que sin esta no se puede formar una comprensión completa de las acciones humanas (Lee, 1984a: 90) tal y como muestran de forma adyacente las reflexiones observadas con anterioridad sobre la importancia de la imaginación en la formación de explicaciones y en la comprensión histórica. Asimismo, reivindica el uso de la ficción histórica en la enseñanza dado que fomenta que el lector se identifique con un personaje, un héroe en muchas ocasiones, lo que supone vivir aquello que cuenta el relato “en la imaginación”, y en la medida en que invita a acomodarse al mundo en que vive el protagonista también fomenta utilizar la imaginación como suposición. A ello se añade el hecho de que:

“(…) Fácilmente podría decirse: la comprensión histórica exige moverse entre una serie de puntos de vista, algunos de los cuales nunca fueron sostenidos por las personas investigadas (o incluso habrían sido comprensibles para ellas). Esto, por supuesto, es una de las cosas que hace que la historia sea difícil para los niños, y la ficción histórica, al reducir la gama de puntos de vista, pero explorando uno o dos en detalle, puede tener un lugar mucho más importante en el aprendizaje de la historia de lo que generalmente se le ha dado.” (Lee, 1984a: 104)

No obstante, en este punto el autor reconoce la escasez de evidencias de investigación que existían en el momento de elaborar su ensayo sobre las cuestiones con las que se relaciona la imaginación histórica en el aprendizaje, como la conveniencia o necesidad de fomentar su pensamiento histórico al recurrir a la ficción histórica o su capacidad de estudiar el pasado con un nivel suficiente de empatía histórica.

Al respecto de las narrativas de ficción, Lee se refiere de forma recurrente al dilema sobre los límites de la imaginación en la enseñanza de la historia con la alusión al ejemplo puesto por Elton (Elton, 1978: 993) sobre “El señor de los anillos” en particular, y la Tierra Media en general, como mundo creado por la imaginación creativa de Tolkien (1892-1973). Así, indica que si aquello que persigue la enseñanza de la historia es meramente la agilidad conceptual y la coherencia interna de los relatos, basta con estudiar mundos de ficción muy elaborados como este y no es necesario tratar contenidos históricos como tal, con lo que se deja de lado la esencia de aprender historia: aprender sobre la investigación racional del pasado (Lee, 1983: 24, 1984a: 89, 1991: 43, 2011a: 140).

Finalmente, Lee concluye el ensayo “Historical Imagination”, la obra que como hemos visto reúne de forma más detallada y extensa las reflexiones de Lee sobre el concepto y recupera la discusión inicial sobre los usos de la imaginación histórica. Ante la duda de si es peor ser poco imaginativo o demasiado en el caso de un historiador o un alumno, apunta que en el caso del historiador la respuesta es clara: es preferible que sea poco imaginativo porque si lo es demasiado deja de ser un historiador. Sin embargo, en el campo educativo la solución no es tan fácil, ya que

“(…) en la escuela trabajamos sobre una base diferente. Si la historia de un alumno carece de imaginación, no podemos suponer simplemente que lo que ha escrito o dicho no tiene sentido para él. Si la imaginación es un criterio de comprensión de la historia, entonces la falta de imaginación es probablemente un síntoma de falta de comprensión. Y la falta de comprensión hace que la historia no tenga sentido.” (Lee, 1984a: 111)

Aparte de las publicaciones de la primera etapa de la obra de Lee -entre mediados de los setenta y mediados de los ochenta- en la que se concentran sus reflexiones sobre la imaginación histórica, en las investigaciones que desarrolla en los años posteriores hace alguna mención puntual a este concepto. Estas pocas alusiones directas y, sobre, todo algunas de las ideas que caracteriza como propias de la imaginación, aparecen en los diversos trabajos que realiza posteriormente sobre la empatía histórica, por ejemplo, al explicar la necesidad de que el aprendizaje de la historia no quede a ojos de los alumnos como una consecución de episodios irracionales o pintorescos, sino comprender las situaciones y creencias de las personas de la época, ya que la imaginación histórica necesita herramientas con las que trabajar (Lee, 2005: 71). Junto con ello, cuando el autor enuncia los siete aspectos destacados sobre los que considera que existe consenso sobre qué elementos son imprescindibles para el pensamiento histórico, el tercero de ellos alude

a imaginar situaciones que no pueden ser experimentadas y considerar los valores y creencias sobre el mundo diferentes a las propias (Carretero y Lee, 2014: 594). Sin embargo, lo más habitual en esos trabajos posteriores es que se haga referencia a estas ideas, pero sin emplear el concepto de imaginación histórica. Asimismo, como hemos advertido previamente, décadas después Lee mantiene la vigencia o validez de sus reflexiones sobre la imaginación histórica -a pesar de no haberla abordado directamente en sus investigaciones posteriores- y recomienda su lectura a aquellos interesados sobre el lugar de la imaginación en el aprendizaje y la práctica de la historia (Lee y Shemilt, 2011: 49).

Dada la extensión que nos ha llevado explicar las reflexiones de Lee sobre la imaginación histórica, consideramos que es conveniente recuperar algunas de sus ideas más relevantes al respecto a modo de balance. Como hemos comprobado, durante los primeros años en que se dedica a la investigación en educación histórica Lee se centra en explorar la naturaleza de la historia para dotar de unas bases teóricas firmes a este campo de conocimiento incipiente que, en la época, estaba captando progresivamente la atención de docentes e investigadores. Además del interés creciente sobre comprender cómo se aprende historia y la búsqueda de formas alternativas de enseñarla, o el temor a reformas curriculares que -desde su perspectiva- amenazaban con relegar a un lugar marginal la historia escolar y/o subsumirla en una materia más amplia de Ciencias Sociales, es posible destacar otras circunstancias que influyen en el hecho de que este autor muestre tales preocupaciones investigativas. Entre ellos, es posible llamar la atención sobre otros factores: su interés con respecto a la filosofía de la historia; sus años de experiencia como docente en la educación obligatoria; la influencia de investigadores como Burston o D. Thompson que en su momento ya contaban con algunos años de experiencia trasladando fundamentos historiográficos a la educación histórica; o la preocupación porque muchas de las perspectivas que se estaban aplicando para estudiar la enseñanza y aprendizaje de esta materia como las propias de la “New History” o los enfoques piagetianos no consideraban -o al menos no suficientemente- los desarrollos epistemológicos y filosóficos realizados sobre la naturaleza de la historia.

En este sentido, planteamientos psicopedagógicos muy influyentes en la época por sus formulaciones sobre enseñar tanto el contenido y estructura de las disciplinas, como las de Bruner, Hirst o Bloom, no habían profundizado en el aprendizaje de la historia, por lo que en el transcurso de estos años había quedado un vacío que solo la filosofía de la historia podía completar mostrando los conceptos, lógicas y formas de conocimiento que

sustentan el conocimiento histórico y que, en el caso del aprendizaje de la historia, eran precisamente las que precisaban estas teorías educativas para articular y operacionalizar la práctica de aula (Lee, 1983: 19-21). Ante esta situación, Lee recurre al estudio de las formulaciones de historiadores y filósofos como Collingwood, Dray y von Wright -entre una amplia gama de historiadores de corrientes muy distintas, como algunos de tendencia conservadora como Oakeshott o marxistas como Hill (1912-2003)- para plantear un enfoque sobre la educación histórica en el que se debe partir de la explicación y comprensión de la historia a partir de las acciones que realizaron los agentes históricos, todo ello a partir del recurso al estudio de sus actos, puntos de vista, objetivos y creencias para hacer inteligible lo que pensaron e hicieron.

Como apunte significativo sobre la postura que adopta en este periodo y cómo percibe otros enfoques de la época, critica que aquellos que abogaban por la corriente de la “New History” pongan mucho énfasis en que el alumnado trabaje sobre las evidencias históricas pero no coloquen el foco sobre la comprensión y la explicación histórica, así como sobre las nociones relacionadas de empatía e imaginación (Lee, 1983: 31). Así, Lee se lanza a estudiar estas cuestiones y conceptos, de modo que en el caso de la imaginación histórica lo hace con la demostración de un conocimiento detallado de importantes obras historiográficas que abordan esta idea -como las de Collingwood, Elton, Kitson-Clark, Trevor-Roper...-, así como de los análisis historiográficos hechos por expertos sobre esos mismos pensadores, y además enriquece su discurso con ejemplos de obras de historia y tareas del alumnado.

Junto al análisis de las formulaciones historiográficas y propias de la filosofía de la historia que habían discutido las características y funciones de la imaginación, también recurre a planteamientos filosóficos elaborados al respecto por parte de Wittgenstein y de autores de la filosofía analítica muy influidos por este, como los de Ryle o Furlong, así como a los realizados desde otras perspectivas, como los de Warnock (v. Lee, 1984a: 114-115). En este sentido, un aspecto que merece la pena reseñar es el cuestionamiento por parte de Lee de aquellos que conciben la imaginación histórica como la mera formación de imágenes mentales sobre el pasado, lo cual representa una crítica muy conveniente a nuestro modo de ver y que, si atendemos a los marcos teóricos de los que parte el autor, probablemente extrae esta idea del pensamiento de Ryle, quien es considerado uno de los principales defensores de este argumento.

Respecto a los análisis realizados por Lee sobre la imaginación histórica, destacan tanto sus análisis sobre los usos que es posible hacer del concepto en la historia académica

y la escolar, como la relación de esta con diferentes dimensiones y funciones necesarias en la investigación y el aprendizaje. En este sentido, plantea que al formar conocimiento histórico es fundamental usar la imaginación para plantear suposiciones a partir de las evidencias históricas, esto es, utilizar la imaginación como “suposición” para “hacer efectivo” el conocimiento disponible. De este modo es posible comprender las acciones realizadas por los agentes históricos “haciendo efectivo” el conocimiento disponible sobre ellos, así como considerar sus creencias y actitudes sin que estas deban ser necesariamente semejantes a las nuestras, y ver las implicaciones de todo ello. El uso de la imaginación como “suposición” conlleva ver un acontecimiento histórico con la realización de suposiciones desde el punto de vista de alguna de las personas de la época y no desde las perspectivas actuales y, por tanto, supone ver lo que en un sentido ya sabemos bajo una luz diferente, desde una perspectiva distinta. Todo ello implica que la imaginación es un criterio para ciertas clases de comprensión.

El hecho de que existan numerosas situaciones en la investigación del pasado en que se deben aplicar estos procesos es, en gran medida, un síntoma de que no existan procedimientos mecánicos que determinen cómo ver las evidencias, con qué preguntas interrogarlas o cómo han de ser comprendidas, por lo que en esos casos existe cierta libertad de hacer historia “con imaginación”. En este sentido, las evidencias son determinantes ya que en función de sus características y de la cantidad disponible, estos restos marcarán tanto la clase de preguntas que se puedan realizar sobre ellas como la posibilidad de estudiarlas imaginativamente, dado que de existir evidencias concluyentes sobre la perspectiva que tenían sobre las cosas el agente que es objeto de estudio la imaginación apenas tendrá lugar, mientras que si existe más espacio esta entrará de forma mucho más sustancial.

Lee también relaciona sus análisis sobre la imaginación histórica con la empatía, una cuestión que estudia en detalle a partir del proyecto CHATA y que representa un concepto de segundo orden que contribuye a comprender la forma de ver el mundo que tenían las personas y alcanzar una comprensión sobre ello. A este respecto, algunos autores han considerado que Lee se centró demasiado en considerar la dimensión cognitiva de la empatía en su afán por estudiar los motivos que llevaron a actuar a los personajes históricos a partir de las ideas de Collingwood, así como que los diseños de tareas con que investigó la empatía no eran del todo apropiados, ya fuera porque las actividades de papel y lápiz no eran adecuadas para los niños y niñas a los que iban dirigidos, o porque previamente se ofrecía a los alumnos dossieres que contenían toda la

información necesaria para resolver las preguntas (H. Cooper, comunicación personal, 29 de junio de 2019).

Otra de las cuestiones relevantes con que se relaciona la imaginación es la elaboración y recepción de las narrativas históricas, es decir, su escritura y lectura. Principalmente a partir de los análisis de Ryle, Lee indica que otro aspecto de la imaginación histórica en que es muy importante “hacer efectivo” aquello que ya sabemos aparece en la labor de comunicar las reconstrucciones que ha elaborado el historiador para que otros puedan trabajar a través de ellas. Algo que se consigue con la elaboración las narrativas históricas de forma que reflejan las implicaciones que tuvieron los hechos relatados en las personas del momento.

En cuanto al traslado directo de todas estas reflexiones, desarrollos y discusiones sobre las características y el papel de la imaginación histórica al aprendizaje de la historia, Lee señala que la importancia de promover el uso de la imaginación como suposición en el uso de las evidencias históricas por parte de los alumnos tiene un carácter doble ya que, por un lado, el ejercicio de la imaginación en los niños y niñas revela aquello que ha sido comprendido y lo que no, y, por otro, los alumnos progresan tal y como van intentando “hacer efectivo” el conocimiento que tienen disponible (Dickinson y Lee, 1984: 136). Con todo, pueden existir reticencias, como estimar que el trabajo imaginativo es más adecuado para niños y niñas muy pequeños o en aquellos que son menos capaces, algo que responde a una interpretación errónea de qué es la imaginación histórica; juzgar que esta clase de procesos no son evaluables, cuando muchas de sus características sí pueden ser observadas en producciones y discusiones entre el alumnado; o considerar que emplear la imaginación histórica supone realizar ejercicios de elaboración de narraciones libres, los cuales no tienen nada que ver con la realización de suposiciones sobre las evidencias históricas.

La imaginación es central en la comprensión histórica ya que los alumnos progresan cuando son capaces de “hacer efectiva” la información aportada por los materiales que se les dan, calculando las consecuencias para personas con creencias, valores y objetivos distintos a los propios (Dickinson y Lee, 1984: 149). Por lo tanto, se deben promover las actividades en que los alumnos puedan “hacer efectivo” aquello que ya conocen, es decir, que usen la imaginación como suposición para ver qué podrían significar unos determinados eventos históricos para los personajes que los estaban viviendo, o lo que es lo mismo, que tengan la oportunidad de seguir las consecuencias de un conjunto de creencias y objetivos, de usar su conocimiento para dar sentido a los eventos desde un

punto de vista que no es el suyo. Aspectos sobre los que en algunos puntos (v. gr. Dickinson y Lee, 1984; Lee, 1983) el autor sugiere que es posible desplegar diferentes niveles en el uso de la imaginación histórica, unos más elaborados o complejos que otros, por lo que consideramos que con esta premisa podría sugerir que es posible trazar una escala de diferentes grados de imaginación histórica de la misma clase de las que elaboró años más tarde desde el proyecto CHATA sobre los conceptos de segundo orden entre los que no se encontraba la imaginación. Con todo, Lee no llegó a plantear directamente en ningún punto una escala de esta clase y, a partir del periodo inicial de su carrera en que difundió estas publicaciones sobre la imaginación histórica, solo volvió a mencionar el concepto en contadas ocasiones.

Una vez exploradas en detalle las ideas y reflexiones sobre la imaginación histórica planteadas por Little y Lee, podemos indagar en cómo se aborda este concepto durante los ochenta más allá de las sugerentes y extensas contribuciones de estos dos autores. En este sentido encontramos aportaciones como las realizadas por Partington⁶⁰, quien a la hora de defender el lugar que debe ocupar la historia en la educación reglada destaca, entre otros factores, que la historia tiene un valor único por estudiar aquello que se ha intentado o impuesto durante el pasado de la humanidad al mismo tiempo que no excluye, sino que requiere, el fomento y ejercicio permanente de la imaginación (Partington, 1980: 32). Además de las aportaciones de este también encontramos las de King, que tiene un carácter más propositivo y argumentan sobre el papel de la imaginación al utilizar novelas históricas en la enseñanza, de modo que se propone que los fragmentos de novelas históricas se pueden usar de forma crítica y analítica en las lecciones de historia y deja cierto margen a los alumnos para que formulen hipótesis y realicen juicios a partir de las situaciones en que se encuentran los personajes del relato, actividad que contribuye a desarrollar la imaginación como parte del fomento de la empatía en el aprendizaje de la historia (King, 1988: 25-26).

En cualquier caso, junto a las importantes aportaciones de Little y Lee sobre la imaginación histórica, la década de 1980 (aunque también en cierta medida la de 1990)

⁶⁰ Este investigador desarrolló parte de su carrera en Inglaterra y parte en Australia, pero dado que sus propuestas sobre la imaginación las realizó en Reino Unido, hemos optado por incluirlo en este punto.

estuvo marcada por lo que se ha venido a denominar por Haydn como las “History Wars”. Estas consistieron en un periodo en el que en el ámbito inglés y galés se produjeron debates a un nivel mediático sin precedentes sobre el lugar y la función que debía tener la historia escolar, los cuales coincidieron con una extensiva y profunda regulación del currículo por parte del Estado. Desde las posiciones conservadoras que acababan de volver al poder se abogaba por volver a una enseñanza centrada en la transmisión de grandes acontecimientos históricos y ejemplos morales que representaran los valores nacionales, aunque la resistencia ejercida por parte de distintas organizaciones y colectivos terminó por socavar el impacto real de estos cambios (Haydn, 2000: 118-120). En estas disputas tuvieron mucha importancia los debates en torno a la empatía histórica, los cuales también afectaron colateralmente al lugar que había ocupado la imaginación en los discursos educativos sobre educación histórica.

En ese sentido, cobraron mucha relevancia los debates sobre la conveniencia de considerar la empatía histórica en la enseñanza, la posibilidad de que el alumnado de diferentes edades la pusiera en práctica al estudiar a personajes históricos y, como aspecto que subyace a todo ello, cómo definir este concepto, ya que además de los propios debates al respecto, esta había sido incluida en los criterios nacionales de aprendizaje de la historia implementados en 1985 para la obtención del título de educación secundaria (Cairns, 1989: 13), aunque pocos años después desapareció con la aprobación del currículum nacional (Lee y Ashby, 2001: 22). En calidad de referencias destacadas que influyeron en las diferentes posturas adoptadas en favor de promover la empatía en el aprendizaje de la historia, podemos destacar tanto los trabajos de E. P. Thompson que, a pesar de que no movieron a gran parte del profesorado a adoptar posiciones propias de la historiografía marxista, sí contribuyó a considerar en mayor medida la comprensión de los contextos en que pensaron y actuaron los agentes históricos para recuperar la voz de las personas corrientes de “la enorme condescendencia de la posteridad” (Haydn, 2000: 117-118; Retz, 2018: 25); así como de las formulaciones de Collingwood, especialmente su idea de “reenactment” como forma reconstruir los razonamientos de personas del pasado.

Lo que más nos interesa al explorar de forma sucinta los debates producidos con respecto a la empatía histórica en este periodo es atisbar en qué lugar quedó la imaginación histórica en esas disputas, sobre todo teniendo en cuenta la fuerte afinidad que existe entre ambos conceptos, algo que ya había quedado de manifiesto al comprobar cómo estas dos ideas fueron discutidas conjuntamente en los años previos. Los debates sobre la empatía afectaron inevitablemente al concepto de imaginación, ya fuera al dejar

a este en segundo lugar, o utilizándolo para desacreditar los argumentos en favor de considerar la empatía y así asociar a esta última a dimensiones místicas o fantasiosas del pensamiento, entre otros aspectos. No obstante, la forma más común de desacreditar la empatía fue tildarla de proceso mental puramente emocional, o también equipararla a conceptos cercanos como el de simpatía, de manera que estas críticas perseguían la finalidad manifiesta de advertir sobre la situación de peligro en que quedaban nociones como la de objetividad por la promoción de la empatía en la historia escolar.

Como ha sido posible observar desde el inicio de este capítulo, la empatía histórica no es ni mucho menos un elemento nuevo que cobra relevancia en estos años, sino que ya era uno de los componentes nucleares del SCHP, el HGSS y el PTS -proyectos de investigación educativa del Schools Council que hemos analizado previamente-, y había sido abordada en muchas otras investigaciones sobre el aprendizaje de la historia. Por ejemplo, años antes Gosden y Sylvester (1968: 8) clasificaron a la empatía como un aspecto de la imaginación, con lo que la situaron como una subcategoría de la misma mediante el ejercicio de la cual es posible comprender a individuos que están más allá de los contactos personales inmediatos. Con todo, numerosas aproximaciones a la empatía histórica realizadas en este periodo parten del reconocimiento de que el principal problema que existe al abordarla tiene que ver con la forma de definirla, con interpretar en qué consiste y con la discusión sobre qué clase de actividades de aprendizaje la promueven (Boddington, 1980: 13; Knight, 1989: 49).

Por su parte, otros autores como Cairns (1989: 14) discuten sobre que en las diversas formas de entender la empatía en el aprendizaje de la historia una de las claves comunes es la necesidad de equilibrar los actos empáticos con la predisposición por evaluar objetivamente los acontecimientos históricos, algo que no debe ser interpretado como un llamamiento a descartar el papel que cumple la imaginación en la empatía, sino más bien diferenciarla de la fantasía. En ese sentido, pese a que reconoce que el de imaginación también es un término ambiguo, entrelaza algunas de las funciones que cumple cada concepto:

“La imaginación es necesaria para la verdadera empatía, pero la empatía no se limita a la imaginación, ni la reconstrucción imaginativa es empatía, pues la empatía es más profunda que esto. La imaginación suele trabajar *desde fuera hacia dentro*, mientras que la empatía intenta trabajar *desde dentro hacia fuera*. La empatía consiste en descubrir qué hizo que el

individuo actuara como lo hizo, sus perspectivas y motivaciones, y de una manera que tenga sentido para los que viven en nuestro tiempo.”⁶¹ (Cairns, 1989: 14)

Estas matizaciones dejan entrever cómo el autor considera los vínculos entre ambos elementos, de modo que, pese a que la imaginación es un requisito para poner en práctica la empatía, esta va más allá de la propia imaginación. Una diferencia significativa entre ambas es el modo en que contribuyen a la comprensión ya que, si bien la imaginación es una forma de concebir las cosas desde el exterior para profundizar en ellas, la empatía traza el recorrido opuesto al comprender las cosas desde dentro -sentimientos, valores, creencias- hacia afuera -acciones-.

De entre las aportaciones de este periodo que intentan clarificar en qué consiste y cómo es posible fomentar la empatía en el aprendizaje de la historia y que la vinculan consistentemente de algún modo con la imaginación, una de las más interesantes es la realizada por C. Portal. Este autor apuesta por otorgar un sentido amplio a la empatía que considere tanto dimensiones cognitivas como afectivas, de modo que defiende que esta contribuye al conocimiento factual y racional así como a otros aspectos de la imaginación (Portal, 1983: 304). De forma sintética, sus ideas al respecto muestran que aborda la empatía como un proceso heurístico que puede estimular o reforzar otras formas de pensamiento histórico, concretamente considera que la empatía es una forma de pensar imaginativamente que necesita ser utilizada unida a otras habilidades cognitivas para detectar en el pasado valores humanos significativos, lo que hace que la empatía deba ser potenciada en la educación histórica para fomentar una relación dialéctica entre imaginación y cognición (Portal, 1987: 89).

Desde la perspectiva de Portal, la relevancia de desarrollar la empatía en el alumnado trasciende la disciplina histórica y representa una demostración de que las humanidades son los ámbitos de conocimiento en los que mejor se puede relacionar la consecución de objetivos cognitivos de aprendizaje con los aspectos imaginativos, estéticos e intuitivos del entendimiento humano (Portal, 1983: 309). La división entre estas dos dimensiones de conocimiento -la cognitiva y la imaginativa-estética-intuitiva- recuerdan a la división similar planteada por Bruner que terminaría por desembocar en su distinción entre pensamiento paradigmático y narrativo y es que, de hecho, como buen ejemplo que fomenta la empatía histórica, Portal alude al proyecto MACOS dirigido por Bruner (Portal, 1983: 307).

⁶¹ Énfasis propio.

El autor explica que el papel de la empatía al comprender ideas del pasado consiste en proyectarnos imaginativamente en la situación histórica y usar nuestro ojo de la mente (“minds eye”) para poner en juego los estándares de observación intuitiva y juicio que hemos desarrollado en la vida diaria (Portal, 1987: 90). Según Portal, esta clase de imaginación proyectiva aporta una amplia gama de detalles sobre la posible apariencia externa de las cosas, aspectos característicos de nuestras vidas que están cargados emocionalmente y que funcionan como símbolos del pensamiento intuitivo. Este aspecto expresivo del aprendizaje ha sido estudiado por Eisner como la dimensión del intelecto en que se forma el juicio estético y que en gran medida se refiere a concebir o representar mentalmente las cosas. Planteamientos como este conducen al Portal a ser muy crítico con las reflexiones formuladas por Little, ya que considera que esta ofrece una explicación incompleta del potencial que tiene la empatía. En esa línea, reivindica un lugar más importante para esta misma en la educación histórica y señala que, a pesar de que esta es un aspecto de la imaginación, puede que sea la forma más obvia de imaginación para ser aplicada en los temas y ejercicios que encontramos en la escuela, de modo que su relevancia es tal que no puede ser vista como una habilidad histórica más entre muchas otras, sino como una de las que han de estar presentes en gran parte de los aprendizajes históricos (Portal, 1987: 93-94).

La unión sólida entre empatía e imaginación que plantean estas aportaciones con distintos matices llega en algunos casos al extremo de identificarlas entre sí, tal y como se recoge en el informe del Department of Education and Science de 1978 sobre la enseñanza de la historia en primaria y secundaria (DES, 1978), en el que se equipara la imaginación histórica con la empatía. En todo caso, es necesario llamar la atención sobre unos episodios destacados en los que reparan Lee y Ashby (2001: 22-23) y es que, una década después de equiparaciones como esta y precisamente cuando se comenzaba a esclarecer el concepto de empatía gracias en parte a los esfuerzos realizados por el SCHP, a finales de los ochenta se intensificaron las “History Wars” y aparecieron numerosos artículos académicos y periodísticos, tanto de historiadores y docentes próximos al gobierno de Thatcher como de otras tendencias, como es el caso de las críticas posmodernas de Jenkins, en los que se atacaba el concepto de empatía y a la necesidad y posibilidad de desarrollarla en el alumnado al estudiar historia.

Los cuestionamientos que hicieron sobre la empatía determinados historiadores, docentes y políticos conservadores denunciaban, en líneas generales, que no es posible empatizar -en el sentido de identificarse- con personas del pasado, algo que por otro lado

también estaban cuestionando simultáneamente muchos de los defensores acérrimos del concepto. En lugar de desarrollar actividades que fueran en este sentido, los críticos conservadores abogaban por una enseñanza de la historia centrada en el aprendizaje de acontecimientos tal y como sucedieron en el pasado (Harris y Foreman-Peck, 2004: 98) y no por implementar tareas empáticas que eran vistas como una pérdida de tiempo.

Desde una postura distinta a estos, uno de los artículos más significativos es el publicado por Low-Beer en el que la autora analiza diferentes formas de entender el concepto de empatía y se presenta escéptica con el término (Low-Beer, 1989: 11), aunque sus planteamientos son criticados por ofrecer un significado de empatía muy general y por no profundizar en las particularidades de esta para la comprensión histórica (Lee y Ashby, 2001: 22). Con todo, una apreciación interesante que recoge Low-Beer es su cuestionamiento de aquellos que abogan por intentar separar la imaginación de la empatía, ya que desde la perspectiva de la autora ambos términos se solapan y aquello que en muchas ocasiones se entiende por empatía en otras es identificado bajo el concepto de imaginación. Décadas más tarde, al ser entrevistada sobre los motivos que le llevaron a lanzar estas críticas alude a su defensa de la imaginación como un factor clave en el aprendizaje de la historia (v. Low-Beer, 1974: 397) y explica que el concepto de imaginación es un término mejor que el de empatía por varios motivos: en primer lugar, porque los psicólogos e historiadores -cada uno por su lado- han escrito mucho más sobre la imaginación que sobre la empatía; y en segundo lugar, porque mientras que la idea de empatía remite a los individuos, la imaginación puede estar relacionada con las situaciones y no solo con las personas involucradas en ellas, por lo que también puede contemplar la situación física en que se encuentran y la clase de problemas a los que se enfrentan (Low-Beer, 2009: 7).

En la línea de aportaciones que abogaron por marcar distancias entre la imaginación y la empatía histórica, podemos llamar la atención sobre determinadas situaciones significativas. En este sentido, es posible destacar circunstancias curiosas -o más bien diríamos, contradictorias- como la detectada por Retz en el marco de un ambicioso proyecto de investigación desarrollado en Cambridge que propuso una serie de etapas en el desarrollo de la empatía y que se planteaba con la aspiración, entre otras cosas, de suprimir el concepto de imaginación histórica, una pretensión un tanto incoherente puesto que dicho proyecto sugería la lectura de la principal obra de Collingwood, “Idea de historia”, en la que -como hemos observado en el capítulo anterior- este constructo ocupa un lugar central (Retz, 2018: 183).

Junto a todos estos trabajos también podemos destacar otras aportaciones, como el texto de Shemilt en el que propone diferentes niveles de empatía histórica y ejercicios que la fomentan, como la (re)construcción imaginativa de situaciones del pasado que el alumno ha de describir en tercera persona, figurar o imaginar lugares y espacios históricos o proyectarse a uno mismo en ellos (Shemilt, 1984: 66-76). Por otro lado, también encontramos trabajos interesantes como el de Turner que estudia el desarrollo de la imaginación histórica y la empatía en alumnos con necesidades educativas especiales, sosteniendo que -probablemente- cuando se abordan contenidos o épocas históricas muy diferentes a la actual hay más espacio para desarrollar una comprensión imaginativa, a través de lo cual llega a la conclusión de que estos niños y niñas reconstruyen imaginativamente episodios y vidas de personas del pasado si desarrollan actividades de aprendizaje adecuadas (Turner, 1998: 164). Asimismo, otros trabajos como el de Mills (1995: 7) recogen determinadas ideas planteadas por Little sobre la imaginación histórica para defender la conveniencia de desarrollar la empatía mediante el uso de narrativas de ficción histórica, o el de Smith y Holden (1994: 6-8) que persigue este mismo fin pero a través de la “didáctica del objeto” en Educación Primaria.

Con todo, una aportación reseñable y muy crítica con la aplicación de conceptos como el de empatía en la educación histórica se encuentra en la obra “Repensar la historia” (1991), de K. Jenkins (1943-), y en diversos artículos breves y respuestas publicadas por este autor en la revista *Teaching History*, de forma que en estos trabajos no solo critica las nociones asociadas a la empatía, sino que también alude puntualmente a la imaginación histórica. A partir del enfoque posmoderno que adopta Jenkins fundamentándose en el pensamiento de Lyotard (1924-1998), pero también en el de muchos otros autores como White (1928-2018) o Rorty (1931-2007), el autor británico sostiene que es imposible empatizar con personas del pasado -en el sentido de comprender y apreciar sus situaciones y puntos de vista- por cuatro razones: no es posible introducirse en la mente de otra persona por mucho que la conozcamos o sepamos sobre ella; es muy problemático interpretar los pensamientos de la gente de lugares y tiempos distintos; el historiador carga con numerosas asunciones teóricas -como las de tipo epistemológico, metodológico e ideológico- y prácticas que lo atan al presente; y en los ejercicios de empatía que se suelen proponer a los alumnos estos trabajan sobre interpretaciones hechas por otros, ya sean historiadores que han estudiado el tema o el propio docente, por lo que esa clase de actividades van dirigidas a introducirse en las interpretaciones realizadas por

estos intermediarios y no tanto en los pensamientos de las personas del pasado (Jenkins, 2009: 51-55).

Más allá de lo adecuadas que sean estas críticas, lo cierto es que apuntan hacia premisas nucleares del pensamiento histórico y en su momento generaron mucha controversia en medio del debate que estaba abierto en estos años sobre la posibilidad y conveniencia de formar la empatía histórica en el alumnado, las cuales además se unieron al cuestionamiento sistemático proferido por historiadores, docentes y políticos conservadores en torno a estas cuestiones (Husbands, 1996: 68). Desde la perspectiva de Jenkins, las amplias dimensiones que alcanzaron estas disputas se explican por tres tipos de presiones que se dieron en esa época: la primera clase hace referencia a la individualización de la pedagogía, que fomenta personalizar la educación y la implicación de los sujetos; la segunda apunta a la presión académica ejercida por la preeminencia en el contexto inglés de la interpretación idealista de la historia asociada a Collingwood, particularmente a algunos de sus fundamentos como que toda historia es historia del pensamiento que proviene del modo en que fue leída la obra de este autor y de los fines a los que se puso al servicio por parte de determinadas corrientes y no tanto del pensamiento de Collingwood (Hughes-Warrington, 1995; Jenkins, 1996); y, finalmente, la tercera señala a la presión de la ideología liberal y sus nociones de racionalidad y equilibrio que asumimos al entender que toda persona del pasado pensó y actuó racionalmente (Jenkins, 2009: 56-59).

No obstante, el autor reconoce que estas tres clases de presiones que han dotado a la empatía de la importancia que se le ha dado en la educación histórica no encajan del todo entre sí y, significativamente, la imaginación está implicada en los dos motivos que explican tal desajuste. Por un lado, la pedagogía de la implicación personal enfatiza la imaginación, pero sin embargo este es un concepto que es visto con desconfianza por muchos historiadores por remitir a lo ficticio. Por otro, encontramos la tensión existente entre el idealismo -que recalca la otredad del pasado- y el liberalismo -que sostiene que, dado que todas las personas comparten la misma naturaleza humana-. Ello permite comprendernos independientemente de las diferencias existentes entre personas de diferentes tiempos y lugares. Así, para los idealistas el estudio de la historia consiste en alcanzar la alteridad del pasado y esa clase de proceso requiere necesariamente de imaginación, lo cual da una importancia considerable al concepto que ha sido objeto de crítica por los empiristas conservadores y liberales que estiman que fomentar la empatía es una pérdida de tiempo y que en su lugar hay que dedicarse a estudiar el pasado tal y

como ocurrió. En este contexto, la imaginación se reivindica caracterizándola de forma que combina algunos principios de ambas partes y así aparece como un factor esencial porque, dado que en el presente no se conservan las evidencias históricas suficientes y existen vacíos en el registro histórico, hay que rellenar los huecos en los relatos por medio de la imaginación, algo que solo se puede llevar a cabo si se niega la extrañeza de las personas del pasado y se asume que la naturaleza humana que compartimos nos hace a todos seres racionales (Jenkins, 2009: 59-60).

Como comprobaremos, las aportaciones de Jenkins tuvieron una recepción ambivalente entre algunos autores que ya hemos abordado y otros que estudiaremos más adelante, es decir, que mientras que a unos les generaron rechazo las posiciones propias de la historiografía posmoderna que plantea el autor británico, otros se hicieron eco de ellas e incluso recogieron algunas de sus apreciaciones al conceptualizar y aplicar la idea de empatía en sus investigaciones.

Tal y como se ha indicado anteriormente, el periodo que ha sido denominado por Hayden como las “History Wars” estuvo marcado por las controversias en torno al lugar y finalidades de la educación histórica (Hayden, 2000: 118-120), en las que, entre otras cosas, se debatió lo adecuado que es o no referirse a la empatía en la enseñanza de la historia. En términos globales, se dieron cierta variedad de apreciaciones sobre la relación imaginación-empatía ya que, mientras que algunos consideraron que la empatía es una variante de la imaginación y que, por tanto, forma parte de ella, otros alejaron una de la otra al definir las. Como comprobaremos más adelante, estas discusiones se mantuvieron en los años posteriores y se desarrollaron argumentos sobre la relación entre imaginación y empatía, aunque tales debates sobre la conveniencia de desplegar la empatía se circunscribieron al ámbito académico y no gozaron de la atención mediática a la que fueron sometidos en años previos.

Antes de proseguir con las aportaciones que aparecen a partir de la década de 1990 en el contexto de Reino Unido podemos hacer mención al hecho significativo de que en un periodo breve de tiempo se difunden tres textos determinantes sobre la imaginación histórica, los elaborados por Fines (cuyo trabajo analizaremos más adelante) Little y Lee. Sobre esta circunstancia, Hughes-Warrington (2003: 26-27) pone el foco sobre que los tres se fundamentan en grandes aportaciones sobre la imaginación histórica hechas desde

la filosofía y la historiografía -aunque, por ejemplo, cada uno muestra una visión distinta sobre la empatía-, a lo que podemos añadir la coincidencia de que pese a que los tres trabajos se difunden en revistas o libros colectivos sobre educación histórica, la mayor parte de estos ensayos se dedica a exponer y discutir reflexiones tomadas de la historiografía y la filosofía de la historia.

A pesar de la importancia que tienen las discusiones de carácter disciplinar, estos ensayos no pierden de vista cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la historia, como las funciones de la imaginación histórica en el análisis de las evidencias o en la elaboración de narrativas, entre otras cosas. Como hemos advertido páginas atrás, los tres textos representan contribuciones excepcionales que sobresalen en el panorama de los estudios teóricos y empíricos que han abordado la imaginación histórica.

Con todo, no podemos dejar de señalar el hecho singular de que tres docentes e investigadores en educación histórica aborden monográficamente y en profundidad el mismo concepto con pocos años de diferencia y que, al hacerlo, sus argumentaciones se extiendan en cuestiones historiográficas y epistemológicas y no tanto en aspectos más vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, esta circunstancia guarda relación con una característica de tipo gremial como la de que los tres autores son historiadores, lo que les conduce a recurrir a los marcos explicativos con los que están más familiarizados por su formación inicial, esto es, por los desarrollos en historiografía y filosofía de la historia.

Respecto a la coincidencia de que los tres coincidan en analizar el mismo concepto, podemos hipotetizar sobre ciertos factores que explican esta situación, como (a) el estado embrionario de la educación histórica en esta etapa y (b) la centralidad del concepto de imaginación histórica en importantes ámbitos académicos. Por un lado, (a) todos ellos se refieren a la diversidad de formas de entender la imaginación en la investigación y la enseñanza, algo que probablemente percibieron considerando las diversas concepciones que existían ya por entonces sobre este concepto en la educación histórica; por lo tanto, el hecho de que Fines, Little y Lee coincidieran en el tiempo al plantear sus reflexiones se puede deber a que los tres reaccionaran ante la falta de trabajos o ensayos específicos que abordaran la imaginación en la enseñanza de la historia. Además, la aparición de estos textos se enmarca en un periodo en el que la educación histórica es un campo de conocimiento incipiente y en un concepto como ese puede ser útil trazar, como hacen los tres, clarificaciones conceptuales sobre las clases, funciones o usos de la imaginación histórica. Por otro lado, (b) a partir de los años cincuenta y gracias a los trabajos de

Collingwood el concepto de imaginación histórica cobra fuerza en las reflexiones historiográficas y son muchos los autores que profundizan y extienden las atribuciones asignadas a esta idea (Trevor-Roper, Carr, Elton o Kitson-Clark), lo que se consolida gracias a que la visión idealista de la historia propugnada por este autor domina durante décadas muchos círculos académicos británicos (Jenkins, 2009: 56-59).

Junto a estas notables contribuciones, en el periodo analizado también aparecieron otras que consideraron la imaginación histórica de distintas formas y que introdujeron algunas innovaciones en la forma de entender el concepto. Con todo, aquello que más llama la atención son las dimensiones del debate surgido en torno a la empatía histórica en el contexto de las “History Wars”, el cual afectó directamente a cómo se abordó la imaginación y que, si bien propició que se produjeran manifestaciones en favor de distanciar ambos conceptos, también favoreció la aparición de críticas como las de Jenkins que arrojaron luz sobre las implicaciones de algunos de los condicionantes que habían afectado al modo de concebir la imaginación histórica.

III. Las innovaciones introducidas en la década de 1990

En relación con las aportaciones realizadas en Reino Unido durante los noventa, estos años siguen estando marcados por las “History Wars” y, como ya se ha indicado, también por los debates en torno al lugar y las características de la empatía histórica⁶². Sobre los trabajos que abordan el concepto de imaginación histórica en este periodo, debemos destacar las contribuciones de H. Cooper y C. Husbands, quienes introducen innovaciones muy significativas y bastante diferentes entre ellas basándose en los desarrollos que se habían producido en los años anteriores. Junto a las aportaciones de estos dos autores, en los noventa también destaca el abultado número de estudios de carácter teórico y empírico que consideran la imaginación histórica como un elemento con mayor o menor importancia en sus indagaciones. Con todo, a lo largo de estos años no se producen análisis monográficos dedicados a la imaginación histórica como los aparecidos en los ochenta, sino que las aproximaciones que la tienen en cuenta -tanto las de Cooper y Husbands-, como las del resto de autores emplean este concepto como parte de investigaciones más amplias sobre otras cuestiones, como el desarrollo de la empatía o la comprensión histórica.

⁶² Durante la segunda mitad de la década de 1990 aparecen aportaciones relevantes sobre la empatía histórica en Estados Unidos, como las de Yeager y Foster, que son tenidas en cuenta por parte de los autores británicos, pero dado que estas se producen en otro marco nacional las trataremos más tarde.

A modo de esbozo del contexto de la época, en el ámbito británico se produjeron reformas curriculares que consolidaron a la historia como forma de conocimiento y que se basaron en los preceptos de Bruner -entre otros-, de modo que estas reformas plantearon programas de estudio organizados de forma que facilitaban que los alumnos aprendieran el método del historiador, aunque todo ello no se hizo tanto para dotarlos de una formación epistemológica básica sino para compensar o corregir el marcado carácter culturalista y enciclopedista de los decretos de contenidos aprobados en años previos (Luis, 1997: 149). Por tanto, estos cambios combinaron aspectos de la “Gran Tradición” de la enseñanza de la historia -tal y como la denomina Sylvester (Sylvester, 1994: 9)- con algunos componentes desarrollados por la “New History” durante los setenta y los ochenta (Haydn, 2011: 332), de modo que pese a que es evidente que todo ello supuso un cambio en los debates sobre el currículo que se dieron en décadas previas como la de 1960, cuando todo lo que se discutía giraba en torno a qué contenidos incluir en los planes de estudio, en las reformas de los inicios de los noventa priman estos aspectos y por tanto los cambios producidos fueron más de forma que de fondo (Luis, 2000: 54), lo que no fue un impedimento para que estas transformaciones siguieran afectando a la enseñanza de la historia hasta tres décadas más tarde (Percival, 2020: 22).

Como observamos, el campo de la educación histórica en Reino Unido -y en particular en Inglaterra- cambió significativamente desde la década de 1960 a la de 1990. Si bien en los sesenta los debates que se formaban entorno a las reformas curriculares que afectaban a la historia se centraban en qué contenidos debían incluir y cómo debían ser; en los noventa las discusiones en torno a contenidos se mantuvieron, pero tomaron más fuerza los debates sobre la historia como disciplina, sobre cómo desarrollar las ideas de los alumnos acerca de la historia como tal. De este modo, como han observado algunos autores esos cambios pueden ser entendidos como el paso de la preocupación sobre la adquisición de conocimiento sustantivo por los alumnos a sobre los conceptos de segundo orden (Lee y Ashby, 2000: 199).

Como hemos indicado, a partir de estos años la imaginación histórica permanece en numerosos ensayos e investigaciones sobre educación histórica, aunque la mayoría de estas la analizaron de forma indirecta y sin dedicarle textos monográficos. Con todo, aparecieron estudios que profundizan en esta idea como los de Cooper y Husbands, así como algunos de los de Fines; este último, como se ha indicado previamente, publica un artículo sobre la imaginación en la revista *Teaching History* en 1977 pero, dado que la contribución más extensa que realiza sobre la cuestión aparece en 2002, hemos

considerado conveniente analizar y contextualizar sus reflexiones sobre el concepto más adelante. Por otro lado, algunos de los trabajos que abordan estos marcos conceptuales lo hacen de forma muy distinta a las aproximaciones desarrolladas en los años previos, como es posible apreciar en aquellos autores que adoptan posiciones posmodernas o, al menos, cercanas al posmodernismo.

Si partimos de la obra de H. Cooper, sus investigaciones han representado a lo largo de los años un impulso considerable al estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia durante las edades que abarcan la Educación Infantil y, especialmente, la Primaria. Desde sus inicios, la imaginación histórica ha representado un concepto central en los trabajos desarrollados por esta autora y a lo largo de las tres décadas que abarcan sus obras ha mantenido un posicionamiento firme y con muy pocas variaciones sobre qué supone emplear la imaginación histórica, la función que puede cumplir en el aprendizaje, los factores que la determinan y su relación con la empatía.

Una aproximación a la obra de Cooper centrada en este concepto debe partir necesariamente de considerar su tesis doctoral, “Young Children’s Thinking in History”, defendida en 1991 en la University of London bajo la dirección de P. J. Lee. La autora desarrolla esta investigación tras cursar sus estudios universitarios en historia y dedicarse durante algunos años a la docencia en Educación Primaria, lo que le lleva a analizar el desarrollo infantil y a advertir la falta de investigaciones en la época que apliquen sistemáticamente las teorías de aprendizaje constructivista a los procesos de investigación histórica en la escuela (Cooper, 2007a: 5; Doğan, 2019: 379). Cooper adopta esta cuestión como el objeto de su tesis doctoral, lo que le lleva a indagar sobre las conexiones entre la psicología del desarrollo y la filosofía de la historia, así como a examinar las aportaciones realizadas en las décadas previas sobre la educación histórica en los primeros años de escolarización. En este sentido, desde sus inicios ha explorado teorías sobre el pensamiento y el aprendizaje infantil como las de Piaget, Vygotsky y Bruner, los desarrollos en filosofía de la historia de autores británicos como Collingwood y también trabajos muy influyentes en el campo de la educación histórica, como los folletos de Coltham y Fines o el de P. J. Rogers, así como la tesis elaborada por J. Coltham sobre la aplicación de las teorías de Piaget a la comprensión histórica de los niños, un trabajo que en su momento representó un impulso para explorar todo ello desde enfoques más

cercanos al socioconstructivismo (Cooper, 2010: 20-21). La relevancia de seguir estas perspectivas y de los resultados a los que condujeron estos trabajos hace que hoy en día los estudios desarrollados por Cooper a inicios de la década de 1990 sobre la educación histórica en Educación Primaria representen un hito importante en este ámbito ya que, basándose en las teorías de psicología cognitiva de Piaget, Peel o Bruner, ha mantenido desde entonces que si se enseña consistentemente a niños y niñas a aplicar determinadas estrategias sobre distintos materiales -evidencias históricas, relatos, reportes o “accounts”...-, estos pueden aprender formas de pensamiento que les ayuden a comprender el pasado (Vass, 2004: 113).

A partir de su tesis doctoral, Cooper publica en 1992 el libro “The Teaching of History” que se reeditaría en diversas ocasiones en los años siguientes -en 1995 o en 2000 bajo el título “The Teaching of History in Primary Schools”- y en cuyas ediciones posteriores introduce cambios dirigidos, entre otras cosas, a relacionar sus planteamientos con las reformas curriculares que se sucedieron en el contexto británico para así servir de guía para innovar en la enseñanza considerando los marcos normativos cambiantes, así como para mostrar las investigaciones que progresivamente se iban desarrollando sobre la enseñanza de la historia en la Educación Primaria, algunas de ellas centradas en la imaginación histórica. Pese a estas alteraciones, que no solo se producen en este libro sino también en otros como “History in the Early Years” (1995)⁶³, es posible percibir cómo las ideas de Cooper se mantienen de forma consistente a lo largo de los años en estas y en muchas otras de sus numerosas publicaciones. Todo ello hace que, al analizar sus ideas con respecto a la imaginación histórica, consideremos como más apropiado hacerlo de forma global y no de forma cronológica o estudiando de forma individualizada cada obra, lo que no impide que advirtamos puntualmente los aspectos en que es posible detectar algún cambio o novedad significativa.

Si partimos de las premisas fundamentales en las que se basa Cooper, esta comienza su tesis doctoral refiriéndose a que el proceso por el cual los historiadores interpretan las evidencias es uno de tipo deductivo en el que, entre otros motivos por lo incompletas que suelen ser las evidencias, pueden darse diversas interpretaciones válidas sobre un mismo hecho. En estos procesos, la generación de ese abanico de interpretaciones implica el ejercicio de una clase particular de pensamiento que se denomina imaginación histórica,

⁶³ Esta representa la obra más conocida de la autora en los países de habla hispana por su traducción a este idioma en 2002.

la cual permite que, si a través de ella se logra elaborar una gama amplia e inteligente de interpretaciones, se pueda alcanzar la empatía histórica con las personas del periodo o acontecimiento estudiado (Cooper, 1991: 16). Todo ello lleva a Cooper a estudiar los que considera como los tres componentes fundamentales para el aprendizaje de la historia: (a) el razonamiento deductivo, (b) el ejercicio de la imaginación histórica para alcanzar la empatía histórica⁶⁴ y (c) el desarrollo de los conceptos históricos. La autora explora teóricamente estas cuestiones y acude tanto a investigaciones en el campo de la psicología como de la filosofía de la historia y la historiografía.

Como paso previo para comprender cómo se orientan estos tres componentes, un aspecto importante es tener en cuenta la premisa inicial que marca Cooper sobre el aprendizaje de la historia: la interpretación de las evidencias históricas por parte de los niños y niñas representa una forma efectiva de construir conocimiento sobre el pasado y a su vez desarrollar capacidades mentales relevantes. Fundamentalmente, la autora parte de esta idea mediante las reflexiones que expone Collingwood en su “Autobiografía” (1939) -la cual representa la obra de este autor en la que más se basa Cooper-, así como a partir la interpretación que hace Mink sobre el pensamiento de este autor, sobre que el proceso de investigación histórica consiste en interpretar evidencias para, de ese modo, estar más cerca de conocer los pensamientos y sentimientos de las personas del pasado y poder comprender las acciones que realizaron (Cooper, 1991: 41, 2000: 3). En este proceso, el cual es una parte integral del razonamiento hipotético-deductivo necesario para la comprensión del pasado, es posible distinguir tres categorías o dimensiones a través de las cuales se pueden interrogar los restos históricos: cómo se hizo, cómo se utilizó y qué significó para las personas de la época (Cooper, 2000: 144, 2002: 117). Estos aspectos se pueden traducir en preguntas que hacer sobre las evidencias y que, en función del periodo estudiado, de las características de las evidencias, o de la información que finalmente se pueda extraer de ellas, estas cuestiones pueden conducir a la realización de preguntas de orden superior o por el contrario a una vía muerta (Cooper, 2002: 117; Cooper y West, 2009: 13).

Sobre el primero de los tres componentes que reconoce Cooper (a), a la hora de extraer de la psicología del desarrollo las bases sobre las que analizar la clase de

⁶⁴ Cooper indica en su tesis doctoral que el segundo componente (b) es simplemente “Empatía histórica”, sin embargo, en publicaciones posteriores se refiere a él como “Imaginación histórica”, por lo que dado que el apartado dedicado a explicar este componente consiste en describir cómo la imaginación histórica es necesaria para alcanzar la empatía histórica, aquí hemos optado por denominarla de este modo.

razonamientos deductivos que se realizan en historia, parte inicialmente de los estudios de Piaget sobre el desarrollo del lenguaje y la lógica (Cooper, 2000: 9-10), así como a los trabajos de investigadores de corte piagetiano en educación histórica como Peel o a los implementados por Booth (Cooper, 1991: 20-32). Con todo, en publicaciones posteriores deja de referirse a esta clase de procesos como “razonamiento deductivo” y los pasó a llamar razonamiento inferencial (vv. Cooper, 1994b: 101, 2000). Un cambio que probablemente se deba a que, como argumenta la autora, la realización de deducciones es mucho menos frecuente que la de inferencias o suposiciones razonables sobre las evidencias, ya que habitualmente estas están afectadas por diferentes clases de sesgos - como los condicionantes bajo las que fueron creadas, por ejemplo, un diario personal, un periódico, la imagen captada por una fotografía...- y no nos transmiten directamente cómo pensaron y se sintieron las personas que les dieron forma, factores que hacen que al examinarlas históricamente sea más frecuente inferir estos aspectos que deducirlos como tal (Cooper, 2002: 117).

El segundo de estos tres componentes (b) que la autora reconoce como fundamental para el aprendizaje es el ejercicio de la imaginación histórica dirigida a alcanzar la empatía histórica. A la hora explorarlo, Cooper apoya sus explicaciones sobre la imaginación especialmente en aportaciones hechas desde la filosofía de la historia por Collingwood, Elton, Kitson-Clark o Ryle entre otros. Mientras que al profundizar en la empatía, la autora descansa más sobre investigaciones psicológicas, una diferencia que se explica por la cantidad de estudios o discusiones teóricas que se han producido respectivamente sobre cada concepto en esos campos de conocimiento.

En cuanto al tercero (c), Cooper acude a las investigaciones de Vygotsky para clarificar cómo se desarrollan los conceptos en el pensamiento infantil a través distintos procedimientos como la discusión o conversación con otras personas o la elaboración de narraciones (Cooper, 1991: 55, 2000: 201). Todo ello da cuenta de cómo la autora vincula en estos y en otros trabajos las formulaciones hechas desde la psicología con planteamientos realizados desde la historiografía y, sobre todo, dirigidos al aprendizaje de la historia, como las relaciones que traza entre el uso de fuentes históricas por parte de niños y niñas y la exploración de las teorías de Piaget, Bruner y Vygotsky, respectivamente en cuanto a la realización de inferencias, la argumentación y la probabilidad; la planificación de los aprendizajes y el diseño en base al currículum en espiral; y finalmente el discurso y la interacción social en la formación del lenguaje (Cooper, 2007a: 13-16, 2013a: 22-24).

Respecto a las relaciones que se pueden trazar entre estos componentes, la autora indica que al utilizar el razonamiento deductivo -al cual hemos visto que más adelante se referirá como inferencial- en historia, una parte integral consiste en hacer sugerencias válidas sobre evidencias incompletas al tener en cuenta que la gente del pasado pudo haber pensado y sentido de forma distinta a como lo hacemos hoy en día. Tal y como indica Cooper, en muchas investigaciones esto se ha venido a denominar imaginación o empatía histórica, unos conceptos sobre los que reconoce que existe mucha confusión (Cooper, 1991: 33, 2000: 4) y sobre los que intenta arrojar luz a través de distintas iniciativas, como indagar en el modo en que se han definido por otros autores provenientes de la filosofía de la historia, la historiografía, la psicología y la filosofía, o trazar un diagrama -el cual presentamos y analizamos en las próximas páginas- que muestre en qué consisten y cómo se relacionan entre ellos en sus investigaciones.

En este sentido, Cooper se refiere en muchos de sus trabajos a las distintas formas de entender la imaginación que se han propuesto desde la filosofía de la historia y la historiografía, de entre las que suele hacer referencia a la planteada por Kitson-Clark al referirse a esta como el medio mediante el que hacer inferencias sobre los pensamientos de las personas del pasado, a la de Elton que la concibe como el mecanismo con el que rellenar los huecos que existen entre las evidencias y a la de Ryle que alude a “hacer efectivos”⁶⁵ los hechos de una narración y poder utilizarlos (Cooper, 1991: 33-34, 2000: 5, 2007a: 13, 2012b: 9, 2013b: 12, 2018: 641). Asimismo, en otras publicaciones se refiere al modo de definir la imaginación histórica planteado por Trevelyan cuando señala que el atractivo de la historia es su carácter imaginativo y que el motivo que la intensifica es su dimensión poética, al mismo tiempo que también recoge la conceptualización hecha por Lee -que es precisamente quien Cooper reconoce que la ha definido de forma más precisa- como la *disposición*⁶⁶ para hacer suposiciones válidas basadas en evidencias históricas (Cooper, 2002: 35). Además de exponer cómo se ha conceptualizado esta idea desde la filosofía de la historia y la historiografía, recientemente la autora se ha referido al uso de la creatividad en relación con el conocimiento declarativo y procedimental

⁶⁵ Como se ha comprobado anteriormente, esta idea representa uno de los componentes más importantes de la forma en que P. J. Lee entiende la imaginación histórica.

⁶⁶ Es llamativo que la autora afirme que Lee plantea que la imaginación histórica es una *disposición*, cuando lo único que mantiene este al respecto es que no es ni un *poder* ni un *proceso*, pero sí un *logro*. De modo que Lee no se pronuncia finalmente sobre si esta es o no una *disposición*, aunque dado que sí que apunta que la empatía es tanto una *disposición* como un *logro*, es posible que Cooper deduzca que la imaginación también lo es.

(“know that” y “know how”) planteados por Ryle a la hora de interpretar las evidencias con la imaginación histórica (Cooper, 2013b: 6-7). Junto con estos, también ha reparado en algunos desarrollos en psicología y filosofía que han tratado la imaginación, como las investigaciones sobre la creatividad infantil y el “possibility thinking” de Craft; o los desarrollos sobre la filosofía de la educación de Passmore, quien distingue entre el papel que pueden cumplir en la enseñanza la imaginación, imaginar y ser imaginativo (Cooper, 2013b: 5). Así, Cooper destaca a partir de todo ello la importancia que tiene en la actualidad que el alumnado reflexione en coyunturas de incertidumbre y se le faciliten espacios en los que pensar sobre posibilidades y alternativas a situaciones a las que nos enfrentamos en el día a día (Cooper, 2018: 637).

Junto con ello, el interés de Cooper por las formas de entender el concepto de imaginación histórica en la enseñanza le ha llevado a analizar también el modo en que la interpretaba una conocida maestra y pedagoga británica de finales del siglo XIX y principios de XX, Charlotte Mason (1842-1923), como parte de un estudio más amplio sobre su obra. Mason observa cómo la imaginación y la empatía son elementos considerados como básicos en el aprendizaje de la historia y que entran en juego en diferentes situaciones. Por un lado, cuando los alumnos dan vida a aquello que leen sobre el pasado y, por otro, como mecanismo con el que los niños pueden pensar los pensamientos tanto de los personajes históricos estudiados como de la época en general, de modo que, como advierte Cooper, pese a tratarse de reflexiones formuladas hace más de un siglo ambos planteamientos remiten a formas de concebir la imaginación que han sido investigadas desde la educación histórica en las últimas décadas (Cooper, 2012b: 14-16).

De forma significativa, los referentes historiográficos de los que Cooper extrae las formas de entender la imaginación histórica son los mismos considerados por Lee en sus desarrollos al respecto, de tal manera que, de igual manera que este, Cooper ha sostenido a lo largo de los años que en sus investigaciones entiende que “La imaginación histórica es la *disposición* para hacer una serie de suposiciones válidas sobre las evidencias.”⁶⁷ (Cooper, 1991: 36). Y añade:

“(…) La imaginación histórica da lugar a una serie de suposiciones válidas (…) y, por lo tanto, hace posible cambiar de punto de vista y sugerir lo que las pruebas pueden haber

⁶⁷ Énfasis propio.

significado para personas de otra sociedad con creencias, valores y prácticas sociales diferentes. Es el puente, la *disposición*, que hace posible la empatía.”⁶⁸ (Cooper, 1991: 36)

Estas reflexiones muestran un reflejo claro de los fundamentos de la interpretación de evidencias defendidos por Collingwood que hemos observado previamente pero además guardan un fuerte vínculo con los planteamientos formulados por Lee, algo que es posible comprobar especialmente en el uso del término “suposición” para referirse a las conjeturas que se realizan sobre las evidencias históricas. Asimismo, Cooper se refiere a cómo la imaginación histórica “hace efectivos” los conocimientos, del mismo modo que Lee tomó este concepto de Ryle. Con todo, es necesario precisar que Cooper no reproduce simplemente los desarrollos de Lee ya que, pese a que como hemos observado comparte con este muchas de las referencias historiográficas a partir de las que configura su forma de entender la imaginación y del mismo modo que Lee se refiere a esta como la habilidad para realizar suposiciones, la autora ha señalado que en el contexto en que Lee planteó sus ideas existía mucha más confusión sobre el concepto y este no veía a la imaginación como esencial para alcanzar la empatía, algo que sí defiende Cooper (H. Cooper, comunicación personal, 29 de junio de 2019).

Por otro lado, también podemos destacar el hecho de que, fuera por basarse en Collingwood o en cualquier otro factor, Lee hablaba de la imaginación histórica al hacer suposiciones y sentir empatía -generalmente- por grandes personajes. Eso es algo que contrasta con lo que plantea Cooper, que suele referirse y acostumbra a poner como ejemplo el desarrollo de la empatía histórica hacia personas que no tienen por qué haber trascendido, sino individuos anónimos que fabricaron o usaron objetos, vivieron en ciertos emplazamientos, etc.

Junto a estas diferencias específicas que muestran las posturas de Lee y Cooper respecto a la imaginación histórica, es posible apreciar otras más generales que pueden contribuir a comprender mejor el enfoque que adoptan con respecto a la historia. En este sentido, si bien Lee se ha manifestado en desacuerdo con las posiciones e interpretaciones posmodernas formuladas por Jenkins sobre la naturaleza del conocimiento histórico (Lee, 1995: 31; Lee y Ashby, 2009: 24), Cooper se ha referido -aunque puntualmente- a algunas ideas de este autor para enfatizar la importancia de que al aprender historia se adquiera una comprensión interrogante sobre los valores y actitudes que mantenemos en la actualidad y sobre el lugar que ocupamos en una sociedad cambiante (Cooper, 2002: 79).

⁶⁸ Énfasis propio.

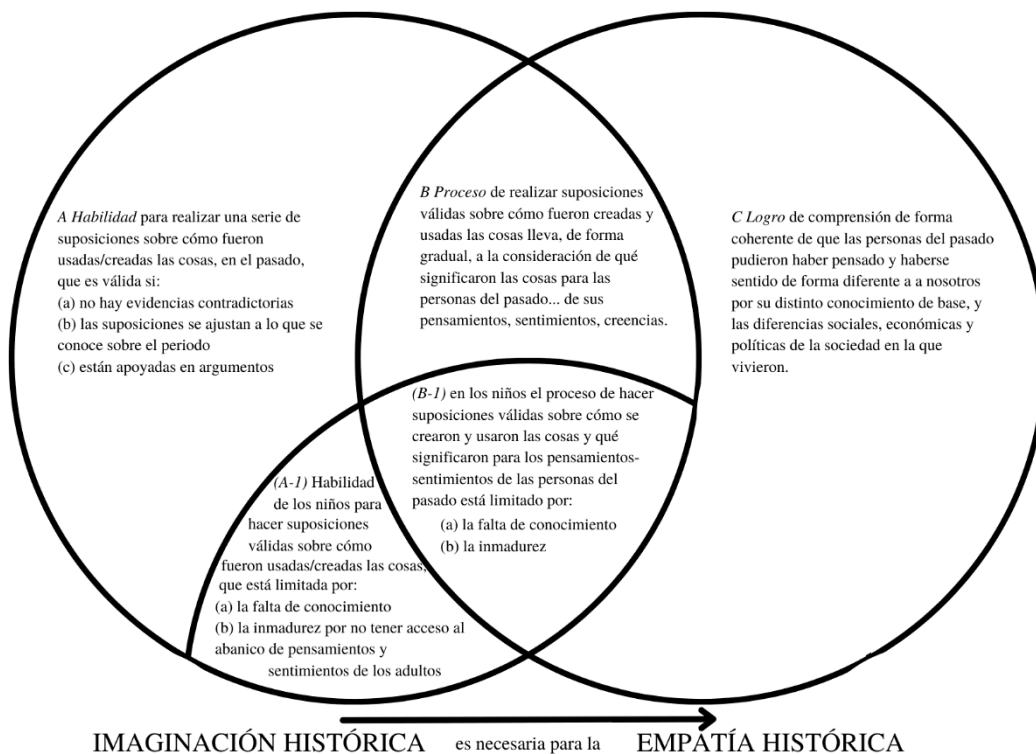
A partir de las referencias y razonamientos previos, Cooper plantea el modo en que concibe ella la imaginación histórica y, como elemento significativo, precisa qué relación guarda esta con la empatía. Las razones que llevan a Cooper a profundizar en estos aspectos las podemos encontrar en el hecho de que esta considera que es esencial reconocer y clarificar las relaciones existentes entre ambos conceptos, los cuales son tan cercanos que a menudo se confunden. En este sentido, advierte sobre no confundir la imaginación histórica con la imaginación libre o ficticia, ya que a diferencia de estas la imaginación histórica está relacionada y determinada por las evidencias del pasado. Sin embargo, no es suficiente que las suposiciones que se realizan al estudiar historia se realicen en base a las evidencias, sino que estas también deben ser suposiciones válidas y para ello deben cumplir dos criterios: no pueden existir evidencias que las refuten, es decir, han de ser coherentes con el conocimiento que se tiene sobre la época en cuestión; y se debe partir de aceptar que las personas del pasado se comportaron racionalmente (Cooper, 1991: 35-37). Estos criterios garantizan que las suposiciones realizadas al interpretar evidencias históricas son pertinentes y a su vez permiten que existan diversas interpretaciones sobre ellas.

Consciente de los problemas que suele representar hacer referencia al uso de la imaginación y la empatía en la educación histórica, además de estas aclaraciones sobre el primer concepto, Cooper indica de forma semejante a Lee que la empatía histórica no se debe confundir con la simpatía ni con la identificación. Desde su perspectiva, la empatía histórica consiste en comprender una mentalidad arraigada en otra cultura y que mantiene diferentes visiones del mundo y formas de pensar, la comprensión de las cuales puede ser muy útil para dar sentido a las evidencias. Estos modos de conceptualizar la imaginación histórica como la habilidad para realizar suposiciones sobre las evidencias y a la empatía como el *logro* de comprender mentalidades lejanas en el tiempo -y en la mayoría de los casos, también en el espacio- son la base sobre la que descansa la relación que Cooper describe entre ellas cuando expone que:

“Se argumenta aquí que la imaginación histórica es el vehículo por el que se alcanza la empatía histórica, y que la empatía histórica implica hacer suposiciones sobre los pensamientos y sentimientos que subyacen a las acciones, artefactos o cualquier otra evidencia histórica.” (Cooper, 1991: 35)

Si partimos de todo ello, Cooper traza un diagrama (Figura 12) con la doble finalidad de disipar la confusión que existe sobre la imaginación y la empatía histórica y a su vez representar cómo las entiende en sus investigaciones.

Figura 12. Relación entre imaginación histórica y empatía histórica en las investigaciones de H. Cooper



Fuente: traducción propia a partir de Cooper (2000: 147)

Cooper ha reproducido y mantenido sin alteraciones este diagrama desde que lo planteó en su tesis doctoral (v. Cooper, 1991: 43) en muchas de sus investigaciones posteriores (vv. Cooper, 2000: 147, 2007a: 194, 2012a: 219). Como podemos observar en este, refleja en qué consiste la imaginación y la empatía histórica, así como el modo en que se superponen. La imaginación aparece como requisito necesario para alcanzar la empatía, ya que de forma semejante a las distinciones hechas por Lee (1984a) entre concebir estas como *poder*, *logro*, *proceso* o *disposición*⁶⁹, Cooper plantea aquí la imaginación histórica como habilidad (A) para realizar suposiciones válidas sobre las evidencias históricas que, en tanto que *proceso* (B) que considera que las personas del pasado pensaron y sintieron de forma distinta a nosotros, puede conducir a la empatía histórica como *logro* (C). Todo ello condicionado por las capacidades y limitaciones existentes durante la infancia para ejercer esa habilidad (A-1) y proceso (B-1).

⁶⁹ Tal y como se ha indicado anteriormente, al mencionar la distinción que hace Lee -y algunos otros autores que siguen su ejemplo, como Cooper- sobre entender la imaginación o la empatía histórica como un *poder*, *logro*, *proceso* o *disposición*, enfatizamos estos términos para que sea posible distinguir cuándo se emplean en este sentido.

Respecto a estas limitaciones que presentan niños y niñas al emplear la imaginación y la empatía histórica, Cooper explica en diversos puntos cómo algunos autores han indicado erróneamente que la inmadurez y falta de conocimientos durante la edad infantil impide a los alumnos especular sobre cómo pudieron pensar, sentir y comportarse las personas del pasado, una percepción que ella no comparte (Cooper, 1994a: 48-49). En su caso plantea que tanto la inmadurez como los escasos conocimientos que poseen sobre el pasado representan obstáculos y limitaciones que restringen las posibilidades de efectuar estos procesos, pero no impiden como tal el ejercicio de la imaginación histórica, la cual además de ser posible debe ser fomentada desde edades tempranas para alcanzar una comprensión histórica madura (Capita, Cooper y Mogos, 2000: 22; Doğan, 2019: 380). Con todo, existen impedimentos característicos del pensamiento infantil y, pese a que los niños sí puedan aplicar este tipo de habilidades, en muchas ocasiones sus reconstrucciones no se centran suficientemente en las evidencias históricas, ya que la imaginación en determinadas edades contiene más fantasía que validez histórica - entendida esta última como la concordancia con lo que conocemos sobre el periodo histórico estudiado- (Cooper, 2002: 96), de forma que estos obstáculos hacen que sigan existiendo grandes dificultades en la infancia para alcanzar la verdadera empatía histórica como *logro* (Cooper, 1991: 42, 1992: 12).

Como parte de su interés por evidenciar y esclarecer los vínculos existentes entre el aprendizaje de la historia y la psicología del desarrollo, Cooper también aplica una visión más cercana a la psicología respecto a estos conceptos e ideas y defiende que existen tres áreas de las investigaciones sobre el desarrollo infantil que son relevantes para la imaginación y la empatía histórica: el pensamiento creativo, el cambio de perspectiva y las teorías de psicodinámica (Cooper, 1991: 44-75, 1994b: 22-23, 2000: 107). El primero de estos aspectos, el pensamiento creativo, tiene muchas implicaciones al plantear tareas que requieran del alumnado hacer una serie de suposiciones sobre las evidencias; el segundo, el cambio de perspectiva, guarda relación con la habilidad de los niños para comprender cómo se podrían haber sentido, pensado y comportado las personas del pasado, aspectos directamente vinculados con la empatía histórica; y finalmente, el tercero de estos, las teorías de psicodinámica, se refiere a que a través de estas actividades los alumnos comprendan tanto sus propios comportamientos, sentimientos e ideas como los de los demás (Cooper, 1994b: 107-109, 2000: 16-17).

Los trabajos de Cooper no solo plantean y discuten las posibilidades de conceptos como los de imaginación y empatía histórica, sino que, sobre todo, desarrollan diferentes

estudios empíricos que han hecho interesantes aportaciones que ayudan a comprender cómo fomentar el uso de estos procedimientos en la enseñanza de la historia. En este sentido, podemos destacar algunas apreciaciones hechas por la autora, como la asunción que hace en sus primeros trabajos sobre que la realización de inferencias sobre las fuentes y el desarrollo de la imaginación histórica son aspectos independientes del pensamiento histórico, algo que no terminó de ser cierto ya que se comprobó cómo al realizar inferencias sobre las fuentes los alumnos eran mucho más capaces de considerar las actitudes y valores de las personas del pasado (Cooper, 1992: 10, 1994a: 55, 2000: 147). Asimismo, al comparar el ejercicio de estas habilidades al interrogar evidencias o al elaborar narraciones históricas, Cooper ha observado cómo al realizar inferencias sobre las evidencias y sobre lo que significaron para la gente de la época, los niños desarrollaron una imaginación histórica embrionaria más fácilmente que proyectándose a sí mismos en el pasado y creando una narración, ya que esto segundo supone una clase de reconstrucción compleja y hace que sea más probable que se cometan anacronismos (Cooper, 1994a: 56). Estas cuestiones reflejan además cómo la capacidad de los niños para hacer inferencias es mayor de la que planteada por Piaget décadas antes (Cooper, 1994b: 102) y pueden servir para poner de relevancia que se debe animar a los alumnos a ir más allá de estas mismas evidencias, porque ello representa un proceso esencial de la comprensión histórica y se puede llevar a cabo de forma gradual al plantear situaciones en que los alumnos puedan discutir las interpretaciones históricamente válidas que realicen (Cooper, 2000: 6).

Como ejemplo de todo ello, podemos hacer referencia al estudio de (Cooper y West, 2009: 25-27) en el que muestran algunas producciones del alumnado en las que es posible apreciar cómo se despliega o no la imaginación histórica en sus interpretaciones. En esta investigación, como parte de una visita a un castillo medieval, los alumnos deben investigar por grupos sobre el lugar de la visita y sobre las personas que lo habitaron durante determinada época para elaborar una narración sobre la vida en este lugar. Sobre esta tarea, algunos grupos optaron por escribir historias de fantasmas, pero mientras que unos elaboraron una historia en la que se describe de forma adecuada a los personajes, cómo se sentían o cómo era el castillo en esa época y las situaciones que se daban en el día a día viviendo en él, otros alumnos simplemente narraron la historia de una familia que vivía en este lugar y que era atormentada por los fantasmas. Así, solo el primero de estos grupos utilizó la imaginación histórica para interpretar los restos y la información que habían recabado, a pesar de incluir elementos ficticios en sus relatos.

Por otro lado, una característica significativa de las publicaciones de Cooper es que muchas de ellas están orientadas hacia la proposición de estrategias didácticas fundamentadas en la investigación que sirvan de guía al profesorado para planificar y promover un aprendizaje activo y participativo de la historia. De entre los diversos aspectos que ha estudiado, podemos destacar dos que guardan relación de forma manifiesta con la imaginación histórica: el juego y las historias.

Respecto al juego, la autora plantea que en el juego imaginativo de “hacer de” los niños y niñas pueden hacer interpretaciones de épocas pasadas basándose en relatos, visitas, imágenes... de modo que sirvan para plantear cuestiones sobre las que hacer interpretaciones de aspectos del pasado y de los cambios que se han producido a lo largo del tiempo (las formas de usar la tecnología, las relaciones familiares y sociales...), algo que también puede contribuir a su vez al desarrollo del lenguaje (Cooper, 2002: 38-39, 2007a: 103). Cooper relaciona esto en determinado punto con las ideas de Vygotsky sobre el juego, concretamente con que en su teoría el niño recurre al juego para liberarse de las ataduras de su entorno inmediato y crear situaciones imaginarias para resolver el conflicto entre lo que quiere y lo que puede hacer, lo cual representa un aspecto de gran importancia a la hora de explorar los conceptos de tiempo -y espacio-, dado que a través de la imaginación se pueden hacer suposiciones que, tal y como se vayan adquiriendo más conocimientos y se llegue a la madurez, permitan desarrollar la imaginación y empatía genuinas con personas de otros tiempos y lugares (Cooper, 2012: 17c). No obstante, se debe tener en cuenta que al abordar el juego enfocado al aprendizaje de la historia surgen determinadas complicaciones que se añaden a las limitaciones de inmadurez y escasos conocimientos que tienen los niños, como el hecho de que al inicio el juego esté más dominado por la fantasía que por la auténtica imaginación histórica. Todo ello hace que, si bien el juego puede ser una actividad interesante para que los alumnos prueben de forma embrionaria a desarrollar los procesos de describir e intentar comprender y reconstruir el pasado, estas actividades pueden ser el inicio para que paulatinamente vaya disminuyendo la fantasía con la llegada a la madurez y dirigir su interés hacia explorar aquello que podemos conocer sobre el pasado (Cooper, 2002: 40-47).

En cuanto a las historias, relatos o cuentos, Cooper defiende que pueden establecer de forma implícita las bases que ejercita el pensamiento sobre el pasado, como la realización de las deducciones lógicas, el pensamiento asociativo, las inferencias y la imaginación, ya que las historias y relatos (“accounts”) sobre el pasado se construyen ensamblando aquello que conocemos, aquello que podemos conjeturar y rellenando

huecos (Cooper, 2007b: 27-28). En este sentido, considera que puede ser muy beneficioso emplear cuentos de fantasía y los provenientes de la tradición oral para el aprendizaje de la historia -algo similar a lo defendido por Egan- ya que, entre otras cosas, permite a los niños crear mundos con la imaginación. No obstante, pese a que los cuentos no pueden mostrar qué comprensión han alcanzado los alumnos sobre la historia, sí les enfrentan a ideas y emociones que están presentes en los relatos populares, comienzan a ver la diferencia entre realidad y fantasía, a reconocer lo probable o posible -así como lo que no es ni una cosa ni la otra-, a buscar las causas de los acontecimientos y las razones que pueden explicar las conductas de las personas (Cooper, 2002: 82-84). Esto es muy beneficioso a la hora de que sean los propios alumnos los que elaboren narraciones, ya que la elaboración de relatos en que creen sus propias versiones de los mundos constituye en una versión o carácter inicial el modo en que se construyen los relatos (“accounts”) sobre el pasado mediante la reconstrucción imaginativa, la cual se desarrolla a partir de lo que conocemos sobre cómo debió pensar y sentir la gente del pasado y por qué actuaron como lo hicieron (Cooper, 2007b: 26-27, 2012c: 7). En esta clase de producciones es prioritario considerar la precaución ya advertida por Cooper sobre que, al escribir historias, la imaginación no suele estar tan fuertemente atada a las evidencias como cuando los restos históricos se interpretan en discusiones con otras personas (ya sean otros compañeros o el docente), por lo que en esos casos es más probable que se produzcan anacronismos y malentendidos (Cooper, 2000: 148), algo que también perciben VanSledright y Brophy (1992: 855) en sus estudios y a lo que otros autores han respondido que el problema no reside tanto en que aparezcan elementos ficticios en la enseñanza de la historia, sino que no se utilicen con la suficiente frecuencia, sensibilidad y habilidad para advertir a los niños de la manipulación en historia que hacen determinados narradores (Bage, 1999: 94).

Tras haber observado este conjunto de aportaciones realizadas por la autora a lo largo de su carrera es necesario remarcar cómo los trabajos realizados por Cooper sobre la educación histórica en general y la imaginación histórica en particular han inspirado y servido como fundamento para muchos otros trabajos que exploraremos más adelante y de los que la propia autora se ha hecho eco, como los de Vass, Dilek (Cooper, 2007a: 16-18) o Yeager y Foster (Cooper y Dilek, 2007: 715), por citar algunos. Asimismo, otros han reconocido la importancia de sus investigaciones a la hora de explorar cómo los alumnos consideran las vidas de personas del pasado al interpretar artefactos de la cultura

material (Moore, 2020: 55) o al enfatizar las posibilidades del pensamiento imaginativo en la resolución de problemas (Barca y Ribeiro, 2020: 118).

Por otro lado, como hemos advertido al inicio de este análisis de los planteamientos de Cooper, las ideas defendidas por esta autora han sufrido pocas variaciones a lo largo de los años, aunque existe algún aspecto sobre el que sí ha introducido algún cambio que merece la pena comentar brevemente por la relación entre estas modificaciones y su forma de entender la imaginación histórica. En este sentido, Cooper explora e incorpora desde sus primeros trabajos las aportaciones de Bruner sobre la planificación del aprendizaje hechas por el psicólogo norteamericano al inicio de su carrera, aunque solo unos años después tras elaborar su tesis Cooper se comienza hacer eco de las importantes contribuciones hechas Bruner a partir de la década de 1980 (periodo en que, como hemos observado en capítulos anteriores, adopta el giro narrativo y se centra en la psicología cultural) sobre los beneficios de la narración y la elaboración de historias que estén bien argumentadas y estén hechas de forma honesta (Cooper, 2000: 17-18). Asimismo, en relación con los aspectos que estamos explorando Cooper se apoya en determinado punto sobre estas formulaciones de Bruner para referirse a que el desarrollo de la imaginación histórica puede conducir a alcanzar la empatía, ya que la generación de hipótesis supone cultivar muchas perspectivas y mundos posibles que vayan en coherencia con esas perspectivas, algo que está en la base de esta clase particular de imaginación (Cooper, 2002: 96).⁷⁰

Todo ello trae a colación un aspecto significativo sobre el que hemos llamado la atención en otras ocasiones y que también es apropiado indicar aquí. Nos referimos al hecho de que, pese a haber fundamentado sus trabajos en las significativas aportaciones a la psicología infantil hechas por Piaget, Vygotsky o Bruner, y a su vez haber situado a la imaginación histórica un lugar destacado en sus investigaciones, Cooper no repara demasiado en las distintas formas en que estos autores destacados conciben la imaginación y le otorgan funciones relevantes en el desarrollo del pensamiento. El motivo de todo ello se puede encontrar en que algunas de estas formas de entender la imaginación (como la de Piaget, quien la enfoca hacia la formación del pensamiento simbólico) se alejan de las características y principios que rigen la educación histórica para Cooper, ya que para ella esta debe ir dirigida hacia la interpretación de las evidencias y la

⁷⁰ La autora realiza estas incorporaciones, como las mencionadas formulaciones de Bruner o las aportaciones de Jenkins a las que nos hemos referido previamente, sobre los avances hechos en su tesis, por lo que fueron apareciendo en los años posteriores en las diversas obras que publicó y reeditó.

comprensión de personas y comunidades del pasado. Sin embargo, esta desatención no es tan fácil de explicar si recordamos que para Vygotsky el cultivo de la imaginación está fuertemente ligada a la construcción del lenguaje, la expresión artística y el juego, aspectos que Cooper aborda frecuentemente en sus estudios y que solo en el caso del último lo relaciona con la imaginación en la obra de Vygotsky. Sucede lo mismo en el caso de Bruner, para quien la imaginación representa un componente nuclear en el pensamiento narrativo y Cooper únicamente hace referencia a esto -como hemos visto- de forma indirecta.

Como se ha podido observar a lo largo de estas páginas, los desarrollos realizados por Cooper con respecto a la imaginación histórica se centran en cómo esta habilidad sirve para interpretar las evidencias históricas y poder generar a partir de ella un abanico amplio de suposiciones válidas sobre cómo se fabricaron, utilizaron y qué significaron para las personas de la época los restos históricos de los que disponemos en la actualidad. Estos procesos de interpretación implican tanto reflexión interna como debate y discusión con los demás, para comprobar así la solidez de las inferencias en relación con las fuentes y otros puntos de vista, de modo que supone apoyar las opiniones con argumentos, aceptar que no siempre existe una respuesta única a las preguntas formuladas, que pueden coexistir interpretaciones diferentes e igual de válidas y que hay aspectos que no podemos conocer, ya que las inferencias que realizamos son probabilísticas, es decir, son conjeturas razonables (Cooper, 2000: 4). Junto con la realización de suposiciones, Cooper indica que la propia selección de las evidencias, la reconstrucción de los hechos y su interpretación también requieren de imaginación, como es posible comprobar en el hecho de que las descripciones del pasado varían no solo en función de la evidencia disponible y la información que es posible extraer de ella, sino también de las preocupaciones, los intereses y perspectivas que guían la investigación (Cooper, 2002: 35). Como ha advertido Bage (2000: 105), es posible apreciar cierto paralelismo entre las ideas de Cooper y las de Dewey sobre que en la experiencia de los niños pequeños es fundamental preguntarse cómo son los demás y cómo conocerlos, por ejemplo mediante los cuentos, la lectura, los dibujos o la realización de debates para fomentar el crecimiento social, emocional y cognitivo; algo a lo que podemos añadir la coincidencia en determinadas reflexiones que también hacen ambos sobre determinadas funciones que cumple la imaginación en todo ello.

Desde la perspectiva de la autora, la utilización de la imaginación histórica guarda una relación directa con la empatía y ambas representan uno de los tres componentes

esenciales para el aprendizaje de la historia: razonamiento deductivo o inferencial, el ejercicio de la imaginación histórica para alcanzar la empatía histórica como *logro* y el desarrollo de conceptos históricos. En este sentido, la imaginación histórica como habilidad para formar suposiciones históricamente validas sobre las evidencias es necesaria para lograr la empatía histórica, es decir, la comprensión de las personas y comunidades del pasado en tanto que mentalidades arraigadas en otra cultura y que mantienen diferentes visiones del mundo y formas de pensar a las nuestras.

Como una de las principales preocupaciones de los trabajos iniciales de esta autora que además se ha visto reflejada en el resto de su obra, Cooper ha considerado de gran relevancia vincular las teorías constructivistas y socioconstructivistas desarrolladas desde la psicología del desarrollo como las de Piaget, Vygotsky o Bruner con los procesos de investigación histórica definidos por Collingwood, entre otros. Ello le ha llevado a fundamentar sus posiciones con respecto a la educación histórica y también el modo en que hemos visto que conceptualiza y aplica en estudios empíricos la imaginación histórica en aportaciones provenientes de la filosofía de la historia, la historiografía, la psicología y la pedagogía. Además, esta autora es consciente de los problemas que representa referirse a la imaginación histórica en la educación histórica, ya que ha indagado desde el principio en las distintas formas de definirla, lo que le ha llevado a considerar las reflexiones de autores como Collingwood, Kitson-Clark, Elton o Ryle. Con todo, la forma en que Cooper entiende la imaginación histórica como la realización de suposiciones se apoya fundamentalmente en las reflexiones planteadas por Lee, si bien como hemos comprobado ambos autores no comparten exactamente la misma posición al respecto.

Si avanzamos en nuestro análisis, un autor que también hizo contribuciones interesantes y significativas sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia en el contexto británico durante estos años es C. Husbands. Pese a que este tampoco dedicó ninguno de sus estudios de forma monográfica al concepto, indagó en este y en sus implicaciones en trabajos más amplios, fundamentalmente en su obra “What is History Teaching?” (1996). En ella aborda la enseñanza de la historia a la luz de los grandes cambios que supusieron para la investigación histórica los desarrollos en filosofía y teoría social desde los setenta. Fuertemente influido por la corriente disciplinar de la educación histórica que aboga por formar a los alumnos en patrones de indagación,

investigación y debate propios de las habilidades que ponen en práctica los historiadores (Seixas, 2000: 25), el autor lleva más allá estas ideas y se preocupa entre otras cosas, como han hecho otros autores, por cómo el aumento del interés popular por el pasado a través del ocio histórico -como el que se consume mediante diferentes medios audiovisuales y de otro tipo- traslada una sensación de inmediatez y accesibilidad que desvirtúa la naturaleza del conocimiento y la comprensión histórica, caracterizada por ser parcial e incompleta (Husbands, 1996: 3).

En esta línea plantea sus ideas con respecto a las dimensiones que deben guiar la enseñanza de la historia y, entre ellas, llaman la atención sus interesantes reflexiones sobre la imaginación histórica ya que marcan un contraste significativo con el resto de las aportaciones surgidas en este periodo, entre otras cosas, por introducir razonamientos posmodernos al explicar las funciones del concepto. Como comprobaremos, al amparo del giro lingüístico, Husbands extiende la noción de imaginación constructiva de Little y Lee e incorpora ciertos planteamientos de White sobre cómo las historias se construyen sobre la imaginación creativa y las convenciones y estilos literarios (Hughes-Warrington, 2003: 43), así como los de otros historiadores como D. Lowenthal (1923-2018) y P. Burke (1937-).

Antes de profundizar en los planteamientos de este autor sobre el aprendizaje de la historia, conviene tener en cuenta los referentes historiográficos y los desarrollos en educación histórica que más le influyen para poder comprender mejor cómo concibe la enseñanza de la historia y en qué consiste la imaginación histórica como parte de estos aprendizajes. Como indicábamos, a nivel historiográfico Husbands se basa en los trabajos de P. Burke, D. Lowenthal y M. Shanks (1959-), también en investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje y el pensamiento creativo en el aprendizaje, y en trabajos sobre desarrollo cognitivo y currículum en educación histórica, principalmente los de Booth, Dickinson, Shemilt, Lee y Ashby, así como en los de Cooper, de forma que califica estos últimos como muy notorios (Husbands, 1996: 10-11).

A partir de estas bases teóricas, Husbands sitúa su propuesta contextualizándola en debates amplios, como las críticas que recibió el modelo constructivista de enseñanza de la historia, y también en otros más particulares, como las discusiones en torno a la posibilidad y conveniencia de promover la empatía histórica en los alumnos. Sobre los primeros, se hace eco de las críticas que, hechas a estos modelos educativos desde posiciones conservadoras, las cuales abogan por que la historia escolar se centre en introducir a niños y niñas en la tradición cultural e intelectual en que se harán adultos, así

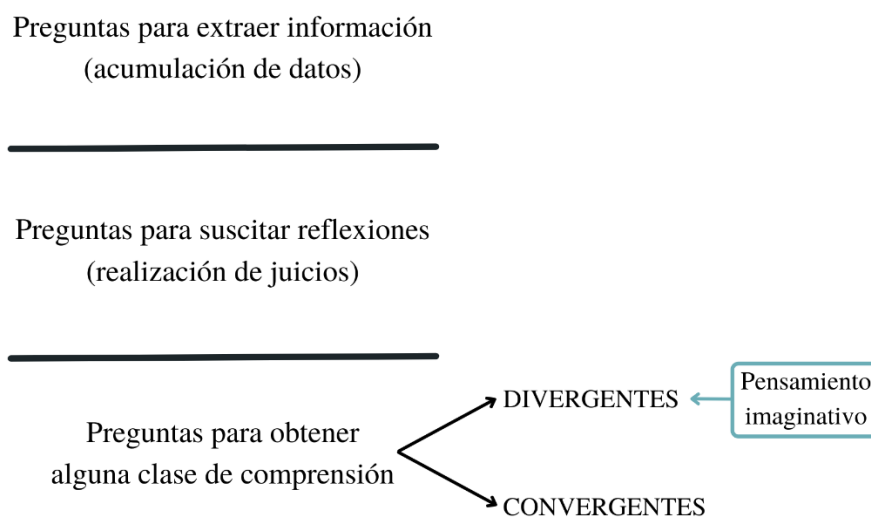
como los cuestionamientos realizados desde el posmodernismo (fundamentalmente, las críticas lanzadas por Jenkins (2009)), que denuncian la ingenuidad epistemológica de estos modelos de historia escolar. Por su parte, *Husbands* no comparte las finalidades socioeducativas propugnadas por las esferas conservadoras, pero sí admite algunas de las observaciones planteadas por Jenkins, como que toda investigación histórica parte y está fuertemente condicionada por el presente, o que las narraciones se forman para satisfacer las necesidades de la audiencia para la que se producen. En este sentido, se esfuerza por enfatizar cómo la historia no es mera ficción, sino que implica un diálogo con las evidencias históricas y con las voces del pasado, lo que requiere que tanto alumnado como profesorado sean conscientes de las clases de relaciones que mantenemos con el pasado y con la forma en que damos sentido a las experiencias de otras personas en diferentes circunstancias (*Husbands*, 1996: 133-134). En este sentido, un aspecto significativo de la obra de *Husbands* es que, pese a que recoge y discute algunas ideas posmodernas de White o Jenkins, el autor explicita en las primeras y las últimas líneas del libro cómo “Sin embargo, el pasado existió una vez.”, con lo que se distancia de las críticas apresuradas que se puedan hacer a sus ideas respecto a la educación histórica por fundamentarse en esos referentes historiográficos y filosóficos.

Sobre los trabajos de este autor, la aproximación que desarrolla en la obra mencionada se estructura en tres partes, de forma que la primera (a) trata la relación entre la historia académica y la escolar, la segunda (b) aborda el lenguaje en el aprendizaje y la tercera (c) se centra en los procesos que se producen en el pensamiento infantil durante el aprendizaje de la historia. Así, en un momento inicial plantea que existen diferentes formas de dar sentido al pasado, como interrogar los restos -evidencias-, producir y estudiar relatos explicativos -“accounts” o -formar historias- y ejercitar la imaginación -empatía- (*Husbands*, 1996: 9), aunque a pesar de lo que pueda parecer, más adelante no equipara estos dos últimos conceptos.

Si partimos de sus planteamientos con respecto a la primera (a) de estas formas de dar sentido al pasado, esto es, el análisis de las evidencias históricas en el aula, *Husbands* traza ciertas relaciones entre la interpretación de los restos y el uso de la imaginación. Ello lo hace en el marco de la propuesta de un modelo sobre el estudio de los restos del pasado en el que critica los esquemas derivados de la taxonomía de Bloom por su inadecuación al análisis de las evidencias históricas. A partir de un modelo previo, presenta uno en el que el modo de plantear preguntas sobre los restos promueve diferentes clases de pensamiento entre las que no existe una jerarquía de dificultad, es decir, que

remiten a aspectos distintos que no tienen por qué ser más o menos complejos que los otros. Así, el modelo propuesto por Husbands para el desarrollo de los tipos de pensamiento que se desarrollan al interrogar las evidencias históricas (Figura 13) está organizado en base a si las preguntas que se realizan sobre estos restos del pasado permiten extraer información -acumulación de datos-, suscitar reflexiones -realización de juicios- u obtener alguna clase de comprensión, de modo que esta última puede ser convergente o divergente. La comprensión convergente implica explicar, comparar o relacionar la información para obtener una respuesta única sobre la evidencia que se analiza -por ejemplo, para qué se utilizaba un determinado objeto o utensilio-, mientras que la comprensión divergente supone formular preguntas sobre las que es posible obtener distintas respuestas -por ejemplo, qué interpretaciones se pueden realizar de determinados eventos-, de forma que ello se lleva a cabo con la utilización del el pensamiento imaginativo, la formulación de hipótesis y la habilidad para resolver problemas para realizar predicciones, inferencias y reconstrucciones (Husbands, 1996: 24).

Figura 13. Modelo de C. Husbands en base a preguntas para el desarrollo de los tipos de pensamiento que se desarrollan al interrogar las evidencias históricas



Fuente: elaboración propia a partir de Husbands (1996: 24)

En cuanto a la segunda (b) de las formas de dar sentido al pasado, Husbands considera que la elaboración de narrativas e historias representa una parte sustancial de las formas en que dotamos de significado a las cosas y defiende la complementariedad tanto de narrativas y análisis, de historias y ensayos, y alude a los dos modos de pensamiento que exploró Bruner en su última etapa: el pensamiento paradigmático y el narrativo. Al explorar los beneficios y riesgos que comporta utilizar historias en el aula, señala que uno de los peligros consiste en que estas confieren al narrador mucho poder para configurar las reacciones y dirigir las emociones del público en el sentido que le interese, a lo que se añaden los riesgos de simplificar en exceso los hechos relatados y que las narraciones promueven la aceptación de aquello que cuentan al restringir las posibilidades y, con ello, la opción de cuestionarlas. Junto a todo ello, los contadores de historias o storytellers tienen otros poderes, como el de acceder a la imaginación, formar una imagen vívida e inmediata del pasado, dar vida a los personajes y crear emoción e interés. No obstante, pese a la desconsideración que se suele tener hacia los aspectos ficticios de las narraciones históricas, el autor reivindica que estas pueden fomentar el surgimiento de preguntas, el interés por investigar los temas en mayor profundidad y, además, nos recuerdan que los eventos del pasado no eran dados o inevitables, sino contingentes (Husbands, 1996: 48-49).

Respecto a la tercera (c) de las formas con que significamos el pasado, Husbands explora las funciones que cumple la imaginación histórica y, desde las primeras líneas en que la aborda, podemos comenzar a atisbar el sentido que le da, ya que enfatiza que “(...) debemos considerar un aspecto importante de la naturaleza de la narración y la comprensión histórica: el uso de la imaginación en la *reconstrucción* del pasado histórico. (...)”⁷¹ (Husbands, 1996: 54). En este sentido, destaca la relevancia que tuvo el SCHP -proyecto que hemos analizado previamente- por los cambios que supuso al reconocer la importancia de la imaginación siempre que estuviera disciplinada por las evidencias disponibles. Esta clase de enfoque se refiere a esta como un factor que interviene al adentrarse en la mente o los sentimientos de personas del pasado, sobre lo que matiza:

“(...) el ejercicio de la imaginación es, al igual que la construcción de los distintos tipos de narración, una forma de *explicación histórica* que depende de la combinación de una comprensión disciplinada del contexto histórico, de las habilidades narrativas y del uso de la imaginación histórica. Pero cada vez más, el uso de la ‘empatía’ -como abreviatura del

⁷¹ Énfasis propio.

ejercicio de la imaginación en la construcción de relatos históricos- causó dificultades a algunos educadores que la consideraron una herramienta histórica torpe y poco convincente que planteaba problemas curriculares y de evaluación.”⁷² (Husbands, 1996: 55)

Esta observación sobre los problemas y debates que se generaron en torno al concepto de empatía y la posibilidad o conveniencia de plantear tareas de aprendizaje que la promovieran, los cuales hemos explorado previamente por su relación con la imaginación, es utilizada por Husbands como pretexto para esbozar las principales críticas que se pueden hacer a las actividades de este tipo -es decir, las que implican colocarse en el lugar de una persona del pasado (Kitson, Steward y Husbands, 2015: 94)-, esto es, cuestionar el uso de la imaginación mediante acusaciones de verificación, probativas (“evidencial”) e historicistas. Las primeras objetan que es prácticamente imposible verificar las respuestas de los alumnos por la dificultad de reconstruir las ideas o formas de pensar de la gente del pasado; las segundas aluden a que muchos de los personajes sobre los que se pide a los alumnos que “se pongan en su lugar” no existieron y, dado que los testimonios del pasado siempre nos llegan refractados por las lentes de un observador, no es posible acceder a visiones del mundo distintas a la nuestra; y finalmente, las terceras se refieren a la imposibilidad de reconstruir ideas y creencias de personas del pasado por lo distintas que eran a nosotros y lo débiles que son las evidencias de que disponemos (Husbands, 1996: 55-57). Pese a que Husbands no hace referencia en este punto a los cuestionamientos formulados por Jenkins sobre el concepto de empatía, lo cierto es que estas clases de críticas a las que alude son tres de las cuatro esbozadas por Jenkins.

Ante esta clase de críticas, Husbands reconoce que deben ser tenidas en cuenta, pero considera que pueden ser refutadas si reflexionamos sobre la relación entre la historia y las narraciones ficticias sobre el pasado, por ello “(...) Debemos considerar cuidadosamente el modo en que pedimos a los alumnos que ejerciten la imaginación en la construcción de versiones del pasado, con el examen de los procedimientos intelectuales implicados en la *comprensión imaginativa* del pasado.”⁷³ (Husbands, 1996: 57), lo que le lleva a valorar cómo determinados desarrollos en filosofía y lingüística han puesto en cuestión que los docentes de historia y los historiadores trabajen con hechos históricos y que reflejen la realidad del pasado, sobre todo a partir de destacar cómo

⁷² Énfasis del autor.

⁷³ Énfasis propio con el que queremos resaltar la utilización del concepto usado por Carr para referirse a la comprensión empática.

historiadores y novelistas se ocupan de la ficción al producir relatos en base a reglas y estilos literarios. En este sentido, explora algunas de las ideas de White y, en base a ellas, destaca que las ficciones pueden aportar elementos distintivos a la comprensión:

“Si los límites entre la historia y la ficción ya no son claros o distintos, si, de hecho, el argumento es que la comprensión del pasado es en sí misma un acto *creativo* que puede ser interpretado de manera diferente por los historiadores, los novelistas y los poetas, entonces el lugar de la imaginación en la construcción de los relatos históricos se vuelve central. (...)”⁷⁴ (Husbands, 1996: 59)

De este modo, en sus discusiones sobre la imaginación histórica Husbands la relaciona con el mantenimiento de la duda sistemática en la construcción conocimiento histórico, así como al “segundo registro” que designó Hexter para aludir a los modos en que los historiadores confieren significado a las evidencias al partir de sus asunciones, experiencias y facultades imaginativas. Mediante estos conceptos se refiere a los críticos que desestiman el valor de la imaginación en la enseñanza de la historia, concretamente a los que les preocupa que esta conduzca a la fantasía si al utilizarla no se ajusta al contexto histórico, ya que:

“(...) En su modelo de comprensión del pasado, el aprendizaje de la historia es bastante mecánico. Las fuentes se encuentran, se interrogan, se reúnen y se utilizan para construir una explicación del pasado. Según este modelo, el alcance de la imaginación histórica se limita a rellenar de forma plausible las lagunas del registro para poder ofrecer un relato ‘verdadero’ o lo más ‘plausible’ posible.” (Husbands, 1996: 61)

Pese a que este vínculo no siempre tiene por qué darse, consideramos que esta apreciación hecha por Husbands resulta muy acertada ya que llama la atención sobre lo limitada que es la forma de entender la imaginación histórica como mecanismo o función constructiva de “rellenar huecos o vacíos”. Esta representa una crítica muy significativa ya que, como hemos comprobado, en las décadas previas y se constatará en las posteriores esta ha sido una de las principales formas de entender la imaginación histórica en el contexto británico.

En este sentido, Husbands apunta que la mayoría de las investigaciones históricas no funcionan de este modo, en base a rellenar huecos con evidencias, sino que las preguntas sobre el pasado presuponen necesariamente un acto de imaginación creativa. Con ello se refiere a las corazonadas, presentimientos o intuiciones que se generan al buscar y dar sentido a las evidencias históricas en el archivo y en el aula. La intuición y

⁷⁴ Énfasis del autor.

la duda sistemática son determinantes en estos procesos y, durante la enseñanza, ello implica que el alumno sea un agente activo que las ponga en práctica y que compruebe cómo las preocupaciones y perspectivas actuales son parte integral de la comprensión del pasado (Husbands, 1996: 61-62).

A modo de recapitulación acerca de los aspectos indicados sobre la imaginación y los aspectos de la investigación histórica con que se vincula, Husbands indica que

“Disolver los límites entre realidad y ficción, situar en el centro del proceso de comprensión histórica el despliegue del ‘segundo registro’ y el ‘poder de la duda sistemática’, aceptar que las ‘corazonadas’ son fundamentales para comprender el pasado nos proporciona un relato del proceso histórico bastante diferente al esbozado por los críticos del despliegue de la imaginación. El ejercicio de la imaginación en alguna de sus formas resulta ser fundamental para el desarrollo de cualquier tipo de investigación o comprensión del pasado. Es, en muchos sentidos, una imagen incómoda. (...)” (Husbands, 1996: 62)

De esta forma, estos cuatro factores -la relación realidad-ficción, el “segundo registro”, la “duda sistemática” y las “corazonadas”- dan cuenta de la relevancia que tiene la imaginación al indagar y significar el pasado histórico. Entre otras cosas, estos procesos pueden y deben ser desarrollados por el alumnado, tanto en lo referido a configurar redes de interpretación sobre el pasado que plasmen en forma de narrativas, como al discutir lo apropiadas que son las distintas conclusiones a las que se puedan llegar al estudiar un acontecimiento o periodo (Husbands, 1996: 85).

Finalmente, como parte de sus reflexiones y discusiones sobre la imaginación histórica Husbands aborda la realización de juicios morales en la comprensión histórica, una cuestión a la que subyace determinada concepción sobre el lugar y función de la empatía. El autor reconoce que la dimensión moral de la enseñanza de la historia representa una de las cuestiones más complejas de la historia escolar, ya que:

“(...) Parte de la responsabilidad del profesor de historia es apoyar el desarrollo del juicio moral, y un componente clave de dicho desarrollo tiene que ser el ejercicio de la imaginación, la comprensión de que los acontecimientos históricos tuvieron consecuencias humanas y fueron experimentados por personas diferentes a nosotros, pero no obstante, por personas. En este sentido, la imaginación histórica no es, como algunos la han presentado, un recurso entretenido, sino una herramienta firme e incómoda. (...)” (Husbands, 1996: 65)

Estas ideas remiten en cierto modo a aspectos que han sido situados bajo el paraguas de la empatía por muchos otros autores, aunque en el caso de este autor remite no tanto a la idea de empatía -entendida como colocarse en el lugar de otra persona- sino a la de comprender la dimensión humana de los acontecimientos, tal y como desarrollarán

Levstik y Barton (Kitson et al., 2015: 93-94). En este sentido, a partir de un fragmento de E. P. Thompson indica que la empatía nos ayuda a hacer preguntas con relevancia social y concluye:

“Para potenciar el humanismo de la enseñanza de la historia necesitamos una actitud menos restrictiva hacia la imaginación. Tenemos que fomentar el desarrollo de reconstrucciones imaginativas del pasado, *así como* de comprensiones explicativas y narrativas. Por ello, debemos ser más tolerantes con las confusiones y los malentendidos que encontramos cuando los alumnos intentan dar sentido a la ‘otredad’ de los pueblos y sociedades del pasado. La precaución y el escepticismo son importantes, pero no son suficiente. En las aulas, tenemos que involucrar tanto a las emociones como al intelecto.”⁷⁵ (Husbands, 1996: 66)

Vinculado con lo anterior, el autor sugiere con este párrafo que es conveniente concebir a la empatía como forma de adoptar una visión humanista que nos permita fijarnos en aspectos de relevancia social del pasado que nos interpelan en el presente, y a través de su estudio y comprensión con la imaginación, poder formar juicios morales profundos. Por tanto, en la novedosa forma de entender la imaginación en la educación histórica planteada por Husbands, se sugiere que la empatía forma parte o está supeditada a la imaginación (Hughes-Warrington, 2003: 606), algo que, si atendemos a los referentes teóricos en los que se basa el autor, va en la línea de lo planteado por Cooper y que se ve de forma clara en el diagrama explicativo dibujado por esta (Figura 12).

Como comprobaremos, todos estos desarrollos formulados por Husbands han servido como referencia y fundamentación para diferentes investigaciones (vv. Solé, Reis y Machado, 2014, 2016; Taylor y Young, 2003), y en algunos casos los planteados específicamente sobre la imaginación histórica, por lo que conviene realizar un cierto balance sobre estas ideas. Así, Husbands plantea que existen diferentes formas de dar sentido al pasado, como interrogar los restos -evidencias-, producir y estudiar relatos explicativos (“accounts”) -formar historias- y ejercitar la imaginación -empatía-. En su caso, parte de algunos de los trabajos realizados previamente sobre la imaginación en el aprendizaje de la historia, como los de Little o Lee, pero extiende estas nociones al incorporar algunas de las ideas de White sobre cómo las historias se construyen en base a la imaginación creativa y las convenciones y estilos literarios. Con ello, formula una concepción novedosa del concepto aplicado a la enseñanza y el aprendizaje que contrasta con los que se habían propuesto en las décadas previas.

⁷⁵ Énfasis del autor.

En este sentido, cabe llamar la atención sobre el concepto de imaginación creativa al que se refiere el autor y que guarda cierto eco con las ideas de White sobre los actos que anticipan el estudio del pasado en el sentido de que, si bien este interpreta la imaginación como aquello con lo que se prefigura el campo histórico mediante un acto creativo -el cual es precognitivo y precrítico en su naturaleza poética-, Husbands plantea que el planteamiento de preguntas sobre el pasado presupone o viene antecedido este acto de imaginación creativa en el que se figuran corazonadas, presentimientos o intuiciones al intentar dar sentido a las evidencias. Así, el concepto de imaginación que esbozan ambos -White y Husbands- en el campo de la historia tiene un carácter previo o anticipatorio en el estudio del pasado.

Sobre el lugar que ocupa la imaginación en las tres formas de dar sentido al pasado histórico, el pensamiento imaginativo interviene al analizar las evidencias, interviene al interrogarlas por medio de preguntas dirigidas a obtener una comprensión divergente, esto es, cuestiones sobre las que es posible obtener diferentes respuestas con la formulación de hipótesis, predicciones, inferencias y reconstrucciones, como también entra en juego al elaborar y examinar narrativas y relatos sobre el pasado. En cuanto a la imaginación histórica como tal, Husbands alude reiteradamente a aquellos que la desdeñan o consideran que pone en riesgo el aprendizaje, así como a los que siguiendo la noción reforzada por la “New History” la conciben de forma restrictiva como un mecanismo o función constructiva que simplemente “rellena huecos o vacíos” en el registro de evidencias, una crítica que plantea de forma semejante a Jenkins (v. Jenkins, 2009: 60). En contraposición, defiende cómo las preguntas sobre el pasado presuponen necesariamente un acto de imaginación creativa que forma corazonadas, presentimientos o intuiciones, los cuales son creados al buscar y dar sentido a las evidencias históricas tanto en el archivo como en el aula.

En este sentido, Husbands desarrolla y adopta distintos conceptos y argumentos en base a una amplia gama de referentes teóricos provenientes de la historiografía, la filosofía y la educación histórica, con lo que poner el foco sobre aspectos como la disolución de los límites entre realidad y ficción, el importante papel que desempeña el “segundo registro”, o el mantenimiento de la duda sistemática y la formulación corazonadas. Con ello dibuja un escenario en el que la imaginación es fundamental para investigar y comprender el pasado histórico y, junto con esto, vincula dichos aspectos con la realización de juicios morales en el aprendizaje de la historia en los que la empatía

sirva para formular preguntas con relevancia social que ayuden al alumnado a entender la “otredad” de las personas del pasado.

Más allá de las innovadoras contribuciones que introdujeron autores como Cooper o Husbands durante la década de 1990, en estos años aparecen otros trabajos que también abordan la imaginación histórica que merecen ser considerados. Pese a que estas otras investigaciones no aportan grandes novedades a la hora de entender el concepto, algunas de ellas como las de G. Bage o P. Vass tienen cierta repercusión en trabajos posteriores sobre la imaginación histórica. Junto con ellas, durante este periodo surgen otras aportaciones de menor calado que aluden al concepto y reproducen algunas de las ideas asociadas a este en etapas anteriores, de forma que aquello más significativo de este conjunto de trabajos es que muchos de ellos se centran en investigar cuestiones relacionadas con la educación histórica en la enseñanza primaria.

Si tenemos en cuenta las indagaciones realizadas por G. Bage, este desarrolla sus primeros estudios sobre educación histórica en paralelo a los de Husbands y, como podremos observar, existen ciertos paralelismos entre las perspectivas adoptadas por ambos autores. En el caso de Bage, sus trabajos son conocidos por haber configurado e implementado un modelo de enseñanza de la historia que gira en torno a las historias, narrativas y relatos, de modo que, a pesar de que en dichas investigaciones solo se considera puntualmente a la imaginación, esta subyace a muchas de las ideas planteadas por el autor (Bage, 2013: 30).

Bage aboga por un currículo de historia de naturaleza narrativa a partir del que los alumnos construyen y deconstruyen -oral, literaria o reflexivamente- narrativas explicativas sobre el pasado que derivan del estudio de las evidencias (Bage, 1999: 12-13), una aproximación que en su estructura curricular es semejante a la defendida por Egan, pero que el autor puntualiza que está diseñada en consonancia con determinados desarrollos en historiografía y filosofía como los de White, así como en los de Elton, Ricoeur o Foucault. Como hemos adelantado, el acercamiento que realiza Bage sobre la imaginación histórica no es sistemático, sino que muchas de las nociones asociadas a este concepto aparecen en sus trabajos, como la de entender la imaginación como forma de representar imágenes mentales al ojo de la mente, al rellenar los huecos que quedan en las historias (Bage, 2003: 5), o como mecanismo que, si es utilizado en historia para

reconstruir el pasado, puede ser empleado en la educación para construir el futuro, con una alusión a un sentido más prospectivo o posibilista del concepto (Bage, 2000: 136).

Los planteamientos de Bage reflejan un aspecto significativo que hemos mencionado previamente, pero sobre el que conviene llamar la atención. Este es el hecho de que, de entre los autores que abordan la imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje durante la década de 1990, varios de ellos adoptan algunas de las ideas posmodernas que estaban siendo debatidas y recibiendo mucha atención en la época (principalmente Husbands y Bage, pero también Cooper en mucha menor medida (v. Cooper, 2000: 17-18)) y, a su vez, parten en algunos puntos de los dos modos de pensamiento sugeridos por Bruner en la última etapa de su carrera, que es precisamente cuando aboga por el giro narrativo en psicología influenciado por el giro lingüístico y por ciertos desarrollos en filosofía y lingüística. Como apuntamos, este es un aspecto significativo porque otros autores que comienzan a indagar en la imaginación histórica en esta época, o que lo estudiaron en años previos (como Fines, Little o Lee) y que continuaran investigando en este periodo, no abordan simultáneamente esa parte de las obras psicopedagógicas de Bruner y no trasladaron a la educación histórica las interpretaciones posmodernas en historiografía, sino que más bien por el contrario, algunos de estos investigadores como Lee critican duramente estas últimas.

Como hemos indicado anteriormente, junto a los trabajos de Bage en este periodo también es necesario considerar otros como los de P. Vass por la influencia que tuvieron en investigaciones posteriores sobre el concepto. Este investigador y docente de primaria realiza aproximaciones más directas y consistentes sobre la imaginación histórica en el marco de sus estudios sobre educación histórica, si bien algunos de estos tienen un carácter transversal e implican a otras áreas curriculares como las ciencias (v. Vass, 2004: 118).

De este modo, Vass remite en sus investigaciones a diversas funciones que cumple la imaginación historia en el aprendizaje, como las actividades en las que los niños y niñas examinan los restos del pasado, en las que ejercitan el pensamiento divergente al especular sobre los posibles usos de los artefactos, lo cual supone un ejercicio de imaginación para formar posibilidades tentativas que ofrece a los alumnos la posibilidad de practicar por sí mismos la clase de pensamiento que realizan los arqueólogos (Vass, 1991: 30). Por otro lado, también podemos resaltar las aportaciones de este autor sobre la relevancia de otro recurso, en este caso las dramatizaciones, como estrategia con la que introducirse por medio de la imaginación en situaciones del pasado y explorar, a partir de

ello, periodos históricos o dilemas contemporáneos que contribuyan a la formación ciudadana de los estudiantes (Vass, 2008: 14).

Dirigida a esta misma finalidad, Vass también destaca el papel que puede cumplir el uso de la ficción histórica en el aula, de manera que defiende:

“(…) Sostenemos que la ficción ayuda a desarrollar la capacidad de imaginación histórica que subyace al sentido de la época y al sentido del cambio a través del tiempo, y también puede utilizarse para fomentar las habilidades críticas necesarias para comprender la naturaleza de la propia historia.” (Vass, 1992: 21)

Así, el autor apunta que la imaginación histórica contribuye a dos aspectos específicos, por un lado, se encuentra en la base de formar el sentido de la época, esto es, de concebir cuáles son las trazas características de una etapa histórica, y por otro, al sentido de cambio a través del tiempo, referido a percibir los contrastes que existen entre distintos periodos. En esta línea, Vass explora las relaciones que se pueden trazar entre el uso de la ficción histórica y de contrafactuales como forma de combinar el estudio y elaboración de narrativas mediante la imaginación histórica. No obstante, es crítico con las situaciones en las que se plantean esta clase de actividades especulativas sin tener suficientemente en cuenta las particularidades de la disciplina histórica, ya que estas implican hacer conjeturas en general y no a utilizar verdaderamente la imaginación histórica (Vass, 2004: 113).

Respecto a la creación de relatos por parte de los alumnos, Vass asume que las narraciones históricas contienen una parte de facticidad que se obtiene de examinar las evidencias y otra parte que se “inventa” por medio de la imaginación al rellenar los huecos que existen entre las evidencias, pero siempre respetando lo que transmiten estas. Así, propone que para que los alumnos imaginen la historia es necesario facilitar que experimenten los problemas de adoptar una postura histórica (en el sentido de intentar ser fidedigno a la realidad del pasado, la cual se puede extraer del estudio de las evidencias) mientras despliegan la creatividad para evocar el pasado de forma vívida y real (Vass, 2004: 116-117). Si consideramos esta exposición y los referentes teóricos de los que parte, podemos deducir que Vass descansa sobre las ideas de imaginación histórica planteadas por Little para aludir tanto a la dimensión constructiva de la imaginación, como habilidad para rellenar huecos entre las evidencias, y de la dimensión más comunicativa, como mecanismo para configurar relatos históricos expresivos que cautiven y persuadan al lector.

Por otra parte, junto a los desarrollos que hemos observado hasta ahora, en este periodo también aparecen numerosas contribuciones de diversos autores que reparan en la imaginación histórica, aunque sus aportaciones al respecto no son demasiado significativas en comparación a otras que hemos visto. Entre estas encontramos trabajos que se centran en estudiar los conceptos que articulan las diferentes áreas de conocimiento en la enseñanza primaria y, en el caso de la materia de Historia, plantean algunas explicaciones tomadas de la historiografía para defender el uso de una imaginación disciplinada al interpretar evidencias históricas (Willig, 1990: 98-99).

A su vez, autores como Hodgkinson también aborda la utilización de fuentes primarias por parte de niños y niñas de la misma etapa educativa, aunque en su caso se centra en el trabajo sobre evidencias escritas (Hodgkinson, 1992: 89), de modo que utiliza la clasificación de Little (imaginación estructural, imaginación ornamental y empatía) como marco de análisis con el que examinar las producciones de los estudiantes. Sus resultados sugieren que los alumnos solo ponen en práctica los dos primeros tipos de imaginación, algo que según el autor se debe probablemente a que las fuentes históricas ofrecidas no ofrecían muchas posibilidades para que los niños y niñas empatizaran con los personajes que aparecían en ellas.

Por otro lado, otros autores como Haydn, Stephen, Arthur y Hunt (1997: 98-99) -o Dean (2008) en su obra de 1995- tratan la imaginación histórica al explicar los elementos que hay que tener en cuenta y posibles actividades que implementar para desarrollar la comprensión histórica del alumnado. En este sentido, proponen la redacción de diarios, cartas o noticias, así como el uso del role-play, y enfatizan reiteradamente la importancia de que el uso de la imaginación en esas actividades esté basado en las evidencias, por lo que no se le debe dar rienda suelta y se ha de limitar a aquello que puede ser demostrado por los restos históricos disponibles. Esta premisa también es reproducida por Hoodless (1998: 6) y J. Davies y Donoghue (1998: 117) al explorar el desarrollo de habilidades de lectura, mientras que otros como Farmer y Cooper (1998: 38-40) parten de los trabajos de Egan para indagar sobre cómo las estrategias de storytelling promueven la imaginación al aprender historia.

Como hemos podido observar, muchas de las investigaciones y análisis anteriores se centran en la enseñanza de la historia en Educación Primaria. El creciente número de trabajos sobre educación histórica en Inglaterra en estos años se puede explicar por la implantación de la reforma curricular que incluyó a esta disciplina desde los primeros cursos de la enseñanza obligatoria, lo que a su vez llevó a una eclosión en la difusión de

publicaciones -algunas de las cuales ya hemos examinado o examinaremos en las próximas páginas- elaboradas por investigadores o docentes, así como la fundación de revistas como “Primary History”, creada al amparo de la Historical Association. Estos trabajos se plantean como guías para enseñar historia desde edades tempranas partiendo de investigaciones desarrolladas en educación histórica, psicología y pedagogía, de modo que muchos de ellos consideran a la imaginación histórica como un elemento más o menos importante en el aprendizaje que puede ser fomentado al emplear diversos recursos, pero siempre adaptándolos a las capacidades de los alumnos.

Una vez llegados a este punto puede ser conveniente realizar un balance sobre los trabajos que abordan la imaginación histórica durante la década de 1990 en Reino Unido. Además de exponer de forma sucinta las principales contribuciones producidas en este periodo, consideramos que puede ser interesante hacerlo en paralelo al análisis de las conclusiones a las que llega M. Hughes-Warrington en sus investigaciones. Como ya hemos advertido al inicio de este apartado, esta autora ha realizado una de las contribuciones más significativas al estudio del concepto de imaginación histórica en educación y nos hemos apoyado recurrentemente en algunas de las ideas que plantea. Pese a ser de origen australiano y haber desarrollado sus estudios previos al doctorado y su labor docente posterior al mismo principalmente en Australia, esta realizó su investigación doctoral en la University of Oxford en 1995 y hemos considerado que, por el contenido que aborda la misma, es más apropiado analizar su trabajo en este punto junto al resto de investigaciones británicas.

Si bien durante el resto de su carrera investigadora esta autora se ha dedicado al campo de la historiografía y la filosofía de la historia, en su tesis doctoral tomó como objeto de estudio la obra de Collingwood en su relación en la enseñanza al destacar destacando su modo de caracterizar de forma innovadora el concepto de imaginación histórica y la superficialidad con que fue interpretado este constructo en la educación histórica británica (Hughes-Warrington, 2003: 14). Este trabajo y el libro que se derivó de él, “‘How Good an Historian Shall I Be?’ R.G. Collingwood, *The Historical Imagination and Education*” (2003), tiene una naturaleza diferente al resto de estudios que analizamos, ya que no aborda la imaginación histórica como tal, sino que estudia cómo se ha interpretado a lo largo de las décadas, lo que representa una tarea semejante

aunque algo menos extensa a la desarrollada en el presente análisis. De este modo, si bien hemos considerado algunos de los hallazgos y reflexiones de esta autora respecto a la obra de Collingwood en el capítulo anterior, en este punto aquello que más nos interesa son las conclusiones a las que llega tras examinar el lugar que ocuparon la imaginación y la empatía en las investigaciones y currículos de historia durante la segunda mitad del siglo XX en Inglaterra.

En este sentido, un aspecto que no hemos abordado en nuestro análisis y que sí que explora Hughes-Warrington es el de la legislación curricular y los documentos de trabajo elaborados por diferentes organismos y comisiones encargadas de guiar la política educativa inglesa. La autora llama la atención sobre la ausencia de los términos imaginación y empatía en el currículum nacional de historia aprobado en 1991, así como en las políticas implementadas en años posteriores, como factores que tuvieron un gran impacto en la investigación educativa y que redujeron progresivamente la cantidad de publicaciones al respecto en los años posteriores. A su modo de ver, al excluir estos conceptos de la legislación desapareció la necesidad de clarificarlos y de explorar cómo implementarlos en las aulas, ya que se dio a entender que estas tareas no eran urgentes o que directamente no importaban (Hughes-Warrington, 2003: 42).

Ciertamente este es un aspecto significativo dado que, como hemos podido comprobar, durante las décadas previas el concepto de imaginación o imaginación histórica se utiliza en trabajos sobre la enseñanza de la historia realizados desde un enfoque tradicional, como los de Elton, pero sobre todo aparece de forma constante en las investigaciones que, ya sean más o menos cercanas a la “New History”, ponen de relieve la necesidad de que el alumnado se forme en los métodos y habilidades utilizados por el historiador para reconstruir y comprender el pasado. En la línea de estos trabajos, la imaginación histórica aparece como uno de los elementos destacados en el aprendizaje al que se hace referencia en prácticamente todas las publicaciones relevantes de esos años, tanto en investigaciones particulares como en los proyectos del Schools Council o de otras instituciones, lo que en diversos momentos llevó a incluirlo en directrices y propuestas para orientar los planes de estudio de historia. Con todo, en este periodo existía mucha confusión respecto al significado de la imaginación histórica y de sus implicaciones en la enseñanza, tal y como reconoce Hughes-Warrington:

“Tras más de veinte años de intenso escrutinio, los escritores especializados en educación avanzaron poco en la aclaración del significado y la forma conceptual de los términos ‘empatía’ e ‘imaginación’. Tampoco lograron articular la naturaleza de las relaciones entre

estos conceptos, y mucho menos la que existe entre la imaginación histórica y la imaginación *per se*. Además, su papel en la comprensión histórica, la educación histórica y la vida de la mente sigue sin estar nada claro. (...)”⁷⁶ (Hughes-Warrington, 2003: 43)

A partir de ello, la autora recoge cómo algunos han apuntado que esta falta de progreso se explica por la injerencia de factores ideológicos -fundamentalmente por las críticas conservadoras que pusieron en duda ambos conceptos-, y aunque a su modo de ver ello puede explicar parcialmente los escasos avances producidos, considera que se puede explicar más adecuadamente por las formas de clarificación que se llevaron a cabo. En este sentido, Hughes-Warrington señala que la labor de esclarecer y significar estos conceptos es de carácter filosófico, a pesar de lo cual la filosofía de la educación no los analizó como parte de la disciplina histórica. Sin embargo, esta tarea sí se realizó desde la filosofía analítica -la cual estudia los modos en que se utiliza el lenguaje-, como dan cuenta el énfasis puesto por parte de autores como Little o Lee al indagar en las diversas formas en que se puede emplear el concepto de imaginación en la enseñanza de la historia, como las distinciones entre “en la imaginación”, “suposición” o “con imaginación”, o las realizadas entre considerarla un *poder, logro, proceso o disposición*⁷⁷.

Pese a las interesantes reflexiones que sugieren estos análisis, Hughes-Warrington lamenta que estas no contribuyeron a clarificar la confusión existente o a orientar las políticas educativas y sugiere que ello se debió a tres factores: a que a la mayoría de los docentes no valoraron ni apoyaron esta clase de análisis por parecerles triviales y confiaron más en las aportaciones de la psicología; que estas discusiones parecían limitarse a las formas de expresarse y no tanto a las cosas o a las prácticas educativas; y, finalmente, que estos no tenían interés práctico para el profesorado (Hughes-Warrington, 2003: 44). A todo ello, añade dos factores más. El primero apunta a que los análisis hechos desde la filosofía analítica son ahistóricos, como demuestra el hecho que la mayoría de las referencias a Collingwood en la educación histórica vieron conceptos como el de imaginación histórica o conocidas citas como “toda historia es historia del pensamiento” como estáticos e invariables, sin considerar si el autor cambió a lo largo de su carrera sus ideas al respecto, o al menos teniendo en cuenta el contexto o la época en que vivió. El segundo factor señala a la circunstancia ya indicada previamente sobre que la filosofía de la educación abordó escasamente los términos de imaginación y empatía en ese periodo.

⁷⁶ Énfasis de la autora.

⁷⁷ Tal y como se ha indicado anteriormente, al mencionar la distinción que hace Lee -y algunos otros autores que siguen su ejemplo- sobre entender la imaginación o la empatía histórica como un *poder, logro, proceso o disposición*, enfatizamos estos términos para que sea posible distinguir cuándo se emplean en este sentido.

Estas conclusiones a las que llega Hughes-Warrington en su trabajo a finales de la década de 1990 coinciden bastante -como era de esperar- con las que hemos alcanzado nosotros hasta ahora, si bien en nuestro caso y a pesar de no haber examinado la legislación educativa de la época, sí hemos contemplado algunos ensayos teóricos e investigaciones empíricas que esta autora no recogió en su momento.

Por nuestra parte, junto a las consideraciones hechas por Hughes-Warrington podemos resaltar algunas cuestiones que hemos observado en nuestro análisis. Así, coincidimos con la autora en que durante estos años se produce una reducción progresiva de la cantidad de estudios que abordan la imaginación histórica, ya que en comparación con las décadas previas no se produce ningún trabajo monográfico al respecto. Con todo, sí es posible encontrar numerosas investigaciones de carácter teórico o empírico que tratan este concepto como parte de estudios más amplios, entre los que destacan los trabajos de Cooper y Husbands por las innovaciones que introducen al respecto.

En esa línea, las interesantes aportaciones que comienza a realizar Cooper desde el inicio de esta década a partir de su tesis doctoral refuerzan la idea de que la imaginación histórica cumple diversas funciones clave en el aprendizaje. Fundamentalmente, esta autora pone de relieve cómo esta capacidad se emplea para seleccionar las evidencias, interpretarlas y reconstruir los hechos formando una serie de suposiciones válidas (o inferencias) sobre cómo se fabricaron, utilizaron y qué significaron para las personas de la época los restos históricos. Además, Cooper traza una relación directa entre imaginación y empatía, puesto que la primera es necesaria para alcanzar la segunda y con ella lograr comprender a las personas y comunidades del pasado histórico.

Respecto a las contribuciones de Husbands, este combina referencias historiográficas y filosóficas habituales al tratar las habilidades de pensamiento histórico, aunque lo más llamativo es que complementa estas con las aportaciones del pensamiento posmoderno como las de White o Jenkins. Ello le lleva a criticar las posturas que entiende la imaginación histórica de forma limitada como una capacidad que se emplea para rellenar los huecos que existen entre los restos históricos y, por su parte, propone que esta se conciba como el acto que precede a la investigación sobre el pasado y con el que se configuran corazonadas, presentimientos o intuiciones sobre las evidencias. De este modo, los planteamientos de Husbands representan un ejemplo claro de cómo en algunos de los trabajos sobre la imaginación histórica aparecidos en estos años se pueden comenzar a percibir determinados cambios y matizaciones que, por motivos evidentes, no se habían hecho en las investigaciones previas, como la consideración de

razonamientos posmodernos en las formas de concebir este concepto y sus funciones en el aprendizaje.

IV. Las reminiscencias aparecidas en la década de 2000

Si continuamos avanzando en nuestro análisis, durante la primera década del siglo XXI continúan apareciendo en Reino Unido trabajos sobre educación histórica que discuten y empleaban el concepto de imaginación histórica, aunque estos son mucho menos numerosos que los difundidos en las décadas previas. Con todo, lo más significativo de este periodo es la publicación de una obra póstuma de los trabajos de J. Fines (1938-1999) que incluye el último ensayo elaborado por este sobre la imaginación histórica, un texto que, como comprobaremos, surge como una reminiscencia o un recuerdo puesto que tiene ciertas resonancias a los estudios desarrollados por Little y Lee dos décadas antes.

Por lo tanto, a excepción del ensayo de Fines, en estos años las pocas contribuciones que se realizan dependen fuertemente de los desarrollos hechos en los años previos y no se introducen grandes innovaciones en la conceptualización o el estudio de la imaginación histórica. No obstante, como se podrá observar más adelante, en estos años surgen muchos más trabajos sobre el concepto en otros ámbitos nacionales también influidos e impulsados por los trabajos británicos de décadas previas.

Como breve apunte sobre el contexto en el que surge este escaso conjunto de aportaciones, este está marcado por diferentes reformas curriculares -como las de 1991, 1999 y 2007- que siguen compaginando el énfasis dado a la adquisición de conocimientos sobre historia política, económica, social y cultural, con la formación de habilidades propias del pensamiento histórico que se concretan en una serie de conceptos de segundo orden (Haydn, 2011: 333-334). Por lo tanto, pese a algunos cambios normativos que afectan a la obligatoriedad de la disciplina en algunos cursos escolares, por lo demás esta materia y el modo en que se presenta en los planes de estudio sufre pocos cambios con respecto a los años previos.

Un autor significativo en el que conviene que nos comencemos deteniendo es J. Fines. La obra más conocida de este docente e investigador en educación histórica es el folleto que publicó junto a J. Coltham en 1971, “Educational Objectives for the Study of History: A suggested framework”. En las páginas previas ya hemos analizado lo significativo y el impacto que tuvo este texto en la enseñanza de la historia y la investigación en Reino Unido, así como el modo en que se entendía y el lugar que ocupaba

en él la imaginación. En las décadas posteriores Fines continuó dedicándose a la investigación sobre el aprendizaje de la historia, publicando libros y numerosos artículos y reseñas, e incluso llegó a presidir la Historical Association entre 1994 y 1996 (Nichol, 2002: 4). El hecho de haber esperado hasta este punto en nuestro análisis para examinar sus ideas con respecto a la imaginación histórica se debe a que, aunque en décadas previas había hecho referencia a este concepto en varios artículos y fue un elemento importante a lo largo de toda su carrera, su ensayo más extenso y elaborado sobre el tema, “Imagination in History Teaching”, publicado póstumamente en 2002 (Fines, 2002a).

Las contribuciones realizadas por Fines durante su trayectoria destacan por el modo en que consiguió conectar el mundo de la academia y la educación (Nichol, 2002: 3), así como su dedicación a promover el aprendizaje activo de la historia, ya fuera al plantear situaciones en que el alumnado debía indagar sobre el pasado o al involucrar a niños y niñas en actividades de aprendizaje alternativas a las habituales, entre otros aspectos. Esto le llevó a liderar diferentes proyectos de investigación sobre la teoría y práctica de la enseñanza de la historia en los últimos años de la enseñanza secundaria y también en la primaria, como el “Nuffield Primary History Project” en el que, junto a J. Nichol, J. Dean y R. Verrier, examinó entre 1991 y 1996 el currículo nacional de esta etapa y exploró sus implicaciones en la historia escolar (Fines y Nichol, 1997: viii). Antes de su fallecimiento en 1999, Fines seleccionó y organizó una recopilación de sus manuscritos -tanto ya publicados como inéditos- con los que quería representar sus ideas y creencias sobre la educación de niños y niñas a través de la lente de la historia. Este entregó a J. Nichol este compendio y fue publicado como “Letting the past speak” (Fines, 2002b), recopilación en la que se encuentra el artículo mencionado anteriormente sobre la imaginación.

De entre el conjunto de temas que abordan las publicaciones realizadas por Fines a lo largo de su carrera, una parte de ellas están enfocadas a estudiar las posibilidades y riesgos, además de la propia efectividad, que pueden tener en el aprendizaje de la historia determinadas estrategias y recursos como el uso de dramatizaciones y de las historias o relatos. Los numerosos trabajos, experiencias didácticas y sugerencias que plantea sobre estas reflejan la preocupación del autor y el énfasis con que defiende la consideración de la imaginación infantil en la enseñanza, lo cual representa una idea que permea muchos de sus análisis y propuestas (Bage, 1999: 80). Sin ir más lejos, respecto a las estrategias y recursos enunciados, Fines plantea que la estimulación de la imaginación por medio del uso de historias y dramatizaciones supone una de las mejores contribuciones que pueden hacer estos a los aprendizajes que promueve el currículo, ya que al fomentar a través de

ellos la imaginación de niños y niñas les muestra la relación entre lo que aprenden y lo que experimentan, y les permite usar aquello que aprenden en la vida real, de modo que “(...) Así como la fantasía escapa de la vida real, la imaginación se aferra a ella y la mejora, haciéndola no sólo comprensible sino también más rica y satisfactoria.” (Fines y Verrier, 1974: 91). En el contexto de estas reflexiones sobre el aprendizaje de la historia, este razonamiento viene a decir que, si bien la fantasía se aleja de la realidad del pasado, la imaginación ayuda a comprenderla, a enriquecer esos conocimientos y a hacerla más agradable para los estudiantes. En cuanto al uso específico de historias y de todo tipo de narraciones en el aprendizaje, Fines les otorga un lugar central en la enseñanza porque el conocimiento histórico está definido por un modelo o formato narrativo (Bage, 1999: 27) y, al mismo tiempo, manifiesta que las historias son el alimento para la imaginación que necesitamos a cualquier edad, ya que sin estas la imaginación difícilmente podría actuar (Fines, 1975: 98).

Centrándonos en los textos en los que Fines aborda de forma monográfica la imaginación histórica, encontramos dos aportaciones no demasiado extensas: por un lado “Imagination & the Historian”, publicado en la revista *Teaching History* en 1977, y por otro “Imagination in History Teaching”, que es el ensayo póstumo al que nos hemos referido previamente y que forma parte de la recopilación “Letting the past speak”. El primero de estos textos consiste en una reseña de la obra “Imagination” (1976), de la filósofa Mary Warnock, en el que el contenido propio de lo que entendemos por una reseña se reduce a algunos comentarios sobre determinadas ideas defendidas en el libro, mientras que en el resto del texto Fines aprovecha algunas de esas ideas para reflexionar sobre las funciones que cumple la imaginación en la tarea del historiador por medio del análisis de tres libros de historia de tres conocidos historiadores en cuyas obras se ven reflejadas diferentes facetas de la imaginación (Fines, 1977: 24), con lo que este texto puede ser visto parcialmente como una adaptación de las ideas de Warnock a la investigación y la educación histórica. Por su parte, el otro artículo consiste en una serie de reflexiones expuestas por el autor en el que, sin hacer uso de referencias bibliográficas, explica diferentes cuestiones como las particularidades que se dan al hablar de imaginación en el aprendizaje de la historia, los componentes que la forman o las diferentes clases y niveles de imaginación histórica que es posible diferenciar.

Un motivo adicional al indicado en páginas previas para tratar aquí las ideas de Fines respecto a este concepto y no hacerlo juntamente con el folleto de 1971 es que, en su reseña de 1978 y en el ensayo de 2002, omite aspectos que fueron muy cuestionados

del texto escrito junto a J. Coltham y añade otros que no aparecían, con lo que la naturaleza del folleto y de los dos textos posteriores es bastante distinta. Sobre este folleto que hemos analizado previamente, podemos recordar que algunas de las críticas más contundentes que recibió se referían al modo en que definía la imaginación y la empatía (Gard y Lee, 1978: 32-37), algo que en los años posteriores llevó a Fines a reconocer que estas dos cuestiones necesitaban de más estudios y reflexiones sobre ellas para ser clarificadas (Fines, 1981: 8). En este sentido, uno de los problemas más claros radica en que en el folleto publicado por la Historical Association se catalogaba a la imaginación como una actitud hacia el estudio de la historia y gran parte de su definición se refería a la comprensión de las personas del pasado mediante la simpatía y la empatía. Con todo, el segundo de estos dos aspectos -la empatía- se mantuvo en las publicaciones posteriores de Fines sobre la imaginación histórica, como también se mantuvieron clasificaciones como las de entender que la imaginación en su forma más simple o básica consiste en la formación de imágenes mentales.

Si pasamos a analizar las ideas de Fines al respecto, este plantea en un sentido general que el desarrollo se basa en gran medida en las experiencias que son procesadas por la imaginación, ya que esta capacidad abre la mente a nuevas imágenes, experiencias novedosas o ideas alternativas. Ello hace que sea de considerable importancia ofrecer al alumnado experiencias que enriquezcan el abanico de lo que han conocido y experimentado y, a su vez, fomentar la capacidad de imaginar ya que de lo contrario esta decae (Fines, 1975: 98). Más allá de estas reflexiones, el autor también aborda las concepciones que existen con respecto a la imaginación dado que, en líneas generales, todos admitimos que la imaginación es algo positivo que deseamos que sea desplegado por el alumnado. Así, plantea que la mayoría de las personas coinciden en que es posible observar la imaginación en aquellas respuestas que dan los alumnos y que se caracterizan por su individualidad y singularidad, es decir, su originalidad, los cuales representan criterios que juzgamos desde nuestra imaginación, reparando en su novedad (Fines, 2002a: 63).

Respecto al lugar que ocupa la imaginación en el pensamiento infantil durante el aprendizaje de la historia, Fines plantea que los tres modos de representación de la realidad identificados por Bruner (enactiva, icónica y simbólica) pueden fomentar las dos principales clases de pensamiento características del estudio del pasado: el pensamiento lógico y el imaginativo. El pensamiento lógico está formado por tres tipos de procesos cognitivos, los de inducción, deducción y pensamiento analógico, pero estos no funcionan

de forma aislada entre sí ni aparte de la imaginación ya que, por ejemplo, el pensamiento analógico es esencial para desarrollar pensamiento histórico imaginativo ya que permite al trazar conexiones entre diferentes fragmentos de información como los que puede aportar el análisis de las evidencias históricas. Este también guarda relación con el pensamiento asociativo, el cual en el aprendizaje de la historia debe constreñir la fantasía infantil para que no vaya más allá de los límites que marcan restos históricos disponibles (Fines y Nichol, 1997: 17-18).

Cuando Fines expone sus razonamientos sobre la imaginación alude a los trabajos de Little y Lee que han examinado en detalle el concepto y, de entre los diversos aspectos que se pueden destacar de este, alude a cinco facetas de la imaginación: imaginería, sentir, inferir, coligación y empatía. La imaginería consiste en la habilidad de formar una imagen mental que reproduzca cómo fue el pasado físicamente, es decir, cómo se vería si fuéramos capaces de contemplarlo; sentir guarda relación con la imaginería pero implica ir más allá de lo visual y supone apreciar con los otros sentidos el pasado; inferir hace referencia a rellenar los huecos en una historia al completar lo que podría haber pasado en los vacíos de información sobre los que no existe ningún registro ni evidencia, algo que el autor ejemplifica refiriéndose indirectamente al ejemplo del viaje de César propuesto por Collingwood (1952: 233-234); la coligación consiste en seleccionar fragmentos inconexos de información que aportan las fuentes, percibir relaciones entre ellos y formar una comprensión sobre lo que sucedió en un proceso o acontecimiento, lo cual representa un concepto que, como hemos comprobado, estudió fundamentalmente Burston, pero también otros autores como P. J. Rogers o Lee; finalmente encontramos la empatía, que es un aspecto central de la imaginación que consiste en “(...) intentar comprender lo que estuvieron pensando y sintiendo las personas del pasado, ser ellos. (...)” (Fines y Nichol, 1997: 18-22).

Respecto a las relaciones que mantiene la imaginación con otras formas de pensar, conocer y aprender historia, Fines afirma que es necesario destacar estos vínculos para alejar las nociones que aproximan imaginación y fantasía libre, algo que preocupa mucho a los adultos (Fines, 2002a: 64). Así, se puede destacar que para desarrollar el pensamiento histórico se requieren cuatro elementos: conocimiento de los hechos históricos, experiencia sobre el comportamiento humano, habilidades de organización y deducción, e imaginación; a los que se podría añadir como componente aparte la motivación para explorar y descubrir el pasado. De este modo, si profundizamos en la utilización de los hechos, la experiencia y las habilidades, podemos comprobar que todas

ellas están vinculadas y dependen de la imaginación, ya que sin conocimiento previo no se puede comenzar a realizar especulaciones sobre el pasado; lo mismo sucede con la falta de experiencia dado que la persona que no dispone de esta no puede realizar comparaciones entre procesos y acontecimientos; y, por último, en cuanto a las habilidades en general y, particularmente respecto al uso de la lógica, la imaginación es determinante puesto que las reglas de deducción que se aplican por ejemplo al análisis de las evidencias históricas no se pueden aplicar de forma automática, sino que debe haber una idea detrás que estimule y guíe el proceso (Fines, 2002a: 67).

Una vez expuestas estas características y relaciones que mantiene la imaginación con otras actividades mentales, podemos comenzar a profundizar en las principales cuestiones que aborda Fines en los dos artículos sobre la imaginación histórica. En el primero de ellos, en el que reseña el libro de Warnock sobre la imaginación en el ámbito de la filosofía y que concluye con unas reflexiones sobre su importancia en la educación, Fines coincide con algunas de las premisas defendidas por la autora, como que atender a la percepción y los sentidos es importante en toda descripción que se haga sobre la imaginación aun cuando es evidente que esta consiste en algo más que la mera formación de imágenes mentales y su almacenamiento en la memoria (Fines, 1977: 24). Como venimos comprobando en las páginas y capítulos previos, esta condición es importante en la investigación y aprendizaje de la historia por las discusiones que han surgido en torno a cómo las narraciones históricas se constituyen por una consecución de escenas figuradas por el autor y que posteriormente, a través de la lectura, también pueden ser figuradas por otros.

Con la finalidad de mostrar su postura con respecto a esta cuestión, Fines comenta tres obras concretas de tres historiadores en las que es posible observar diferentes facetas de la imaginación. En primer lugar, aborda una obra de R. Cobb (1917-1996) en la que este autor utiliza mucho la imaginación de forma individual y se esfuerza en generar imágenes de la vida de las personas sobre las que trata su libro, unas escenas que son verdaderas pero muy difíciles de alcanzar por las dificultades propias de describir con viveza y precisión situaciones del pasado. El mensaje que trasladan esas imágenes es de compasión hacia los protagonistas del relato, que son individuos marginados, e intenta contribuir a cierto equilibrio en el panorama arrojado por la mayoría de los historiadores del momento que se centraban únicamente en personajes destacados del pasado histórico y no consideraban a los sujetos que sufrieron y pasaron por grandes penurias en la época estudiada (Fines, 1977: 25).

En segundo lugar, Fines trata un libro de E. P. Thompson, autor en el que recurrentemente se fijó Fines y sobre el que en otro punto manifestó que su “The Making of the English Working Class” (1963) representa el libro más influyente de la época que, entre otras cosas, mostró cómo rescatar a las personas corrientes de “la enorme condescendencia de la posteridad” (Fines, 2002b: 14-15). En el caso de Thompson, en la obra que se analiza es posible percibir cómo también se estudia a los marginados de la sociedad, aunque a diferencia del trabajo de Cobb, muestra mayor compromiso con un punto de vista ideológico. Así, estudia las fuentes desde abajo y llega a una conclusión que modifica la visión que se tenía sobre el periodo estudiado y que, a su vez, revela la importancia de un tema más amplio al enfocarlo bajo una nueva luz.

En tercer y último lugar, se examina una obra de R. H. C. Davis (1918-1991), quien “re-imagina” un tema que había dejado de captar el interés en su momento por las interpretaciones convencionales que se habían realizado sobre este, entre otras cosas, volviendo a ver (“re-see”) a los personajes con una nueva apariencia y distintos condicionantes a los habituales. Este autor representa a los personajes de forma diferente a como se había hecho habitualmente, pero lo hace sin caer en interpretaciones fantasiosas (Fines, 1977: 26). Esta clase de imaginación fue denominada posteriormente por (Little, 1983b: 29) como imaginación estática, un término que, como veremos, adoptará Fines en sus artículos posteriores.

Estos tres ejemplos sirven a Fines para concluir que todos ellos muestran cómo existen dos condiciones previas para el desarrollo de la imaginación. La primera es general y se refiere a que los tres se preocupan por las personas de las que hablan y, en un sentido amplio, tienen compasión por ellos. La segunda condición es específica y determina si esta imaginación es histórica o no lo es, ya que consiste en que para que podamos hablar de imaginación histórica el autor debe guiarse por la mentalidad de ver el pasado como el margen fluctuante de las personalidades presentes y encontrar satisfactorio la exploración de ese margen, el descubrimiento de materiales, reunir estos en conjuntos, preservarlos y comunicarlos. Considerando todo ello, apunta que si desplegar la imaginación histórica:

"(...) fuera sólo una cuestión de imágenes podríamos obtener la imagen correcta y después mirarla simplemente; pero todos sabemos que eso es imposible, y el ejercicio de la historia es uno de constante re-visión. La inquietud por ‘corregir la imagen’, para obtener una nueva visión, desde abajo, o desde arriba, o simplemente desde el otro lado es una marca distintiva de la imaginación histórica." (Fines, 1977: 26)

Estas ideas remiten a la discusión inicial sobre que la imaginación histórica consiste en mucho más que en formar imágenes mentales sobre el pasado, de forma que el autor relaciona la elaboración de tales imágenes con la asunción de que cada instante del pasado solo puede ser representado de una forma: del modo en que podríamos observarlo físicamente si pudiéramos verlo con nuestros sentidos. Este argumento podría ser cuestionado en base a distintos aspectos (por ejemplo, algunos podrían sostener que la imaginación histórica consiste en figurar mentalmente imágenes sobre el pasado que pueden representar los mismos momentos o acontecimientos, pero de distintas formas en función la perspectiva que se adopte), pero Fines lo aprovecha para aludir al proceso de “constante re-visión” característico de la imaginación histórica, el cual consiste en que es posible aproximarse a periodos o acontecimientos históricos ya estudiados pero analizarlos de forma novedosa y original, es decir, estudiarlos bajo una nueva luz que revele nuevas formas de verlos y que les otorgue nuevos significados que sean igual de válidos que los de las perspectivas anteriores.

Fines concluye la reseña haciendo una reflexión sobre las ideas de Warnock que es muy significativa a la luz de sus aportaciones posteriores:

“La imaginación histórica en uso parece tener una secuencia de desarrollo de etapas hacia esa comprensión análoga de la que habla la Sra. Warnock: la primera etapa es la que señaló Coleridge, la capacidad de ver el significado y el significado potencial en las cosas comunes. La segunda es el ejercicio de creencia en la realidad del material estudiado, y tal vez se vea mejor en ese anhelo de detalles íntimos que traicionan tantos grandes historiadores, la captación de matices y sutilezas en el discurso que viene al uso del pasado. La tercera etapa consiste en ver el significado humano (la explicación de las cosas en sí) y la significación de ese significado en una escala más amplia de universales.” (Fines, 1977: 26)

Este párrafo final es interesante porque el principal contenido del ensayo que Fines elaboró sobre el concepto y que fue publicado más de dos décadas después es precisamente una clasificación o jerarquización de las formas y niveles de imaginación histórica como el que sugiere en estas líneas. En esta versión inicial de la “secuencia de desarrollo” que traza el autor podemos apreciar algunas características que mantendrá en la versión extendida, como el lugar superior que ocupa el significado humano o la empatía y la comprensión análoga de aspectos del pasado.

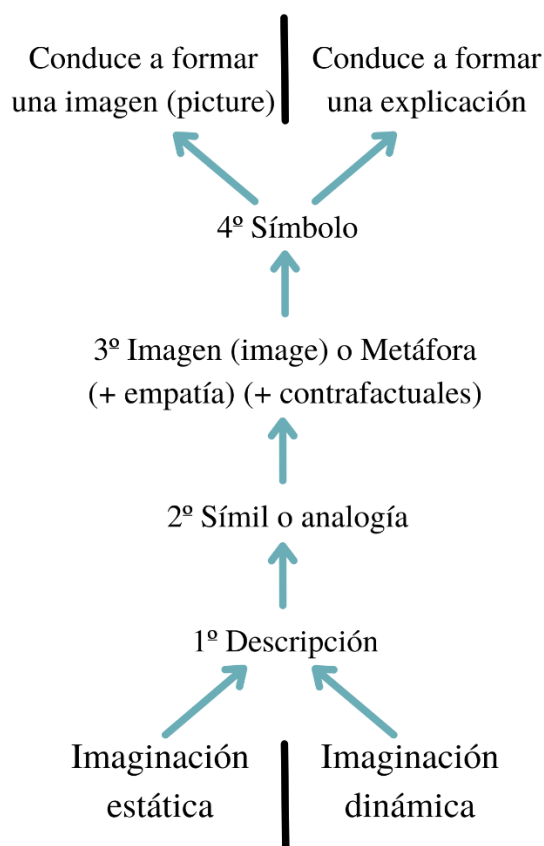
En este sentido, en el ensayo póstumo difundido en 2002 el autor sostiene que hay dos tipos de imaginación, estática y dinámica, que son similares en cuanto al proceso por

el que discurren pero que conducen a fines distintos, y además ambos implican ciertos niveles de pensamiento imaginativo. El primer tipo, denominada imaginación estática aun a riesgo de que se malinterprete su significado con muchas de las nociones relacionada con el término “estático”, consiste en ver y figurar una parte del pasado, lo cual en historia alude más a la función del contador de historias que, más que a explicar el pasado, se dedica a mostrar una historia, a figurarla. Su narración aspira a ser lo más cercana posible al modo en que sucedieron las cosas en el pasado, porque de lo contrario su relato no es histórico como tal, ya que “(...) este tipo de imaginación intenta mostrar una parte del pasado tal como sucedió realmente.” (Fines, 2002a: 65). Por otro lado, la imaginación dinámica hace referencia a la vertiente más científica de la imaginación, la cual aspira a explicar, interpretar, evaluar, comprender, reconstruir en acción, de modo que en esta se ven implicadas muchas otras características del pensamiento aparte de la imaginación, como también elementos que forman parte de la imaginación como la empatía, la cual subyace a todas estas cuestiones en la medida en que hay que considerar distintas proposiciones que funcionan en un contexto humano, y si no se consideran estas no es posible proceder.

Los procesos que siguen estos dos tipos de imaginación en el aprendizaje de la historia dan lugar a dos fines, de modo que en el caso de la imaginación estática se genera una imagen, mientras que en el de la imaginación dinámica se forma una explicación. A nuestro modo de ver y sin incurrir en los riesgos conceptuales que advierte Fines al usar los términos estático y dinámico, podríamos decir que el producto que crea la primera es más fijo o estable -sin que ello implique que llegue a ser inalterable-, y el resultado al que lleva la segunda tiene un carácter más narrativo y dilatado. Con todo, pese a que conducen a lugares distintos y dan lugar a productos de diferente naturaleza, los dos comparten una jerarquía de logro similar (Fines, 2002a: 65-66). A este respecto, Fines avanza con precaución sobre la conveniencia de plantear una jerarquía y aclara que esbozar una puede no tener efectos positivos de por sí, lo que le lleva a matizar que la que propone es una forma posible de definir los pasos a seguir en el aprendizaje y que estos dependen de las circunstancias, por lo que pueden darse muchas veces. Ello implica que en ciertos casos un historiador profesional puede encontrarse en la situación de recurrir al primer paso de los cuatro que forman la jerarquía y un niño, en otras circunstancias, puede desplegar al tercero. Los cuatro niveles que conforman esta jerarquía, la cual según su autor es bastante sencilla y original, corresponden a términos provenientes de la estética: descripción, analogía -o símil-, imagen (“image”) -o metáfora- y símbolo.

A nuestro parecer, Fines expone los cuatro niveles o pasos de la jerarquía de forma un tanto confusa, por lo que la explicación que vamos a ofrecer puede no ajustarse en algún punto a lo que quiso transmitir el autor. En este sentido, él mismo reconoce en las primeras líneas de su ensayo las dificultades por las que pasó para elaborar y organizar este texto (v. Fines, 2002a: 63). A la hora de explicarlo hemos considerado conveniente mostrar un diagrama (Figura 14) elaborado por nosotros que represente la jerarquía, sus componentes y relaciones internas.

Figura 14. Diagrama sobre los niveles de imaginación estática y dinámica de J. Fines



Fuente: elaboración e interpretación propia a partir de Fines (2002a: 63-66).

El primer nivel del proceso imaginativo es la posición minimalista de describir, una en la que el alumno cuenta lo que ve del pasado. Esta clase de proceso y la imaginación estática ha tenido mala fama entre historiadores y estudiantes pues, aunque la persona hace un esfuerzo por ver el problema o cuestión, no puede o no quiere ir más allá. Este primer paso es necesario en la secuencia si se va a pasar a los siguientes niveles con honestidad y habilidad crítica porque, aunque de por sí no tiene sentido, sin este nivel el resto es pura fantasía.

El segundo nivel es de gran envergadura, es el paso de mostrar y explicar por referencia a algo. Consiste en trazar analogías del tema estudiado para explicarlo. Estas requieren conocimiento y experiencia para reparar en lo que subyace a las cosas, y no es tarea simple porque tiene su dimensión amplia y poética que hace que cada comparación ayuda a ver mejor la naturaleza del objeto de estudio.

El tercer nivel es de mayor envergadura y supone un movimiento de “parece” más cerca del “es” e implica la suspensión voluntaria de la incredulidad. La metáfora que se convierte en imagen tiene una cualidad fijadora cuando la usamos y requiere que nos metamos en el tema con toda nuestra personalidad. En esta tiene lugar la empatía. Del mismo modo, en la imaginación dinámica, se pueden realizar contrafactuales.

El cuarto nivel es el más elevado y está dirigido hacia el símbolo. En él uno busca las palabras y las frases siguiendo el patrón pictórico y comparativo de antes y que darán novedad al material antiguo. Por ejemplo, tomar unos hechos conocidos y poner énfasis en aspectos que no se habían puesto antes y el modo en que habían sido configurados y ordenados. Ello provoca la sensación de que, aunque no se habían visto las cosas de ese nuevo modo, es convincente y congruente, tiene sentido (Fines, 2002a: 66).

A través de esta panorámica podemos ver la jerarquía de niveles por los que pueden avanzar la imaginación estática y la dinámica en el aprendizaje de la historia. En cada una puede formarse una imagen o una explicación, por lo que cada vez que se emplee la imaginación histórica no tiene por qué alcanzarse el cuarto nivel porque ello puede variar en función de las circunstancias y del tipo de actividad desarrollada. Lo que sí es seguro es que los niveles están planteados de forma que es preciso haber pasado por el o los primeros para alcanzar cualquier nivel superior.

Los distintos componentes o la propia orientación de esta jerarquía representan una trasposición de la definición de la imaginación que ofreció el autor junto a J. Coltham en el influyente folleto de 1971. Así, en ese trabajo la imaginación también se caracteriza en su versión más sencilla como una imagen mental, pero se indica que esta no tiene por qué quedarse en la mera figuración interior, sino que requiere de conocimiento externo, simpatía y empatía, así como que en su expresión superior que consiste en alcanzar el entendimiento simpatético de la humanidad y la condición humana (Coltham y Fines, 1971: 25). Por tanto, el modelo de imaginación estática y dinámica de Fines que se difundió póstumamente consiste en un replanteamiento basado en la caracterización que hizo de la imaginación décadas antes y en el que se toman en cuenta las duras críticas que

recibió este trabajo por parte de distintos autores, como la de vincular el concepto con la simpatía o definirlo como una actitud.

Asimismo, el nivel superior en que se perciben las cosas de un modo distinto u original con respecto al modo en que se han percibido habitualmente, recuerda a lo mismo que manifiesta Lee sobre que la imaginación histórica como suposición consiste en ver las mismas evidencias históricas bajo una nueva luz (Lee, 1984a: 95), como también puede recordar al sentido de originalidad o novedad al que se refiere Passmore o lo que también manifiesta Lee a partir de Furlong sobre “hacer las cosas con imaginación”. En todo ello se ha de repetir, como advierte Fines, que una imaginación original en historia es diferente a la que se puede hablar en otros campos, porque en este caso específico debe ser congruente y coherente históricamente.

Un aspecto sobre el que debemos llamar la atención es que en la publicación de 1977 de Fines sobre la imaginación histórica podemos encontrar ejemplos de obras históricas analizadas por el autor de las que destaca que estas trasladan ciertas imágenes y explicaciones que, significativamente, tienen las mismas propiedades o características que adscribe al cuarto nivel de imaginación en el ensayo de 2002. Así, en la reseña publicada en 1977 explica que la obra que examina de E. P. Thompson representa un trabajo singular porque, estudiando las fuentes desde abajo, consigue llegar a una conclusión que modifica la visión habitual que se tenía sobre el periodo estudiado y, a su vez, revela la importancia de un tema más amplio al enfocarlo bajo una nueva luz, lo cual a nuestro modo de ver encaja con la descripción que hace Fines de las explicaciones elaboradas mediante la imaginación dinámica en el cuarto nivel. Seguidamente, en esa misma reseña, estudia una obra de R. H. C. Davis en la que llama la atención sobre que el autor “re-imagina” un tema que había dejado de captar el interés en su momento por las interpretaciones convencionales que se habían realizado sobre este y vuelve a ver (“re-see”) a los personajes con una apariencia distinta a la habitual, algo que consideramos que se asemeja a lo que puede producir la imaginación estática en el cuarto nivel, esto es, una imagen históricamente válida pero que representa y significa un determinado momento o episodio de forma distinta al habitual. A esta coincidencia que hemos detectado se añade el hecho de que, pocos años después de la publicación la reseña que contiene este caso, Little se refiriera al ejemplo analizado por Fines sobre la obra de Davis como “imaginación estática” (Little, 1983b: 29), algo que hipotetizamos que pudo influir al autor a terminar denominándola de ese modo en sus publicaciones posteriores.

A partir de todos los desarrollos y clasificaciones que dan cuenta de cómo entiende Fines la imaginación en el aprendizaje de la historia, este también plantea algunas implicaciones directas para la enseñanza. En este sentido, tras exponer su análisis teórico del concepto de imaginación histórica, de las relaciones que mantiene con otras actividades mentales y los otros elementos del pensamiento histórico, los cuales representan aspectos determinantes para plantear cómo promoverla, Fines indica que los docentes pueden llevar a cabo algunas acciones importantes como tomar conciencia de qué entienden por imaginación histórica, algo que les puede llevar a ser conscientes de las dos clases que existen, así como fomentarla en el alumnado recompensándola. Con todo, probablemente sean pocos los alumnos que alcancen el cuarto nivel pero hay que procurar que la mayoría lleguen al segundo y el tercero por medio del fomento de la imaginación en todos los aspectos del aprendizaje histórico (Fines, 2002a: 68).

Junto con ello, concluye:

“Al menos una cosa está muy clara: si queremos fomentar la imaginación en todos los aspectos del aprendizaje histórico habrá que pensar, hablar y debatir mucho sobre lo que está ocurriendo, en términos de proceso, y no sólo hablar de los materiales, de las propias evidencias. Una de las grandes lecciones de la evaluación del Schools’ Council Project History 13-16 ha sido que pedir a los alumnos que piensen y hablen y debatan sobre lo que están haciendo cuando hacen Historia es uno de los factores clave para desarrollar el aprendizaje histórico. Es la conciencia con la que hacemos las cosas lo que importa en el éxito (...)” (Fines, 2002a: 68)

Con esto, Fines se refiere al procedimiento seguido por Shemilt en el “Evaluation study” del SCHP -proyecto de investigación educativa que hemos analizado previamente- (Shemilt, 1980), es decir, entrevistar a los alumnos que han participado en las distintas actividades y fomentar que reflexionaran sobre los aprendizajes desarrollados. Ello conecta con la última frase de esta cita, referida a que ser conscientes de lo que hacemos es lo importante al hacer las cosas correctamente.

Un ejemplo de todo ello se puede encontrar en el trabajo sobre fuentes históricas en el aula, ya que situarlas en el contexto se debe usar la imaginación y la experiencia de vida. Así, la historia escolar debe favorecer el trabajo conjunto de la imaginación, el cuestionamiento, la conciencia crítica y el escepticismo, algo en lo que el docente debe apoyar al alumno en cada paso que da para dar sentido a los testimonios históricos (Fines y Nichol, 1997: x).

En cuanto a las actividades de aprendizaje concretas en las que el alumnado deba hacer uso de la imaginación histórica, el autor critica las tareas que son tan frecuentes y que piden al alumnado que imaginen cómo sería ser un personaje del pasado -que también cuestiona Lee y muchos otros autores vistos previamente-, las cuales tilda de pseudo-imaginativas e indica:

“(…) Para ejercitar la imaginación hay que pedir a los niños que intenten convertir los materiales de la historia en significado, que expriman de estos hasta la última gota de creencia, que intenten obtener una nueva visión, que vuelvan a ver de forma activa, en lugar de una forma visual. (…)” (Fines, 1977: 26)

A partir de esta cita, el autor marca distancias con las actividades que se suele afirmar que se apoyan en la imaginación porque requieren adoptar el punto de vista de una persona del pasado y, en su lugar, Fines plantea que una forma efectiva de que el alumnado emplee la imaginación es en la interpretación de las evidencias históricas, de modo que examinarlas de forma divergente les pueda conducir a significarlas de modos distintos a los habituales y a la producción de nuevas formas de verlas. Con todo, una crítica que se ha hecho a este cuestionamiento general planteado por el autor es que no diferencia las diferentes clases de ejercicios del tipo “imagina que…” que se pueden desarrollar con niños y niñas (Stockley, 1983: 60), ya que ponerse en el lugar de una persona del pasado es solo una variante de esta clase de actividades.

Si hacemos un balance por las ideas planteadas por Fines con respecto a la imaginación en el aprendizaje de la historia, este dedica pocos textos monográficos a la cuestión, pero su preocupación sobre la imaginación infantil permea muchos de sus libros y artículos, como los dedicados a estudiar las posibilidades y riesgos, así como a plantear sugerencias, sobre el uso de determinadas estrategias y recursos alternativos en el aprendizaje de la historia como dramatizaciones e historias o relatos. Asimismo, en las aproximaciones que realiza el autor sobre el concepto de imaginación histórica, advierte sobre las precauciones y malentendidos que se pueden dar con este concepto por algunos de los significados y objeciones que existen con respecto a este, tanto desde la propia educación histórica como en general.

Por otro lado, Fines se esfuerza por aclarar qué lugar y funciones desempeña la imaginación en el pensamiento durante los distintos procesos implicados en el aprendizaje de la historia. En este sentido, identifica las dos principales clases de pensamiento características del estudio del pasado como el pensamiento lógico y el imaginativo, los cuales están formados por diferentes elementos y entre los que existen

múltiples relaciones. Sobre la imaginación, destaca en diversos puntos cómo esta consiste en algo más que la mera formación de imágenes mentales y su almacenamiento en la memoria, lo que no quita que la imaginación o la percepción sigan siendo aspectos importantes para tener en cuenta siempre que se trate esta idea. Ello le lleva a analizar las obras de algunos historiadores destacados para ejemplificar cómo en sus trabajos es posible observar diferentes facetas de la imaginación y a sugerir que las operaciones imaginativas sobre la investigación y el aprendizaje del pasado pueden ser clasificadas y jerarquizadas.

Fines sostiene que hay dos tipos de imaginación, estática y dinámica, que son similares en cuanto al proceso por el que discurren pero que conducen a fines distintos, la primera da como resultado una imagen y la segunda una explicación, y además ambos implican ciertos niveles de pensamiento imaginativo. Por medio de la imaginación estática se forman imágenes que aspiran a ser lo más cercanas posible al modo en que sucedieron las cosas en el pasado y a partir de la imaginación dinámica se configuran explicaciones que interpretan, evalúan, comprenden y reconstruyen en acción los acontecimientos y procesos históricos. La etapa final que pueden alcanzar estas clases de imaginación consiste en crear imágenes o explicaciones que transformen el modo en que se había percibido y el significado que se había otorgado habitualmente a una parte del pasado, algo que es muy complejo de lograr por parte de los alumnos pero que, con un apoyo constante del docente y la planificación de tareas que fomenten la imaginación, se puede conseguir que algún estudiante llegue al último nivel pero, sobre todo, que la mayoría desarrolle el segundo y el tercero en sus producciones al plantear analogías o empatizar con personajes del pasado.

Si analizamos el resto de los trabajos realizados en Reino Unido durante la primera década del siglo XXI, anteriormente ya se ha indicado que estos fueron mucho más escasos en comparación con las publicaciones difundidas en décadas anteriores. En ese sentido, una característica que comparten algunos de estos es que no representan investigaciones sobre la imaginación histórica como tal, ni siquiera sobre educación histórica, sino que consisten en guías o manuales dirigidos al profesorado que se fundamentan en investigaciones sobre el aprendizaje de la historia y que proponen estrategias y recursos didácticos para ser implementados en las aulas. Este es el caso de

manuales como el de R. Turner-Bisset, L. O'Hara y M. O'Hara o el de P. Hoodless, los cuales no profundizan en la cuestión de la imaginación histórica, pero se refieren a ella al exponer sus planteamientos y ofrecer modelos de actividades y materiales al profesorado.

En el caso de la primera, plantea un volumen en forma de guía para los docentes de primaria dirigida a enseñar historia de forma creativa, de modo que parte de considerar los hallazgos realizados por distintas investigaciones notables en educación histórica y explica diferentes estrategias para la enseñanza en las que interviene la imaginación (análisis de artefactos y documentos históricos, las dramatizaciones y juego imaginativo, los relatos, las simulaciones, entre muchos otros) (Turner-Bisset, 2005). De este modo, esta autora expone gran parte de sus propuestas enfatizando el papel importante que cumplen la imaginación y la empatía histórica, tanto al indagar en las evidencias incompletas del pasado como al aproximar aquellos periodos más lejanos del pasado (Turner-Bisset, 1999: 43-44, 2000: 171).

En esa línea, Turner-Bisset alude a la función habitual atribuida a la imaginación como mecanismo que rellena los huecos y conecta las evidencias que se presentan de forma dispersa. A partir de ello, deriva que la historia consiste en la combinación de los tres aspectos indicados por Trevelyan: la parte científica del estudio de la historia, es decir, la investigación e interpretación de las evidencias; la parte imaginativa o especulativa, que consiste en emplear la imaginación histórica al reconstruir eventos y vidas del pasado; y la parte literaria, centrada en presentar la historia a otros, esto es, comunicarla de forma apropiada (Turner-Bisset, 2001: 27, 2005: 18).

Por su parte, las guías dirigidas al profesorado elaboradas por O'Hara y O'Hara (2001) o Hoodless (2008) para promover aprendizajes activos en la materia escolar de Historia presentan unas propuestas semejantes a la anterior, de modo que al tratar estrategias didácticas que se pueden emplear para formar aprendizajes de esta clase se abordan enfoques imaginativos en la enseñanza de la historia. En ese sentido, plantean algunos fundamentos sobre educación histórica tomados de otras investigaciones, como la clasificación de los tipos de imaginación histórica que formuló Little y, junto a estos, se proponen recursos y estrategias que fomenten estas clases de imaginación, como el trabajo con artefactos históricos o la elaboración de narraciones ficticias o reales (Hoodless, 2008: 86; O'Hara y O'Hara, 2001: 93-94).

Mas allá de estas guías dirigidas al profesorado, también es posible encontrar algunas investigaciones concretas como la de Guyver y Nichol (2004: 24) sobre el desarrollo profesional de docentes en formación en la que se estudia cómo estos se

enfrentan a tareas en que deben emplear la imaginación para reconstruir el pasado por medio del análisis de evidencias. Junto con este trabajo, también podemos reparar en la tesis doctoral de Ovenden (2004) sobre el estudio de la cultura egipcia antigua por parte de alumnos de Educación Primaria a partir del análisis y manipulación de objetos de la época. Esta parte de los desarrollos de Lee y Fines para resaltar cómo, dado que las evidencias históricas representan el comportamiento y el esfuerzo humano, su análisis no solo requiere observarlas y realizar inferencias y deducciones, sino también empatía e imaginación (Ovenden, 2004: 308). A este respecto, se examina de forma sucinta las teorías sobre la imaginación de Warnock, Egan, Furlong y Sartre, así como las reflexiones de Lee sobre la imaginación histórica en el aprendizaje. A partir de todo ello la autora transpone las categorías teóricas de algunos de estos autores a su investigación sobre cómo los alumnos interpretan los objetos egipcios de un museo y observa el modo en que el alumnado forma sus propios significados personales sobre el periodo estudiado a partir de los objetos analizados y hace uso de su empatía e imaginación personal, de manera que, por ejemplo, al inspeccionar restos que estaban dañados hipotetizaron sobre si habían llegado en esas condiciones por el paso del tiempo o porque alguien los había dañado de manera deliberada, lo que llevó a los alumnos a emplear su imaginación para sugerir posibles respuestas y, así, dar sentido a los objetos (Ovenden, 2004: 317-322).

En las páginas previas hemos explorado las investigaciones que tratan la imaginación histórica durante la primera década del siglo XXI y, entre otras cosas, se ha podido observar cómo las aportaciones realizadas en este periodo distan considerablemente de las realizadas en los noventa y, especialmente, contrastan con la amplitud y profundidad de las de los ochenta. Con todo, al inicio de esta década se difundió póstumamente el texto elaborado por J. Fines en el que reflexiona de forma más extensa sobre el concepto, de modo que junto a este ensayo se han examinado otros momentos y contextos en que el autor aborda la imaginación histórica en sus publicaciones.

En este sentido, Fines resalta cómo la imaginación es -junto al pensamiento lógico- una de las dos clases de pensamiento características del estudio del pasado y enfatiza cómo esta no consiste en la mera formación de imágenes mentales. El autor propone la distinción entre una imaginación estática y una dinámica que son similares en cuanto al

proceso por el que discurren pero que conducen a fines distintos ya que, si la primera da como resultado una imagen, la segunda forma una explicación histórica.

Un aspecto significativo de este periodo es que se puede percibir cierto aumento de investigación, y, sobre todo, guías para el profesorado para enseñar con métodos activos, centradas en el aprendizaje de la historia en Educación Primaria. El número creciente de manuales para los docentes sobre la educación histórica en esta etapa se puede explicar, al menos parcialmente, por el aumento de investigaciones sobre el aprendizaje de la disciplina en estas edades y por la introducción de la obligatoriedad de su enseñanza marcada por las reformas curriculares de los años previos.

A este respecto, el lugar ocupado por la imaginación histórica en estos trabajos es el de una capacidad importante del aprendizaje que se justifica acudiendo a reflexiones historiográficas, pero especialmente aludiendo a los desarrollos al respecto de Lee y Little -y en cierta medida también Fines- como investigadores y docentes en educación histórica que difundieron sus aportaciones sobre la imaginación histórica dos décadas antes y que en este momento continúan influyendo en los modos de concebirla. Así, autores como Turner-Bisset o O'Hara y O'Hara exponen sus ideas al respecto en sus manuales, de forma que en ellos abogan por el uso de la imaginación como un mecanismo para formar hipótesis o una capacidad que puede ser desarrollada mediante el trabajo a partir de actividades de aprendizaje de distinta clase.

V. La pervivencia de los desarrollos clave en la década de 2010

En la última década han aparecido en el contexto británico algunas contribuciones que se apoyan en mayor o menor medida en el concepto de imaginación histórica, aunque en términos generales estas se basan considerablemente en los desarrollos más significativos de las décadas de 1980 y 1990. En ese sentido, durante estos años no se producen grandes innovaciones y aquello más llamativo son las características distintivas de la mayoría de estos trabajos, ya que estas contrastan con las de los estudios de los años previos. Con ello nos referimos al factor diferencial de que las escasas aportaciones que han tratado la imaginación histórica en estos años también se centran en la etapa de Educación Primaria, pero con la discrepancia de que en este caso muchas de ellas analizan las concepciones y prácticas de los futuros maestros en formación.

En este sentido, existen trabajos que enfatizan cómo la utilización y elaboración de historias y narrativas de ficción por parte del alumnado les induce a emplear una imaginación disciplinada, de modo que combinen la imaginación creativa, la realización

de inferencias, suposiciones y especulaciones dentro del marco que establece la información factual (Nuffield Primary History Project, 2012: 28). Asimismo, Nichol expone y analiza proyectos en los que el alumnado debe usar la imaginación histórica al reconstruir una situación histórica a partir de la realización de inferencias y conectar aspectos y episodios concretos del pasado (Nichol, 2013: 149-151), y también al crear relatos históricos mediante una imaginación informada (Nichol, 2014: 153-154), es decir, que no sea libre y se fundamente en las evidencias.

Por otro lado, encontramos los estudios mencionados sobre los futuros maestros de Educación Primaria a los que hemos hecho mención anteriormente, como los de Percival, Moore o el de Blake, Edwards, Newton y Newton. Sobre el de estos últimos, la investigación de Blake, Edwards, Newton y Newton (2011) examina las concepciones de los maestros en formación inicial sobre la creatividad en las clases de historia de forma que, a partir de relacionar la imaginación con la empatía, indican cómo la enseñanza de la historia en los primeros años de escolarización obligatoria tiene el potencial de ser un proceso creativo en el que se permita a los alumnos participar empleando una imaginación informada y constreñida para construir narrativas y relatos sobre eventos y situaciones del pasado. Con todo, el papel que cumple la imaginación en todo ello se reduce a rellenar los huecos que existen en el registro de evidencias para hacer personalmente significativos los eventos estudiados.

Los resultados de esta investigación apuntan a que los futuros docentes estudiados sostienen diferentes concepciones sobre la creatividad en la educación histórica, fuertemente vinculadas con la imaginación, que se pueden agrupar en seis categorías sobre el pensamiento histórico creativo. De entre ellas, la más destacable es la última de estas ya que sugiere que existen diversas explicaciones e interpretaciones al estudiar el pasado y, a pesar de que las interpretaciones realizadas por los alumnos no sean originales o validas a la luz de los preceptos que siguen los historiadores, estas pueden ser muy convenientes en el aprendizaje de los niños dado que requieren del uso de la imaginación para formar una imagen mental que les permita experimentar e interrogar el pasado, algo básico en el pensamiento histórico creativo (Blake et al., 2011: 16-28).

Respecto a los trabajos de Percival, estos abordan la imaginación histórica en muchos de ellos, ya sea con la exploración de las concepciones de futuros docentes o como un aspecto determinante en la formación de la comprensión histórica. Así, el trabajo más destacado de este autor es el libro de reciente publicación “Understanding and Teaching Primary History” (2020), el cual consiste en una obra que recopila y extiende

algunos de los planteamientos formulados en publicaciones previas y que se presenta como una guía para el profesorado de Educación Primaria sobre la enseñanza de la historia en la que se exponen resultados de investigación y propuestas didácticas. Además, un aspecto significativo es que el autor apunta cómo uno de los objetivos de la obra es rescatar algunos de los debates iniciales que se dieron sobre la naturaleza de la historia y su enseñanza desarrollados desde la década de 1970, algo que por ejemplo es posible apreciar en su recuperación del concepto de coligación empleado por Walsh (Percival, 2020: 88). En esta línea, Percival ya destacó en publicaciones previas la relevancia de considerar la naturaleza del razonamiento histórico para, a partir de ello, identificar los aspectos que son importantes en la enseñanza de la historia en Educación Primaria, como por ejemplo el desarrollo de la imagería del pasado por parte de los alumnos y el uso de la imaginación para apoyar el razonamiento histórico, los cuales representan elementos que han sido insuficientemente enfatizados en la investigación (Percival, 2014: 46).

Frente a este panorama, Percival sostiene que la imaginación histórica es un componente importante para la formación de la comprensión histórica, lo que le lleva a abordarla en relación con diferentes aspectos y desde distintas perspectivas. En esa línea, dota de tal importancia a la imaginación histórica que en su modelo de comprensión histórica sostiene que representa uno de los conceptos de comprensión histórica que son analizados en la obra de este autor junto a otros elementos determinantes, como: cambio y continuidad, causa y consecuencia, similitudes y diferencias entre pasado y presente, narrativas históricas o coligación (Percival, 2020: 6-7).

El autor formula este conjunto de planteamientos a partir de unos fundamentos teóricos asentados en la corriente idealista de la historiografía, en el constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje y enfatiza el papel de la imaginación en todo ello tanto desde la psicología educativa, la pedagogía como de la filosofía de la historia. Además, se apoya consistentemente en los desarrollos producidos en el campo de la educación histórica durante las últimas décadas en el contexto británico, por lo que toma en cuenta numerosas aportaciones que hemos estudiado en las páginas previas, como las de Cooper, Husbands, Fines, Blyth, Little, Low-Ber, Portal, Knigh, Shemilt y Ashby (Percival, 2014: 50-51, 2020: 72-75).

A partir de estos fundamentos el autor destaca cómo la imaginación histórica contribuye a la construcción de conocimiento histórico, entre otras cosas, al realizar inferencias, rellenar huecos entre las evidencias o ir más allá de estas. Al explicar todo

ello, Percival relaciona aportaciones historiográficas como las de Collingwood o las de Oakeshott con estudios sobre la importancia de la imaginación en el pensamiento infantil, tales como las investigaciones de Vygotsky y Cooper sobre las funciones del juego en el desarrollo de la imaginación y al interpretar situaciones históricas y elaborar narrativas, así como las mencionadas teorías de aprendizaje constructivista y socioconstructivista⁷⁸, los trabajos elaborados por Bruner en su primera etapa y por Egan respecto a las formas de pensamiento especulativo en los que son fundamentales la imaginación y la imaginería, aunque de este último critica el desdén con que trata el uso de imágenes y artefactos históricos al aprender sobre el pasado (Percival, 2020: 72-76). Junto con ello, plantea actividades que a su modo de ver fomentan la comprensión y la imaginación histórica, como el uso de evidencias y la imaginería, escuchar relatos históricos, preparar dramatizaciones, realizar visitas a lugares históricos, la elaboración de narrativas o llevar a cabo debates en grupo.

Entre estas estrategias podemos destacar una que constituye uno de los conceptos de comprensión histórica que el autor analiza en su obra y en el que profundiza aparte de los demás. Las narrativas históricas representan una de las cuestiones que Percival más ha explorado en sus trabajos, tanto a partir de referentes psicoeducativos y pedagógicos como historiográficos. Así, entiende que la utilización de narrativas promueve la imaginación histórica en el alumnado y, a la hora de defender la relevancia de los enfoques narrativos en la enseñanza se fundamenta en las ideas de Cooper, Bage, Fines y Vass, así como en las últimas aportaciones de Bruner y Egan (Percival, 2017: 2-3). Mientras que a nivel historiográfico asume -y al mismo tiempo discute- los desarrollos posmodernos de White y Jenkins y explica que las ideas de estos no se han de ver como un impedimento para trabajar con el alumnado las historias y narraciones, sino que, por el contrario, afirma que los planteamientos de estos demuestran cómo los textos históricos utilizan los mismos dispositivos literarios que podemos encontrar en la escritura de ficción. En ese sentido, siendo consciente del rechazo que producen las posturas posmodernas en muchas corrientes de la disciplina histórica, Percival sostiene que, a pesar de que se puedan rechazar estas ideas por las implicaciones que comportan, siguen existiendo importantes referentes en psicología educativa y pedagogía que abogan por sustentar los aprendizajes en enfoques narrativos (Percival, 2017: 3). A partir de todo ello,

⁷⁸ Pese a la importancia que tienen en su discurso, a nuestro modo de ver Percival utiliza de manera poco consistente los conceptos “constructivismo” y “socioconstructivismo”.

un aspecto significativo es cómo el autor vincula estos enfoques con el desarrollo de la imaginación histórica y los contrafactuales (Percival, 2020: 92-95), algo es posible observar en una de las investigaciones de Percival en la que observa cómo la utilización de estas estrategias en futuros docentes de Educación Primaria resultó en un fomento de los razonamientos y la imaginación histórica (Percival, 2017: 9-10).

Por otro lado, en un sentido marcadamente distinto encontramos aportaciones como la de Billingham, que vincula las contribuciones que realiza la educación histórica a la formación de la ciudadanía con el desarrollo de la imaginación histórica y la imaginación política, las cuales representan capacidades a partir de las cuales es posible discernir entre las posibilidades y razonar para considerar las contingencias que se dieron en las acciones individuales y colectivas del pasado y el presente (Billingham, 2016: 447). Asimismo, también podemos destacar las contribuciones que ha realizado Moore en su tesis doctoral dirigida por Cooper, en la que plantea un nuevo concepto: el “razonamiento histórico orgánico”, como alternativa al problemático término de “empatía histórica”. Su investigación descansa parcialmente en planteamientos provenientes de la psicología, la filosofía y la historiografía, fundamentalmente en Collingwood, y estudia cómo los futuros maestros de Educación Primaria emplean el “razonamiento histórico orgánico”, o lo que es lo mismo, el uso la empatía y la imaginación para conectar con personas del pasado a través del estudio de la cultura material (Moore, 2020: 51).

Este autor traza un esquema en el que la imaginación histórica aparece como una de las tres dimensiones de la matriz del “razonamiento histórico orgánico”, concretamente esta surge en las percepciones que forma el alumnado sobre los personajes históricos: a partir del estudio de los objetos de cultura material, los alumnos son capaces de visualizar a personajes en relación con los artefactos analizados (Moore, 2020: 53), lo cual representa un sentido de la imaginación muy cercano al de la visualización o la formación de imágenes mentales.

A partir de todo ello, Moore investiga a futuros maestros de Educación Primaria y aprecia cómo las dificultades que encuentran estos para alcanzar la empatía histórica residen en cuatro aspectos: la empatía cognitiva, la afectiva, el presentismo y la imaginación histórica. Así, el último de estos problemas aparece cuando se estudian las evidencias históricas y se aplica la imaginación a priori para interpretar las creencias, acciones, etc. en un contexto histórico determinado, pero solo se dispone de la experiencia personal para interpretarlas, de modo que al únicamente poder dotarlas de sentido a partir de las vivencias individuales de cada persona es mucho más probable que se formen

narrativas ficticias alejadas de lo que transmiten las fuentes. En estos procesos es relevante considerar cómo la influencia que tienen las ideas sobre la historia adquiridas en contextos distintos al escolar, como puede ser en los medios de comunicación, las visitas a lugares históricos o el entorno familiar, entre otros, conduce a un desarrollo temprano de la imaginación histórica orgánica y natural, una imaginación que puede formar parte del pensamiento del alumno en el razonamiento histórico orgánico (Moore, 2019: 40-48). Con todo, un aspecto significativo detectado por el autor es que en estas situaciones de aprendizaje y reflexión, los futuros maestros limitan su imaginación histórica al hacer especulaciones porque son conscientes de la falta de conocimientos sustantivos que tienen (Moore, 2019: 266-267).

De forma global, hemos podido comprobar cómo los trabajos difundidos durante la última década que consideran el concepto de imaginación histórica se circunscriben a estudios sobre la educación histórica en Educación Primaria y, más concretamente, sobre las prácticas y las concepciones de los futuros maestros en formación. A este respecto, durante estos años se mantienen muchos de los usos del concepto de imaginación histórica ya planteados y reiterados en las décadas previas como la idea de una capacidad que se emplea para rellenar los huecos o vacíos que quedan en el registro de evidencias o que se nutre al trabajar sobre diferentes clases de relatos históricos, ya sean más o menos ficticios. Asimismo, llama la atención las crecientes alusiones que relacionan o equiparan la imaginación histórica con las imágenes mentales sobre el pasado, así como el modo en que algunos autores como Percival adoptan ideas provenientes del posmodernismo sobre el concepto. Mientras que, por lo demás, se mantienen las mismas concepciones que en otros periodos sobre esta idea y se parte de los mismos fundamentos teóricos a nivel historiográfico, aunque sí se observa una mayor atención a las formulaciones planteadas desde la psicología educativa y la pedagogía sobre la imaginación.

VI. Sumario - Reino Unido

Dada la magnitud del análisis desarrollado hasta este punto es conveniente trazar un breve sumario que ponga el foco sobre algunas cuestiones significativas que se han comentado y que se han podido atisbar a lo largo de las páginas anteriores. La imaginación histórica representa una cuestión recurrente en la investigación sobre educación histórica desarrollada en Reino Unido, especialmente en Inglaterra. Como se ha observado en esta parte del análisis que estamos desarrollando, la atención e impulso que recibió a raíz de diferentes factores el estudio de los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la historia en las décadas de 1960 y 1970 propició el surgimiento de numerosas investigaciones que reflexionaron, analizaron y debatieron sobre las finalidades, contenidos, métodos y, en general, las posibilidades y condicionantes de la educación histórica. Significativamente, en gran parte de estos trabajos ya se dota de más o menos relevancia a la imaginación histórica, por lo que esta comienza a gozar de una relevancia incipiente; todo ello pese a las diferentes posiciones didácticas, pedagógicas, historiográficas y psicoeducativas de las que se parte en muchos casos y que conducen a significar de distintos modos -o simplemente con diferentes matices- el concepto.

A partir de esos años, la imaginación histórica comienza a recibir más atención y se multiplican las discusiones en torno a qué representa esta, cómo caracterizarla o qué procedimientos o recursos pueden fomentar su desarrollo como parte del aprendizaje de la historia. Además, la imaginación ya mantiene de por sí una relación particular con la investigación histórica y todo ello es recogido en los tres ensayos más significativos (los textos de Fines, Little y Lee) que coinciden en torno a los ochenta y que representan un hito relevante (o, como lo hemos venido a denominar, una llamarada) en el panorama de las investigaciones sobre la imaginación histórica. Junto con ello, la cercanía de la imaginación con conceptos como el de empatía que reciben mucha atención durante esos años, pero que también son el centro de importantes controversias, conduce en determinado momento a que estas se vean implicadas en las denominadas “History Wars”.

Como parte de estos trabajos se pueden destacar, entre otras cosas los diferentes análisis realizados en base a un ejercicio de filosofía analítica o del uso común del lenguaje para poner de relieve determinadas características de la naturaleza de la imaginación, especialmente cuando esta es concebida en el ámbito de la historia y la

educación histórica. Pese a lo interesantes que resultan las conclusiones que sugieren estos ejercicios y que ponen de manifiesto aspectos como la ambivalencia del concepto o la necesidad de explorar las implicaciones que denotan su uso, coincidimos con Hughes-Warrington (2003: 45) al apreciar que una de sus limitaciones más claras es que en muchos casos no le dan una dimensión histórica a sus análisis y estudian el concepto como si estuviera aislado en el presente.

A partir de la década de 1990 sobresalen algunas contribuciones como las de Cooper o Husbands que introducen ciertas innovaciones o cambios en el modo de concebir la imaginación histórica, como considerarla en el marco del socioconstructivismo, tomar en cuenta las aportaciones de la psicología cultural o apreciar las transformaciones que pueden producir los planteamientos posmodernos en la forma de entenderla en el aprendizaje de la historia. Por lo demás, en las últimas dos décadas la mayoría de las investigaciones teóricas y empíricas que han abordado esta cuestión lo han hecho en gran medida dependiendo de los avances realizados en los años anteriores y no se han producido aportaciones muy significativas en comparación a las de periodos anteriores.

Llegados a este punto, unas aportaciones muy destacadas sobre la historia de cómo se ha tratado el concepto de imaginación histórica y sobre las que ya hemos llamado la atención al inicio de este apartado son las realizadas de forma tangencial por Retz. Con ello nos referimos a que las contribuciones que ha hecho este investigador al estudio de la imaginación se han producido de forma indirecta en sus análisis sobre el recorrido histórico y las posibilidades de la empatía histórica en la investigación y el aprendizaje de la historia, los cuales inicia apreciando cómo los distintos modos de conceptualizar la empatía conducen necesariamente a diferentes formas de ponerla en práctica en el aula (Retz, 2012: 46). Pese a que en la actualidad este historiador de origen australiano desarrolla su labor en la Universidad de Stavanger (Noruega) y ha desarrollado los trabajos que forman su estudio doctoral sobre la empatía en la Universidad de Melbourne (Australia), en estos estudios el autor centra sus indagaciones en gran medida en los desarrollos británicos sobre educación histórica⁷⁹, por lo que puede ser interesante considerar sus aportaciones en este punto.

⁷⁹ El hecho de que Retz se haya centrado en el estudio de estos desarrollos en el contexto británico se explica porque fue en este en el que se produjeron los debates más intensos y las investigaciones más concienzudas sobre el lugar de la empatía en el aprendizaje de la historia, aunque hay que matizar que este investigador también contempla las aportaciones aparecidas posteriormente en otras regiones anglosajonas.

A la hora de abordar los trabajos realizados por este autor en los que trata el concepto de imaginación histórica nos encontramos ante la misma circunstancia que al explorar los de Hughes-Warrington, y es que su libro “Empathy and History: Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education” (2018) presenta una naturaleza diferente al resto de estudios que estamos analizando. Además, en la primera mitad de esta obra se expone una investigación sobre la evolución del concepto de empatía en la educación histórica que, pese a indagar en un concepto distinto, se asemeja y coincide en algunos puntos al análisis que estamos desarrollando.

Las aportaciones realizadas por Retz son de utilidad para terminar llamando la atención sobre cuestiones interesantes que ha captado este investigador, como el hecho significativo de que, pese a que importantes historiadores como Bloch, Elton, Carr y Kitson-Clark habían ofrecido aportaciones relevantes sobre la teoría y la epistemología de la investigación histórica, la educación histórica británica terminó fundamentándose más en los textos de filosofía de la historia. En este sentido, es significativo apreciar situaciones que afectaron de forma determinante la adopción del concepto de imaginación histórica, como que durante los debates en filosofía de la historia entre el positivismo y el intencionalismo, autores como Burston, Sylvester, Lee y Shemilt adoptaron los elementos necesarios de esta segunda corriente para definir la historia como una materia escolar con derecho propio que se respalda en una forma de conocimiento particular (Retz, 2018: 173-76).

Finalmente, ante el panorama que muestran las contribuciones realizadas en Reino Unido sobre este concepto podemos preguntarnos sobre qué circunstancias propiciaron que la imaginación histórica representara un concepto con suficiente importancia, asumiendo que en este caso las condiciones históricas para que se pueda “decir algo de él” (Foucault, 2008: 63) no se refieren a un nuevo objeto de discurso que aparece al abordar el aprendizaje de la historia, sino uno que cuenta con cierta raigambre en los debates educativos e historiográficos. En este sentido, podemos atisbar que existen algunos factores que influyeron considerablemente, como el influjo de la filosofía idealista de la historia a través -principalmente- de la obra de Collingwood y su forma de entender y resaltar las funciones de la imaginación histórica, la búsqueda de unos principios de la educación histórica que se basaran en los fundamentos del conocimiento histórico o la pretensión de facilitar aprendizajes más activos en contraste con los característicos de la “gran tradición”. Estas circunstancias y otras que solo podemos intuir han hecho que la imaginación histórica haya representado un concepto con cierta

relevancia para la educación histórica británica durante largos periodos, aunque en otros momentos no se le ha prestado tanta atención. En cualquier caso, como vamos a comprobar estos desarrollos producidos en Reino Unido han sido tomados como referencia en numerosos contextos a nivel internacional.

5.2 Alemania

Por lo que respecta al contexto alemán⁸⁰, en este se han realizado algunas de las investigaciones teóricas y empíricas más interesantes sobre la imaginación histórica y, además, con el aliciente de que dichos estudios se han desarrollado acudiendo a fundamentaciones teóricas ligeramente diferentes a las adoptadas en la mayoría de los trabajos analizados hasta ahora. En este sentido, desde el inicio es preciso destacar que las contribuciones producidas en Alemania durante las últimas décadas esbozan un panorama significativamente distinto al que se percibe en el caso británico y, a pesar de que en Reino Unido hemos podido observar que el concepto de imaginación histórica ha sido objeto de debate y reflexión durante largos periodos, las aportaciones alemanas no han tenido en cuenta estos desarrollos hasta fechas muy recientes. Con todo, como podremos comprobar a continuación, algunas de las temáticas a las que se ha vinculado la imaginación y determinadas formas de entender el concepto en estas investigaciones también han sido exploradas en otros contextos.

Sobre los años que abarcan las investigaciones en didáctica de la historia en Alemania que han considerado la imaginación histórica, estas no se remontan a los sesenta y los setenta como sucede en el caso anterior, sino que comienzan a difundirse a finales de los ochenta y, sobre todo, en los noventa. Entre ellas, las más significativas son las desarrolladas por Schörken, para quien este concepto representa uno de los elementos nucleares en los planteamientos sobre la didáctica de la historia y al que le dedica profundos y extensos análisis. La complejidad de los razonamientos de este autor requiere, del mismo modo que hemos hecho al estudiar los de Lee o Little, un análisis lo suficientemente detallado de sus reflexiones historiográficas y filosóficas para comprender y reconocer las innovaciones que aportan al concepto de imaginación histórica a la enseñanza y aprendizaje. Junto con este, es preciso destacar y profundizar

⁸⁰ En este punto consideramos necesario recordar que, como hemos indicado al inicio del capítulo, los diversos libros y artículos en alemán que hemos contemplado en el estudio han sido analizados gracias a la traducción de los mismos por medio de un software a tal efecto y la consulta de diferentes diccionarios.

en los trabajos de von Borries, quien ha ofrecido una conceptualización muy original sobre la imaginación histórica y ha investigado esta como parte de sus investigaciones sobre la dimensión estética de la conciencia histórica, de modo que las explicaciones de este también necesitan de un examen pormenorizado.

Pese a que las aportaciones realizadas por Schörken y von Borries son las más notables en este ámbito, estas no son las únicas que contemplamos en nuestro análisis, ya que en las últimas tres décadas diversos autores también han elaborado estudios de distinta naturaleza sobre la imaginación histórica y, lo que es más significativo, algunos de ellos han dedicado textos monográficos a examinar en qué consiste y cómo considerarla en el aprendizaje de la historia. Nos referimos a trabajos como los de Veit, Henke-Bockschatz, Pflüger o Barsch, los cuales pese a no tener la envergadura de los de los dos autores más destacados, han contribuido con reflexiones de interés que consideraremos más adelante.

Como vamos a comprobar, las investigaciones de carácter teórico o empírico producidas en Alemania sobre la imaginación histórica plantean distintos modos de entender el concepto, por lo que los desarrollos a los que han dado lugar aportan mucha riqueza al estudio de esta cuestión. Además de esta diversidad de conceptualizaciones, una de las características significativas que reflejan muchas de estas contribuciones hechas desde la didáctica de la historia es que se apoyan fuertemente en ejemplos y modelos provenientes de la literatura y la teoría literaria, algo que se puede explicar parcialmente por el hecho de que en este país fue muy común que en la formación del profesorado de historia no se tratara únicamente esta disciplina, sino que en su especialización también cursaran estudios de literatura.

Una primera apreciación que conviene hacer antes de proceder es realizar una aclaración lingüística. Existen diferentes términos en alemán que pueden ser utilizados para referirse a “imaginar algo” o a la propia “imaginación” y que se emplean en los trabajos que vamos a analizar. Así, encontramos “imagination” y “vorstellung” que, a pesar de que en algunos casos se utilizan de forma indistinta, en otros se da énfasis a ciertos matices que hacen que estos términos aludan a aspectos diferentes. La traducción de “imagination” es evidente, pero respecto a los significados que se pueden atribuir a “vorstellung”, el que nos interesa y que se usa a menudo en los trabajos a analizar es la acepción de “imaginación” que se refiere a la capacidad de figurar, concebir o representar mentalmente algo que en el momento no está presente, es decir, que está ausente. Todo ello hace que, en aquellos puntos en los que lo consideremos necesario puntualizaremos

qué término se está utilizando en el texto original a pesar de que la complejidad o dificultades que tenemos con el idioma hacen que posiblemente sucedan algunas imprecisiones.

Si comenzamos a estudiar los trabajos de los autores que han abordado la imaginación histórica en el contexto alemán, los primeros que podemos examinar son los elaborados por R. Schörken (1928-2014), dado que este fue el primer investigador que abordó esta cuestión en relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia (Henke-Bockschatz, 2001: 424). Este docente e investigador dedicó su extensa carrera a indagar sobre cuestiones relativas a la didáctica de la historia y la didáctica de la política y, de hecho, ha sido reconocido como uno de los pioneros que se centraron en estos ámbitos, hasta el punto de que J. Rüsen (1938-) ha calificado como decisivas sus aportaciones enfocadas a dirigir el campo de la didáctica hacia la cuestión de la conciencia histórica (Menne, Rüsen y Prokasky, 2014: 62). Junto con ello, a un nivel más concreto podemos destacar sus trabajos sobre las funciones que puede desempeñar la literatura en la enseñanza de la historia, las narraciones y la imaginación histórica, así como sus textos autobiográficos sobre las vivencias traumáticas que vivió durante la Segunda Guerra Mundial. Las contribuciones didácticas de Schörken comenzaron a llamar la atención desde la década de 1970 por el cambio de enfoque que proponían, el cual iba en la línea de las tesis impulsadas por muchos otros docentes e investigadores sobre el papel activo del alumno y la planificación de la enseñanza de la historia enfocada no tanto a la adquisición de conocimientos fácticos, sino al desarrollo de habilidades y competencias.

De entre el amplio conjunto que forman sus obras, aquella que más nos interesa es el libro “Historische Imagination und Geschichtsdidaktik” (Imaginación histórica y didáctica de la historia), publicado en 1994. El libro consiste en un ensayo que analiza a nivel teórico, específicamente en base a fundamentos historiográficos, literarios y didácticos, la imaginación histórica y la formación de representaciones mentales para, seguidamente, derivar toda una serie de implicaciones didácticas que se deben considerar para contribuir al desarrollo de la conciencia histórica. Gran parte del análisis que vamos a desarrollar sobre cómo este autor estudia la cuestión de la imaginación histórica lo realizaremos en base a este trabajo -el cual ha sido considerado como ejemplar por el modo en que aborda la imaginación como un aspecto metodológico del conocimiento histórico (Borries, 2014b: 186-187)-, a pesar de que también acudiremos a algunas otras de sus publicaciones.

En este sentido, más allá de esta obra veremos otras publicaciones del autor que pueden arrojar cierta luz sobre aspectos que expone en su libro sobre la imaginación histórica, como el volumen de 1995 “Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien” (“Encuentros con la Historia. Sobre el tratamiento no científico de la historia en la literatura y los medios de comunicación”), un trabajo en el que analiza y resalta que la didáctica de la historia debe considerar formas no académicas de aproximarse al pasado, como las representaciones que se ven en el cine, la literatura o los medios de comunicación.

Respecto a la aclaración lingüística que hemos indicado al inicio de este apartado, Schörken utiliza ambos conceptos (“vorstellung” e “imagination”), y de hecho comprobaremos cómo se refiere más frecuentemente al primero que al segundo. Dado que el autor emplea ambos términos y con la finalidad de distinguirlos en el análisis que vamos a desarrollar sobre su trabajo, cuando utilice “vorstellung” vamos a emplear “representación imaginada/imaginativa (VT)”, mientras que cuando se sirva de “imagination” usaremos “imaginación (IM)”, también en las citas extraídas directamente de la obra⁸¹. Así, cuando se emplee “representación imaginada/imaginativa (VT)” el lector deberá tener en cuenta que nos referimos a imaginación en el sentido de representar mentalmente imágenes del pasado, el cual es por definición algo ausente como sugiere el uso del término “vorstellung”.

El motivo por el que hacemos esto es que, si no marcamos esta diferenciación, perderemos matices, porque ambos términos se pueden traducir al español como “imaginación” sin más, pero, por lo que manifiesta el autor al utilizarlos en alemán, estos son diferentes. Así, a pesar de que “vorstellung” también puede ser traducida directamente como “imaginación” o como “representación”, hemos optado por presentarla como “representación imaginada/imaginativa (VT)” para enfatizar la idea de que se refiere a la representación mediante la imaginación de imágenes mentales. Esto permitirá diferenciarla de otros usos que se van a realizar del término “imaginación” y de “representación” a solas, así como distinguir las como hace Schörken en su trabajo.

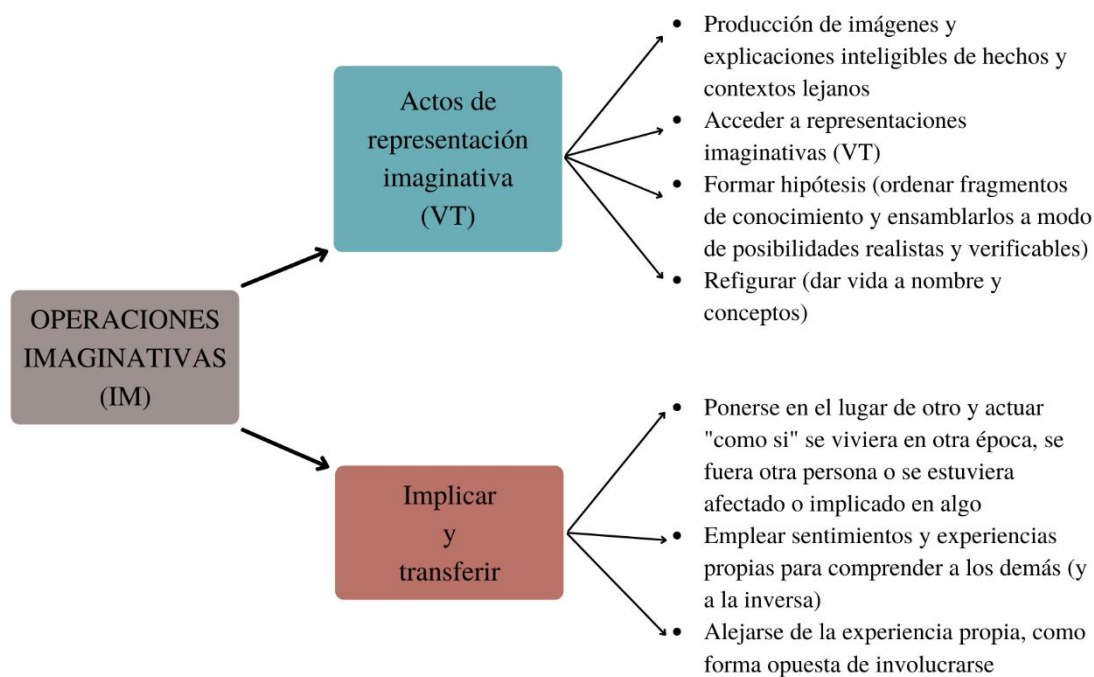
Por otro lado, aunque de por sí ya son términos distintos, consideramos necesario remarcar de forma clara los diferentes puntos en que aparece cada una en los razonamientos y enunciados extraídos de la obra del autor. Por ello incluimos las

⁸¹ En estos casos en los que reproducimos una cita extraída de la obra del autor, la alusión a estos términos se señala en cursiva para reflejar que es un inserto hecho por nosotros.

abreviaturas entre paréntesis ((VT) y (IM)) que, además de precisar a qué se refiere el texto original, recuerdan la relevante distinción que queremos mantener y subrayar entre estas dos palabras. La diferenciación es importante porque, como advierte el autor, la imaginación (VT) es solo una de las formas de imaginación (IM) que aborda en el libro (Schörken, 1994: 8). Por lo demás, cabe llamar la atención sobre que Ricoeur también emplea este término “vorstellung” para referirse a la “representación” (Pellauer, 2013: 268), con lo que ello supone un aspecto significativo dada la importante medida en que este autor se basa en los desarrollos del filósofo francés.

Como comprobaremos a continuación, es muy relevante comprender cómo entiende Schörken la imaginación histórica y los procesos o actividades mentales que la integran. Por ello, podemos comenzar por reparar en la clasificación que plantea el autor sobre estas actividades, ya que esto también arrojará luz sobre los vínculos y la relación de jerarquía existente entre imaginación (IM) y representaciones imaginativas (VT). De este modo, Schörken expone que las operaciones imaginativas (IM) se pueden agrupar en representar imaginativamente (VT), por un lado, e implicar y transferir, por otro. Esta distinción y los componentes que integran cada parte aparecen en la Figura 15.

Figura 15. Clasificación de R. Schörken sobre las operaciones imaginativas (IM)



Fuente: elaboración propia a partir de Schörken (1994: 135-136)

Esta figura refleja que como parte del primer conjunto -los actos de representación imaginativa (VT)- encontramos: la producción de imágenes y explicaciones inteligibles de hechos y contextos lejanos; acceder a representaciones imaginativas (VT); formar hipótesis, esto es, ordenar fragmentos de conocimiento y ensamblarlos a modo de posibilidades realistas y verificables; y refigurar, es decir, dar vida a nombres y conceptos. Por otro lado, el segundo conjunto -implicar y transferir- está compuesto por actividades como: ponerse en el lugar del otro y actuar “como si” (“als ob” en alemán, o “as if” en inglés) se viviera en otra época, se fuera otra persona o se estuviera afectado o implicado en algo; emplear los sentimientos y experiencias propias como medio para comprender a los demás y a la inversa: utilizar los de los demás para comprenderse a uno mismo; y alejarse de la propia experiencia, como forma opuesta de involucrarse (Schörken, 1994: 135-136).

Una vez aclarada esta clasificación sobre las operaciones imaginativas es conveniente explicitar la forma en que organizamos el análisis de las interesantes reflexiones aportadas por este autor en sus obras. En este sentido, comenzamos por esbozar las líneas generales de la principal obra que analizamos de Schörken y en la que reúne la mayor parte de sus planteamientos sobre la imaginación histórica, seguidamente delineamos los fundamentos teóricos en los que se basa⁸², después tratamos diversos aspectos con los que se relaciona y que tienen efectos sobre la imaginación histórica -las narraciones y sus efectos; las relaciones entre narraciones históricas y de ficción; el frente y el fondo en la formación de síntesis pasivas; y la inmersión en nuevas realidades durante la lectura- y, para finalizar, examinamos las implicaciones que tiene todo ello sobre las funciones de esta en el aprendizaje.

De este modo, si comenzamos por introducirnos en la obra de 1994 que centra nuestro análisis, en esta Schörken comienza por reconocer que la imaginación histórica (IM) es una cuestión escasamente tratada, tanto en la didáctica de la historia como en los desarrollos teóricos sobre la disciplina histórica. La poca importancia que se le ha concedido al concepto conduce al autor a analizar los usos lingüísticos que se suelen hacer del término representación imaginativa (VR) al hablar sobre el aprendizaje de la historia, así como los significados que subyacen a estas formas de expresión. El hecho de que el autor parta de esta consideración de los usos lingüísticos que se suelen hacer del término

⁸² Como comprobaremos, esta es una cuestión crucial -más que en ningún otro caso- para comprender sus explicaciones y las innovaciones que introduce sobre la forma de concebir la imaginación histórica.

en el lenguaje cotidiano supone un aspecto significativo, entre otras cosas porque este mismo procedimiento inicial es el que siguen en sus ensayos otros investigadores que también analizan la imaginación histórica y con los que Schörken no tenía contacto, como es el caso de V. Little o P. J. Lee. De este modo, se examina la expresión habitual que puede proferir un alumno: “No soy capaz de representarlo imaginativamente (VR)” o “No soy capaz de imaginarlo” ya que parece sugerir que “(...) aparentemente la comprensión de los hechos históricos -también- tiene que ver con el hecho de poder representar imaginativamente (VT), es decir, de poder formarse una imagen interna de ellos.” (Schörken, 1994: 7).

A partir de ello, Schörken identifica en el estudio de la historia cuatro usos de la frase “No soy capaz de representarlo imaginativamente (VR)” o “No soy capaz de imaginarlo”, los cuales se refieren a la incapacidad de: formar una imagen sobre cómo era un sitio, prácticamente en un sentido topográfico; representar un contexto de acción en que unos agentes llevan a cabo alguna actividad; dudar sobre la exactitud de una afirmación histórica, de forma que en este sentido desaparece la idea de representación figurativa y consiste más en una cuestión de incredulidad; y finalmente, llegar al umbral de la comprensión humana y no ser capaz de entender determinadas acciones. Desde la perspectiva del autor, estos cuatro usos revelan que cuando se indica que no se es capaz de representar imaginativamente (VR) algo o presentarlo mentalmente, se expresa el deseo de usar la capacidad de la imaginación (IM) (Schörken, 1994: 7-8).

En este sentido, el hecho de que la historia se presente en forma narrativa, así como otros factores, hace que en su comprensión también sea fundamental considerar tanto aquello que relatan los textos explícitamente, como el fondo de referencia que hay en un segundo plano para, a partir de ambos aspectos, figurar progresivamente lo que cuenta la narración cuando es leída. Esta observación lleva a Schörken a reconocer:

“Esto ya indica que buscamos principalmente la imaginación (*IM*) donde juega un papel creativo, pero oculto, en el proceso de recepción. Significa creatividad: el texto que el lector asimila no es algo que simplemente se traga sin ninguna intervención activa, sino que el lector, receptor, alumno, pone de su parte. (...)” (Schörken, 1994: 8-9)

Con todo, se indica que estos procesos se realizan por debajo del umbral de la conciencia y por tanto no pueden ser observados, lo que hace imposible investigarlos sin la ayuda de la teoría.

Esta condición sobre la necesidad de abordar la imaginación histórica desde el plano teórico supone para el autor un aspecto relevante que se molesta en justificar de forma

detallada, posiblemente porque interpreta que pueda causar sorpresa que un libro sobre didáctica de la historia explore el problema hasta este nivel de profundidad. Por ello, plantea tres motivos por los que es necesario abordar la cuestión de la imaginación histórica desde una óptica teórica: en este tema la teoría puede iluminar los procesos que se van a estudiar; además esta misma teoría puede fundamentar los aspectos didácticos que se propongan a partir del análisis; y finalmente una cuestión que es crítica a nivel cultural, como es el hecho de que, ante la sobreexposición a los medios, los niños tengan más obstáculos para formar imágenes (IM) interiores. Este último es un aspecto que no concierne exclusivamente a la didáctica de la historia, pero que también le debe preocupar a este campo de conocimiento.

En cuanto a las bases teóricas como tal en las que Schörken fundamenta su trabajo, se hace eco de los desarrollos de A. Danto (1924-2013), así como de los de R. Koselleck (1923-2006) y J. Rüsen, dado que estos han puesto en evidencia las enormes transformaciones que se han realizado en la filosofía de la historia y la historiografía. Ello le lleva a detenerse en las reacciones, o directamente en los problemas, que provoca el término “imaginación (IM)” cuando es utilizado en historiografía y se refiere a determinados debates que se generaron al respecto en el contexto alemán, lo que le lleva a afirmar que se ha llegado a la conclusión de que la imaginación (IM) no puede fijar resultados históricos y no puede completar las lagunas de la investigación histórica, por lo que en el plano de los resultados sustantivos la imaginación no tiene cabida en historia. Ante ello, Schörken sitúa el espacio en que sí interviene al explicar que en este trabajo:

“Buscamos las imaginaciones (*IM*) en un lugar completamente diferente en el proceso de pensamiento histórico - para decirlo simplemente: no al final del camino científico del conocimiento, es decir, en los resultados sustantivos, sino al principio. Por principio nos referimos a las condiciones previas al pensamiento y a las condiciones de recepción. La imaginación (*IM*), en el sentido utilizado aquí, tiene su lugar entre los actos mentales que en un primer momento hacen posible la reconstrucción y recepción del pasado.” (Schörken, 1994: 9)

En el fragmento podemos observar cómo el autor centra su trabajo sobre la imaginación en los requisitos previos al pensamiento histórico, esto es, en las actividades mentales que permiten reconstruir y percibir el pasado. En su análisis, este es un aspecto que se puede aclarar al considerar los sentidos en los que no se va a utilizar el concepto de imaginación: no se va a emplear para referirse a la fantasía libre de las novelas

históricas que, por medio de la invención, eluden el realismo de la historiografía; tampoco se va a usar la imaginación (IM) en relación con lo imaginario o lo fantástico, sino que:

“(...) Se trata, más bien, de actos de pensamiento elementales que pertenecen a una hermenéutica de la conciencia histórica y a una fenomenología de la recepción histórica, que, por tanto, no sólo no se oponen a un enfoque científico de la historia, sino que lo condicionan.” (Schörken, 1994: 13)

Por consiguiente, esta forma de entender la imaginación histórica se dedica explorar sus características como actividad mental primaria que forma parte de la interpretación de la conciencia histórica y del análisis de aquello que se produce en el pensamiento cuando se leen o escuchan narraciones históricas, lo cual representa una cuestión que influye en la ciencia histórica pero que en ningún caso se contrapone a esta.

A la hora de explorar todo ello mediante unos fundamentos teóricos que el propio autor presenta como indispensables para indagar en una cuestión de estas características, Schörken manifiesta que en su caso las reflexiones que realiza respecto a la imaginación histórica se basan en las contribuciones de W. Iser (1926-2007) y P. Ricoeur (1913-2005), aunque también se apoya en algunos puntos en los trabajos de White o Le Goff (1924-2014). En el caso de las ideas extraídas de Iser, toma de sus investigaciones literarias los estudios sobre cómo en el acto de leer existe toda una serie de procesos mentales en segundo plano, o lo que es lo mismo, inconscientes, que pertenecen al campo de la imaginación (IM), y aunque señala la precaución de que los trabajos de Iser se refiere a la literatura de ficción, sostiene que existen una serie de fenómenos que aborda que pueden ser trasladados con cautela a la historia. En ese sentido, observa:

“En el acto de recepción de la lectura (o de la escucha), transformamos una abundancia de señales ópticas o acústicas en figuras vivas, en entidades con sentido, en espacios de acción y realidades en las que entramos y participamos de cierta manera, como si fuera nuestro mundo. Esta segunda realidad es un producto de nuestra fuerza de representación imaginativa (VT). (...)” (Schörken, 1994: 11)

Estas reflexiones se relacionan con la formación de una segunda realidad durante el proceso de lectura, una cuestión en la que, como veremos, Schörken profundiza más adelante.

En cuanto a las contribuciones que se toman del pensamiento de Ricoeur, Schörken se basa en diversas cuestiones sobre las que podemos llamar la atención. Por un lado, el autor se refiere a cómo en las investigaciones recogidas en “Tiempo y narración” (1983-1985) se indica que la cognición y la imaginación (IM) son los pilares de la comprensión

del pasado en el presente, de forma que Ricoeur coincide con Iser tanto en la importancia que ambos otorgan a la imaginación, como en el hecho que ambos entiendan que los textos -tanto históricos como de ficción- son modelos esquemáticos con espacios y márgenes que el lector rellena durante la lectura mediante su imaginación creadora (Schörken, 1994: 12).

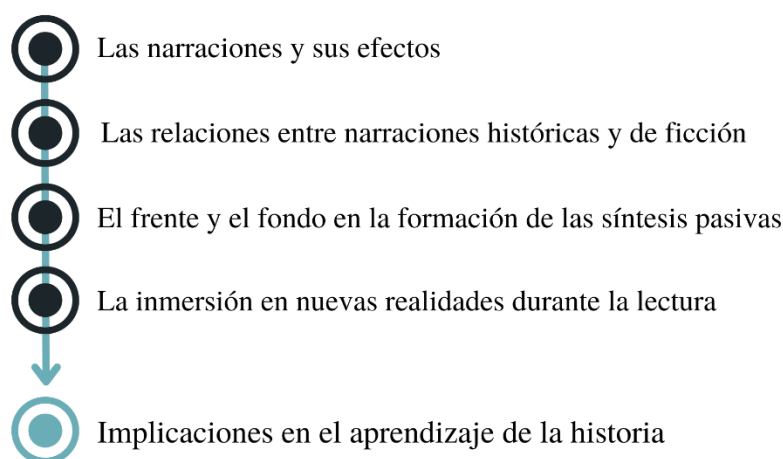
Por otro lado, al abordar la relación de familiaridad con la que nos aproximamos al pasado como algo cercano o lejano al presente, también se exploran las ideas de Ricoeur sobre la interpretación de los restos del pasado. A este respecto se exponen las reflexiones del filósofo francés sobre que, para que un objeto o fuente escrita del pasado adquiriera la condición de resto histórico, es necesario interpretarlo representando imaginativamente (VT) su contexto de vida, lo que hace que “(...) Cuanto más desconocido sea el objeto más difícil es identificarlo y más participa en el proceso la imaginación (IM). (...)” (Schörken, 1994: 17). En relación con ello, Schörken retoma las ideas de Collingwood al destacar cómo este todavía sitúa a la imaginación (IM) histórica en un lugar más elevado, como es posible comprobar en el hecho de que en sus ideas subyace la convicción de que todo aquello que escapa a la percepción sensorial requiere de imaginación (IM) histórica.

Schörken también descansa parte de sus postulados en la idea de Ricoeur sobre imaginar (IM) que se está en el lugar de otra persona para comprenderla y que el pasado es aquello que veríamos si pudiéramos colocarnos en el lugar de un individuo que viviera el momento histórico estudiado, unos aspectos sobre comprender y conectar con los demás que también se pueden vincular con la formación de identidad y el sentimiento de comunidad. Esto guarda relación con comprender a las personas del pasado y, a nuestro modo de ver, supone una noción cercana a la de empatía histórica ya que, sin ir más lejos, Schörken se refiere a los argumentos que planteó al respecto W. Dilthey, cuyo concepto fue tomado en la didáctica de la historia para referirse a comprender y ponerse en el lugar del otro, y a la idea de analogía desarrollada por Ricoeur, la cual alude a una ampliación del campo de experiencia semejante al que se da en el aprendizaje: al experimentar y entrar en contacto con nuevas orientaciones, puntos de vista o valores que pueden replantear o reafirmar los propios (Schörken, 1994: 20-22).

Tras haber esbozado los principales fundamentos teóricos de los que parte Schörken en su trabajo, podemos comenzar a profundizar en las cuestiones sobre las que el autor profundiza por las implicaciones que tienen sobre la imaginación histórica y sobre las funciones de esta en el aprendizaje. Nos referimos a cuestiones tales como: las narraciones y sus efectos; las relaciones que se dan entre las narraciones de ficción y las

históricas; el frente y el fondo -es decir, los hechos de una narración y los aspectos conceptuales-abstractos que hay en un segundo plano- en la formación de las síntesis pasivas; y la implicación o inmersión en nuevas realidades durante la lectura. Tras explorar estas cuestiones comprobaremos las implicaciones de todo ello en el aprendizaje de la historia, tal y como muestra la Figura 16.

Figura 16. Cuestiones con las que R. Schörken vincula la imaginación histórica



Fuente: elaboración propia.

Las narraciones y sus efectos

Una de estas cuestiones que presenta una relevancia considerable son las narraciones. Al tratarse de un trabajo centrado en gran medida en el lugar que ocupan -y el que potencialmente pueden y deben ocupar- las narraciones en el aprendizaje de la historia, Schörken explora este campo con una mirada amplia y recurre a los desarrollos de filósofos, teóricos de la literatura e historiadores. El hecho de que el autor se centre en estudiar las narraciones se puede deber en gran medida a uno de los motivos que arroja sobre por qué estas son el mejor medio para acceder al pasado. En este sentido, repara en diversas razones por las que las corrientes filosóficas que se han preocupado por cuestiones relativas al tiempo han dotado una importancia considerable a las narraciones, y señala que uno de los motivos se encuentra en que estas suponen el puente de acceso al pasado más relevante y sencillo. Los textos y su estructura temporal que los caracteriza manejan el tiempo, algo que es posible observar en la suspensión de incredulidad que se

da al leer, o lo que es lo mismo, al transportar a nuestro presente un pasado que se hace presente durante la lectura (Schörken, 1994: 15).

En el campo de la literatura se han producido enormes transformaciones en las formas de narrar y estudiar estos actos creadores, como dan cuenta las investigaciones de importantes teóricos de la literatura y las obras de aquellos autores que han experimentado con la formación de tramas, estructuras o los cambios de perspectiva, como F. Kafka (1883-1924), T. Mann (1875-1955) o V. Woolf (1882-1941) (Schörken, 1994: 119). Con todo, en el ámbito de las narraciones históricas se dan otras particularidades que deben ser consideradas y que diferencian a la disciplina de la historia de otras ciencias cercanas como la economía, la sociología o la ciencia política, como son las dos ventajas que presenta la historia a la hora de generar imágenes representadas imaginativamente (VT): la primera es de tipo estructural y se refiere a que la historia consiste en secuencias narrativas, mientras que la segunda es conceptual y alude a que muchos de los conceptos empleados en historia pueden ser figurados mentalmente, y si bien los conceptos abstractos no pueden ser representados, algunos de ellos sí que se pueden concretar o sintetizar en elementos representables. A partir de los argumentos de Danto al respecto, el autor concluye que todo ello es determinante en el espacio ocupado por las narraciones históricas porque, cuanto más precisa sea la “representabilidad” imaginativa (VT), mayor será la “explicabilidad” y con ello se facilitará la comprensión histórica, dado que parece que todas las explicación históricas requieren de representaciones imaginativas (VT) (Schörken, 1994: 54-57).

Respecto a las implicaciones didácticas de todo ello, Schörken llama la atención sobre diferentes factores que condicionan la consideración educativa de estos aspectos en la enseñanza de la historia. Así, repara en cómo las clases de historia durante el siglo XIX y la primera mitad del XX se desarrollaban en base al método de narrar historias por parte del docente, algo que cambió durante las décadas de 1960 y 1970 cuando esta forma de proceder recibió duras críticas desde la perspectiva didáctica, las cuales coincidieron con el cuestionamiento de las narrativas producidos en el ámbito de la historiografía por parte de determinados historiadores sociales. Algunos de los elementos concretos que se criticaron en el plano didáctico fueron la ingenuidad de las narrativas, su pretensión de formar un ambiente emocional en el aula, la falta de crítica, su contribución al engrandecimiento de importantes personajes históricos o el papel desempeñado por el alumnado que consistía en la mera escucha de los relatos, aspectos que, por ejemplo, von

Borries ha resaltado en sus investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la historia (v. Borries, 2014a).

Sin embargo, desde el punto de vista de Schörken, pese a que estas críticas sobre dichos métodos de enseñanza fueron acertadas al cuestionar determinados principios sobre los procedimientos, contenidos y finalidades de la enseñanza de la historia, también mostraron imprecisiones que provocaron efectos indeseados. En este sentido, y sin el objetivo de abogar por la recuperación de estos métodos arcaicos, el autor apunta que las críticas hacia estos menospreciaron en su conjunto el valor de las narraciones por determinados usos concretos que se hacía de ellas, unos argumentos que han suscrito otros trabajos más recientes (v. Handro, 2007: 146-147). Con ello se dejaron de lado importantes contribuciones que pueden hacer al aprendizaje, lo cual supone un error claro dado que las narraciones son una forma de comunicación universal en todas las culturas y épocas históricas y, por tanto, no se pueden desestimar en la enseñanza de la historia (Schörken, 1994: 117-118).

Schörken ejemplifica esta reivindicación a través de los trabajos de investigadores como M. Tocha, quien se esfuerza por desvincular el uso de narraciones en la enseñanza de la historia del mero enaltecimiento de grandes personajes históricos o de la simple transmisión de estructuras y enfoques cuantitativos sobre el pasado y defiende la importancia de transmitir experiencias vividas por individuos corrientes, algo que relaciona con la influencia de la vivacidad de las narraciones y la formación de conceptos históricos (Schörken, 1994: 121). No obstante, el uso de la narración también comporta riesgos como el de generar el efecto en el alumnado de que los acontecimientos históricos sucedieron exactamente como son relatados, lo cual representa un efecto indeseado que se debe evitar, ya que “(...) no debe tomarse como la última palabra, y que, por tanto, los alumnos deben aprender a relacionarse con estas de forma comprensiva-crítica como con cualquier otro método utilizado en la enseñanza de la historia.” (Schörken, 1994: 126).

Las relaciones entre narraciones históricas y de ficción

Por otro lado, una cuestión relacionada a la que se dota de cierta relevancia en esta obra de Schörken son los vínculos que existen entre las narraciones históricas y las de ficción. Como es posible observar, al abordar las narraciones el autor acude a referentes teóricos que no han tratado exclusivamente las narraciones históricas, sino que las han estudiado en relación con las de ficción, algo que no ha sido fácil dado que, como ha explorado White, los historiadores tienden a trabajar bajo la premisa del realismo y

rehúsan el uso de medios ficticios en historia (Schörken, 1994: 16). Este, recordemos, es un ámbito que preocupa intensamente a Schörken a lo largo de su carrera y de hecho, como aspecto significativo al respecto, su tesis doctoral no fue sobre historia sino sobre literatura, concretamente sobre la obra de T. Mann (Menne et al., 2014: 63).

Al modo de ver del autor:

(...) Los escritores y los historiadores comparten la empresa de contar historias. La diferencia crucial es que el historiador cuenta su historia para explicar la realidad pasada, mientras que el escritor fija la realidad con su narración. La realidad del escritor no existe más que en la imaginación (*IM*); la realidad del historiador también existe en la imaginación (*IM*), pero se refiere a hechos que realmente tuvieron lugar en el pasado.” (Schörken, 1994: 62)

Esta es una reflexión que es muy habitual y que podemos encontrar en los trabajos de otros autores que han indagado en la cuestión de la imaginación a partir de las teorías literarias de Iser, como es el caso de Bruner. Más allá de este paralelismo, podemos observar que desde el punto de vista que mantiene el autor, tanto las narraciones históricas como las de ficción evocan imágenes en el lector y en ambas se desarrolla de forma análoga el funcionamiento de las síntesis pasivas, es decir, el proceso por el que se forman imágenes o representaciones mentales durante la lectura de un texto. Sin embargo, el significado de las imágenes producidas con cada tipo de texto es diferente. En la literatura de ficción la imagen que se genera es definitiva y no puede ser contestada porque fija una realidad, mientras que:

“Esto es diferente con el texto histórico. También es una construcción (en el sentido de la teoría narrativa), pero no es un "escenario" en el sentido artístico. Toda la historiografía - ¡toda! - necesita idealmente ser corregida, complementada, ampliada y diferenciada, y la historiografía, como comunidad de investigadores, trabaja constantemente en este proceso de mejora. Las imágenes representadas imaginativamente (*VT*) que un texto histórico evoca en el receptor tampoco son "la última palabra", sino siempre sólo la penúltima. Siguen estando fundamentalmente abiertas a la corrección. (...)” (Schörken, 1994: 51)

De este modo, pese a que se producen de forma semejante y comparten otras propiedades sobre su naturaleza, las narrativas de ficción y las históricas presentan una diferencia importante en el carácter de las imágenes o representaciones mentales que producen y es que, si bien las de las primeras son incuestionables porque responden a un escenario trazado por el autor, las imágenes representadas imaginativamente (*VT*) en narraciones históricas siempre están abiertas a modificaciones por parte de la comunidad investigadora.

En los procesos de evaluar estas siempre es preciso tener presente el peligro que supone que las imágenes representadas imaginativamente (VT) puedan eludir el control y pierdan la referencia a la realidad, porque:

“(…) Entonces ya no son una ayuda para la comprensión histórica, sino la fuente de un sinsentido. La imagen representada imaginativamente (VT) se muestra indiferente a la búsqueda de la verdad en la investigación histórica; las afirmaciones históricas insostenibles pueden evocar imágenes representadas imaginativamente (VT) que parezcan verdaderas. Para la historiografía no es un criterio científicamente relevante si sus afirmaciones pueden traducirse en imágenes representadas imaginativamente (VT) o no. Las imágenes representadas imaginativamente (VT) no forman parte de lo que constituye la calidad científica de un texto historiográfico. Esta es presumiblemente la razón por la que la capacidad de imaginar (IM) no recibe ninguna atención en las teorías de la historia.” (Schörken, 1994: 53-54)

Como se pone de relevancia en este fragmento, la producción o no de imágenes representadas imaginativamente (VT), así como la vivacidad o intensidad que tengan estas, no son criterios que permitan valorar la calidad científica de una narración histórica, sino que existen otros principios para realizar tales juicios. Además, existen otros riesgos que pueden entorpecer la imaginación (IM), aunque no la calidad científica, como que el texto sea demasiado mecánico, vago o extenso hasta el punto de que entorpezca la figuración de imágenes mentales.

Por otro lado, esta última cita también revela aspectos significativos sobre la relación que se establece entre la imaginación (IM) y las representaciones imaginativas (VT). Como ya se ha observado previamente, para el autor las representaciones imaginativas o imágenes mentales (VT) que configuramos son solo una de las actividades que se incluyen entre las operaciones de la imaginación (IM), la cual pertenece a una actividad de orden superior que ha sido poco considerada en campos como la filosofía de la historia o la historiografía. En parte, Schörken apunta que este relegamiento que ha sufrido la imaginación en tales reflexiones teóricas se explica parcialmente porque una de sus actividades más características, la formación de imágenes representadas imaginativamente (VT), no supone un criterio de científicidad en la disciplina histórica, ya que es posible elaborar narraciones históricas que contribuyan con facilidad a formar imágenes mentales vivaces sobre el pasado pero que sean completamente falsas.

El frente y el fondo en la formación de las síntesis pasivas

Por otra parte, una cuestión a la que Schörken también le dedica una importancia considerable es la distinción entre el frente y el fondo de las narraciones, de modo que pone el foco especialmente sobre este último por su influencia en las representaciones imaginativas (VT). El autor explora todo ello a partir de los trabajos de Iser, ya que la unión del frente -los contenidos o hechos de la narración- con el fondo -los aspectos conceptuales/abstractos que subyacen- conforma las síntesis pasivas. Schörken equipara estas categorías con el análisis de White sobre los componentes en los que se centran respectivamente la filosofía de la historia y la historiografía, ya que sostiene que la relación de equivalencia entre el contenido y la forma de las narraciones históricas tiene su impacto en las ideas que se poseen habitualmente sobre la progresión del aprendizaje en historia (Schörken, 1994: 27-29).

A la hora de profundizar en las representaciones imaginativas (VT) o imágenes mentales que figuramos al leer narraciones sobre el pasado histórico, el autor las diferencia convenientemente de las imágenes o representaciones externas a la que se suele hacer referencia en la didáctica de la historia, como las fotografías, pinturas, dibujos, caricaturas..., las cuales facilitan el acceso a la historia y ofrecen placer estético. No obstante, estas no son las que preocupan a Schörken, sino las imágenes internas asociadas a la recepción de la historia:

“(...) Cuando leo un libro histórico, escucho una conferencia o pienso en la historia, surgen en mí imágenes representadas imaginativamente (VT), de forma involuntaria, fugaces y vagas, pero siempre presentes y en movimiento. Son formaciones aéreas, parecen ir y venir a su antojo, fluyen y uno no puede detenerlas para observar más de cerca una sola imagen como sí es posible hacer con una película. Por eso no es fácil determinar al menos sus componentes formales más importantes. (...)” (Schörken, 1994: 34)

Como podemos comprobar en estas observaciones, estas imágenes no son fenómenos exclusivamente ópticos, ni son como fotografías tal y como han evidenciado investigaciones en psicología cognitiva, y además parecen no ser iguales para todas las personas, sino que suponen una creación subjetiva de la capacidad de representar imaginativamente. Por lo demás, podemos cuestionar el símil que plantea el autor sobre que el flujo de imágenes mentales es como una película, una comparación que también han contemplado y criticado autores como Passmore (Passmore, 1983: 178) y que desde nuestro punto de vista consideramos que la forma más adecuada de hacer esta es para

referirse exclusivamente a una cuestión de secuenciación de imágenes. Consideramos esto porque hay diferencias claras entre un flujo de imágenes mentales -en la que solo podemos percibir los detalles si nos detenemos y pensamos en ellos, y los creamos-figuramos mentalmente- y una película, ya que en esta última todo aquello que aparecen dentro del plano suele estar muy detallado de por sí.

Con todo, el autor se lamenta de que el interés por la imagen de la representación imaginativa (VT) en didáctica de la historia sea tan escaso y que, en los pocos casos en que ha preocupado a algunos investigadores, se haya limitado a la cuestión de la vivacidad de las imágenes mentales. Asimismo, el hecho de que únicamente se haya puesto el foco sobre esa cuestión concreta también ha llevado a que las representaciones imaginativas (VT) solo se contemplen en la enseñanza primaria y los años iniciales de la secundaria y que además solo se aborde a través de narraciones simplistas, lo que hace que estas formas de representación aparezcan siempre vinculadas a los procesos de aprendizaje infantil que se consideran como pasos previos para el estudio “serio” de la historia (Schörken, 1994: 35).

Como ejemplo práctico para ilustrar y estudiar qué suponen estos procesos de representación imaginativa (VT), Schörken acude a diversos fragmentos de la narración de la Batalla de las Termópilas relatada por Heródoto (484 a. C. - 425 a. C.). Un primer motivo por el que explora la cuestión a partir de este texto reside en que supone un episodio en el que es muy importante figurarse de alguna forma la ubicación espacial del lugar, tanto por su influencia en la narración como por su carga simbólica. Mientras que un segundo motivo tiene que ver con que este relato contiene términos que sugieren imágenes que pueden ser figuradas de diferentes formas y que, por tanto, revelan el espacio de variaciones subjetivas que se da al figurar ciertas imágenes mentales.

Los extractos escogidos de la narración de esta batalla revelan cómo el esfuerzo de Heródoto por describir la localización de los pueblos y accidentes geográficos con gran nivel de detalle y precisión es justamente lo que obstaculiza la formación de una imagen del lugar, ya que “Evidentemente, una cosa es describir un paisaje de tal manera que sea lo más preciso posible y otra presentarlo de tal manera que el lector pueda representarlo imaginativamente (VT) de forma fácil. (...)” (Schörken, 1994: 38). Así, el énfasis de Heródoto por situar el emplazamiento donde tuvieron lugar los hechos no contribuye a la representación imaginativa (VT) pictórica o visual, lo cual no supone un defecto de la narración del autor, sino una característica general de esta clase de imágenes formadas a partir de lo que evoca el texto: estas nunca coinciden del todo con la realidad. En ese

sentido, este desajuste entre aquello que representamos imaginativamente (VT) y la apariencia real de las cosas es algo que siempre se produce cuando es posible corregir las imágenes mentales que se han formado, es decir, cuando disponemos de algo con lo que comparar nuestras imágenes mentales.

En contraste con la misma clase de procesos que se dan al leer obras de ficción literaria, Schörken señala que las imágenes formadas no tienen el mismo carácter, ya que las imágenes mentales sobre la historia:

“(...) existen para nosotros sólo como representaciones imaginadas (VT), se encuentran en nuestra imaginación (IM), pues el pasado está fundamentalmente ausente. Esta imagen representada imaginativamente (VT) se diferencia de la ficción en que sabemos que esta imagen representada imaginativamente (VT) se refiere a una realidad pasada. Es este conocimiento, y no la estructura interna de la propia representación imaginativa (VT), el que crea la relación con la historia.” (Schörken, 1994: 40)

En esta cita podemos comprobar como existe cierto eco de la idea de White sobre que la estructura interna de la imaginación no es lo que hace que sea histórica o no, sino nuestro conocimiento o conciencia de que estamos trabajando sobre una realidad pasada.

A partir de todos estos ejemplos y argumentaciones, el autor concluye que: las representaciones imaginativas (VT) no son imágenes como tal sino producciones mentales creativas que tienen lugar por debajo del umbral de la reflexión; no todas las señales verbales incluidas en los textos tienen la misma capacidad de evocar imágenes, lo cual depende de la exactitud de la descripción; y finalmente, las representaciones imaginativas (VT) necesitan libertad para despegarse y surgir, de forma que el impulso lingüístico las puede activar en mayor medida que la exhaustividad de la descripción, que si es demasiado detallada puede ser un impedimento (Schörken, 1994: 40).

La inmersión en nuevas realidades durante la lectura

Por otra parte, la última de las cuestiones que hemos destacado sobre las que profundiza Schörken en su obra es la de la implicación o inmersión en nuevas realidades durante la lectura, el cual es un proceso estudiado en detalle por Iser. Este supone una cualidad especial de la relación entre la conciencia receptora y la historia que es relevante para la didáctica de la historia y que consiste en que al leer una narración esta se convierte temporalmente en una realidad en la que participamos con la imaginación (IM) sin encontrarnos físicamente en las situaciones relatadas. De este modo, tales procesos no suponen simplemente introducirse en el mundo de la narración y posteriormente salir de

ellos sin más, sino que tienen cierto impacto en el lector al transformar sus experiencias. A nuestro modo de ver, estos planteamientos recuerdan a la idea de fusión de horizontes de H. G. Gadamer (1900-2002), referida a las situaciones en que entra en contacto el texto con el lector, la cual también podemos encontrar en cierto modo en las reflexiones de R. Barthes (1915-1980) sobre que reescribimos los textos que leemos en los textos de nuestras vidas, y reescribimos nuestras vidas a la luz de esos textos (Barthes, 1977), o también en la interpretación de los desarrollos de Iser que hace Greene en su teoría sobre la imaginación en el aprendizaje.

En los procesos de implicación en la lectura la interacción que se produce entre experiencias antiguas y nuevas se presenta como un proceso habitual que se da al entrar en contacto con otras experiencias, y por tanto no es exclusivo de las de tipo histórico. Sin embargo, estas últimas presentan ciertas particularidades como las que pueden surgir al comenzar a conocer culturas que son muy distantes a la propia en el espacio y el tiempo y que, por esa distancia, pueden percibirse como alejadas. Pero al mismo tiempo siempre se da algún grado de cercanía si, al estudiar las vidas personas de otros tiempos y espacios, nos esforzamos por comprender lo ajeno (Schörken, 1994: 60). Estas ideas recuerdan a las formulaciones de Ricoeur sobre la familiaridad-extrañeza que sentimos al aproximarnos a personas del pasado.

Al modo de ver de Schörken, el concepto de “implicarse” enfatiza el interés del lector por el texto hasta el punto de que se involucran creativamente con su imaginación (IM), y no lo recibe simplemente de forma pasiva. Así, entra en una segunda realidad que, en algunos casos, tiene su propio pasado y futuro y el lector se mueve en ella “como si” (“als ob” en alemán, o “as if” en inglés) fuera real. El autor expone esta idea a partir de las mimesis sobre las que reflexiona Ricoeur, de forma que expone cómo la visualización de la realidad del pasado en la conciencia es un acto de imaginación (IM) que no se debe entender como una tarea de rango menor, ya que

“(…) La creación de una nueva realidad es siempre también un acto de mimesis. La realidad secundaria creada con la ayuda de palabras e imágenes “es” y “no es” al mismo tiempo. No es una realidad que se pueda encontrar, sino una realidad de la conciencia hecha de lenguaje e imágenes representadas imaginativamente (*VT*), que se asemeja a la realidad experimentada en la medida en que uno puede entrar en ella, dejarse abrazar por ella y, por así decirlo, nadar y actuar junto a ella, pero sólo con la ayuda de la fuerza de representación imaginativa (*VT*).” (Schörken, 1995: 13)

Como vemos, las imágenes elaboradas con la representación imaginativa (VT) son indispensables para imaginar (IM) el pasado y poder implicarse o sumergirse en él.

Los procesos por los que se forman esas nuevas realidades, como apunta Schörken, pueden verse afectados por diferentes variables, como las características lingüísticas de la narración a partir de las que se constituyen. A este respecto, considera las tres formas con las que, según White, los historiadores forman explicaciones: a través del argumento, la trama o las implicaciones ideológicas; y Schörken sostiene que la que más interesa al explorar en los procesos de implicación en la lectura son las tramas, dado que estas son precisamente el elemento dinámico de una narración y estar implicado en una consiste en un proceso dinámico. Seguidamente, se analizan las posibilidades y obstáculos que presentan diferentes géneros literarios en la implicación al leer narraciones históricas, como son las biografías, las representaciones de época o los ensayos (Schörken, 1994: 63).

No obstante, los principios que se deben seguir al considerar estas cuestiones desde un punto de vista didáctico, y en concreto para la enseñanza de la historia, hacen que:

“(…) La mediación para el grupo objetivo ‘alumnos’ es una cuestión de didáctica de la historia. La labor de mediación del profesor de historia está sujeta a la condición especial de servir al aprendizaje del alumno, es decir, de garantizar un aumento regular de sus conocimientos, comprensión y habilidades históricas. Esto se traduce en una estrecha relación con la ciencia de la historia, pero al mismo tiempo también en la necesidad de en primer lugar introducir la historia en el horizonte de los niños y adolescentes, y esto a su vez requiere una forma especial de tratar los momentos vívidos y las representaciones imaginadas (VT) de la historia.” (Schörken, 1994: 78)

El autor explica todo ello acudiendo al concepto de refiguración de Ricoeur, el cual alude a la reconfiguración mental de un mundo que ya no existe porque es pasado (Schörken, 1995: 12).

Asimismo, junto a las tramas existen otros factores en la formación de narraciones que pueden suponer un impulso a la imaginación (IM) y, con ello, a la implicación que pueda darse por parte del lector. Uno de estos factores son las temáticas históricas que generan más interés, como aquellas referidas a aspectos extraordinarios -ya sean personas, acontecimientos, características...-, las que aluden a cuestiones que afectivamente se consideran cercanas o que abordan temas misteriosos o enigmáticos. Otro factor que puede ser o no un impulso a la imaginación (IM) son los protagonistas del relato, ya que se dan diferencias si este es un ente abstracto como un estado o una

persona con propiedades emocionales. También influye la estructura de la narración en los agentes implicados, algo que se puede ver reflejado en obras que muestran que es posible mostrar cierto grado de abstracción en el estudio de estructuras sociales, económicas y demás, pero que a su vez reparan en la situación de personas concretas. Finalmente, otro factor que se explora por el modo en que puede impulsar la imaginación (IM) en las narraciones es el lenguaje, específicamente en el sentido de los estímulos que se pueden dar para situar algo frente al “ojo de la mente” (o “minds eye”) (Schörken, 1994: 80-108).

Implicaciones en el aprendizaje de la historia

Una vez hemos explorado los aspectos que Schörken analiza a lo largo de su libro por las implicaciones que tienen en la imaginación histórica, podemos indagar con mayor claridad en cómo se traslada todo ello a la didáctica de la historia. Este es un proceso peculiar dado que la didáctica está regida por sus propios principios y finalidades, por lo que es necesario valorar y discutir si los conceptos y reflexiones tratadas pueden hacer aportaciones a la enseñanza de la historia. Por lo demás, al tratar algunos de los aspectos estudiados ya se han mencionado ciertas consideraciones que merece la pena tener en cuenta en el aprendizaje de la historia, pero seguidamente se analizarán en profundidad aquellos que preocupan más al autor y los que a nuestro modo de ver son más significativos.

Entre otras cosas, un aspecto que comenta el investigador en diversos puntos alude a la familiaridad o extrañeza del pasado, de modo que Schörken considera que se suele entender que este es algo que resulta lejano y que, para ser aprendido, debe ser aproximado al alumnado. Sin embargo, el autor propone seguir en este punto también las reflexiones de Ricoeur y ver el pasado en el doble juego de acercamiento y alejamiento, por ejemplo, poniendo el foco en las características extrañas de aquello que es familiar para niños y niñas.

Una cuestión que sobrevuela toda la obra es la relación entre las imágenes mentales o representadas imaginativamente (VT) y las imágenes ya elaboradas por los medios visuales y audiovisuales. A tenor de este problema y tras explorar los fragmentos de la obra de Heródoto, Schörken también compara determinados extractos de la novela de U. Eco (1932-2016) “El nombre de la rosa” (1980) con las secuencias de su adaptación cinematográfica. Entre otras cosas, de esta manera observa que las imágenes que arroja la película son cerradas, mientras que las imágenes imaginativas (IM) imaginarias (VT) son fundamentalmente abiertas, como demuestra el hecho de que las imágenes de un

objeto, persona, paisaje, etc. de la cinta son inalterables y las figuradas por el lector pueden variar. Por tanto, concluye que:

“Los medios visuales nos proporcionan sus imágenes como productos acabados. El lector o el oyente de textos, en cambio, produce continuamente sus propias imágenes representadas imaginativamente (*VT*), no de forma autónoma en una actividad imaginativa (*IM*) libre, sino preformada por el texto. (...)” (Schörken, 1994: 50)

Como vemos, el autor dota de una relevancia distinta a las imágenes mentales formadas a partir de la lectura de narraciones, es decir, las figuradas a partir de las síntesis pasivas, que a las que se ofrecen en los medios, fundamentalmente porque estas últimas no requieren de esfuerzo en su formación al entregarse ya preparadas:

“(...) La facultad creativa de nuestra imaginación (*IM*), que está arraigada especialmente en el acto de la lectura (o la escucha) y sus condiciones particulares de recepción, no se provoca cuando vemos imágenes (en movimiento). Las imágenes acabadas hacen que la representación imaginativa (*VT*) interior sea superflua, ya no se convocan imágenes representadas imaginativamente (*VT*). Sin embargo, las facultades individuales, ya sean físicas o mentales, que no se ponen a prueba durante mucho tiempo en la juventud, no se desarrollan plenamente. (...)” (Schörken, 1994: 125)

Aquí vemos que, para el autor, ver imágenes en movimiento, sobre todo en televisión y cine, no provoca o desafía a la imaginación de los niños, por lo que ver muchas imágenes en movimiento no desarrolla su imaginación histórica y eso es algo grave porque, si esta capacidad no se fomenta en la infancia, no se desarrollará de forma plena. Este representa un problema que aparece recurrentemente al indagar sobre la imaginación y que preocupa mucho a Schörken por los efectos que puede tener sobre el desarrollo de los individuos, como podemos comprobar cuando indica:

“Las reflexiones sobre el conjunto de imágenes representadas imaginativamente (*VT*) no dejan lugar a dudas sobre el lugar protagonista que ocupa la palabra. Esto ya no es tan evidente como parece. La imagen está desafiando a la palabra no sólo en la televisión, el cine y la prensa, sino también en las propias aulas. Si uno está de acuerdo con la opinión de que las facultades imaginativas (*IM*) de la infancia y la juventud mueren cuando ya no se las desafía -o no se las desafía lo suficiente-, entonces hay que devolverle a la palabra su protagonismo. El lenguaje es el principal instrumento que activa el poder de la imaginación (*IM*). Para la historia, el poder de la imaginación (*IM*) juega un papel fundamental, porque es ella la que provoca el acto mismo de representar imaginativamente (*VT*). Es responsable de la "producción", de la "convocatoria" de situaciones, personas, constelaciones y contextos pasados, es decir, siempre de los que ya no existen. ¡Sin

imaginación (*IM*) no hay historia, sin lenguaje no hay imaginación (*IM*)!” (Schörken, 1994: 116)

Esta es una reflexión en que se vincula a la noción general sobre el lugar que ocupa la imaginación en el desarrollo cognitivo de las personas desde la infancia hasta la edad adulta, y este razonamiento contiene implícitamente un aspecto interesante: parece asumir que los adultos no tienen imaginación y que por tanto debe ser promovida durante la infancia mediante la palabra, porque de lo contrario puede ser demasiado tarde. Una reflexión que además de Egan, recogen muchos otros autores.

Tras indicar esto, Schörken plantea con cautela que la anterior es una afirmación muy general y reconoce en primera persona que se resiste:

“(…) a la tentación de operacionalizar didácticamente lo que hace la representación imaginativa (*VT*) y reducirlo a ejercicios de aprendizaje. La representación imaginativa (*VT*) no se puede practicar específicamente en clase. Pero las lecciones de historia pueden (también) promoverla a largo plazo al darle un alimento constante. Porque eso es todo lo que quiere. Las síntesis pasivas, que actúan como una especie de articulaciones mentales para la imaginación (*IM*), no funcionan intencionalmente a través de la conciencia. Pero se ‘afianzan’ cuando se les da material. Este material es la lectura y escucha de narraciones.” (Schörken, 1994: 116)

A nuestro modo de ver, en este fragmento podemos comprobar que existe cierto eco a la idea de alimentar la imaginación con el consumo nuevas experiencias, pero atendiendo a cómo expone el autor su idea de imaginación a lo largo de toda la obra, en su caso alimentarla no consiste simplemente que las narrativas ofrecen escenas que se acumulan en la mente para aumentar el repertorio de imágenes mentales, que también, sino que junto con ello estas narrativas aportan tramas, estructuras y toda una serie de componentes indispensables para la comprensión y el conocimiento histórico.

Mientras tanto, en cuanto a la traslación educativa de las ideas sobre el fondo de las narraciones históricas, el autor plantea que se deben trabajar en el aula las actividades propias de la investigación histórica, por ejemplo, al comparar distintas interpretaciones históricas sobre un mismo hecho, así como el aprendizaje de conceptos y procedimientos que se reivindicaron en la didáctica a partir de los trabajos de Bloom y Bruner. Con todo, advierte que no se debe superponer lo abstracto a lo concreto en el estudio de la historia, ya que no se puede intentar fomentar la capacidad de abstracción como facultad intelectual de rango superior a la concreción, sino promoverlas de forma simétrica

(Schörken, 1994: 109-115), algo que Pflüger ha relacionado con la formación de conceptos en el aprendizaje de la disciplina histórica (Pflüger, 2012: 176).

A partir de todo ello, Schörken defiende que en el plano didáctico se debe garantizar que al enseñar historia se consideren los factores que afectan a la formación de imágenes representadas imaginativamente (VT) sobre el pasado. De modo que, en cuanto a los motivos por los que hacerlo, el autor manifiesta:

“(…) Esto no sólo se debe a la calidad atractiva de dicha enseñanza de la historia, sino también al valor explicativo de las imágenes representadas imaginativamente (VT). Es un error pensar que en los grados superiores los momentos pictóricos-atractivos se vuelven superfluos porque las habilidades conceptuales-abstractas los sustituyen. (...) Así pues, la vivacidad, la concreción y la *representabilidad* imaginativa (VT) son uniformes en las lecciones de historia. La introducción de conceptos y el manejo de estos es una cuestión que presupone un pensamiento concreto.”⁸³ (Schörken, 1994: 115)

Ante la aspiración de que se alcance este equilibrio o desarrollo simultáneo de lo concreto y lo abstracto en el aprendizaje de la historia, Schörken muestra su preocupación sobre la posibilidad de que se esté dando una preeminencia excesiva al aprendizaje de habilidades asociadas a las tareas del historiador. En este sentido, desde su punto de vista percibe un creciente número de adultos con estudios superiores que desconocen aspectos básicos de la historia, así como un mayor desinterés por parte del alumnado hacia su estudio, lo que le conduce a plantear sus dudas sobre si el trabajo sobre fuentes, la interpretación de imágenes, la comparación de textos o cualquier otra clase de tarea de aprendizaje de este tipo tienen los efectos esperados. Por esta razón muestra su inquietud sobre que se estén dejando de lado aspectos importantes en aras de la formación de habilidades de investigación histórica, la cual no deja de ser una parte fundamental de la educación histórica (Schörken, 1994: 131). Así, plantea tres cuestiones que trascienden el ámbito de la educación formal pero que también son tratadas en esta, como son: el abordaje de determinados aspectos morales y afectivos que suelen presentar cierta complicación por la influencia del nivel madurativo o la personalidad de los alumnos; la consideración de las cuestiones de orientación relativas al desarrollo de la conciencia histórica; y finalmente, recordar que la conciencia histórica no es un fenómeno puramente cognitivo, ya que:

“Aquellos que tienen desarrollado un sentido de la historia pueden apreciar más cosas que los que no. (...) El lado artístico de la conciencia histórica también incluye la mejora del

⁸³ Énfasis del autor.

disfrute artístico a través de la conciencia histórica. Así, por regla general, los contemporáneos estamos privados de la capacidad de percibir ingenua y directamente la belleza de la pintura o la música, la literatura o la arquitectura de épocas lejanas: las formas de expresión y las condiciones sociales son demasiado distantes. El Minnesang, la pintura románica, los poemas de Klopstock y muchas otras cosas cuyo efecto estético inmediato ha desaparecido, cobran nueva vida cuando pasan por el transformador del significado histórico. Una conciencia agudizada del tiempo intensifica la receptividad en un doble sentido: los procesos temporales se perciben de forma más actual y, por lo tanto, se incrementa la capacidad de diferenciación, lo cual es indispensable, por ejemplo, en los desarrollos histórico-artísticos y también aumenta la capacidad de disfrute, y los antecedentes temporales condicionantes siguen presentes en la conciencia.”⁸⁴ (Schörken, 1994: 133)

Junto a esta reflexión sobre la parte estética de la conciencia histórica, el autor también alude a la dimensión política de la historia sin demasiada profundización, con lo que a partir de este panorama y al considerar los aspectos que ha destacado sobre la imaginación y la narración, además de estos últimos comentarios, Schörken hace referencia a todas las dimensiones de la conciencia histórica planteada por Rüsen, a saber: semántica, cognitiva, estética, retórica y política (Rüsen, 2017: 43).

Mientras tanto, a partir de determinadas reflexiones de historiográficas y filosóficas, Schörken explica cómo la educación histórica y el desarrollo de la conciencia histórica nos ayuda a comprender a los demás y a nosotros mismos como individuos históricos. En esta clase de aprendizajes:

“La facultad de representación imaginativa (*VT*) crea un espacio para la historia apartando parcialmente el mundo cotidiano y llenando un espacio de representación imaginativa (*VT*) con personas, lugares y acontecimientos que pertenecen a una realidad secundaria, pero en la que el “yo” se mueve, observando y participando, como si fuera su realidad, al menos temporalmente. La representación imaginativa (*VT*) funciona como un puente hacia la segunda realidad. Si el pasado pudiera seguir siendo experimentado completamente por los sentidos, no habría necesidad de gastar ningún poder de imaginación (*IM*). La imaginación (*IM*) crea lo que no se puede ver, oír o sentir, pero que es necesario para poder reconstruir mentalmente un mundo pasado. (...)” (Schörken, 1994: 135)

Por lo tanto, la imaginación (*IM*) es indispensable para aproximarnos al pasado y las representaciones imaginativas (*VT*) se presentan como un puente para acceder a esa

⁸⁴ Minnesang: tradición de poesía lírica medieval germánica. F. G. Klopstock (1724-1803): Poeta prerromántico alemán.

segunda realidad. Las síntesis pasivas que se forman mentalmente al leer narraciones históricas son necesarias en estas formas de aprendizaje y, sobre ellas, concretamente se indica que:

“(…) No se pueden abordar estos procesos inconscientes de formación de figuras en el acto de leer, ni los procesos espontáneos e incontrolables de involucrarse, como procesos de aprendizaje intencionales. Están por encima de todo aprendizaje consciente. Son procesos silenciosos, que ocurren rápidamente, que entran en bucle, y que consisten en corrientes de representación imaginativa (*VT*), procesos que transcurren en el inconsciente y que producen la acción, el tiempo, la imagen de la representación imaginativa (*VT*) y las perspectivas en la propia imaginación (*IM*). En cambio, cuando hablamos de aprendizaje en un contexto didáctico, nos referimos a la organizabilidad, la intencionalidad, la planificabilidad y la comunicación. Estos aspectos no juegan ningún papel en las operaciones imaginativas (*IM*) de la clase de las síntesis pasivas. Por lo tanto, no tiene sentido hacer de la síntesis el tema de los ejercicios didácticos ni introducirla como método en la enseñanza de la historia. Sin embargo, estas habilidades pueden ser abordadas como un requisito previo para el aprendizaje científico, porque alguien que sólo ha aprendido rudimentariamente a producir imágenes representadas imaginativamente (*VT*), a cambiarlas en el acto de la lectura, a permanecer en un presente diferente mientras lee, por lo tanto nunca se ha permitido involucrarse en una realidad que no sea la suya cotidiana, nunca ha jugado a través de la alternancia de cercanía y lejanía, tal persona con una capacidad de imaginación (*IM*) subdesarrollada no tiene en absoluto, por regla general, la disposición a comprometerse con la historia. (...)” (Schörken, 1994: 136)

Como podemos comprobar, el autor sostiene que dado que las representaciones imaginativas (*VT*) son procesos mentales inconscientes que, por tanto, no pueden ser controlados, planificados o dirigidos a voluntad, estos no deben ser aplicados como un método didáctico. Por el contrario, estos suponen la base para poder desarrollar futuros aprendizajes históricos sólidos ya que, intentar desarrollar esta clase de aprendizajes sin haber puesto en práctica previamente las habilidades para formar representaciones imaginativas (*VT*) e implicarse o sumergirse en las realidades del pasado, supone afrontar el aprendizaje de la historia con una imaginación (*IM*) pobre y, con ello, sin la disposición de comprometerse con la historia.

Tras haber analizado las reflexiones de Schörken respecto a la imaginación histórica, su estudio de las capacidades que la forman, los factores que afectan a esta y las implicaciones educativas que se deben extraer en la didáctica de la historia, podemos trazar un breve balance sobre estas ideas. Desde la perspectiva del autor, la imaginación

histórica se encuentra entre los requisitos previos para alcanzar el pensamiento histórico como actividad mental que permite reconstruir y percibir el pasado. En este sentido, entiende que es una actividad mental primaria que forma parte de la interpretación de la conciencia histórica y del análisis de aquello que se produce en el pensamiento cuando se leen (o escuchan) narraciones históricas, lo cual representa una cuestión que influye en la ciencia histórica pero que en ningún caso se contrapone a esta.

Schörken sostiene que la imaginación histórica (IM) está formada por una serie de procesos o actividades mentales que se pueden clasificar en: la actividad de representar imaginativamente (VT) y las de implicar y transferir. En el primer grupo se encuentra a la producción de imágenes mentales y explicaciones, el acceso a representaciones imaginativas (VT) o la formación de hipótesis, mientras que en el segundo aparecen los actos de ponerse en el lugar del otro o emplear los sentimientos propios para comprender a los demás y emplear los de los demás para comprenderse a uno mismo. De modo que emplea los desarrollos teóricos de investigadores destacados para indagar en estos procesos, como los estudios de Iser sobre las síntesis pasivas y la implicación o inmersión en una segunda realidad durante la lectura de narraciones, o los análisis de Ricoeur sobre cómo la cognición y la imaginación son la base para comprender el pasado en el presente, sus aportaciones sobre la relación de familiaridad-extrañeza que se produce al estudiar el pasado o sus reflexiones sobre ponerse en el lugar del otro para comprenderlo.

En paralelo a las discusiones teóricas y análisis de los conceptos de los que se sirve el autor para explorar la relevancia de las funciones que desempeña la imaginación en la recepción de la historia y su aprendizaje, este muestra su preocupación sobre la injerencia de factores que pueden estar entorpeciendo el correcto desarrollo de la imaginación en el alumnado. En este sentido, junto a la crítica de los enfoques didácticos que relegan el papel que pueden cumplir las narraciones históricas en el aprendizaje y la reivindicación de estas como el medio elemental de acceso al pasado, el autor alemán expone su inquietud sobre que la sobreexposición del alumnado a las imágenes ya elaboradas de los medios no esté fortaleciendo sus capacidades creativas a través de la lectura (o escucha) de narraciones en la formación de síntesis pasivas sobre la historia.

Esta preocupación sobre el perjuicio que está sufriendo una capacidad fundamental en el estudio de la historia como la imaginación se deriva de la concepción mantenida por Schörken sobre que la imaginación histórica (IM) y una de sus actividades específicas, la formación de representaciones imaginativas (VT), solo se desarrolla a través de la palabra, lo cual se puede sintetizar en la frase: “(...) ¡Sin imaginación (IM) no hay

historia, sin lenguaje no hay imaginación (IM)!” (Schörken, 1994: 116). Esta concepción se puede relacionar con el concepto de imaginaria que se emplea en literatura para referirse al uso de lenguaje descriptivo que permite crear imágenes mentales, las cuales no tienen por ser únicamente visuales como sugiere puntualmente el autor, sino que también pueden estar apoyadas en otros sentidos. No obstante, dado que todos estos procesos mentales funcionan de forma inconsciente no pueden ser organizados y planificados en la enseñanza al modo de una metodología de aprendizaje, sino que lo que se debe garantizar es alimentar la imaginación a través de la recepción de narrativas históricas, con lo que se consigue tanto proveer de imágenes sobre el pasado al alumnado como dotarlos de tramas, estructuras y de toda una serie de componentes indispensables para la comprensión y el conocimiento histórico. Planteamientos como estos han sido interpretados muy a menudo como procesos que se deben tener en cuenta en los niveles inferiores de escolarización, ya que en estas etapas el alumnado no dispone de conceptos abstractos que les permitan formar conocimientos históricos de un orden superior. Sin embargo, esto representa para Schörken un error grave en la forma de concebir los principios que guían el desarrollo de los aprendizajes históricos porque se asume que en los grados superiores los aspectos relacionados con la imaginación y las narraciones son sustituidos por el aprendizaje de habilidades conceptuales-abstractas.

En el pensamiento de Schörken todo ello se enmarca en la premisa de que la educación histórica y el desarrollo de la conciencia histórica nos ayuda a comprender a los demás y a nosotros mismos como individuos históricos. De modo que en estos aprendizajes la facultad de representación imaginativa (VT) es esencial porque nos conecta con la segunda realidad que es la historia, algo que sería innecesario si pudiéramos percibir el pasado de forma directa a través de los sentidos, pero dado que esto no se puede producir debemos reconstruirlo mentalmente con la imaginación (IM).

Junto con todo ello, como síntesis de las funciones que cumple la imaginación histórica según Schörken, Henke-Bockschatz (2001: 424) plantea su interpretación particular y las resume en:

- Convierte los restos del pasado en evidencias cuando se imagina su contexto de vida.
- Transforma las narraciones históricas a través de la lectura en una segunda realidad formada por representaciones imaginativas o imágenes mentales.
- Contribuye a apropiarse del objeto histórico imaginando acciones y tiempos ajenos que ayudan a explicarlo y a entender a los otros.

Finalmente, tal y como hemos ido indicando a lo largo del análisis de los trabajos de este autor, consideramos que es significativo cómo muchas de las reflexiones y observaciones que realiza son semejantes a los que han realizado otros investigadores que han tratado la cuestión de la imaginación, como Greene, Egan, Lee, Little o Bruner, de modo que, aunque en algunos casos se fundamenta en los mismos desarrollos teóricos que estos autores, de todos ellos solo cita el trabajo de Bruner y los efectos que produjo - junto a las aportaciones de Bloom- en la investigación y en la enseñanza desde la década de 1960. Por lo demás, junto a las observaciones indicadas sobre cómo resuenan las ideas de Schörken con algunas de las de estos autores, podemos destacar que el énfasis que da a la cuestión de las representaciones imaginativas (VT) da cuenta de la importancia que tienen estas en sus ideas sobre la imaginación histórica y, un tema que ha recibido cierta atención y que -como comprobaremos más adelante- ha investigado Wineburg (1994: 88-89) desde un punto de vista psicológico en sus estudios de sobre la formación de imágenes mentales en la lectura de textos históricos.

Una vez exploradas las ideas de Schörken, también debemos profundizar en el trabajo de uno de los investigadores más reconocidos en la didáctica de la historia alemana, B. von Borries (1943-). En un sentido general, los trabajos de von Borries han explorado la enseñanza de la historia y sus contribuciones a la formación de la conciencia histórica, los libros de texto de esta disciplina, la construcción de identidades colectivas o los medios (escolares y extraescolares) que afectan a la conciencia histórica de los jóvenes, de forma que en este último aspecto destaca su investigación más conocida: “Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents” (1997) (Angvik y Borries, 1997), un colosal estudio cuantitativo elaborado junto a otros investigadores europeos en el que participaron 30.000 alumnos y 1.300 docentes. Junto a estas investigaciones cuya relevancia está fuera de toda duda, el autor ha desarrollado muchos otros trabajos sobre las dimensiones estéticas y emocionales del aprendizaje y la conciencia histórica y a este respecto ha apuntado que en su caso considera igual o más importante los factores ficticios, proyectivos y fantásticos de la conciencia histórica que las aproximaciones cuantitativas sobre esta (Borries, 1996: 186). La cuestión que exploramos en este análisis cobra un gran protagonismo en este último conjunto de estudios, pero además de la

importancia que se otorga y las discusiones que se desarrollan respecto a la imaginación histórica que encontramos en ellos, podemos resaltar como aspecto significativo que en muchas otras de las numerosas investigaciones y publicaciones realizadas por von Borries a lo largo de su extensa carrera también es posible encontrar diferentes formas de referirse -y contextos en los que alude- a la imaginación histórica como tal, o a la imaginación -en un sentido algo más genérico- en el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

Pese a que a lo largo de este análisis acudiremos a diversas investigaciones y estudios teóricos realizados por von Borries de forma análoga al procedimiento seguido en otros casos, podemos destacar en primer lugar la obra más extensa que ha dedicado a la cuestión de la imaginación histórica: “Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien” (Historia imaginada: el significado biográfico de ficciones y fantasías históricas), de 1996. A pesar de su título, conviene advertir que este trabajo no explora la imaginación histórica al modo en que lo hacen otros estudios, esto es, indagando en el origen del concepto, su importancia o las posibilidades y estrategias didácticas que la pueden fomentar y demás. Sino que como precisa el subtítulo, se centra más bien en examinar un conjunto de obras literarias e históricas por la influencia que tienen estas en la configuración de la conciencia histórica, algo que lleva a cabo fijándose en los aspectos estéticos y emocionales de los relatos, así como acudiendo a determinadas categorías psicoanalíticas.

En este sentido, en el libro se analizan una serie de textos y obras diversas como autobiografías, biografías, novelas históricas, novelas de fantasía histórica, pasajes que consisten en monólogos interiores... todas ellas ambientadas en un contexto del pasado o con un trasfondo histórico. Como ejemplo, en el caso de las autobiografías estudia cómo en las narraciones sobre sus vidas los autores se refieren a experiencias -especialmente las acontecidas durante la infancia o la juventud- en las que imaginaron con gran intensidad situaciones o acontecimientos del pasado histórico, además aluden a ciertos elementos o atributos que les interesaban, como es el caso de la fascinación que les producían determinados hechos, personajes o circunstancias. Con una aproximación de esta clase, von Borries muestra -entre otras cosas- cómo en los testimonios de intelectuales provenientes de distintos campos (escritores, científicos, políticos...), y también en el caso de niños y niñas corrientes como ha reflejado en otros estudios (v. Borries, 2003: 17), recuerdan su fascinación por la historia durante la infancia, los relatos e imágenes vívidas del pasado que más les marcaron, así como la relación de estas

memorias con sus pulsiones psicológicas y emocionales conscientes y, sobre todo, inconscientes.

A modo de esbozo sobre las obras y procedimientos que utiliza von Borries en este análisis, examina obras y fragmentos de F. Kafka, T. Mann, K. Mann (1906-1949), V. Woolf o R. M. Rilke (1875-1926), además de los de muchos otros autores a los que, significativamente, también hace referencia Schörken en su análisis sobre la imaginación histórica (v. Schörken, 1994: 119). Junto a estos, también estudia determinadas teorías sobre el juego infantil en las que la imaginación tiene un papel prominente, además de por la importancia que tiene el juego, la imaginación y la fantasía durante la niñez, por la idea sostenida por von Borries sobre que, además de una ciencia, la historia también es un juego. Mientras que en el plano de los medios que utiliza para analizar estos textos, acude a las teorías psicoanalíticas y psicológicas para vincular el contenido de las narraciones con determinados impulsos psíquicos que suelen aparecer durante la infancia y la juventud. Según el autor, estos aspectos inconscientes y las relaciones que se pueden trazar entre ellos y la dimensión estética-emocional de la historia son determinantes en la conformación de la conciencia histórica, pero se debe reconocer que es muy complicado captarlos y explorarlos para, de ese modo, estar en disposición de poder formar explicaciones sobre ellos (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018).

Ante este panorama es importante resaltar que, como comprobaremos, von Borries vincula estrechamente la imaginación con la dimensión estética y emocional del aprendizaje de la historia en muchas de sus investigaciones. Con todo, si consideramos el desarrollo general del análisis que realizamos, un punto de partida interesante para comenzar la exploración de cómo entiende von Borries la imaginación histórica es trazar una comparación con el modo en que la concibe Schörken.

Como hemos observado previamente, Schörken sostiene que la imaginación es una clase de actividad o proceso mental necesario para poder estudiar el pasado. En ese sentido, durante su trabajo se centra en gran medida en la formación de representaciones imaginativas (VT) a partir de la lectura de narraciones históricas, es decir, en los procesos en los que cuando leemos sobre un suceso nos formamos una imagen o impresión que no es únicamente visual, sino también auditiva del acontecimiento. Al modo de ver de von Borries, esta concepción sobre la imaginación es completamente distinta a la que sostiene él dado que, como apunta el subtítulo de su principal obra dedicada a esta cuestión, las ficciones y fantasías históricas también son parte de la imaginación en el sentido de que

con ella formamos construcciones y conceptos. No obstante, seguidamente von Borries admite que no excluye las ideas en las que profundiza Schörken sobre por qué la imaginación es necesaria -es decir, sobre que no podemos tener ninguna visión o conocimiento de la historia sin imaginación-, ya que estas son compatibles con su perspectiva. En este sentido, von Borries entiende que las concepciones de ambos sobre la imaginación histórica pueden coexistir ya que para él la imaginación va más allá de la intelectualidad y la cognición, pero no excluye estas dimensiones, sino que las integra en un significado más amplio y que abarca más aspectos. Por tanto, en palabras del propio von Borries, el concepto de imaginación histórica que abordó Schörken es inteligente, pero también es muy limitado e insuficiente (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018).

Un aspecto curioso sobre el modo en que cada autor entiende la imaginación lo encontramos nuevamente en los usos que hace cada uno de los términos “imagination” y “vorstellung”. De este modo, si bien en la obra de Schörken hemos comprobado cómo el autor recurría con mucha mayor frecuencia a la segunda para referirse a las imágenes mentales o representaciones imaginativas (VT) que se producen al leer o escuchar narraciones, von Borries emplea más a menudo la primera al aludir también a formas imaginativas de considerar la historia.

De este modo, en las investigaciones desarrolladas por von Borries a lo largo de su carrera la imaginación histórica se vincula fundamentalmente -pero no de manera exclusiva- con las dimensiones estéticas y emocionales de la conciencia histórica. Este motivo hace que sea relevante considerar tales ideas en el marco de sus reivindicaciones por que la didáctica de la historia en el plano académico y el profesorado en sus prácticas educativas consideren en mayor medida estas dimensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

La insistencia de von Borries al respecto se explica en cierta medida porque, desde su perspectiva, la investigación en didáctica de la historia en Alemania -aunque también en gran medida en el plano internacional- se centra demasiado en los aspectos cognitivos del aprendizaje (Borries, 1996: 186-187), y por ello el autor se esfuerza en resaltar cómo sus estudios cuantitativos y cualitativos reflejan tanto las dimensiones cognitivas como las estéticas, morales o fantasiosas en el pensamiento histórico (Borries, 2014b: 25-30). En ese sentido, las extensas investigaciones cuantitativas desarrolladas por el autor a principios de la década de 1990 muestran que los alumnos no alcanzan muchos de los estándares normativos de aprendizaje de la historia indicados en la legislación educativa,

así como en los manuales escolares, mientras que al mismo tiempo existen otros factores que influyen más en sus conocimientos y actitudes hacia la disciplina histórica, como son la historia ficticia, imaginativa y pictórica (Borries, 1997: 211-212). A su modo de ver, estos hallazgos deben llevar a la reflexión sobre que, para contribuir al desarrollo de una conciencia histórica que cumpla ciertos criterios, esta debe contemplar otras cuestiones que son de interés para la didáctica de la historia además de las referidas a los componentes cognitivos y relativos a la formación de conocimiento, como son las razones, formas, consecuencias y factibilidad de los elementos inconscientes en historia, por lo que se deben trabajar las dimensiones estética y política como componentes de pleno derecho de la conciencia histórica (Borries, 2007: 94-95).

Al respecto de esta condición que arrastran tanto la investigación académica como las prácticas habituales de enseñanza, von Borries resalta la importancia de la dimensión estética y emocional, aspectos que curiosamente suele presentar relacionados, cuando plantea:

“Tras una reflexión honesta no puede afirmarse que el aprendizaje de la historia consista únicamente en la cognición, ni tampoco tras las investigaciones de la cultura de la historia extraescolar y escolar y tras las encuestas a los alumnos. Pero esta percepción suele olvidarse de nuevo al cabo de unos segundos, tanto en la práctica docente como en la didáctica de la historia. Porque el ideal científico común (positivista, y en el mejor de los casos historicista) de la historia exige supuestamente la exclusión de toda emoción y moral, estética e imaginación (por no hablar de la dinámica de los instintos) y -a nivel superficial- lo consigue.” (Borries, 2019: 95)

Como podemos comprobar, el autor vincula las características de las corrientes epistemológicas más extendidas en la enseñanza de la historia como el positivismo y el historicismo, las cuales fundamentan gran parte de sus principios de científicidad en el rechazo y supresión de cualquier injerencia de factores emocionales, morales, estéticos, imaginativos e inconscientes, con la excesiva atención que ha recibido la dimensión cognitiva del aprendizaje de la historia. Junto a esto, existen otras circunstancias que interfieren y complican esta clase de aproximaciones, como los aspectos científico-metodológicos y psicológicos que hacen que sea muy difícil investigar estos aspectos estéticos y emocionales.

Frente a estas dificultades que responden a factores diversos, von Borries plantea su investigación sobre la imaginación histórica bajo la siguiente premisa:

“La tesis de este libro es la siguiente: la ficción, la imaginación y la proyección histórica - en otras palabras, las ‘novelas históricas en el libro y en la cabeza’ - no son fenómenos marginales extremos, sino una forma básica del uso de la historia; no son irrelevantes para la constitución de la conciencia histórica, sino que tienen una importancia central para su representación de la identidad del mundo cotidiano y sus contribuciones de orientación, aunque hasta ahora se hayan pasado por alto o se hayan infravalorado en la práctica de la investigación sobre la cultura histórica y en la práctica docente de la enseñanza de la historia.” (Borries, 1996: 5)

A la hora de profundizar en esta obra que, como hemos apuntado anteriormente, es aquella en la que von Borries indaga más extensamente en aspectos relacionados con la imaginación histórica, podemos considerar las bases teóricas de las que parte el autor. Anteriormente nos hemos referido a la clase de narraciones de distinta naturaleza (biografías, novelas históricas, novelas de fantasía histórica...) que analiza en este trabajo, así como a las teorías psicoanalíticas y psicológicas de las que se sirve para estudiar dichos relatos. Por lo demás, debemos considerar que respecto a las bases teóricas de las que ha partido von Borries en sus trabajos, muchos de sus modelos explicativos y clasificaciones han sido elaborados a partir de sus propias observaciones de aula, experiencias didácticas y reflexiones junto a otros investigadores, aunque por supuesto en sus trabajos, como también sucede en los de muchos otros autores alemanes, es posible percibir la considerable influencia que han tenido los postulados de Rüsen. Junto con ello, en sus estudios sobre la estética en la conciencia histórica y los relatos históricos que es posible encontrar en narraciones de distintos géneros, se podría esperar que von Borries acudiera a planteamientos tan influyentes como los realizados por White al respecto pero, sin embargo, no lo hace puesto que a su modo de ver determinadas formulaciones de este autor simplifican en exceso las posibilidades de las narraciones, como la distinción que establece White sobre que únicamente existen cuatro formas de modelos narrativos en la configuración de historias (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018). Con todo, von Borries es consciente de que, por ejemplo, la cuestión de cómo se influyen mutuamente ficción y facticidad ha sido investigada por la teoría de la historia en análisis como los de White, Ricoeur, Rüsen o Schörken, pero manifiesta que aquello que le interesa en su aproximación no son tanto las evidencias epistemológicas que abordan estos, sino las psicológicas (Borries, 1996: 128).

En cuanto a la forma en que entiende la imaginación histórica y los componentes básicos que influyen sobre ella, von Borries indica que la imaginación es una cuestión

tanto de imágenes como de palabras, y pese a que reconoce la importancia determinante que tienen las primeras en la formación de la imaginación histórica, dedica su libro a estudiar textos de diferente clase (Borries, 1996: 182-184). Así, pese a que se decanta por analizar las palabras, a von Borries también le preocupa la influencia que tienen sobre la imaginación las imágenes emitidas en cine, televisión y otros medios del mismo modo que le sucedía a Schörken, aunque es cierto que no dedica tanto espacio a reflexionar sobre los efectos que tienen estas en niños y niñas.

Si comenzamos a profundizar en algunas de las cuestiones que explora en mayor extensión von Borries, podemos destacar su interés por cómo la historia ficticia-imaginativa y la fantástica-proyectiva atraen a niños y jóvenes durante ciertas edades, de modo que ello se puede relacionar con ciertas pulsiones inconscientes -sobre todo en la pubertad-, como la búsqueda de aventuras, la curiosidad, la fascinación por las ideas de grandeza o las ansias de viajar, entre otros aspectos (Borries, 2007: 90). A este respecto el autor analiza casos como el del impacto que tiene en muchos niños la figura de Alejandro Magno y que se puede explicar o bien por las características, vivencias y -en algunos casos- ciertas clases de traumas que se pueden sufrir en la infancia, o bien se puede interpretar en función de las consideraciones de C. G. Jung (1875-1961) sobre qué características constituyen a una figura como esta bajo el arquetipo del héroe (Borries, 1996: 51-59). Esto es algo que se puede estudiar a partir de los desarrollos del mencionado psicoanalista, pero que sin embargo no se puede aproximar acudiendo a otras propuestas de esta clase como las de Freud (1856-1939), quien únicamente analizó las imaginaciones históricas como negativas porque desde su punto de vista representaban delirios o deseos no satisfechos, los cuales cumplen un papel substitutivo y sirven para evitar enfrentarse a la realidad (Borries, 2018: 184).

La atracción que generan durante la infancia personajes históricos como Alejandro Magno, la cual se ve reflejada tanto en narraciones biográficas y autobiográficas como en novelas históricas, se vincula con determinados problemas y situaciones que padecieron los autores de esas narraciones y que von Borries señala que se pueden relacionar con que probablemente estos se vieron más influenciados por la imaginación histórica que por la facticidad de la historia. En esa clase de casos, es muy relevante considerar el subconsciente en relación con las ficciones históricas que más lo interpelan, de modo que pese al componente ficticio:

“(…) Se trata de un proceso histórico clásico de formación de sentido, desde una necesidad de orientación a través de una experiencia histórica y un proceso de interpretación hasta la

formación de la identidad y la orientación de la acción. La única diferencia es que el proceso no es predominantemente racional y consciente, sino que está controlado por la dinámica pulsional o el inconsciente. Debe quedar claro que en este proceso está muy presente el uso ‘ejemplar’ del stock de arquetipos (en contraposición a la formación tradicional, crítica y genética del significado).” (Borries, 1996: 127)

Como es posible observar en esta cita, el autor estudia estos procesos en los que el inconsciente recurre a usos ficticios del pasado -por ejemplo, a través de relatos heroicos o míticos, pero también de otra clase- que “ficcionalizan” la historia en base a determinados arquetipos psicológicos-antropológicos de comportamiento y los clasifica dentro de las clase de narrativas históricas ejemplares que muestran determinada orientación de la conciencia histórica, la cual forma parte de la clasificación de Rüsen: tradicional, ejemplar, genética y crítica.

Por otro lado, una cuestión en la que también profundiza von Borries a lo largo de su estudio son aquellas temáticas históricas que, a un nivel más general, suelen interesar a la mayoría de los niños durante la infancia. En este sentido, las que más les atraen a los alumnos tienen que ver con sucesos excepcionales, aventuras o grandes descubrimientos. Tal y como también han observado otros autores que han explorado la cuestión de la imaginación como Schörken o Egan. Un aspecto que von Borries destaca al respecto de estos temas es cómo estos suelen estar prácticamente ausentes de los manuales escolares y, mientras tanto, son habituales en biografías, en novelas de ficción y en el cine (Borries, 2003: 14), y se caracterizan por abordar cuestiones extremas o los límites de lo humano, como la bondad y la maldad o la locura y el misticismo, que interesan porque hablan de pulsiones humanas que llaman más la atención que otras formas de historia, como aproximaciones como la de la historia política o la de estructuras económico-sociales (Borries, 1996: 43).

El autor indica que, si además de indagar en narraciones de distinta clase como biografías y novelas también se examinan los testimonios de los alumnos, es posible observar que la atracción que generan esta clase de temas en el plano estético-emocional de las narraciones históricas responde entre otras cosas a que se percibe que el mundo actual no es lo bastante excitante, por lo que se buscan modelos de conducta y construcción de identidad en un pasado heroico e idealizado. Ello revela nuevamente cierta forma de conciencia histórica que no está refinada y que, por ejemplo, no considera los principios básicos de una conciencia democrática, sino que se deja llevar por impulsos de distinta clase (Borries, 2003: 18).

En cuanto al hecho de que en este trabajo la gran mayoría de los aspectos se exploren a partir de obras literarias en relación con el aprendizaje y la conciencia histórica, von Borries apunta a que habitualmente se suele sostener la creencia de que podemos diferenciar claramente ficción de facticidad en historia, y a este respecto se pone el ejemplo de los exámenes escolares y universitarios de historia en los que nunca se hace referencia a ficciones históricas a pesar de que muchas de estas han tenido más influencia en aquello que recordamos sobre unos periodos u otros que los aprendizajes escolares que desarrollamos sobre el mismo tema (Borries, 1996: 126). En este sentido, sobre el uso de la literatura defiende que es preciso reconocer la condición de productos construidos que -entre otras cosas- caracteriza a las representaciones científicas y fácticas y, a partir de todo ello, dar más importancia a los criterios de calidad -empíricos, normativos y narrativos- que según Rüsen tienen estas creaciones. Ello permitirá resaltar los modos en que estos criterios varían en el caso de las novelas históricas y, por tanto, derivar que:

“(...) si se reconoce que la historia no representa nada materialmente disponible, sino un mero fenómeno de conciencia de la formación de significado al vincular el pasado interpretado, el presente percibido y el futuro esperado, entonces hay que poner mucho más énfasis en los procesos mentales de apropiación y procesamiento, y no sólo en la adquisición y fijación de los hechos. (...)” (Borries, 2003: 20)

De esta forma, las reflexiones educativas que se pueden extraer de las cuestiones abordadas pueden ir en esta línea de poner el foco en todas las actividades que implican la apropiación y procesamiento del pasado y así reflexionar sobre ellas. Sobre esto conviene recordar que los elementos imaginativos y fantásticos no se encuentran únicamente en el entretenimiento, trivial en muchos casos, que ofrece la ficción histórica, sino también en otras narraciones históricas (Borries, 1996: 144).

No obstante, es muy relevante considerar determinadas funciones para las que en ocasiones se han empleado la dimensión estética-emocional de la historia y los impulsos que se pueden generar y fomentar a través de esta. En ese sentido, la historia mítico-ficticia presenta grandes peligros como reflejan los casos en los que se utilizó, por ejemplo, durante el Tercer Reich para legitimar, impulsar e incitar determinadas ideas y actos destructivos, o como también se observó en los conflictos en Serbia, Croacia y Bosnia a finales del siglo XX. Situaciones como estas deben llevar a reflexionar sobre que, en la enseñanza y los planes de estudio:

“(...) La historia afectivo-imaginativa no puede excluirse en absoluto; es inevitable, es una necesidad indispensable. Pero no significa necesariamente una vuelta a la identificación

incondicional con tradiciones cuestionables (...). Para los nazis, el retorno utópico a los orígenes (legendarios) del germanismo antiguo significaba a la vez clímax, consumación y futuro. Esto es lo contrario de una visión histórica en el sentido pleno.” (Borries, 1996: 181)

Así, impulsar las emociones y el entusiasmo mediante el arte y los elementos estéticos se ha empleado en ocasiones para la legitimación de determinadas ideas con unos resultados terribles. Mientras tanto, en otros casos se han utilizado simplemente para motivar en la enseñanza de la historia, pero esto suele contribuir más a la mera sugestión que al desarrollo efectivo de competencias. Por ello, es preciso promover el disfrute y análisis estético de la historiografía, también de las emociones que provocan esta clase de narraciones, ya que ambos aspectos no se oponen al aprendizaje de la historia, sino que por el contrario lo pueden y deben apoyar e impulsar en la búsqueda de contribuir a formas preferibles de conciencia histórica (Borries, 2019: 101).

A partir de todas estas consideraciones von Borries concluye que, con su análisis de las pulsiones psicológicas y de aspectos estéticos y emocionales de la historia incluidos en obras literarias de distinta naturaleza:

“Ha quedado suficientemente probado a nivel empírico la existencia temprana e intensiva de la ‘historia’ ficticia, estética y proyectiva en el mundo de la experiencia de muchos niños (¡no todos!) (...). Se puede describir a grandes rasgos el carácter de las ‘imágenes históricas’ producidas e imaginadas (de tipo cuasi-lingüístico y cuasi-óptico). (...)” (Borries, 1996: 183)

De modo que evidenciar las características y alcance de estas cuestiones debe conducir a la reflexión y replanteamiento por parte del profesorado sobre lugar que ocupa la dimensión estética emocional en sus lecciones de historia, como ya se ha indicado en el sentido de promover situaciones de aprendizaje que contribuyan al disfrute y análisis de esos aspectos. Estos hallazgos, en el campo de la didáctica de la historia, también han impulsado una mayor preocupación y dedicación a su estudio para lograr una comprensión mejor de estos procesos, con lo que, de entre las diferentes cuestiones que según von Borries necesitan de más investigación, destaca que:

“También queda por medir con mayor precisión el área y el alcance de la investigación. Por mencionar sólo cuatro palabras clave: Los momentos excitantes-aventureros, estéticos-atractivos, ficticios-fantásticos y proyectivos-dinámicos de la conciencia histórica se dan juntos en muchos casos, sin duda se solapan, y están claramente relacionados, pero conceptual y fácticamente no son completamente idénticos en absoluto. Sin embargo, aún no se ha logrado una categorización, diferenciación, tipificación y sistematización

satisfactoria, ni teórica ni empíricamente (al menos no por mí). Sin embargo, debería haber quedado claro que los cuatro factores -precisamente por su relativa autonomía y su parcial privacidad- están muy intensamente conectados con la práctica vital.” (Borries, 1996: 185)

El autor indica que, en su momento, tanto en la teoría de la historia como en la didáctica de la historia, los estudios sobre la conciencia histórica han tratado escasamente sus aspectos dinámicos, ficticios y estéticos a excepción de los trabajos de Schörken y los de algunos otros investigadores. En este sentido, concluye que, para explorar la dimensión estética de la conciencia histórica en la que tanta falta hace profundizar se debería considerar que “(...) Un tratamiento adecuado tendría que desplegar las conexiones al recurrir a los estudios artísticos y literarios, la psicología del aprendizaje y del desarrollo, el psicoanálisis y la investigación biográfica, la teoría histórica y la didáctica. (...)” (Borries, 1996: 188). Sin embargo, pasados 25 años desde que von Borries enunció estas necesidades de investigación, solo se han realizado algunos avances en el contexto alemán y el internacional, lo cual sigue siendo insuficiente para el autor (Borries, 2019: 95).

Con todo, esta obra de von Borries recibió algunas críticas en su momento que puede ser interesante considerar. Así, reconoce que este libro no fue bien recibido en algunos casos y se produjeron críticas que no estimaron el estudio la significación psicológica y los efectos en el aprendizaje que puede tener la lectura de autobiografías, novelas históricas, novelas de fantasía historia y otros géneros literarios, por lo que reprobaron que se debería haber profundizado más en el análisis de investigaciones históricas académicas (Borries, 2007: 92). A pesar de que en la obra se tenían en cuenta algunos trabajos de esta clase y, en cualquier caso, esa no era la cuestión que se proponía investigar el libro, podemos interpretar que von Borries ha intentado en cierto modo subsanar esta crítica en publicaciones más recientes (v. Borries, 2014b), ya que sostiene que en ellas también ha abordado la dimensión estética de la historiografía (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018). Mientras tanto, von Borries también ha lamentado que otros trabajos sobre la imaginación histórica como el de Henke-Bockschatz (2001) solo hayan reparado en su obra para resaltar los aspectos en los que la imaginación obstaculiza el conocimiento, y no en aquellos en los que lo promueve (Borries, 2007: 93).

Por lo demás, existen otras investigaciones desarrolladas por von Borries en las que, aunque de forma más indirecta, también aborda la imaginación histórica y que pueden contribuir a comprender el espacio que ocupa y puede ocupar esta en la enseñanza de la historia. A este respecto, el autor plantea un modelo (Figura 17) sobre las formas básicas

de aprendizaje de la historia que contempla dos dimensiones: el polo cognitivo-estético y el dirigido-autónomo (Borries, 1988: 95).

Figura 17. Formas ideales de aprendizaje histórico según B. von Borries

| | | | | |
|--|-------------------------------|--|---------------------------|-----------------------------|
| Alcance o rendimiento Grado de dificultad | Cognitivo dominante | Equilibrio cognitivo y afectivo-estético | | Afectivo-estético dominante |
| | Simple y dependiente de otros | Recepción y memoria | Modelo e imitación | Sometimiento y narcisismo |
| Diferenciado y guiado | Desarrollo y recreación | | Fascinación e imaginación | |
| Complejo y autónomo | Comprensión y descubrimiento | Identidad y equilibrio | Fantasía y creación | |

Fuente: traducción propia a partir de Borries (1988: 95).

A modo de descripción general, como podemos observar el eje horizontal se refiere a la dimensión dominante que caracteriza el aprendizaje de la historia entre los polos cognitivo-estético y en el que se distinguen tres niveles: uno en que la parte cognitiva es la dominante, en el otro extremo otro nivel en el que es sobresale la dimensión afectiva y estética, y otro nivel intermedio. Por su parte, el eje vertical contempla la medida en la que el aprendizaje de la historia es más o menos complejo para el alumno en función de si es más o menos dirigido por un agente externo que generalmente es el docente. En este caso también se diferencian tres niveles: uno simple en el que los aprendizajes dependen por completo de un tercero, en el extremo opuesto un nivel complejo en el que el alumno es autónomo a la hora de desarrollar aprendizajes, y nuevamente un nivel intermedio.

Con la finalidad de poder interpretar en mayor detalle esta figura, podemos reproducirla con algunas modificaciones (Figura 18) que ayuden a comprender el sentido hacia el que se debe dirigir la enseñanza según von Borries y el lugar que ocupa en todo ello la imaginación histórica. En esta interpretación del diagrama hemos numerado los diferentes escenarios para facilitar la discusión e incluido flechas que indican la orientación deseable que ha de tomar el aprendizaje de la historia.

Figura 18. Formas ideales de aprendizaje histórico según B. von Borries e interpretación sobre la dirección hacia la que se deben orientar

| Alcance o rendimiento Grado de dificultad | Cognitivo dominante | Equilibrio cognitivo y afectivo-estético | Afectivo-estético dominante |
|--|---------------------------------|---|------------------------------|
| Simple y dependiente de otros | 1. Recepción y memoria | 2. Modelo e imitación | 3. Sometimiento y narcisismo |
| Diferenciado y guiado | 4. Desarrollo y recreación | 5. Fascinación e imaginación | |
| Complejo y autónomo | 6. Comprensión y descubrimiento | 7. Identidad y equilibrio (conciencia histórica deseada) | 8. Fantasía y creación |

Fuente: traducción propia a partir de Borries (1988: 95) e interpretación a partir de Borries (2009: 173, 2018: 110) y B. von Borries (comunicación personal, 21 de noviembre de 2018).

Habitualmente las lecciones de historia suelen promover los aprendizajes centrados en la recepción y la memoria (1), los cuales suponen formas de conocer al pasado que tienen en cuenta prácticamente de forma exclusiva la dimensión cognitiva y que están muy dirigidos por el docente. Mientras tanto, otra forma de aprendizaje que en determinados ámbitos también es muy corriente es la que fomenta el sometimiento y el narcisismo (3), en la que se emplean principalmente componentes afectivos y estéticos y el docente dirige de manera exclusiva el aprendizaje. Esta segunda forma de aprendizaje de la historia es cada vez menos común en la mayoría de los contextos occidentales actuales, pero sin embargo en estos mismos ámbitos en el pasado las lecciones de historia tradicionales se solían desarrollar de este modo al trasladar narrativas que pretendían asombrar a los alumnos con relatos heroicos y épicos, generalmente utilizando aspectos emocionales y estéticos para enfocar la enseñanza hacia la construcción y refuerzo de identidades nacionales.

Frente a este panorama y como apuntan las flechas, es preferible por muchas razones reorientar estas formas de aprendizaje (1 y 3), así como la clase de conciencia histórica que promueven, hacia otras como el aprendizaje de la historia que considera la identidad y el equilibrio (7) y, a partir de ello, contribuir a alcanzar la clase de conciencia histórica que es preferible en las sociedades democráticas. De lo contrario, se puede hacer más habitual encontrar relatos históricos de los alumnos en los que, por las finalidades hacia las que se les ha transmitido la historia en la escuela, pero también en la familia y

en otros medios, reflejen el refuerzo de narrativas que sirviéndose de formas emocionales y estéticas propugnen la identidad nacional y el dominio sobre otros colectivos (Borries, 2018: 169-170).

La enseñanza tradicional no contribuyó a la formación reflexiva y autocrítica sobre la parte emocional y estética de la historia, por lo que es algo que se debe mejorar para contribuir al desarrollo de la conciencia histórica. En estos procesos, también es muy relevante considerar el ámbito extraescolar y elementos como las visitas a museos y lugares históricos, las películas y novelas, así como otros espacios y medios que influyen mucho en las relaciones estéticas que se establecen con la historia y que, si adoptamos una postura pesimista, parecería que cuando se interpela a emociones y componentes estéticos de la historia no se hace tanto dirigiéndolos a fortalecer la comprensión y las competencias, sino a la sugestión y el control externo (Borries, 2019: 97-98).

En cuanto al hecho significativo de que la imaginación aparezca unida a la fascinación (5), esto se explica porque con ello se quiere enfatizar la fuerte relación que existe entre ambas, por ejemplo, en los casos observados previamente sobre jóvenes a los que les fascinan figuras como Alejandro Magno y que convierten a estos en modelos a imitar. No obstante, es importante precisar que, pese a que estas aparezcan unidas en el esquema, no deberían unirse al planificar los aprendizajes por los efectos que se pueden producir.

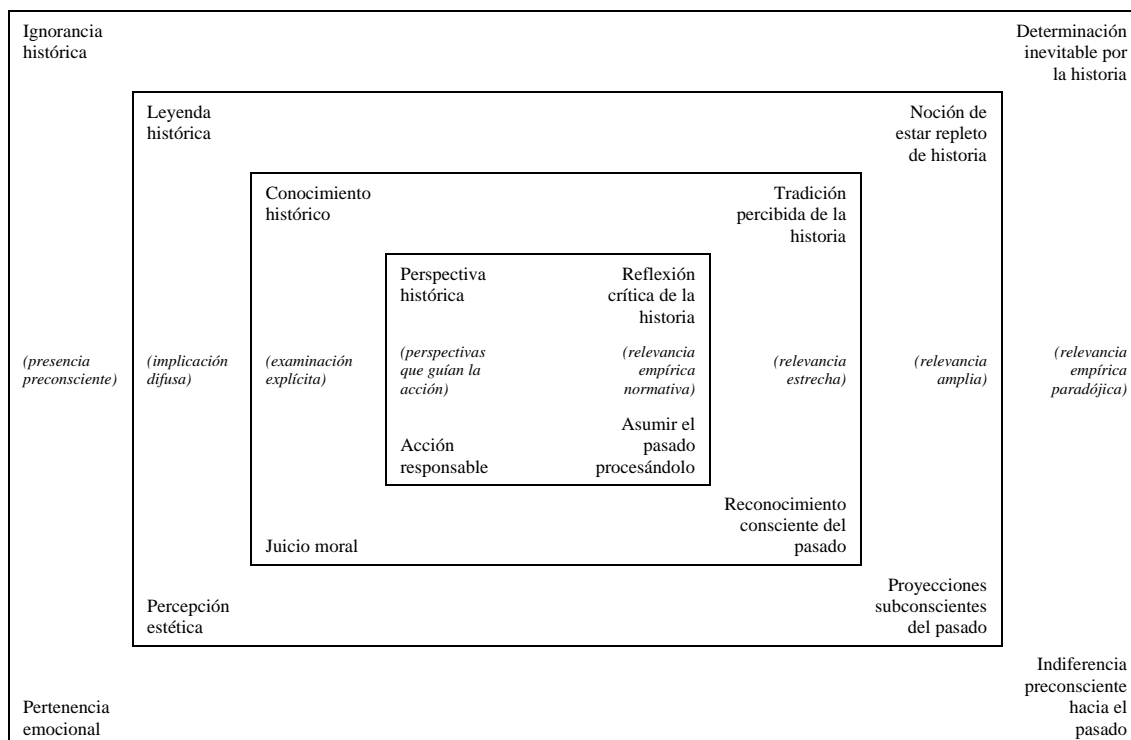
Respecto a las funciones generales que puede cumplir en concreto la imaginación histórica en el esquema, esta contribuye al desarrollo de los aprendizajes que contemplen el disfrute y la reflexión de la dimensión estética de la historia. Con todo, los aspectos imaginativos y aquellos con los que se relacionan no deben derivar en aprendizajes autónomos de fantasía y creación (8), dado que estos son demasiado arriesgados en historia y pueden generar diversas clases de problemas. En el otro extremo, tampoco se deben dirigir exclusivamente los aprendizajes hacia la comprensión y descubrimiento (6), ya que, pese a que estos son promovidos por algunos docentes por el grado de autonomía al que pueden conducir al alumnado, esto tampoco es deseable porque supone centrarse solo en los aspectos cognitivos e ignorar los estéticos y emocionales que son tan relevantes en cualquier aproximación a la historia.

En relación con esta forma de entender la imaginación en el aprendizaje, podemos hacer referencia a las investigaciones de von Borries sobre las transformaciones que ha sufrido la enseñanza de la historia en Alemania a lo largo del último siglo. En estos estudios el autor alemán examina el tipo de lecciones de historia más habituales que se

realizaban durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI a través del análisis de las planificaciones docentes y de grabaciones de clases. A este respecto, la cuestión más reseñable es que las lecciones que se solían impartir hasta aproximadamente 1970 estaban enfocadas de forma exclusiva a la transmisión de contenidos y se centraban en la estrategia de relatar “narraciones imaginativas” (Borries, 2014a: 263-7). El motivo por el que se las denomina de este modo reside en que en una reforma educativa de la época se fomentaba la impartición de clases de forma emocional, el abordaje de las historias de héroes y mitos alemanes, el mantenimiento una perspectiva muy nacionalista y la transmisión estos relatos semi-ficticios por medio de la dinámica de pregunta-respuesta entre docente y alumnos o a través de un discurso dictado por el primero. Esta clase de apreciaciones son semejantes a las realizadas por Husbands o Bage, entre otros, al advertir también sobre los peligros de determinadas funciones para las que se pueden emplear los relatos históricos en función de las intenciones del narrador (Bage, 1999: 91; Husbands, 1996: 48-49).

Junto al esquema que hemos mostrado y analizado sobre las formas ideales de aprendizaje histórico, también puede ser interesante comentar brevemente otro diagrama (Figura 19) elaborado por von Borries que presenta una pirámide vista desde arriba con distintos niveles de conciencia histórica. Sin embargo, es temerario comentar en tanto detalle esta pirámide como se ha hecho con la figura anterior puesto que, como reconoce el autor, este diagrama en forma de pirámide no fue perfeccionado con posterioridad y contiene imprecisiones (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018).

Figura 19. Pirámide de la conciencia histórica (vista desde arriba) de B. von Borries



Fuente: traducción propia a partir de Borries (1988: 12) y Körber (2015: 8)

Como es posible apreciar, esta pirámide representa un esquema complejo y no es preciso analizarlo por completo y en detalle para explorar las cuestiones que nos interesan. Basta con señalar las dimensiones que representan los cuatro vértices: el superior-izquierdo el conocimiento, el superior-derecho estar determinado por la historia, el inferior-izquierdo la emoción-estética y el inferior-derecho la motivación (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018). De este modo, al interpretar la pirámide y teniendo en cuenta los otros desarrollos de von Borries cabría esperar que la imaginación histórica se encontrara en el eje inferior-izquierdo como parte de la dimensión emoción-estética, pero sin embargo esta no aparece en el esquema.

Ello puede servirnos para traer a colación el modo en que el autor tiende a contraponer los componentes estético-emocionales a los cognitivos-intelectuales, situando a la imaginación como una forma no cognitiva de relacionarse con la historia. Sin embargo, von Borries ha reconocido que todo acto cognitivo-intelectual también se ve influido por aspectos afectivos (B. von Borries, comunicación personal, 21 de noviembre de 2018).

Finalmente, otra cuestión con la que von Borries relaciona la imaginación histórica, aunque con mucha menos recurrencia que con los temas anteriores, es la empatía hacia personas del pasado. Así, durante su abordaje de la dimensión estética-emocional que es posible encontrar en diferentes clases de obras literarias, observa que adoptar la perspectiva de un personaje implica imaginación, empatía e intuición, pero que dado que los historiadores suelen ser muy cuidadosos y no establecen con firmeza qué pensaban los individuos que estudian, sino que solo hipotetizan sobre ello -a menos de que dispongan de fuentes fiables sobre lo que pensaban-, esto suele conducir a una menor implicación emocional del lector. Mientras que en el campo de las novelas se pueden combinar las interpretaciones abstractas y los detalles personales sin los requisitos que se dan en la investigación y la elaboración de narraciones históricas académicas para, de ese modo, hacer más atractivos los relatos (Borries, 1996: 44).

En ese sentido, sugiere que “Es posible que la didáctica literaria simplemente lo tenga más fácil, porque no está bajo el estricto control y la demanda normativa del aprendizaje ‘orientado a la ciencia’ -y por lo tanto estrictamente cognitivo-. (...)” (Borries, 2003: 19) y explica que, cuando los alumnos leen ficción histórica no pueden evitar, además del placer literario que producen tales obras, aprender historia. No obstante, ello no se refiere no aprender historia en el sentido de memorizar hechos o datos relevantes, sino en el de entender los actos y padecimientos de individuos concretos en un contexto histórico y, por tanto, de empatizar con los personajes literarios. Estas representan actividades que en muchos casos se omiten intencionalmente en la enseñanza de la historia, pero que el propio von Borries ha explorado con ejercicios del tipo “Imagina que eres determinado personaje, ¿qué harías en determinada situación?” para indagar más específicamente en cómo se realizan juicios morales sobre el pasado (Borries, 1994: 344-346).

Tras haber analizado diferentes investigaciones de von Borries y, sobre todo, al haber explorado en profundidad la obra en que más ha profundizado sobre la imaginación histórica, podemos hacer un balance sobre estas aportaciones. Como hemos indicado al inicio de nuestra aproximación, el autor se refiere mayoritariamente a la imaginación como un componente de la parte estética de la historia, aunque también alude a esta en otros sentidos y existen formas de referirse a la imaginación que pueden generar alguna confusión al intentar comprender cómo entiende la imaginación histórica. Nos referimos a aspectos como que denomine “narraciones imaginativas” a los métodos transmisivos más habituales de la enseñanza previa a 1970 dirigidos a sugerir ciertas emociones en el

alumnado a través de relatos afectivos, como por ejemplo cuentos míticos y heroicos. Con todo, estas formas de referirse a la imaginación no representan un verdadero problema si acudimos al resto de trabajos en los que el autor ha analizado y profundizado sobre la imaginación histórica como un componente determinante en la dimensión estética y emocional de la conciencia histórica.

Von Borries entiende que la imaginación es un componente necesario para el estudio de la historia en el sentido en que más énfasis hizo Schörken (es decir, sobre que no podemos tener ninguna visión o conocimiento de la historia sin imaginación), pero en su caso defiende que la imaginación va más allá de la intelectualidad y la cognición. Así, en su estudio más extenso al respecto evidencia cómo determinados aspectos inconscientes y las relaciones que se pueden trazar entre ellos y la dimensión estética-emocional de la historia son determinantes en la conformación de la conciencia histórica, lo que no evita que existan enormes complicaciones a la hora de analizar estos aspectos. A pesar de estas dificultades, en su investigación muestra que la historia ficticia-imaginativa y la fantástica-proyectiva atrae fuertemente a niños y jóvenes durante ciertas edades, de modo que ello se puede relacionar con ciertas pulsiones inconscientes (sobre todo en la pubertad), como la búsqueda de aventuras, la curiosidad o la fascinación por las ideas de grandeza, entre otros aspectos, así como determinadas temáticas históricas que encajan bien con estas pulsiones, como las referidas a aspectos extremos de la existencia humana.

Por tanto, en las investigaciones desarrolladas por von Borries a lo largo de su carrera la imaginación histórica se vincula fundamentalmente -pero no de forma exclusiva- con las dimensiones estéticas y emocionales de la conciencia histórica, lo que hace que sea necesario considerar en mayor medida estas cuestiones tanto en el plano académico de la didáctica de la historia como por parte del profesorado en sus prácticas educativas durante la enseñanza y aprendizaje de la historia. En este sentido, es muy importante promover el disfrute y análisis estético de la historiografía y de la literatura, también de las emociones que provocan esta clase de narraciones, ya que ambos aspectos no se oponen al aprendizaje de la historia, sino que por el contrario lo pueden y deben apoyar e impulsar en la búsqueda de contribuir a formas más elevadas de conciencia histórica.

Tal y como hemos indicado previamente, junto a las importantes contribuciones de Schörken y von Borries también debemos considerar otros trabajos sobre la imaginación histórica como los de Veit, Henke-Bockschatz, Pflüger o Barsch, así como los de otros investigadores que han hecho aportaciones menores. Así, si comenzamos por tratar las propuestas de G. Veit, lo primero que debemos advertir es que están muy vinculadas a las exploradas hasta hora en el contexto alemán. El trabajo de este autor descansa en gran medida en las ideas expuestas por Schörken respecto a la imaginación histórica en el aprendizaje, pero sin embargo sus reflexiones y propuestas educativas se aproximan más a las planteadas por von Borries, cuyo libro en el que profundiza sobre la imaginación se publicó simultáneamente al breve ensayo que ofrece Veit en la revista “Geschichte lernen”: “Von der Imagination zur Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht” (De la imaginación a la irritación. Una reevaluación didáctica de lo ficticio en la enseñanza de la historia) (1996).

El autor toma como referencia la obra de Schörken y, de entre los diversos razonamientos y propuestas que ofrece este trabajo, Veit destaca dos ideas sobre la imaginación histórica que Schörken extrae respectivamente de los desarrollos de Iser y Ricoeur: que al recibir material histórico formamos imágenes mentales, y que al intentar entender al otro podemos entendernos mejor a nosotros mismos. Significativamente, pese a que la mayoría de las reflexiones de Veit van más en la línea de esta segunda idea, también formula razonamientos que dan cuenta de la concepción que mantiene sobre la imaginación como representación de imágenes mentales, algo que se refleja en su afirmación -realizada hace 25 años- sobre que en el futuro el término “imaginación” sería sustituido por el de “inmersión”, esto es, por la inmersión en mundos de realidad virtual creados mediante ordenadores en los que sería posible sumergirse e interactuar con entornos históricos (Veit, 1996: 10-11).

Como esbozo del contenido de este texto, debemos indicar que el ensayo de Veit aborda las nuevas posibilidades que aparecen en didáctica de la historia si se modifican los papeles de la ficción histórica y la investigación académica. El autor presenta cinco pasos en los que, sin socavar los fundamentos del aprendizaje y la investigación histórica como hechos racionales, trata los conceptos de imaginación e irritación y defiende que este segundo es un elemento central para la metodología y la didáctica. Por tanto, su

propuesta aparece como una reflexión en torno a una serie de posibilidades de acción que pueden mejorar el aprendizaje de la historia (Borries, 2007: 95).

Desde la perspectiva de Veit, mientras en el aprendizaje prevalezca el dominio de los principios de la ciencia histórica, es decir, mientras se determine a partir de esta los materiales y métodos a emplear, la imaginación seguirá quedando relegada como un elemento secundario al que recurrir simplemente para motivar a niños y niñas. Por este motivo, en la enseñanza de la historia se debe intentar situar a ciertas formas de ficción y a los productos de esta ciencia en un plano de igualdad, lo cual no debe obviar que la autenticidad de las ideas históricas que permite la imaginación puede ser peligrosa, ya que si no se controla didácticamente puede poner en riesgo el desarrollo de aprendizajes críticos sobre el pasado (Veit, 1996: 10).

A partir de todo ello, el autor señala que la imaginación no debe ser un fin metodológico en sí mismo, sino que es un requisito previo para permitir un ejercicio interior determinante, que es de orden superior: la irritación. Esta se refiere a los procesos en los que el individuo se enfrenta a los pensamientos y creencias de los otros, se desestabiliza y comienza a verse y a cuestionarse a sí mismo, algo que se puede equiparar con la idea sostenida por Rüsen sobre que aquello que más estimula el aprendizaje histórico son los momentos de desencuentro en los que nuestras imágenes mentales llegan a su límite (Deile, 2016: 118). La imaginación es fundamental para alcanzar tales situaciones de irritación, de modo que esta no es una facultad que simplemente permite a las personas sorprenderse por la extrañeza del pasado, sino que es la capacidad que hace familiar aquello que es desconocido y produce una intensificación de la observación histórica que supone responder a lo ajeno e implicarse con ello. Como resultado de todo ello, "(...) sin imaginación no hay irritación, y sin irritación no hay aprendizaje." (Veit, 1996: 11).

No obstante, los momentos de irritación también presentan algunas dificultades cuando son considerados en la enseñanza, como el hecho de que no son fáciles de identificar y planificar porque se experimentan subjetivamente y se refieren a experiencias y actitudes vitales individuales. Sin embargo, pese a que existen estas dificultades, Veit defiende que los momentos de irritación facilitan el desarrollo de aprendizajes esenciales y, dado que son muy escasas las situaciones en las que los documentos históricos conducen a una idea auténtica y apropiada de los mundos de vida y los motivos individuales de las personas del pasado que puedan contrariar el pensamiento de los alumnos, es más adecuado recurrir -aunque siempre por separado-

tanto a narraciones basadas en fuentes como a ficciones guiadas internamente que se ciñan a determinados criterios (Veit, 1996: 12).

Como hemos apuntado previamente, las propuestas formuladas por Veit recuerdan en cierto modo a los análisis sobre obras literarias llevados a cabo por von Borries. Lo que no quita que sigan existiendo diferencias puesto que, en el caso de este último, enfoca fundamentalmente su trabajo a la consideración de la dimensión estética y emocional de la conciencia histórica, y por parte de Veit se hace mucho más énfasis en el uso de narraciones históricas y de ficción para fomentar la imaginación histórica y conducir a una irritación en los alumnos que les permita comprender los mundos y a las personas del pasado, como también a sí mismos. Con todo, reflexiones y propuestas didácticas como esta no han sido bien recibidas en algunos casos porque se interpretan como un giro hacia lo antirracional (Borries, 2003: 20).

Por otra parte, también podemos detenernos en el artículo publicado durante estos años por parte de G. Henke-Bockschatz: “Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens” (Reflexiones sobre el papel de la imaginación en el proceso de aprendizaje histórico) (2001). Este ensayo comienza significativamente con una alusión a la utilización de los términos “imagination” y “vorstellung”, de modo que se señala que en este trabajo se emplea la primera como sinónimo de la segunda, es decir, como representación mental o proceso de pensamiento en el que la conciencia se separa de las percepciones sensibles y genera estas desde su interior. Por lo demás, el autor explora el concepto de imaginación en diferentes campos como la lingüística, la psicología cognitiva o la filosofía y destaca la relevancia de distinguir entre distintos procesos mentales como la asociación pictórica o recuerdo, la fantasía y la representación imaginativa, llegando a la conclusión de que, para la imaginación, los recuerdos de percepciones pasadas y el lenguaje son cruciales en el proceso activo de pensamiento en el que se crean imágenes mentales (Henke-Bockschatz, 2001: 418-420).

A este respecto, Henke-Bockschatz lamenta que las cuestiones referidas a la visualización y la imaginación en el aprendizaje de la historia hayan tenido poca importancia en las discusiones didácticas durante las décadas previas, por lo que se propone explorar esta laguna de la investigación y la enseñanza de la historia analizando los conceptos de imaginación e imaginación histórica, así como diversos trabajos que los han estudiado. En ese sentido defiende que la formación de la imaginación histórica se vincula con un trasfondo pedagógico general más allá del propio aprendizaje de la historia, como es el de contribuir a que los alumnos puedan ejercer la soberanía de su

mundo imaginativo frente a la avalancha constante de imágenes que propagan en los medios de comunicación, ya que este es un fenómeno que consigue que ciertas imágenes se conviertan en representaciones canónicas de un tiempo o acontecimiento hasta el punto de que consiguen que para muchas personas no sea necesario emplear su propio pensamiento para imaginar el pasado porque estas imágenes mediáticas son suficiente.

De este modo, en su análisis de la imaginación histórica el autor plantea que el pensamiento histórico se produce cuando se toma conciencia de las diferencias que existen entre las ideas presentes y las pasadas, o lo que es lo mismo, cuando se empieza a entender lo diferentes que eran las formas de pensamiento en el pasado en comparación a cómo lo son hoy en día. Una perspectiva que a nuestro modo de ver recuerda a los elementos de significado según Rüsen que estimulan la formación de significado histórico (Rüsen, 2017: 218). En este sentido, Henke-Bockschatz sostiene que cuando se estudian cuestiones de la historia que contradicen nuestras creencias actuales o asunciones sobre el pasado surge la necesidad de mantener una suspicacia o desconfianza profesional-histórica hacia la imaginación cotidiana, es decir, aparece una sensibilidad especial hacia esas discordancias de la capacidad imaginativa e incluso cierto interés por estas porque suscitan la reflexión sobre lo diferente que era el pasado del presente (Henke-Bockschatz, 2001: 420-421). Por lo tanto, estas situaciones son muy valiosas porque en ellas se es consciente de los límites de la imaginación propia (Deile, 2016: 118), aunque esto no se suele considerar en la historia escolar puesto que:

“(...) a menudo el aprendizaje de la historia ignora la necesidad de despertar en los alumnos la construcción de sus propios imaginarios históricos y de darles el tiempo que necesitan para seguir los restos del pasado, cuestionarlos, relacionarlos y complementarlos de manera que surja una imagen coherente. Esto sería necesario no sólo por consideraciones pedagógicas y psicológicas alejadas de la historiografía, sino también porque la imaginación y la ficción desempeñan un papel central en el propio pensamiento histórico. Entender el aprendizaje histórico como la formación de la imaginación histórica no significa otra cosa que promover la voluntad y la capacidad de hacerse determinada pregunta en los puntos donde el pasado se adentra en el presente: ¿A qué contexto del pasado conduce este resto? Qué relaciones se pueden establecer por medio de otros restos, pero también a través de teorías y experiencias actuales, para que surja cierta representación mental de cómo podría haber sido.” (Henke-Bockschatz, 2001: 422)

Tal y como estamos viendo, Henke-Bockschatz entiende la imaginación histórica esencialmente como un proceso de figuración de imágenes mentales sobre el pasado que se puede estimular a través de ciertas estrategias y procedimientos educativos. Con todo,

el autor aclara que sus planteamientos no deben verse como un menoscabo de la promoción del aprendizaje de procedimientos científicos en la historia escolar, pero la preeminencia de esta clase de enseñanzas debe ser revisada a la luz de las reflexiones de autores como Danto, Ricoeur, White o Rüsen que han resaltado la importancia de los factores ficticios e imaginativos del pensamiento histórico.

Por todo ello, el autor concluye que es necesario profundizar en la identificación de las formas y condiciones imaginativas con las que trabajan los alumnos, por ejemplo, del modo en que lo hicieron las investigaciones de Wineburg sobre la formación de imágenes mentales, pero con la exploración específica de cómo se forma la imaginación sobre temas históricos en las situaciones en las que no intervienen los planteamientos didácticos y los métodos docentes. Ello debería permitir una mejor planificación de la enseñanza de la historia y de los procesos por los que se recibe la historia en las sociedades mediáticas modernas (Henke-Bockschatz, 2001: 426).

Pese a algunas apreciaciones interesantes que recoge este trabajo, von Borries ha criticado que se sugiera que las dinámicas emocionales, estéticas e instintivas en el aprendizaje representan elementos que deben ser rebatidos o atacados desde la enseñanza, ya que esas dimensiones son determinantes en el aprendizaje de la historia, la formación de la identidad y la orientación de los alumnos. Así, se puede interpretar que lo que propone Henke-Bockschatz es que todo aquello que no consta entre los aspectos cognitivos del aprendizaje y la formación de conceptos debe quedar relegado a un espacio meramente marginal, cuando es evidente que estos tienen un gran peso en la conciencia histórica (Borries, 2007: 93).

Frente a todas estas contribuciones, algunas de las ideas elaboradas sobre la imaginación histórica en el contexto alemán que hemos observado hasta ahora se han extendido hacia otros aspectos en los trabajos de C. Pflüger. Esta autora ha elaborado publicaciones interesantes en este sentido, como el texto “Überlegungen zum Verhältnis zwischen historischer Imagination und historischem Wissen” (“Reflexiones sobre la relación entre la imaginación histórica y el conocimiento histórico”) (2012). En este trabajo, la investigadora refleja que conoce bien los desarrollos realizados sobre la imaginación histórica en el contexto alemán y, esencialmente, defiende la importancia que tiene la imaginación en el aprendizaje de la historia indagando en las relaciones que existen entre esta y el conocimiento sobre el pasado. En este sentido, sostiene que tanto la imaginación como el conocimiento son fundamentales para el desarrollo de una comprensión científica de la historia, aunque habitualmente estos elementos se han

estudiado por separado en los distintos campos de conocimiento que los han abordado, lo que le lleva a explorar la unión de ambos en didáctica de la historia para dar con nuevas perspectivas sobre ellos. A la hora de comenzar a explorar en las relaciones que existen entre imaginación-conocimiento, plantea:

“Esta tarea se basa en la suposición de que la imaginación (también) es necesaria para construir el conocimiento, ya que ambos tienen que ver en gran medida con la formación de conceptos por medio del lenguaje. En la medida en que la imaginación se refiere a la capacidad de transformar los impulsos lingüísticos en imágenes interiores, y en la medida en que esto se aplica no sólo a la visualización mental del pasado, sino también a la representación, la ‘visualización’ de los conceptos, esta también es presumiblemente una habilidad importante para la construcción y la vinculación del ‘conocimiento’.” (Pflüger, 2012: 174)

Como podemos observar, la autora entiende fundamentalmente la imaginación como una habilidad que interviene en la formación de imágenes mentales, aunque reconoce que existen muchas otras funciones determinantes en la investigación y el aprendizaje histórico que también dependen de esta, como algunas de las reconocidas por Schörken en la interpretación de los restos históricos.

La aproximación que plantea Pflüger en su estudio de las relaciones que existen entre imaginación y conocimiento consiste en un análisis teórico en el que se exploran diferentes teorías elaboradas desde la psicología cognitiva, la sociología del conocimiento y la lingüística para comprobar qué plantean sobre la formación de conceptos. Como aspecto significativo, Pflüger detecta que diferentes trabajos realizados desde la didáctica de la historia y la historiografía alemana que abordan la imaginación histórica tienen en común que todos ellos hacen referencia al lenguaje como instrumento que sirve para activar la imaginación y que este tiene una función importante en los procesos de formación de imágenes mentales, y a su vez, que en el desarrollo del conocimiento histórico son fundamentales las imágenes mentales tanto los procesos de formación de conceptos como los de cambio conceptual (Pflüger, 2012: 179).

Estas dos apreciaciones llevan a la autora a concluir, tras su análisis y discusión teórica, que el lenguaje es el vínculo más importante que existe entre imaginación y conocimiento y plantea dos hipótesis sobre la relación que existe entre ambos. La primera descansa en las reflexiones de Schörken y Henke-Bockschatz y alude a que la imaginación es indispensable en la construcción de conocimiento en el sentido de que es el mecanismo con que nos apropiamos y aplicamos patrones narrativos conocidos a los

fenómenos del pasado y, al mismo tiempo, supone el impulso para el desarrollo de nuevas ideas que subyacen a las narrativas que se negocian en los discursos actuales. La segunda se puede asociar a la idea de “irritación” de Veit y apunta a que la imaginación es un impulso para la formación de conceptos en situaciones como aquellas en las que el alumno no está satisfecho con un concepto y adopta nuevos, por tanto, es capaz de evocar ideas alternativas y desencadenar un proceso de aprendizaje en el sentido de un cambio conceptual (Pflüger, 2012: 179-181).

Por otra parte, en un sentido diferente al observado en las aportaciones vistas hasta ahora encontramos las de S. Barsch en los que investiga las posibilidades que ofrece la historia de la audición en relación la imaginación histórica al trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. Como punto de partida, el autor parte del reconocimiento de lo escasas que son las investigaciones sobre la imaginación histórica y todavía más las que tratan la cuestión de los sonidos y ruidos en la reconstrucción de las mentalidades del pasado (Barsch, 2012: 15), pero en especial destaca los avances insuficientes que se han realizado desde la didáctica de la historia en el estudio del aprendizaje con necesidades educativas especiales (Barsch, 2013: 96). Ello le conduce a desarrollar una investigación empírica que parte de asunciones como que la imaginación histórica de los alumnos con esta clase de problemas de aprendizaje está más influenciada por elementos emocionales-afectivos, estéticos y morales que por los modelos explicativos científicos con los que puedan haber entrado en contacto al aprender historia y, a partir de la utilización de diferentes clases de imágenes (dibujos, fotografías, cuadros...) explora fundamentalmente cómo estos alumnos forman significados históricos (Barsch, 2013: 98-106).

Por otra parte, también podemos considerar las reflexiones de Deile sobre la necesidad de plantear en la didáctica de la historia una teoría centrada en los aspectos estéticos de esta clase de aprendizajes, en la que, al delinear sus fundamentos, el autor resalta a la imaginación como un componente central (Deile, 2016: 118). Como característica distintiva en comparación a otras propuestas ya observadas, este toma determinados principios y hallazgos realizados en el campo de la psicología de la percepción y, entre otras cosas, utiliza ejemplos de esta disciplina como la presentación de imágenes figurativas o esquemáticas que están incompletas y que, al percibir las, las completamos mentalmente en procesos que Deile atribuye a la imaginación.

En este sentido, para impulsar la imaginación es necesario percibir estímulos de carácter histórico, como pueden ser las situaciones planteadas por Rüsen en las que

nuestras experiencias personales no encajan con los modos en que interpretamos el pasado y que llevan al límite a nuestras imágenes mentales sobre la historia; los procesos de irritación por los que aboga Veit; o los contrastes entre pasado y presente que resalta Henke-Bockschatz; de forma que estos impulsos a la imaginación contribuyan al ámbito de la estética histórica al percibir e imaginar el pasado de una manera históricamente consciente. En el plano general del aprendizaje de la historia, todo ello supone centrarse más en un enfoque estético y no uno tan narrativo como el que suele ser habitual, aunque esto no implica dejar de lado esta perspectiva puesto que en toda aproximación a la historia confluyen componentes perceptivos, imaginativos y narrativos (Deile, 2016: 120).

Por otro lado, podemos reparar brevemente en el modelo FUER (“Förderung und Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein”, o lo que es lo mismo, “Investigación y desarrollo de la conciencia histórica reflexiva”) que fue desarrollado, entre otros investigadores por A. Körber, en el que se resalta la importancia de que el alumnado domine competencias históricas como las implicadas en la re-construcción y de-construcción de las narrativas para contribuir al desarrollo de la conciencia histórica (Körber, 2015: 21-28). El modelo está muy centrado en la dimensión cognitiva del pensamiento histórico y las distintas habilidades que son necesarias para formar conocimiento y examinar los relatos y discursos que se encuentra el alumnado en la vida diaria y, pese a que este no contempla a la imaginación histórica entre los diferentes componentes, pasos y relaciones que lo forman, existen diferentes puntos en los que puede cumplir algunas funciones. Así, la imaginación puede intervenir en diferentes actividades como, por ejemplo, a la hora de producir una irritación que permita percibir problemas de orientación temporal, al plantear preguntas históricas o al realizar inferencias, por lo que puede actuar de forma diversa en varias de las etapas que forman procesos de pensamiento histórico según el modelo FUER. No obstante, esta no puede ser vista como un elemento que solo interviene en operaciones cognitivas, sino que existe una gama amplia de aspectos -como los de tipo emocional- en los que también está implicada (A. Körber, comunicación personal, 22 de noviembre de 2018).

Otros trabajos como el de S. Handro han tomado como referencia algunos de los planteamientos de Schörken y han considerado a la imaginación como uno de los componentes centrales en la comprensión de textos históricos. Este destaca cómo los enfoques analíticos que reflejan las narraciones históricas entorpecen la imaginación de los alumnos y muestra la inquietud -que es constante en los autores alemanes que han

abordado la imaginación histórica- sobre cómo la historia en forma de texto recibe cada vez menos atención, mientras que en contraposición crece la influencia de medios como la televisión o los videojuegos. El autor se muestra preocupado por este fenómeno, ya que estos medios trasladan relatos coherentes, representaciones preelaboradas y, sobre todo, ilustran con presentaciones visuales la imaginación histórica de los alumnos de forma más atractiva que los textos, llevando a una pérdida progresiva de la capacidad de construir internamente imágenes del pasado (Handro, 2007: 146-147).

Junto a aportaciones como esta han aparecido otras como las de A. König y D. Bernsen en las que los autores indagan en las posibilidades que ofrece el mobile learning para el aprendizaje de la historia y presentan propuestas didácticas para su implementación, de forma que al abordar la cuestión de la creatividad en la escritura y el aprendizaje de la historia se explora casi de forma exclusiva la imaginación histórica. En este sentido, acuden a trabajos como los de Pflüger o Schörken, pero también los de Fines, Fielding, Dilek o Yeager y Foster, para enumerar una serie de funciones que cumple la imaginación histórica en procesos como la búsqueda de fuentes primarias, la resolución de problemas, la conexión de las evidencias dispersas del pasado, la empatía o los actos de recepción y representación de la historia. Como aspecto significativo, pronostican que la creatividad y la imaginación histórica se van a convertir progresivamente en capacidades que se utilicen más en la enseñanza de la historia a partir de actividades y tareas de aprendizaje en las que los alumnos deban escribir historias, grabar cortos, etc. (König y Bernsen, 2013: 11-12, 2014: 114-115).

Como balance de las diferentes aproximaciones teóricas y empíricas que han estudiado la imaginación histórica en Alemania, podemos resaltar cómo algunos de los investigadores y docentes que han profundizado en este concepto han reconocido la escasa atención que ha recibido esta en las investigaciones sobre didáctica de la historia (Henke-Bockschatz, 2001: 424; Schörken, 1994: 7). No obstante, gracias a las aportaciones realizadas principalmente durante la década de 1990 por parte de autores como Schörken o von Borries la imaginación no tiene un papel tan secundario en estos años y los posteriores, como es posible observar en otros contextos nacionales.

En conjunto, muchos de los trabajos analizados destacan por la importancia que se atribuye a la imaginación histórica en el sentido de capacidad encargada de (o que

contribuye a) la formación de imágenes o representaciones mentales. Como ejemplo más señalado de este uso encontramos las investigaciones pioneras de Schörken, pero también las de otros autores como Veit, Henke-Bockschatz, Pflüger o Deile, los cuales exploran las funciones que cumple la imaginación en diferentes ámbitos y resaltando su aportación a distintos aspectos esenciales del aprendizaje de la historia. Con todo, es preciso reconocer que pese que todos ellos resaltan la idea de imaginación como procedimiento de formación de imágenes mentales, no plantean esta función de modo que excluya otros cometidos que pueda cumplir o acepciones del concepto, ya que también se refieren a su papel en la comprensión de los pensamientos y creencias de personas del pasado o que completa los vacíos que existen en las representaciones históricas.

Por su parte, también son muy significativas aportaciones como la de von Borries que, desde su punto de vista, tratan de expandir estas concepciones sobre la imaginación como componente central en el aprendizaje y el estudio de la dimensión estética de la conciencia histórica. Este autor, junto a otros como Deile, ha reivindicado en sus investigaciones la importancia de considerar los aspectos estéticos en la formación de significado.

Con todo, de forma global es posible apreciar cómo existen determinados aspectos que preocupan en general a todos estos investigadores que han estudiado la imaginación histórica, como la influencia (en la mayoría de los casos vista de forma negativa) que tienen las imágenes emitidas desde los medios de comunicación, el papel del lenguaje y en particular de la lectura y, por encima de todo, la justificación de qué puede aportar desde su perspectiva la imaginación al desarrollo de la conciencia histórica. Esto último es algo comprensible dada la orientación hacia la que se ha enfocado la didáctica de la historia en Alemania desde la publicación en la década de 1980 de los trabajos de K. E. Jeismann (1925-2012) y, especialmente, de los de J. Rüsen.

Respecto a las relaciones trazadas con los desarrollos realizados al respecto en otros contextos, es significativo observar que en el contexto alemán se producen pocos intercambios con los trabajos sobre imaginación histórica llevados a cabo en otros contextos, ya que solo algunos de los más recientes se han referido, por ejemplo, a las aportaciones realizadas al respecto en el ámbito anglosajón como las de Lee o Wineburg. En ese sentido, es relevante llamar la atención sobre cómo en los extensos trabajos sobre la imaginación histórica realizados durante la década de 1990 por parte de Schörken y von Borries estos no aludan a alguno de los numerosos estudios producidos en Reino Unido en las décadas anteriores sobre esta cuestión, si bien ello se puede explicar por la

falta de intercambios que se han dado durante largos periodos entre diferentes tradiciones disciplinares en educación histórica.

Los trabajos producidos en el ámbito alemán han tenido un impacto muy restringido en el plano internacional pese a los relevantes planteamientos que ofrecen diversos investigadores en este contexto, de modo que, pese a que es posible apreciar interesantes intercambios, adaptaciones y discusiones entre autores alemanes, estos prácticamente no han trascendido a otras regiones. En ese sentido, como vamos a comprobar en el resto de los casos que nos disponemos a estudiar la influencia más clara sobre cómo se ha conceptualizado e investigado la imaginación histórica proviene de los estudios británicos.

5.3 Estados Unidos, Canadá y Australia

Tal y como se ha advertido en los apartados previos, la mayoría de los estudios y reflexiones o ensayos elaborados sobre la educación histórica o la didáctica de la historia que han abordado de forma más o menos extensa el concepto de imaginación histórica se concentran en Reino Unido y, particularmente, en Inglaterra. Sin embargo, existen muchas otras regiones en las que también se ha tratado esta cuestión, aunque de forma mucho menos profusa, como es el caso de otros de países anglosajones como Estados Unidos, Canadá o Australia. El hecho de reunir bajo un mismo apartado las contribuciones aparecidas en estos tres países se debe a que todos ellos han mantenido fuertes lazos que los unen a la didáctica británica y gran parte de los desarrollos que han realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las últimas décadas han derivado de los trabajos producidos en Reino Unido. Como comprobaremos, esta influencia o dependencia de las aportaciones británicas se ve claramente reflejada en el tratamiento que se ha dado a la imaginación histórica en estas regiones, ya que muchos de estos estudios se fundamentan en los planteamientos elaborados desde Reino Unido en las décadas anteriores y sin tener en cuenta en ningún caso los difundidos por la didáctica alemana.

Sin embargo, las pequeñas diferencias que es posible detectar en cada uno de estos tres casos hacen conveniente no mezclar el análisis de estas en un apartado global. Por ello, pese a que las reunimos dentro de un mismo apartado, organizamos este en tres partes: la referida a las contribuciones desarrolladas en Estados Unidos, seguidamente las de Canadá y por último las de Australia, además de ofrecer tras cada una de estas partes

un breve resumen sobre el panorama que presentan y las principales aportaciones de cada una de estas regiones. Junto con ello, es preciso indicar que el orden seguido responde a la cantidad de investigaciones que en cada caso han abordado la imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Si comenzamos por abordar el primero de estos, muchos de los trabajos realizados sobre educación histórica en Estados Unidos en las últimas tres décadas reflejan una clara influencia de las aportaciones británicas. Entre este conjunto de contribuciones algunas han profundizado en cómo interviene la imaginación histórica en el aprendizaje, aunque estas son muchos menos numerosas y exhaustivas que las desarrolladas en Reino Unido.

No obstante, las investigaciones de carácter teórico y empírico difundidas en este ámbito reflejan un panorama bastante heterogéneo, ya que a pesar de que no abordan la cuestión de la imaginación histórica de forma monográfica, la consideran en estudios sobre aspectos diversos. En este sentido, en Estados Unidos ciertos trabajos como los de Levstik, VanSledright, Holt o Graff han tratado en cierto modo algunas de las funciones que puede cumplir la imaginación en el aprendizaje de la historia, mientras que otros como el de Sawyer y Laguardia han aportado una forma original de entender el concepto en el campo de la educación histórica. Junto con estos, también podemos llamar la atención sobre investigaciones sobre la empatía histórica que han abordado la relación de esta con la imaginación, como las de Cunningham o Yeager y Foster. Por lo demás, otros reputados investigadores como Barton o Wineburg no han profundizado en el concepto, pero no obstante es significativo el caso de este último ya que otros autores han criticado y completado conocidos modelos propuestos por él -como el que propone para el análisis de documentos históricos-, de modo que han introducido como una categoría más la imaginación histórica.

Al inicio de este capítulo hemos comprobado cómo en el caso estadounidense es posible encontrar publicaciones durante el primer tercio del siglo XX como la de J. L. Pingrey, quien en un artículo breve sugiere que la historia no debe ser presentada ante los alumnos como una acumulación de hechos, sino como la historia de personas reales, un aspecto en el que debe intervenir la imaginación de los alumnos para ponerse en el lugar de personajes anónimos y, de este modo, ver la historia vívidamente en su verdadero significado (Pingrey, 1921: 295). Por lo demás, la imaginación no representa una idea tan

recurrente en los trabajos que se realizan sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en las décadas posteriores, tampoco en aquellos que recogen los avances realizados por los psicólogos británicos de la corriente piagetiana que aluden a este concepto puntualmente al estudiar el desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica (v. Zaccaria, 1982).

Con todo, hacia finales del siglo XX se producen en Estados Unidos unos debates semejantes a los acontecidos en Inglaterra sobre la educación histórica (Nash, Crabtree y Dunn, 1997: 128-148), y en paralelo se realizan investigaciones que comienzan a considerar a la imaginación como elemento implicado en los aprendizajes históricos, como reflejan los trabajos de L. Levstik. Desde sus primeros estudios, esta investigadora profundiza en cuestiones que se han relacionado a menudo con la imaginación, como el uso de la ficción histórica o también de álbumes ilustrados para recrear el pasado (Freeman y Levstik, 1988: 330-331). Así, la autora señala cómo entre los principales factores y capacidades necesarias para que el alumnado se implique en el aprendizaje de la historia se encuentran los procesos por los que entran imaginativamente (“imaginative entry”) en el pasado (Levstik y Barton, 2005: 30), de forma que, a partir de las aportaciones de Egan o White, estudia estos aspectos como medios a través de los que los alumnos pueden introducirse imaginativamente en el periodo y percibir las diferencias entre hacerlo con esos recursos o con un libro de texto. De este modo, en su investigación apunta cómo la ficción histórica permite un acercamiento más crítico e interpretativo hacia los acontecimientos históricos que el que se suele hacer con un manual, ya que esta no presenta un lenguaje tan fáctico y cerrado como los libros de texto y, al mismo tiempo, facilita la consideración de la dimensión humana de los eventos estudiados, de modo que ambos factores hacen que el alumnado elabore historias y dibujos muy creativos que evidencian cómo entran imaginativamente en el pasado (Levstik, 1989: 118).

Asimismo, otra dimensión importante del pensamiento histórico en la que Levstik ha implicado el uso de la imaginación es en la toma de perspectiva (“perspective taking”). Esta representa la habilidad de reconocer las influencias socioculturales y políticas que moldean comportamiento humano, es decir, de comprender por qué las personas del pasado actuaron como lo hicieron y no simplemente cómo lo hicieron. Dichos procesos necesitan que se realice un salto imaginativo (“imaginative leap”) para alcanzar el lugar desde el que piensan los otros, además de la implicación de muchas otras herramientas de comprensión histórica (Levstik, 2001: 72-74).

La idea de introducirse, acceder o entrar imaginativamente en el pasado guarda relación con la toma de perspectiva y ambas aparecen con cierta recurrencia en los trabajos de la autora. En este sentido, en sus investigaciones reconoce por ejemplo cómo el interés de los alumnos por las diferentes perspectivas que mantuvieron diferentes agentes históricos sobre un mismo acontecimiento en el que estaban participando aparece cuando los niños y niñas tienen la oportunidad de actuar históricamente, esto es, de tomar la perspectiva de una de las personas implicadas. En esta clase de actividades es determinante para que el alumnado evalúe e interprete la información aportada por las fuentes, pero también que entren imaginativamente en el pasado a través de simulaciones y juegos de rol o de la recreación de biografías e historias que requieran introducirse en una época o acontecimiento histórico. Por tanto, deben especular sobre los motivos, valores y elecciones que tomaron los personajes históricos para reconstruir relatos que estén bien fundamentados y expliquen lo sucedido, algo que se debe desarrollar al imaginar la perspectiva que mantuvieron las personas de otro tiempo y lugar sin imaginar más allá de lo que muestran los datos históricos (Levstik y Barton, 2005: 32).

Junto con ello, los trabajos de K. C. Barton, como investigador que ha colaborado en muchas ocasiones con Levstik, también se refiere a los modos en que los alumnos cuentan aquello que conocen sobre temas históricos al adaptar sus narraciones a través de la simplificación de los contenidos históricos para ajustarlos a la estructura que tienen los relatos. En ellos reconoce que pueden darse inexactitudes, contener acontecimientos confusos o aspectos fantasiosos, pero que acostumbran a esforzarse por configurar una estructura narrativa y emplear la imaginación para llenar los huecos (Barton, 2008: 240).

De entre los estudios aparecidos durante estos años también podemos destacar los desarrollados por B. VanSledright con alumnado del final de la etapa de primaria sobre las habilidades y producciones narrativas en la comprensión y los procesos de pensamiento al aprender historia. De entre estas investigaciones, una de las más conocidas consiste en que el alumnado elabora relatos históricos sin ofrecerles previamente alguna información sobre el contexto de la época, con lo que se intenta poner de relieve los aspectos beneficiosos y problemáticos de que los alumnos se apoyen en la imaginación para formar narrativas históricas (VanSledright y Brophy, 1992: 839). A la hora de analizar todo ello el autor se fundamenta teóricamente en las aportaciones realizadas sobre las representaciones históricas creadas por los niños, especialmente en las basadas en la imaginación narrativa, con lo que toma las etapas de desarrollo formuladas por Egan, las contribuciones de Dickinson y Lee respecto a la importancia de conocer el contexto

histórico al elaborar relatos (VanSledright y Brophy, 1992: 840), así como la idea de imaginación histórica de Lee (VanSledright, 1997: 3). A partir de todo ello VanSledright deja entrever que entiende que la capacidad interpretación histórica está formada por dos partes, la reconstrucción imaginativa de los acontecimientos por un lado y las reglas de interpretación basadas en los razonamientos que se pueden hacer sobre las evidencias por otro, aunque en la investigación se observa cómo algunos alumnos, entre otras cosas, emplean la imaginación en sus narrativas para crear personajes dramáticos y mitos históricos en el sentido de que relatan situaciones propias de historias de aventuras (VanSledright y Brophy, 1992: 46-48).

Una de las conclusiones sobre la que pone más énfasis VanSledright y que marca muchos de sus estudios es la cuestión de conocer el contexto histórico. El autor subraya cómo cuando se dispone de información insuficiente sobre el contexto y los motivos de los personajes históricos es mucho más probable que se produzcan errores y malentendidos. Así, una opción para evitar esto es fomentar el uso de la empatía para ponerse en la situación de las personas de la época, algo que exige utilizar la imaginación, y precisamente por ello la empatía tiene un papel positivo en el pensamiento histórico (VanSledright y Brophy, 1992: 840). Estas ideas también las desarrolla a partir de los trabajos de Lee y Seixas argumentando que en los procesos de pensamiento histórico es fundamental contextualizar el pasado, lo cual se consigue empleando la imaginación, la empatía y el juicio moral para evitar los ejercicios de presentismo (VanSledright, 1997: 6), aunque de entre ellas, puntualiza que la imaginación es la mejor herramienta de la que dispone el investigador y al mismo tiempo la menos fiable (VanSledright, 2001: 59).

Como podemos observar, la imaginación es un elemento que aparece con frecuencia en los razonamientos de este autor y que, además de la importancia que se le confiere en las ideas vistas previamente, VanSledright apunta que el propio pensamiento y la comprensión histórica requieren del cultivo y utilización de la imaginación reflexiva que sea sensible al contexto histórico para rellenar los huecos que existen entre las evidencias (VanSledright, 1997: 9, 2002b: 134, 2002a: 1092, 2011: 51). En este sentido, en otra investigación que va en la línea de las anteriores el autor estudia cómo trabaja el alumnado al investigar un acontecimiento histórico del que las evidencias son escasas y ambiguas, de forma que con ello se pretende promover el desarrollo de un pensamiento histórico en el que se encuentren los límites de formar interpretaciones creativas en forma de conjeturas, siguiendo unas pautas similares a las del aprendizaje investigativo de

Bruner, y emplear la imaginación pero limitándose a sí mismos en el respeto al contexto histórico y las evidencias disponibles (VanSledright, 2002a: 1095).

Asimismo, un aspecto interesante que trae a colación y sobre el que reflexiona VanSledright es el dilema que tiene que ver con si es apropiado enseñar a niños de alrededor de 10 años las limitaciones de la disciplina histórica, especialmente si vale la pena cultivar su imaginación histórica aun a riesgo de que muchos de ellos terminen con una sensación de sospecha generalizada hacia cualquier información histórica (VanSledright, 2002a: 1104). Junto a este, discute otros dilemas importantes que suelen surgir porque en todo grupo de alumnos de esas edades existen variaciones importantes entre sus actitudes y capacidades, como por ejemplo en su disposición a empezar a desafiar los datos presentados con cierta autoridad, así como en su capacidad para aplicar límites comúnmente aceptados en sus interpretaciones imaginativas.

Por otra parte, también debemos considerar las aportaciones realizadas por el historiador estadounidense T. Holt (1942-) quien, en una obra breve titulada “Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding” (1990) recoge reflexiones y experiencias de aprendizaje de la historia con un grupo de adolescentes. Esta ha sido reconocida por Seixas como una de las mejores contribuciones sobre las posibilidades de la teoría narrativa a la enseñanza, así como por introducir a los alumnos en la historiografía (Seixas, 2000: 31-32). En este trabajo, el autor invita a reflexionar sobre algunos temas como la consideración de las ideas previas del alumnado, aplicar los procesos de investigación histórica como estrategias de aprendizaje, la toma de decisiones y la asunción de valores en la enseñanza, la utilización de fuentes primarias y, como elemento que podemos destacar, la necesidad de reexaminar las habilidades de primer orden en el aprendizaje de la historia poniendo el foco en aspectos como cuestionar e imaginar (Holt, 1990: xi-xiii). En este sentido, Holt sostiene cómo el pensamiento requiere ir más allá de la información dada, ya sea al tener la imaginación para ensamblar los datos en una narrativa, modelo o teoría, como al disponer de agilidad para trabajar alrededor de los huecos o vacíos.

Entre los objetivos hacia los que dirige Holt esta obra se encuentra la pretensión de que el alumnado experimente las actividades que hacen los historiadores y ayudarles a que sean imaginativos y rigurosos al mismo tiempo. En este sentido, entre los diversos aspectos que se abordan se tratan los modos en que nos afectan las narrativas históricas y las historias en general, lo que lleva al autor a considerar las ideas de Ricoeur sobre las narraciones y la temporalidad o el espacio que existe entre la historia que es accesible a

través de los documentos y la que se va a reconstruir, un vacío o hueco en el que historiador aplica su actividad disciplinada o lo que el filósofo francés denomina la subjetividad de la reflexión (Holt, 1990: 14-13). Con todo ello, Holt se refiere al espacio que hay para la reconstrucción imaginativa o la inferencia desde lo conocido a lo posible en los huecos que hay entre los hechos, así como a la utilización de contrafactuals en la enseñanza (Holt, 1990: 27).

No obstante, las principales reflexiones del autor sobre el papel de la imaginación al desarrollar estos procesos las podemos encontrar cuando analiza cómo trabajan los alumnos sobre documentos históricos sobre la esclavitud en Estados Unidos. A este respecto, se les entrega a los alumnos una carta escrita por un esclavo en la que relata algunas de sus experiencias y, dado que los alumnos tienden a asumir que todos los cautivos eran analfabetos, no dan crédito al documento y comienzan a imaginar que este tiene orígenes alternativos al que se les ha comunicado, por ejemplo, al imaginar que puede ser una falsificación que alguien escribió haciéndose pasar por esclavo, aunque finalmente asumen que existen aspectos del pasado que no es posible conocer. Estas reacciones y otras ante los documentos reflejan cómo los alumnos no solo imaginan detalles concretos que explican la situación o el origen de las fuentes, sino que también imaginan cuestiones complejas como la libertad o las diferentes formas de entenderla por parte de personas diferentes (Holt, 1990: 41-45). Se concluye que los alumnos son capaces de comprender las experiencias de otras personas y dar significado al pasado examinándolo a la luz de la empatía y el conocimiento del mundo en que viven, ya que “(...) Pueden descubrir los contornos de otras vidas humanas en las huellas que esas vidas han dejado - descubriendo, en el proceso, una historia que exige análisis, pero que insta a la imaginación.” (Holt, 1990: 45), con lo que se entiende esta, como hemos podido observar, como un elemento cercano a la realización de hipótesis e inferencias.

Las aportaciones de Holt tuvieron cierto impacto, sobre todo en el contexto estadounidense, de forma que ciertos autores recogen algunas de sus ideas. En el caso de las aportaciones de Laserna, esta expone una planificación para el desarrollo de la imaginación histórica partiendo de estrategias de aprendizaje comúnmente asociadas al desarrollo del pensamiento histórico (Laserna, 1994: 23-37), mientras que otros como Spoehr y Spoehr (1994: 73) reparan en las experiencias de Holt sobre cómo el alumnado investiga la esclavitud para poner de relieve los procesos en que imaginan ponerse en el lugar de otra persona, en un sentido equiparable a algunas interpretaciones sobre lo que

es la empatía, para comprender mejor al individuo en particular y el contexto histórico en general.

Junto con todo ello también podemos reparar brevemente en alguno de los estudios desarrollados por S. Wineburg. Este psicólogo e historiador no trata la imaginación histórica como tal en sus investigaciones, pero aborda una cuestión a la que se suele relacionar esta como son las representaciones mentales que formamos sobre el pasado histórico. Así, trata la elaboración de modelos de situación o representaciones cognitivas de situaciones y eventos a partir del estudio de fuentes y textos históricos, entre otras cosas, y plantea un marco para analizar estas (Wineburg, 1994: 88-89). Como aspecto significativo, el autor fundamenta muchos de sus razonamientos en las aportaciones de Collingwood (Reisman y McGrew, 2018: 536-537), por ejemplo, al referirse a la distinción entre el interior y el exterior de los acontecimientos históricos, así como la idea de la red de construcción imaginativa (Wineburg, 1994: 111), pero a pesar de que este autor es central en su pensamiento, no profundiza en la cuestión de la imaginación histórica.

En contraste con esto, unas aportaciones muy significativas sobre las que conviene reparar son las realizadas en paralelo por E. Fillpot y C. Baron. Uno de los motivos por los que pueden ser destacadas lo encontramos en el hecho de que ambas aplican las categorías establecidas por la tesis doctoral de Wineburg de 1990 a la hora de dar sentido documentos históricos -corroboración, búsqueda de fuentes y contextualización, a las que años más tarde añadiría la lectura detallada-, pero terminan por considerar que estas son insuficientes para analizar el trabajo del alumnado y añaden la imaginación histórica, además de otras. Otro argumento en favor de resaltar estas aportaciones se refiere a lo representativo que es que se apueste por incluir el concepto de imaginación en el modelo de Wineburg, el cual enfatiza y se centra en estudiar las formas de pensamiento racional, y que nos lleva a considerar la contraposición clásica entre razón e imaginación. Como marco a tener en cuenta, es importante recordar que las investigaciones desarrolladas por Wineburg en esos años han tenido un impacto considerable a nivel internacional, pero especialmente en el propio contexto estadounidense, en el que representan unas de las aportaciones que más repercusión han tenido en el campo de la educación histórica y que han determinado muchos desarrollos posteriores, por lo que es cuanto menos curioso que se den casos en los que algunos investigadores completen sus categorías remitiendo precisamente al concepto de imaginación histórica.

En el caso de la investigación de Baron, este pone el foco sobre las categorías enunciadas por Wineburg y las completa con la inclusión del concepto de imaginación histórica como suposición tal y como lo enuncia Lee, así como el de empatía histórica (Baron, 2012: 842). Mientras que el más significativo a este respecto es el estudio implementado por Fillpot. Su análisis sobre cómo los alumnos analizan fuentes históricas contempla las tres categorías enunciadas anteriormente y añade otras tres, como son la comprensión de términos, la realización de conexiones causales y, aquella que más destaca y sobre la que más profundiza: el pensamiento analógico, en el cual interviene la imaginación histórica. Sobre la inclusión de esta última categoría entre las enunciadas inicialmente por Wineburg, la autora justifica su introducción revisando algunos resultados obtenidos por este y comparándola con el concepto de toma de perspectiva (“perspective taking”) empleado por Portal, de modo que:

“El estudio de Wineburg, a primera vista, puede parecer la antítesis de la conclusión de Portal de que la toma de perspectiva es, al menos en parte, un acto de imaginación. En su estudio *Reading of Lincoln* (1992), cita la razón como la única arma que poseemos para combatir los problemas que amenazan el bienestar del mundo. Y sin embargo, la imaginación y la razón pueden no ocupar lados opuestos de una división. La prevalencia de la analogía en las interpretaciones matizadas de Ellen que figuran como ejemplos en el estudio de Lincoln sugiere que la imaginación es una herramienta importante para contextualizar los textos, si estamos dispuestos a aceptar la idea de que establecer una analogía es en parte un acto de imaginación, de dar un salto mental para invocar cómo dos cosas dispares están de alguna manera conceptualmente relacionadas y son semejantes.”⁸⁵ (Fillpot, 2012: 208)

Fillpot llama la atención sobre no contraponer imaginación y razón, ya que ello implicaría dejar de lado la primera cuando ha sido reconocida como un aspecto importante al considerar puntos de vista del pasado, y en concreto observa que la imaginación es un componente esencial en la realización de analogías de forma semejante a como lo hizo Ricoeur, aunque sin referirse a sus trabajos. En este punto se señala que estas actividades contribuyen a la contextualización de los textos, algo en lo que se profundiza al detectar cómo el despliegue de analogías en el que se emplea la imaginación se puede observar cuando uno de los participantes en el estudio explica cómo forma una imagen mental en la que reconoce las perspectivas de otras personas y las aplica como analogías en los documentos históricos para interpretar sus significados (Fillpot, 2012: 112).

⁸⁵ Énfasis de la autora.

Además de estos aspectos, una cuestión que enfatiza la autora es la idea de preocupación por el pasado que se debe fomentar en los niños y niñas y que toma del pensamiento de Barton y Levstik. Así, Fillpot detecta una conexión entre el uso de la imaginación en las analogías y que exista preocupación por el acontecimiento histórico estudiado, con lo que concluye que el hecho de que la preocupación o interés aviven la imaginación y que esta se canalice al formar analogías debería hacernos replantear cómo piensan históricamente los niños y desacreditar a aquellos que desestiman el papel de la imaginación al aprender historia (Fillpot, 2012: 216).

Junto con estas, una aportación interesante es la elaborada por H. J. Graff. En esta el autor parte de determinadas referencias historiográficas -sobre todo de los trabajos de Hobsbawm y Thompson, pero también los de Jenkins, entre muchos otros- más que en desarrollos provenientes de la didáctica, para centrarse en las características distintivas de la historia, como son el contexto histórico y su forma de disciplinar la comprensión y la imaginación histórica, y analizar los cambios y desafíos aparecidos en la época, fundamentalmente las críticas provenientes del posmodernismo. A partir de todo ello, plantea:

“Entre las cualidades que contribuyen directamente al pensamiento y la comprensión histórica, las más importantes son el contexto histórico y la imaginación histórica. Juntas - como necesariamente deben estar- constituyen gran parte del carácter distintivo que se reclama justamente para una disciplina crítica de la historia. La labor del contexto histórico consiste en disciplinar lo que yo llamo imaginación histórica. Por decirlo de forma muy sencilla, necesitamos las capacidades entrenadas y practicadas de la imaginación histórica para vislumbrar o imaginar el ámbito de los pasados posibles que nunca podremos conocer o experimentar directamente. En los actos de comprensión histórica, tomamos entonces nuestras decisiones a partir de ese dominio. (...)” (Graff, 1999: 151)

Para Graff, considerar estas relaciones es fundamental en la enseñanza de la historia, dado que la forma y los modos en que los alumnos reconstruyen los pasados dependen en gran parte de si disponen de capacidades desarrolladas y críticas para imaginar un pasado o unos pasados que sean congruentes con la comprensión que tenemos de la época, las expectativas que existían entonces y de las personas que vivían en otros tiempos. Por eso “La imaginación histórica puede y debe enseñarse y fomentarse en todos los niveles de la enseñanza de manera formal, informal y explícita. (...)” (Graff, 1999: 152), algo en lo que son muy útiles los materiales visuales.

En esa línea el autor subraya y delimita la importancia de esta capacidad al afirmar que:

“La imaginación histórica es, por tanto, necesaria para captar el pasado, para comprenderlo, en la medida de lo posible, en sus propios términos y en los de hoy. No podemos escapar del todo a este último, aunque en aras de la objetividad tratemos de controlar y/o mejorar nuestra propia conciencia de sus impactos e influencias. (...)” (Graff, 1999: 153)

De este modo, Graff no solo concibe la imaginación histórica como medio para visualizar el pasado y comprenderlo sin la interferencia de presentismos u otros factores que desde la actualidad afecten al modo de verlo, sino que también considera que esta es imprescindible para observar y comprender cómo los contemplamos desde nuestros puntos de vista contemporáneos.

Con todo, como reza el subtítulo de este texto (“Disciplining historical imagination with historical context”) esta imaginación histórica debe ser disciplinada por el contexto ya que, por encima de cualquier otra cualidad, la centralidad del contexto histórico distingue a nivel retórico y sustantivo a la historia de otras formas de investigación y comprensión. En este sentido:

“El contexto histórico y la imaginación histórica, trabajando inextricable e inseparablemente juntos, desplazan las posibilidades de comprensión histórica en la dirección de las probabilidades en la formación del conocimiento histórico en lugar de la dirección de lo imaginario o lo ficticio. Las épocas y los lugares, sus elencos de actores y las listas de posibilidades contingentes constituyen una base que empieza a definir, pero ciertamente no describe completamente, el contexto histórico.” (Graff, 1999: 154)

En esta forma de resaltar la importancia del contexto histórico para limitar o constreñir la actividad de la imaginación, Graff coincide con lo planteado por VanSledright y Brophy unos años antes, aunque si bien el primero entiende la imaginación histórica como medio necesario para visualizar el pasado y comprenderlo, los segundos la ven como uno de los mecanismos básicos del pensamiento histórico que se despliega en la elaboración de narrativas.

A partir de todo ello, Graff entiende que los procesos de indagación en historia se han de hacer en el marco de la historiografía, por ejemplo, al considerar críticamente interpretaciones históricas, abrir el enfoque e inclusividad de la historia, crear nuevas narrativas entre medios y géneros, etc. Ello tiene importantes implicaciones en la enseñanza por la perspectiva que se adopta en la construcción de conocimiento y comprensión histórica e invita a plantear un enfoque sobre la enseñanza de la historia basada en una conceptualización dinámica de la historiografía, la cual permite a los alumnos aproximarse a la historia dinámicamente con unas preguntas y formas de

comprensión que se comprueban de manera reiterada, se descartan críticamente o se refinan y redefinen (Graff, 1999: 156-157).

Junto a las diversas formas de entender y defender las funciones que cumple la imaginación histórica planteadas desde la educación histórica en estos años, también podemos detenernos en las investigaciones implementadas por E. A. Yeager y S. J. Foster sobre la empatía histórica en las que, de forma colateral, abordan la cuestión de la imaginación. Estos autores publicaron algunos artículos sobre estos temas a finales de la década de 1990 y los recopilaron en 2001, junto con otras contribuciones también de autores británicos como Lee y Ashby, en una obra titulada “Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies” (2001).

En uno de los textos, estos tratan la noción de empatía histórica de modo que discuten diferentes teorías y significados que se le dan al concepto. Desde su punto de vista, la empatía histórica se aplica a las evidencias disponibles para salvar los huecos que hay en aquello que se conoce, con lo que consiste en inferir a partir del conocimiento dado una explicación de ciertas acciones. La imaginación histórica también entra en juego en todo ello, no como fantasía sino como plantea P. J. Rogers -concretamente, en su influyente folleto publicado por la Historical Association dos décadas antes-: como recreación inteligente de una situación dadas unas comprensiones de su contexto, resultados y evidencias históricas. Así, la empatía histórica para Yeager y Foster combina el pensamiento abductivo y el lógico asociados al uso de las evidencias y las habilidades inferenciales y creativas (Yeager y Foster, 2001: 14-15).

Al aplicar estas ideas en el análisis de las respuestas que ofrece el alumnado al enfrentarse a actividades en las que deben poner en práctica la empatía histórica, los autores identifican cómo los estudiantes utilizan la imaginación en una tarea sobre la que no tenían información consistente del contexto histórico ni descripciones detalladas de la situación. Yeager y Foster reconocen cómo los alumnos no implementan la imaginación histórica en el sentido que la entienden autores como Lee y Ashby, P. J. Rogers o Portal, dado que en lugar de recrear de forma inteligente una situación, usaron la imaginación fantástica sobre la que advierten VanSledright y Brophy para extender la escasa información de que disponían rellenando huecos de forma vaga e imprecisa (Yeager, Foster, Maley, Anderson y Morris III, 1998: 14). Con lo que, a partir de experiencias como estas, los autores reivindican la importancia de que el alumnado disponga de información contextual y cronológica suficiente al realizar ejercicios de empatía histórica y así evitar la imaginación -entendemos que se refieren a la imaginación “en general”-, la

simpatía hacia los personajes históricos o la sobre-identificación (Yeager y Foster, 2001: 13; Yeager et al., 1998: 20).

A este respecto, también es conveniente apreciar algunas de las argumentaciones formuladas por Foster en particular, quien defiende de forma manifiesta que la empatía histórica no implica imaginación. En este sentido, explica que no se deben confundir ambos términos (una diferenciación reconocida como muy positiva por autores como Kohlmeier (2006: 37-38) o L. N. Perikleous (2014: 23)) y critica las actividades que incitan a imaginar que se es un personaje histórico determinado por la escasa fundamentación histórica que suelen tener esas tareas, hasta el punto de que las contraponen a ejercicios más propios de la historia como la investigación cauta y el examen detallado de las evidencias. Con ello el autor reafirma la naturaleza cognitiva del concepto frente a otras interpretaciones que pueden apelar a una comprensión relativista del pasado (Retz, 2015: 225). Foster plantea todo ello basándose en las ideas de Portal al respecto y se reafirma en que la empatía no es un proceso inmerso en la imaginación, al mismo tiempo que se apoya en P. J. Rogers para afirmar que la investigación histórica consiste en un proceso cognitivo, no afectivo, que se basa en el conocimiento y no en sentimientos o en la imaginación (Foster, 2001: 169-170). Asimismo, esto contrasta con lo planteado en otros textos de esta misma obra colectiva, en los que se afirma que la empatía histórica “(...) es la imaginación restringida por la evidencia.” (Davis Jr., 2001: 4), con lo que sin ella los alumnos no ciñen su imaginación a aquello que reflejan las fuentes.

A la luz de algunas de las ideas planteadas por este autor en los trabajos realizados junto a Yeager, podemos interpretar que con estas aseveraciones que alejan a la imaginación de la empatía se refiere concretamente a una imaginación libre o no suficientemente basada en el conocimiento del contexto y las evidencias históricas. No obstante, ello no ha sido un impedimento para que algunos autores como E. Fillpot hayan criticado que no se aclaren formas de usar los conceptos o afirmaciones como estas en las que contraponen la imaginación a la investigación histórica, sobre todo porque teniendo en cuenta los resultados de sus investigaciones esta es una facultad fundamental en los modos en que los alumnos examinan las evidencias y piensan históricamente (Fillpot, 2012: 215-216). Asimismo, en su momento también se produjeron críticas contundentes como las de C. Blake que cuestionaron la visión reduccionista de la idea de empatía sostenida por Yeager y Foster, explicando que esta no tiene por qué plantearse de forma tan obtusa como lo hacen. Ello no implica que este autor se aproxime a posturas como las de Jenkins respecto a la empatía, puesto que de hecho critica duramente estas posiciones,

sino que entiende que, a pesar de acertar en precaver sobre no identificar la empatía con la imaginación, la simpatía o la sobre-identificación, esto no puede llevar a afirmar estas nunca pueden interactuar entre sí (C. Blake, 1998: 27-28).

Mientras tanto, junto a contribuciones significativas o que introducen discusiones interesantes como las realizadas por los autores previos, podemos reparar en las desarrolladas por otros como Gabella o Lindquist, quienes tratan cuestiones comúnmente vinculadas con la imaginación a pesar de abordar el concepto de forma superficial. La primera considera la imaginación como uno de los elementos de que debe disponer todo historiador y por ello la tiene en cuenta al defender el papel que pueden cumplir diversas artes como la pintura, la fotografía o la música en la enseñanza de la historia y para dar sentido histórico a aquello que se estudia (Gabella, 1995: 140-142), mientras que el segundo explora algunos beneficios y precauciones que se deben considerar al utilizar ficción histórica en el aula (Lindquist, 1995: 9-10).

Por otro lado, una autora cuyas contribuciones también merecen ser destacadas es D. L. Cunningham. Esta investigadora ha desarrollado su carrera en Estados Unidos, aunque se doctoró en 2003 en la University of Oxford con un estudio sobre las prácticas y concepciones del profesorado en el trabajo de la empatía histórica en el aula. Esta investigación doctoral destaca, entre otras cosas, los fuertes vínculos teóricos que existen entre la imaginación y la empatía histórica, así como las relaciones que trazan entre ellas un grupo de docentes. A este respecto, Cunningham repara en la distinta dificultad que se suele atribuir al uso de la imaginación y la empatía en el aprendizaje de la historia, de modo que señala a los estudios de Piaget como aquellos que trasladaron la idea a gran parte del profesorado de que la empatía solo puede ser empleada por los alumnos más capaces mientras que, en el sentido opuesto, otros han estimado que precisamente por su asociación con la imaginación el desarrollo de la empatía es más apropiado para ser trabajado con niños y niñas pequeños (Cunningham, 2004: 27). Esta diversidad de pareceres da cuenta de la influencia que pueden tener las nociones asociadas a estos conceptos en las formas de entender y planificar el aprendizaje.

Desde su perspectiva, la autora estima que en términos generales la imaginación es necesaria en el estudio de la historia debido a los huecos que existen en el registro de las evidencias, de modo que no se puede crear ninguna explicación narrativa sin inferir los pensamientos y sentimientos a partir de aquello que se conoce del pasado (Cunningham, 2004: 5). No obstante, en su investigación las percepciones que arroja el profesorado al conceptualizar la empatía atribuyen otro significado a la imaginación. En este sentido, los

docentes estudiados no interpretan la empatía como una capacidad única general, sino que se refieren a ella como un conjunto de capacidades que pueden ser clasificadas. Una de estas capacidades es la imaginación, que consiste en visualizar el pasado, es decir, ponerse en el papel de una persona en un momento determinado y describir lo que percibió o podría haber percibido, lo cual hace que los alumnos consideren las situaciones históricas como si estuvieran allí (Cunningham, 2004: 157-159). Asimismo, los docentes para los que empatizar es como imaginar se refieren a que ello consiste en visualizar o suponer de una forma en la que se intenta unir los puntos marcados por las evidencias en una imagen descriptiva o explicativa (una idea por otro lado muy semejante a la de la red de construcción imaginativa planteada por Collingwood) y en algunos casos también se refieren a un proceso creativo (Cunningham, 2009: 685).

Sobre los cuatro docentes estudiados por Cunningham, uno de ellos afirma apostar decididamente porque los alumnos utilicen la imaginación en el sentido de realizar tareas en que deban ponerse en el lugar de alguien, ser creativos e imaginar escenarios o lugares históricos concretos. A este respecto sostiene que la historia supone emplear la imaginación en todos los casos y consiste en crear una imagen del pasado con la información de que disponemos. Este profesor emplea más la imaginación o con más libertad que los otros y además defiende que como recursos no emplea películas de ficción histórica por cómo condicionan la comprensión de la “historia real”, lo que le lleva a proyectar documentales históricos únicamente. Ello representa un caso muy significativo de un docente preocupado por excederse y no “ser fiel a los hechos”.

Por otro lado, antes de invitar al alumnado a que utilice la imaginación en determinadas actividades, otro de los docentes dedica mucho tiempo a construir el conocimiento de base del alumnado y ayudarles a comprender los parámetros de plausibilidad de la época estudiada, algo que sugiere Lee (1984a). Mientras que otra de las profesoras descarta apoyarse en la imaginación ya que considera que empatizar no supone simplemente narrar unos hechos en primera persona como si fueras otra y tampoco implica usar la imaginación en el sentido creativo de la palabra, dado que ello puede llevar a caer en anacronismos, ni tampoco sentir simpatía ni imponer la visión del presente en las personas del pasado (Cunningham, 2009: 687).

Un aspecto significativo que merece la pena destacar es que el primero de los dilemas que Cunningham detecta que se encuentra el profesorado al trabajar la empatía con los alumnos es cómo aprovechar la imaginación para mejorar la empatía en lugar de quitarle valor. Así, si bien estos docentes entendían la empatía como una forma de

imaginación, en algunos casos los alumnos entendían que cuando se les animaba a usar la imaginación era en el sentido de referirse a una licencia creativa, algo que la autora reconoce que advirtieron Lee (1984a) o Shemilt (1984), entre otros. Por este motivo, la autora advirtió que usar el término imaginación de forma imprecisa podía provocar que los alumnos interpretaran que se les estaba animando a plantear respuestas ficticias o fantasiosas (Cunningham, 2004: 260, 2007: 605, 2009: 689).

Por su parte, también se han desarrollado investigaciones sobre la empatía histórica que se han referido a la imaginación. Como concepto afín, estudios como el de M. B. Sherry se basa en el de “entrada imaginativa” de Levstik y Barton y se plantean actividades que siguen la lógica de ese constructo para propiciar situaciones en que los alumnos se deban imaginar que se encuentran en eventos del pasado y se identifiquen con figuras históricas basándose en conocimientos de los que disponemos sobre estos individuos (Sherry, 2016: 190). Además de este trabajo, las investigaciones de J. L. Endacott han profundizado sobre la cuestión de la empatía histórica y este ofrece traza un recorrido histórico por las conceptualizaciones que se han ido proponiendo sobre el concepto y en las que observa el modo en que, durante la década de 1990, trabajos como los de Foster se insistía -entre otras cosas- en la necesidad de limitar la imaginación (Endacott y Brooks, 2018: 206). Mientras que en los estudios implementados por el autor, se ha referido a como la información sobre el contexto y las características de los personajes con que se empatiza previene el uso indirecto de la imaginación histórica (Endacott, 2010: 11), algo que sugiere que entiende el concepto de forma semejante a Foster.

Mientras tanto, otros autores como M. R. Nelson o J. D. Nokes han puesto el foco sobre la cuestión de los procedimientos con que el alumnado confronta fuentes primarias, con lo que recogen muchas de las ideas sobre la imaginación histórica planteadas por Little o Booth en un caso (Nelson, 2007: 10-16), o recurren también las de VanSledright o Gaddis (1941-) (Nokes, 2014: 377). Este último trabajo ha explorado concretamente cómo aborda el alumnado las fuentes tras dedicar parte de un curso escolar a aprender estrategias para estudiarlas, tomando como base algunos principios de la investigación y la enseñanza de la historia formulados por estos referentes como que al estudiar el pasado los historiadores analizan críticamente y recomponen con la imaginación una historia a partir de relatos fragmentarios y, en ocasiones, contradictorios. Una situación curiosa que detecta esta investigación consiste en la clase de contraste que se da entre las creencias epistémicas de los historiadores que validaron los instrumentos de análisis empleados y

las de los alumnos participantes ya que, si bien los primeros reconocen que la imaginación y la habilidad para analizar evidencias son competencias necesarias en su labor, los estudiantes apuntan cómo en la investigación histórica la imaginación y las habilidades analíticas tienen una importancia residual, ya que la capacidad más relevante es la memoria (Nokes, 2014: 388).

Continuando con otras contribuciones significativas que han considerado la imaginación histórica, encontramos la investigación de R. Sawyer y A. Laguardia en la que se exploran las concepciones sobre la enseñanza del pensamiento histórico en un grupo de docentes tras haber participado en un curso de formación sobre su desarrollo y el trabajo de contenidos históricos interculturales. Los autores se basan en que el pensamiento histórico resalta habilidades interpretativas y está compuesto por una serie de actividades y procedimientos mentales, entre los que además de aquellos sobre los que existe un amplio consenso como la significación histórica, la causalidad o la empatía, se incluye también la imaginación histórica dado que “(...) desempeña un papel central en la profundización del pensamiento histórico, permitiendo a los historiadores comenzar a percibir los acontecimientos dentro de una visión del mundo ampliada. (...)” (Sawyer y Laguardia, 2010: 1995-1996). A este respecto, en el plano teórico Sawyer y Laguardia parten de las aportaciones de VanSledright y, en concreto sobre la imaginación histórica, de las de Lee y Levstik y Barton, así como las reflexiones de Turner-Bisset sobre la formación de representaciones artísticas/estéticas de acontecimientos históricos en el aprendizaje.

Mediante todo ello, los autores defienden que la imaginación histórica contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, ya que la historia del arte ayuda a los alumnos a tratar elementos distintos a las fuentes historias tradicionales a partir de procedimientos que les permiten centrarse en perspectivas internas de los acontecimientos. Estos aspectos son detectados en las concepciones del profesorado que son analizados en el estudio y con ello es posible observar más detalladamente cómo entienden Sawyer y Laguardia el concepto de imaginación histórica. En este sentido, se percibe cómo la gran mayoría de docentes participantes razonan y discuten la importancia de la dimensión estética/imaginativa en relación con la enseñanza de la historia y cómo esta promueve el aprendizaje ya que argumentan que, a través de representaciones de diferente género sobre un mismo evento, los alumnos pueden indagar en su significado a través de varios medios, explorando críticamente cómo los significados pueden cambiar según la forma de representación, lo cual supone un modo de acceder a diferentes perspectivas sobre los

acontecimientos históricos, como los significados ocultos o narrativas desconocidas sobre personas, culturas o lugares (Sawyer y Laguardia, 2010: 2006). Así, una parte importante de los docentes discutieron cómo el uso

“(…) de la estética y la imaginación ayudó a crear para sus alumnos una forma humana y humanizadora con la que aprendieran más sobre los aspectos desconocidos y a veces horrorosos del pasado. (...) estos profesores utilizaron las representaciones artísticas y diversas de la historia como una forma de desarrollar la capacidad de los alumnos para imaginar el pasado con mayor profundidad. Para ello, estos profesores trataron de integrar el arte en su plan de estudios como una forma de desestabilizar las formas familiares de conocimiento de sus alumnos y darles una apertura a la singularidad de las imágenes culturales desconocidas. (...) los docentes que se refirieron a un currículo estético-imaginativo para diversos contenidos históricos culturales exploraron una forma de conocimiento pedagógico del contenido que es paradójica - una que al mismo tiempo expande y limita, desafía y protege.” (Sawyer y Laguardia, 2010: 2017)

Como podemos comprobar, las ideas que se desprenden de cómo Sawyer y Laguardia clasifican bajo el epígrafe de “dimensión imaginativa o estética” determinadas reflexiones del profesorado sobre el uso de representaciones artísticas y la reflexión estética en el aprendizaje de la historia dan cuenta de cómo se concibe la imaginación histórica en este espacio: como componente del pensamiento histórico que ayuda a profundizar en las representaciones del pasado, en especial las que desafían las imágenes habituales o cuestiones que son sensibles al tratarlas en el aula como pasados horribles o sombríos. Los autores entienden que aprovechar la imaginación en el estudio de la historia contribuye a que el alumnado sea más crítico y se enfrente a perspectivas sobre el pasado que reflejan estos aspectos sensibles y a las que no están habituados por motivos culturales o de otro tipo.

Por lo demás, también podemos reparar brevemente en contribuciones que no han aportado demasiadas innovaciones a la cuestión de la imaginación histórica como la de D. Spock, en la que el autor plantea una reflexión teórica y valoración de experiencias innovadoras en museos de historia. El autor parte del convencimiento de que la imaginación es aquello que permite el asombro en las visitas a museos, sobre todo en niños, y traza una serie de aspectos del pensamiento imaginativo que son relevantes a ese respecto: la capacidad de anticipar el futuro y sus posibilidades alternativas, imaginar cómo debió ser experimentar el pasado, la creación de significado con la imaginación, el role-play imaginativo y fantasear, la empatía imaginativa y, finalmente, la codificación de significados imaginados en la memoria, o lo que es lo mismo, el aprendizaje (Spock,

2010: 117-118). En el desarrollo y argumentación al respecto de estas actividades de pensamiento en espacios museísticos, Spock cuestiona puntos de vista sobre la imaginación como los formulados por Freud o Piaget que entienden la imaginación como una forma de pensamiento primitivo, al mismo tiempo que pone de relieve las aportaciones de Egan que la conciben como un elemento esencial en los procesos cognitivos. Respecto a experiencias específicas que cautiven la imaginación, destaca aquellas en las que se introduce a los niños y niñas en actividades inmersivas que contribuyan a hacerles sentir como si fueran una persona de un pasado distante, con lo que de entre los aspectos enunciados se resalta que la empatía es la clase de pensamiento imaginativo más poderoso (Spock, 2010: 125).

En un sentido diferente también podemos reparar de forma sucinta en algunas contribuciones puntuales aparecidas en estos años como la realizada por J. Axtell. Este docente expone algunos motivos por los que considera que la historia es una disciplina apasionante y argumenta que el mayor placer de la historia es poner en juego la imaginación, algo que precisa al explicar cómo una de las obligaciones al estudiar al pasado es aproximar lo máximo posible cómo eran las personas en otros tiempos, con lo que en la medida en que accedemos a ellos mediante evidencias fragmentarias que dejaron, hemos de usar la imaginación para reanimar los hechos conocidos y devolverlos a la vida, rellenar los huecos en las evidencias con conjeturas informadas, reestablecer las opciones que las personas tuvieron y discernir entre las fuerzas que trascendieron y condicionar sus vidas (Axtell, 2001: 436).

Finalmente, si hacemos mención a otros trabajos como el de R. V. Morris, este centra en la idea de “reenactment” aplicada al aprendizaje de la historia como una forma de que el alumnado reconstruya el pasado y le dé vida. Sin embargo, y a pesar del título de su obra (“History and Imagination”), este autor no profundiza en el papel de la imaginación y únicamente se refiere a ella al tratar las actividades de dramatización como el mecanismo a través del que recrear un lugar y tiempo pasado que permite observar la época en cuestión con el ojo de la mente (“mids eye”) (Morris, 2012: 103).

A modo de balance sobre las investigaciones producidas en Estados Unidos que han considerado la imaginación histórica, podemos resaltar inicialmente aportaciones como las de Levstik o VanSledright que tratan el concepto en sus estudios sobre las narraciones

históricas, de modo que en estos se refieren tanto a los beneficios que puede tener que los alumnos empleen la imaginación al aprender y formar comprensión histórica, como a los riesgos en los que les puede hacer incurrir, por ejemplo, haciéndoles caer en anacronismos. Sobre los fundamentos de los que parten, podemos reparar en cómo algunos de estos toman en cuenta ciertas ideas de Egan sobre la imaginación y el lugar de las narraciones en el aprendizaje.

Una cuestión que enfatizan los estudios estadounidenses es la importancia de que el alumnado conozca en suficiente profundidad los contextos históricos para poder imaginar de manera efectiva sobre ellos, tal y como enfatizan las aportaciones de Holt y Graff. Además, la cuestión que probablemente se ha relacionado de forma más recurrente con la imaginación es la empatía histórica, algo que se puede ejemplificar en el llamativo uso de determinadas expresiones que se refieren a actividades imaginativas que remiten en cierta forma a alguna clase de empatía, como la entrada imaginativa (“imaginative entry”) que pueden realizar los estudiantes para sumergirse en un periodo o acontecimiento histórico concreto, o el de salto imaginativo (“imaginative leap”), que se refiere a situarse en la posición desde la que piensan otras personas. No obstante, pese a la relación clara entre imaginación y empatía que se ha destacado en la mayoría de las investigaciones, determinados trabajos han abogado por desvincularlas y separarlas lo máximo posible. Lo que ha generado que se produzcan algunas críticas por esta desunión.

La influencia de los desarrollos llevados a cabo en los años previos en Reino Unido sobre la imaginación histórica, fundamentalmente los de Lee, Dickinson y Little, han sido las contribuciones sobre educación histórica que más se han considerado a este respecto. Así, aunque estas reflexiones no se han difundido de manera extensiva, sí se recogen algunas de las ideas de estos autores e incluso se han empleado para completar modelos muy respetados y utilizados como las categorías sobre dar sentido a los documentos históricos que enunció Wineburg.

Para terminar, podemos destacar investigaciones muy originales como la de Sawyer y Laguardia en la que exploran las concepciones de un conjunto de docentes sobre cómo enseñar el pensamiento histórico. En este análisis los autores detectan cómo el profesorado dota de mucha relevancia a la imaginación histórica entendida como un elemento asociado a la reflexión estética sobre el pasado que contribuye a formar una comprensión histórica robusta en los estudiantes (Sawyer y Laguardia, 2010: 2017).

De forma semejante a lo sucedido en el ámbito estadounidense, las investigaciones sobre educación histórica en las últimas décadas en Canadá también se han visto influidas por los estudios realizados en Reino Unido desde la década de 1960 y, particularmente, por los de los ochenta y los noventa. Como se ha visto, los estudios y debates producidos en este territorio -sobre todo en Inglaterra- consideraron desde sus inicios el concepto de imaginación histórica, y aunque este puede haber tenido alguna influencia en determinadas aproximaciones realizadas en Canadá, por lo general no ha sido un concepto recurrente a excepción de algunas investigaciones.

En este contexto, como vamos a comprobar la aportación que trata la imaginación histórica que ha tenido una mayor repercusión es la realizada por Lévesque, quien se basa en algunos de los estudios británicos al respecto y analiza este concepto en relación con el de empatía y, pese a que le confiere menos importancia a la imaginación ya que no la incluye como tal entre los conceptos procedimentales básicos del pensamiento histórico, sus razonamientos al respecto han tenido cierto impacto. Junto con este, a nuestro modo de ver las formulaciones más significativas y originales en este ámbito nacional son las de Den Heyer, mientras que un factor destacado sobre el que podemos llamar la atención es que otros investigadores relevantes como P. Seixas o C. Peck no lo han abordado y otros como P. Clark solo lo han hecho de manera tangencial.

En este sentido, si comenzamos por explorar las contribuciones más influyentes que han abordado la imaginación histórica en este ámbito es necesario partir del trabajo realizado por parte de S. Lévesque en su obra “Thinking Historically: Educating Students for the 21st century” (2008). En ella profundiza sobre los que se consideran como conceptos procedimentales más importantes de la disciplina histórica: significación histórica, continuidad y cambio, progreso y declive, evidencia y empatía histórica. Como paso previo a examinar estos conceptos, el autor traza una panorámica sobre la naturaleza de la historia a partir del pensamiento de Ranke y recorre los postulados de Macaulay, Trevelyan, Croce, Collingwood, E.H. Carr, Ricoeur y D. Carr, entre otros. Todo ello sirve al autor para iniciar su planteamiento sobre que existen 5 conceptos de segundo orden -o procedimentales- necesarios para el pensamiento histórico, los cuales recoge en gran medida de las investigaciones desarrolladas en el contexto británico por Lee, Dickinson y Ashby, pero también en las de Seixas y VanSledright.

Lévesque plantea sus ideas respecto a la imaginación histórica en el capítulo dedicado al concepto de empatía, puesto que entiende que estas ideas están íntimamente relacionadas, y aborda el apartado como un espacio en el que profundizar sobre cómo comprender a personas del pasado que tenían marcos morales diferentes a los nuestros. Con todo, sus reflexiones sobre la imaginación no quedan restringidas exclusivamente a esos aspectos, puesto que ya en el momento de tratar la cuestión de las evidencias históricas se refiere a la imposibilidad de observar directamente el pasado y la necesidad de imaginarlo, de modo que explica todo ello de una forma semejante a como lo hace Gaddis (Lévesque, 2008: 115).

Sin embargo, como hemos apuntado el autor profundiza en la idea de imaginación histórica al tratar la empatía como concepto de segundo orden. Este autor parte de interpretar algunas ideas formuladas por Ranke para poner de relieve cómo en historia hay que restringir la imaginación y, usando la misma formulación que Yeager y Foster - aunque sin citarlos en ese punto-, afirma que, a la imaginación, la simpatía y los sentimientos compartidos no se les ha de dar rienda suelta. Lévesque reconoce que Ranke no explicó cómo recrear el pasado, por lo que argumenta que hubo que esperar a los trabajos de Collingwood en la primera mitad del siglo XX para esclarecer algunos aspectos sobre la reconstrucción imaginativa del pasado, como las aclaraciones que aportaron la descripción de los procesos de “re-enactment” y el concepto de imaginación histórica, los cuales relaciona inteligentemente con los tres procedimientos esbozados por Shemilt para interpretar los pensamientos de personajes históricos (Lévesque, 2008: 143-146). La consideración de estos razonamientos son relevantes dado que, para el autor, la empatía histórica es una construcción imaginativa (o una imagen) del pasado basada en las evidencias y en la contextualización histórica (Lévesque, 2008: 149-150).

Para comprender este panorama es importante percibir cómo entiende Lévesque la imaginación histórica y qué función cumple como proceso implicado en la empatía histórica. Sobre la relación entre estos conceptos, señala que “(...) la imaginación histórica no explica adecuadamente el concepto de empatía histórica y, lo que es más importante para los educadores, la capacidad de los alumnos de participar en esas recreaciones imaginativas, pero no imaginarias. (...)”, de modo que parte del problema, como reconoció Lee, radica en la amplia gama de actividades y logros que cubre la imaginación histórica en la disciplina. Ello conduce a Lévesque a proponer “(...) emplear y centrarse en el concepto relacionado de empatía histórica, que, gracias a los psicólogos, es ahora un tema de creciente interés y reconocimiento tanto en la investigación histórica

como en la enseñanza de la historia. (...)” y añade que “(...) Sin embargo, el concepto de empatía histórica dista mucho de ser inequívoco. (...) La empatía, la imaginación y la comprensión son conceptos relacionados pero no son lo mismo y no deben utilizarse indistintamente. (...)” (Lévesque, 2008: 146-147). Con lo que a partir de todo ello el autor se propone clarificar estas distinciones explorando los conceptos de imaginación histórica, contextualización histórica y juicio moral.

A la hora de explorar el primero de estos conceptos -imaginación histórica-, reitera cómo ante la imposibilidad de mantener contacto directo con las personas estudiadas la única forma de entender más sobre ellos es recrear mentalmente, es decir, imaginar, cómo fue estar en su posición (Lévesque, 2008: 147), dado que imaginar el pasado implica conocer lo que algún individuo o grupo creyó, valoró, sintió o pretendió hacer y así estar en posición de poder considerar mentalmente todo ello (Lévesque, 2011: 131). No obstante, Lévesque repara en las suspicacias que genera la imaginación histórica, las cuales se deben a que preocupa que su uso lleve a renunciar a la metodología de la historia, esto es, a indagar en las mentes de la gente del pasado de forma intuitiva y sin criterios. El autor argumenta que parte del problema que arrastra este concepto proviene de lo difícil que es controlar mentalmente la creatividad del historiador al dar sentido a la realidad del pasado.

Lévesque es consciente en suficiente medida del lugar que ha ocupado este concepto durante las últimas décadas, por lo que reconoce que a pesar de que la empatía y la imaginación histórica han sido discutidas en la disciplina histórica durante medio siglo, estos conceptos fueron marginales en educación histórica. Al menos hasta la década de 1960 cuando, como indica Husbands, la educación histórica estaba centrada en la enseñanza de información empírica sobre el pasado y por tanto era escéptica con el lugar de la imaginación en historia (Lévesque, 2008: 161).⁸⁶

Por lo demás, expone algunos de los desarrollos formulados por Collingwood y Lee sobre la imaginación histórica e indica que:

“(...) Dado que el pensamiento histórico proviene del conocimiento de cómo sentían, pensaban y actuaban las personas en el pasado, el conocimiento histórico sólo sería posible

⁸⁶ Pese a que este razonamiento es correcto, a nuestro modo de ver consideramos conveniente matizar que dado el lugar omnipresente que ocupa la imaginación en nuestras ideas sobre el pensamiento infantil, esta también se reconoció por autores centrados en la transmisión de datos históricos o información empírica, como Hart o Elton. Eso sí, ellos mostraron una forma distinta de entender el concepto en comparación con las formas en que lo hicieron los autores cercanos a la “New History”.

si los actores contemporáneos repensaran, recrearan o imaginaran cómo sentían, pensaban y actuaban esas personas. (...)” (Lévesque, 2008: 148)

Y precisa:

“(...) La comprensión del pasado por parte de los historiadores es, por tanto, una imagen imaginativa en todos sus detalles, ya que todas las cuestiones históricas y las evidencias seleccionadas deben ser imaginadas por los agentes históricos y contemporáneos dentro de sus respectivas formas de vida. (...)” (Lévesque, 2008: 148)

Con todo, a nuestro modo de ver Lévesque previene contra la incongruencia observada por Jenkins al criticar la idea de empatía histórica cuando señala:

“Pero este logro imaginativo de entender cómo la gente del pasado sentía, pensaba y actuaba de forma diferente a la gente de hoy exige un esfuerzo reflexivo. (...) En este sentido, requiere dos elementos algo complementarios pero incongruentes: (1) una apreciación de las diferentes perspectivas de las actividades y creencias humanas; y (2) el reconocimiento de una humanidad compartida que trasciende el tiempo, el espacio y la cultura. (...)” (Lévesque, 2008: 148)

Por lo que indica que solo podemos imaginar cómo fue para los predecesores si los concebimos tal y como vivieron en sus periodos y culturas.

Como estamos comprobando, para Lévesque el concepto de imaginación histórica presenta muchos problemas de distinta clase y también algunas características que deben ser consideradas. Además de las observadas anteriormente, el autor llama la atención sobre la complejidad añadida de que para que esta funcione el pasado debe haber dejado evidencias que puedan sustentar un “re-enactment”. Ante ello, se indica cómo los críticos de Collingwood -los cuales no se precisa concretamente quienes son- han concluido que se debe abandonar la búsqueda de la imaginación histórica, de modo que para Lévesque, frente a estas circunstancias, lo que se puede hacer es contextualizar mentalmente los pensamientos y restos del pasado, ya que:

“(...) esta posición crítica sobre la imaginación no reconoce el hecho de que, aunque potencialmente diferentes, los pensamientos expresados por los predecesores y los actores contemporáneos pueden existir legítimamente en ambos contextos sin perder su significado histórico y su exactitud. Son pensamientos creados y posibilitados por ser formas de experiencia y actividad mental basadas en la evidencia, y no sentimientos y simpatías puramente imaginarios. (...)” (Lévesque, 2008: 149)

Con estas líneas Lévesque concluye su aproximación al concepto de imaginación histórica, la cual, como hemos observado anteriormente, se relaciona con otras actividades como la contextualización histórica para dar lugar a la empatía histórica, pese

a que como plantea el autor: “(...) aunque la imaginación histórica y la contextualización ayuden a comprender realidades pasadas potencialmente diferentes de las contemporáneas, estos dos elementos no son suficientes para generar una empatía sofisticada. (...)” (Lévesque, 2008: 153), ya que la empatía contiene una dimensión que corresponde a los juicios morales que debe ser tomada en cuenta. Sobre estos, a la hora de que los alumnos juzguen los procesos históricos han de recrear las secuencias de eventos de forma que contextualicen y vean mentalmente, es decir, que imaginen, si los criterios que empleamos en el presente eran compartidos y valorados por las personas del pasado (Lévesque, 2008: 115).

Respecto a las implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje que tienen estos planteamientos sobre la imaginación histórica como parte de la empatía, el autor traza algunas ideas que ayudan a precisar sus ideas sobre el concepto. En este sentido, se proponen una serie de pasos para fomentar la empatía histórica que comienzan por reconocer los límites y fronteras entre historia y ficción para clarificar el concepto de imaginación. Seguidamente se propone que los alumnos se impliquen en la contextualización histórica de las fuentes y, finalmente, ofrecerles oportunidades para evaluar y juzgar críticamente el pasado. Al pasar estas pautas a una experiencia práctica se indica que la imaginación histórica es necesaria en el proceso de que los alumnos adquieran a través de la investigación histórica una apreciación inquisitiva y auténtica de la historia, ya que “(...) Uno no puede sumergirse en las investigaciones históricas sin alguna re-creación mental, o imaginación, de lo que era estar en el contexto de la época. (...)” (Lévesque, 2008: 164). Una estrategia específica para abordar esto es ofrecer a los estudiantes una rica base de fuentes históricas, no solo para contextualizar los hechos, sino también ofrecerles un abanico de fuentes multimodales que les faciliten el “re-enactment”, por ejemplo, presentando los contenidos de forma concreta y estimulante basándose en habilidades sensoriales (como ver imágenes, videos y animaciones). Para justificar teóricamente esto, el autor se refiere a los trabajos de R. Mayer (1947-) que, en su teoría cognitiva sobre el aprendizaje multimedia, pone de relieve como esta clase de instrucción contribuye a aumentar la retención, la imaginación y la comprensión, así como también alude a las reacciones emocionales en el aprendizaje (Lévesque, 2008: 164-165).

Finalmente, Lévesque concluye su abordaje de estas cuestiones al resaltar:

“Aunque la imaginación histórica puede utilizarse para despertar el interés de los alumnos por la historia, la capacidad de los alumnos para imaginar el pasado y los predecesores debe

emplearse en última instancia en el análisis de las fuentes y la creación de interpretaciones históricas.” (Lévesque, 2008: 165)

Con ello, contempla en sus reflexiones la idea de la acumulación de percepciones que hace posible el enriquecimiento de la imaginación histórica, pero pone de relieve que por encima de esta concepción su función más relevante es la de ser empleada en el estudio de las evidencias y la formación de interpretaciones sobre el pasado. Las cuales, si atendemos a sus otras formulaciones, serán construcciones en forma de narrativas históricas.

De forma panorámica, hemos podido comprobar cómo Lévesque entiende el concepto de imaginación histórica en relación con el de empatía, concretamente como actividad previa necesaria para alcanzar esta. Así, pese a concebir que imaginar es un ejercicio fundamental al estudiar el pasado dado que este no puede ser observado directamente, plantea representar mentalmente acontecimientos del pasado histórico -es decir, imaginarlos- es un paso previo indispensable para poder comprender cómo fue estar en la posición de las personas investigadas. El autor extrae estas ideas fundamentalmente de lo planteado por Collingwood y Lee, de quien además de emplear formulaciones generales expuestas en su ensayo sobre la imaginación histórica, toma a nivel particular expresiones como la de hablar de la imaginación o la empatía histórica como logro.

En comparación a otras aportaciones aparecidas en el contexto canadiense sobre la imaginación histórica, las de Lévesque son aquellas a las que se suele hacer más referencia al tratar este concepto, pero ello no debe obviar que en esos años se difundieron otros trabajos muy significativos que también contemplaron este concepto en el aprendizaje de la historia. En este sentido, existen algunos trabajos realizados por K. Den Heyer que muestran aproximaciones muy originales en lo que se refiere a la forma de concebir la imaginación histórica y su lugar tanto en el aprendizaje de la historia como en la formación ciudadana.

Como consideraciones previas sobre las investigaciones de Den Heyer, podemos resaltar que el enfoque que adopta se enmarca en la pedagogía crítica y que combina principios y desarrollos teóricos provenientes de la teoría del currículum, la historiografía, la filosofía y la sociología. Una cuestión muy significativa respecto a las cuestiones que estamos explorando son los marcos en los que recurre a la idea de imaginación histórica ya que, si bien en unos casos se refiere a esta al estudiar cuestiones relacionadas con las contribuciones educativas de las novelas de ficción histórica, en otros lo hace al abordar la historia del futuro.

Si comenzamos a profundizar en los estudios realizados por Den Heyer, gran parte de estos se centran en la agencia histórica y en la necesidad de que los aprendizajes sobre el pasado histórico contribuyan al desarrollo ético y la acción social. A este respecto, un texto relevante en el que se considera la imaginación histórica es el elaborado junto a A. Fidyk que se centra en las relaciones entre ficción histórica y enseñanza de la historia, en el cual los autores se basan considerablemente -pero no de forma exclusiva- en el pensamiento de Collingwood. En este estudio teórico se abordan las funciones de la ficción histórica al permitir enfrentar imaginativamente hechos históricos, así como el papel de la agencia en la imaginación histórica, las cuales constituyen dos cuestiones que cuentan con un importante trasfondo ético hacia el pasado y el presente. Sobre las implicaciones educativas que han de considerarse al estudiar estos aspectos, los autores parten de que “(...) el estudio histórico ofrece a los estudiantes la oportunidad de implicarse de forma reflexiva, activa e imaginativa con las complejidades de las motivaciones, elecciones y acciones del pasado, así como para enriquecer las suyas propias.” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 141-142), ya que la investigación histórica les puede permitir explorar las limitaciones de la subjetividad, la intuición y la imaginación actuales a la luz de los hechos históricos.

A la hora de concebir los diferentes elementos implicados en este análisis y discusión teórica, Den Heyer y Fidyk destacan el lugar que ocupa la imaginación histórica ya que:

“Al igual que en los estudios y la enseñanza de la historia, la imaginación es crucial para la novela de ficción histórica y para los estudios cualitativos que tratan de representar los acontecimientos del pasado y los actos de la acción humana. (...)” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 142)

Ello hace que el concepto de imaginación sea central en esta aproximación, ya que desde la perspectiva de los autores es un componente fundamental en la investigación de acontecimientos y acciones pasadas, en la enseñanza y en las novelas de ficción histórica. Esta relevancia requiere de una fundamentación teórica sólida del concepto, algo para lo que Den Heyer y Fidyk acuden a las ideas de Kearney⁸⁷ sobre cómo en la ficción histórica la imaginación conjuga la actuación libre de la ficción y la responsabilidad con la vida real; toman contribuciones del pensamiento de A. N. Whitehead (1861-1947) sobre que la imaginación no implica alejarse de los hechos, sino precisamente clarificarlos; también

⁸⁷ Como se ha comprobado en los capítulos previos, este es uno de los filósofos contemporáneos que en mayor profundidad ha investigado la imaginación.

recogen las ideas de Collingwood sobre el “re-enactment” de los pensamientos de personas del pasado para asumir en su estudio teórico que los hechos y la imaginación están mezclados en la representación de los eventos pasados y de los actos de agencia humana (Den Heyer y Fidyk, 2007: 142-143); y asimismo estiman el concepto de imaginación desiderativa de G. H. Mead (1863-1931) para referirse a la idea de que en la agencia la imaginación se proyecta hacia el pasado y el futuro para hacer inteligible el presente (Den Heyer, 2003: 429-431).

Sobre la fundamentación teórica en términos generales que configuran los autores en este trabajo, conviene destacar cómo muchos de los referentes teóricos de los que parten, ya sean los que han investigado en el campo de la teoría del currículum o en un marco filosófico y ético, como H. Arendt (1906-1975), son los mismos en base a los que M. Greene (1917-2014) elabora sus ideas sobre la imaginación en el aprendizaje. Sin embargo, Den Heyer y Fidyk no reparan en las contribuciones de esta autora a pesar de las coincidencias que existen en los conceptos y fundamentaciones teóricas que emplean, aun cuando esta concomitancia les lleva a todos ellos a argumentar y discutir sobre el poder de la literatura y la ficción en general -aunque Den Heyer y Fidyk se centran y precisan constantemente que se refieren a la histórica- en la configuración de las historias y relatos que elaboramos a nivel individual y social para situarnos temporalmente y dar forma a nuestra identidad. Las coincidencias que hemos reconocido en los principios demarcados por estos autores también se pueden apreciar en otro aspecto importante, concretamente en el modo en que plantean que la imaginación y las historias abren posibilidades para la reflexión y la acción, las cuales en el caso de Den Heyer y Fidyk van dirigidas a que el alumnado analice la agencia histórica y considere los ámbitos de actuación en los que puede intervenir en su contexto.

Como hemos resaltado, algunas de estas semejanzas se pueden apreciar parcialmente en los modos en que se considera la dimensión artística de la historia y las habilidades creativas que se deben poner en práctica al formar relatos históricos, aspectos que deben ser reivindicados frente a las dinámicas de estandarización del conocimiento que promueven las pruebas estandarizadas y que resaltan nuevamente la supremacía de los hechos históricos preelaborados como único aprendizaje válido. Tal y como lo plantean los autores:

“Hablamos de la imaginación como el terreno condicional y generativo del pensamiento comúnmente dividido en histórico y artístico. La necesidad de hacerlo es especialmente pertinente hoy en día, dado el terrorismo epistemológico de la estandarización del

conocimiento en las escuelas y universidades. (...) Con su énfasis en los hechos históricos, esta dependencia actual de las pruebas estandarizadas también resta importancia a la creatividad inherente a los relatos históricos y, por lo tanto, diluye la atención sobre la distinción entre la historia como relato del pasado y la realidad del pasado que las personas del presente nunca podrán conocer plenamente.” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 143)

Unos aspectos que resuenan con las ideas de Greene cuando son relacionados con la autorreflexión de los alumnos sobre su condición propia y las de su entorno:

“(...) Nuestra preocupación aquí tiene que ver (...) con la veracidad que la ficción histórica puede proporcionar a los estudiantes que buscan imaginar lo que el pasado tiene que ver con su comprensión actual de sí mismos y de la sociedad. (...)” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 143)

Si pasamos a profundizar en las cuestiones centrales en torno a las que gira el artículo, Den Heyer y Fidyk abordan cuestiones como el lugar de la imaginación en trabajos literarios e históricos, de modo que destacan las diferencias que existen entre ellos. También desarrollan una interpretación sobre la agencia basada en la sociología y la filosofía que contribuye a trazar conexiones entre la literatura, la historia y el arte:

“(...) para conectar la imaginación individual con luchas más amplias sobre las historias, las imágenes, los términos y los ideales que, a su vez, dan a la imaginación forma y contenido temporal. Al hacerlo, ofrecemos un medio para considerar las formas en que las imaginaciones históricas son acontecimientos profundamente sociales y, por lo tanto, no son totalmente subjetivas. (...)” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 144)

Por lo demás, finalmente defienden a “(...) la imaginación histórica como condición de un conocimiento responsable: uno que reconoce lo imaginativo en la comprensión histórica y reconoce la necesidad de una respuesta ética a un pasado que ‘llega pidiendo, exigiendo algo de nosotros’. (...)” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 144), lo cual remite a dimensiones éticas que se tratan a partir de las teorías sobre la conciencia histórica de J. Rüsen y R. Simon. Las contribuciones de estos dos pensadores exploran, aunque desde perspectivas distintas, las funciones que pueden ejercer las imaginaciones históricas al confrontar cuestiones éticas y educativas, con lo que, a partir de la teoría de Rüsen, se puede argumentar que:

“(...) Aquí la cuestión histórica no es sólo qué historias deberían contarse en las escuelas y en la sociedad, sino también de qué manera podríamos, a través de nuestra enseñanza, historizar las historias que contribuyen a las imaginaciones históricas de los estudiantes para que puedan comprometerse críticamente con dichas historias dondequiera que se

encuentren. Si no lo hacemos, ¿no enseñamos y fomentamos una comprensión histórica que es en sí misma profundamente ahistórica?” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 156)

A partir de todo ello se viene a afirmar que las historias sobre el pasado nos invitan a imaginar tanto este como las vidas de las personas de entonces para ampliar el abanico de respuestas imaginativas con que afrontamos nuestras propias vidas. En este sentido, podemos volver a remitir a las semejanzas que presentan estas ideas con respecto a las de Greene puesto que Den Heyer y Fidyk exploran todo ello a partir una obra literaria de ficción histórica y en su interpretación ponen de relieve cómo esta puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de comprender sus vidas como un “art-in-fact”. Este concepto empleado por los autores se refiere a la formación artística de significado que se inspira y emerge de lugares históricos o que hace referencia a acontecimientos históricos. Todo ello unido a lugares y acontecimientos temporales y espaciales, así como a hechos simbólicos o hechos que surgen de la vida simbólica compartida por los miembros de una cultura de la que deriva esa formación artística (Den Heyer y Fidyk, 2007: 144-145). Así, podemos afirmar que en cierta medida estas interpretaciones representan el reflejo en la educación histórica de ciertas ideas expuestas por Greene sobre el papel de la literatura en la formación ciudadana crítica, ya que esta autora solo alude esporádicamente al aprendizaje de la historia en sus escritos y por tanto no considera en profundidad estos aspectos en el marco del desarrollo de la conciencia histórica.

Estos modos de interpretar la dimensión ética en la educación histórica y la agencia representan una transformación relevante tanto el modo en que se conciben los hechos históricos como en las posibilidades de acción que se abren en el presente al aprender sobre el pasado ya que:

“El sentido de la responsabilidad ética se adhiere no sólo a las historias en sí y a la narración de historias como investigación, sino también al futuro en el que se desarrollan los consiguientes conocimientos. De esta manera, la mimesis no es ‘escapismo idealista o realismo servil’, sino un camino hacia la disolución de los universales inherentes a la existencia, esas verdades humanas que animan la capacidad de la imaginación para ver lo que no es ahora pero podría ser. Precisamente porque las historias abren un mundo ‘diferente’, las historias permiten comprender el trabajo imaginativo y las fuerzas históricas de este mundo como un antídoto contra el efecto del tipo de trabajo histórico que se centra excesivamente en los hechos incorpóreos y que aturde a los estudiantes en la pasividad.” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 153)

Esta clase de aproximación sobre el conocimiento histórico se ve reflejado cuando Den Heyer y Fidyk sintetizan sus ideas y el fin hacia el que las dirigen al afirmar que:

“(…) Ese conocimiento sugestivo obtenido al considerar los acontecimientos históricos explorados en la literatura y otras formas como *‘art-in-facts’* aumenta nuestra propia capacidad como agentes para ejercer un mayor grado de soberanía para formar la intención, tomar decisiones y emprender acciones. Al viajar allí y volver aquí de nuevo, las realidades históricamente curiosas del presente se vuelven menos sólidas y requieren nuestra atención para discernir lo que hay que hacer. (…)” (Den Heyer y Fidyk, 2007: 157)

En esta línea, Den Heyer no se ha limitado a estudiar estas cuestiones a partir del análisis de las posibilidades de la ficción histórica, sino que también lo ha hecho explorando los procesos en los que se pueden impugnar determinadas narrativas nacionales. Así, en otra investigación ha analizado cómo los docentes en formación confrontan las narrativas nacionales que tienen naturalizadas y se abren a perspectivas distintas, lo cual pone en juego, entre muchas otras cosas, sus habilidades imaginativas y emocionales para aprender de múltiples perspectivas, así como para expandir el abanico de respuestas que pueden concebir ante cuestiones sociales (Den Heyer y Abbott, 2011: 612).

Como podemos comprobar en estas aportaciones, las investigaciones de Den Heyer van en consonancia con unas finalidades socioeducativas que distan de la simple formación de competencias o habilidades propias de la investigación histórica. A este respecto, el autor sostiene que el modelo de educación histórica organizado en torno a conceptos de segundo orden o procedimentales interpreta el pensamiento histórico de forma inadecuada si aquello que se pretende es colocar en el centro la ética y la acción social. Dicha concepción está sostenida en la idea de que los docentes pueden contribuir a la vida democrática pero que lo pueden hacer en diferido, a través del desarrollo de unas habilidades en los alumnos que, de algún modo, llevarán a una mejora ciudadana, en lugar de abogar por que el profesorado se comprometa directamente en aprovechar las capacidades imaginativas de los alumnos en relación con cuestiones que preocupan personal y socialmente (Den Heyer, 2011: 154-155).

Esta concepción sobre el enfoque que deben adoptar los aprendizajes históricos tiene una clara orientación hacia la proyección de futuros que sean más o menos deseables, de forma que

“El pasado -y los juicios razonados sobre sus acontecimientos y significados para las personas del presente- deberían situarse como garantías para nuestras "invenciones afirmativas" de futuros posibles, probables y preferibles. Esto invitaría a nuestra creatividad como ciudadanos y a nuestra "imaginación desiderativa" como personas, más que a nuestra capacidad de razonar como profesores y alumnos sobre el pasado.” (Den Heyer, 2011: 160)

Lo cual hace necesario que “(...) estudiemos explícitamente el condicionamiento histórico de nuestras vidas -de las formas en que nos damos sentido a nosotros mismos, a nuestros propósitos, a nuestro presente y futuro compartidos- (...)” (Den Heyer, 2011: 160-161). Este direccionamiento hacia el que apuntar la educación histórica implica dotar a la imaginación histórica de un significado añadido como es el de partir del conocimiento del pasado para proyectar situaciones futuras. Así, Den Heyer acude a las formulaciones de Staley (2002) sobre la historia del futuro e interpreta sus ideas desde el punto de vista de la enseñanza escolar, con lo que propone que el profesorado dirija a sus alumnos no solo hacia el pasado, sino también hacia el desarrollo de los razonamientos críticos e históricos en la configuración de “escenarios” futuros.

Sobre esta perspectiva, el autor plantea actividades en que los alumnos deben confrontar cómo les afectan a ellos las narrativas nacionales, situarlas frente a otras narrativas alternativas que enfatizan principios propios del feminismo o el anticolonialismo -entre otros- e imaginar escenarios futuros (en el sentido establecido por D. J. Staley que hemos analizado en el capítulo anterior), los cuales permitan concebir resultados probables y preferibles en problemas que preocupan en la actualidad. Estas experiencias prueban el necesario apoyo que necesitan los alumnos en cuanto a dominar unos conocimientos para estar en mejor disposición de formar los escenarios, ya que las opiniones actuales les resultan insuficientes para expresar sus esperanzas, deseos, imaginaciones y razonamientos sobre cuestiones sociales (Den Heyer, 2011: 167).

A modo de balance, Den Heyer y otros investigadores que han trabajado junto a este autor ofrecen aportaciones muy originales en los modos en que conciben la imaginación histórica. Como hemos observado, para el investigador este representa un concepto relevante para tener en cuenta en la investigación y el aprendizaje de la historia, entre otras cosas, por las contribuciones que puede realizar a la hora de impugnar determinadas posiciones epistemológicas que reducen el conocimiento histórico - investigado y aprendido- a hechos cerrados y que no contemplan su dimensión artística o creativa, así como por el efecto que tiene en el desarrollo de la comprensión de la agencia histórica en los alumnos y en su reconocimiento de las posibilidades de acción social que pueden emprender en sus contextos. Diversos factores como que la imaginación interfiera en este ámbito a través del trabajo sobre obras literarias, concretamente de ficción histórica, el apoyo en elaboraciones teóricas como la filosofía de Arendt sobre la ética o la formación de la identidad, así como el efecto que pueden surtir la imaginación y las historias o narraciones como mecanismos que abren posibilidades para la (auto)reflexión

y la acción social, hacen que muchas formulaciones de Den Heyer resuenen con el pensamiento de Greene; y que en cierta forma podamos afirmar que el trabajo de Den Heyer y Fidyk representa una traslación de las ideas de la pedagoga y filósofa de la educación estadounidense al campo de la educación histórica.

Tras haber explorado en detalle las aportaciones realizadas sobre la imaginación histórica por parte de autores que han profundizado suficientemente en la cuestión como Lévesque o Den Heyer, también podemos considerar los trabajos de otros investigadores que se han referido a esta cuestión, aunque no han hecho aportaciones tan significativas como los anteriores. Este es el caso de ensayos como el de J. Fielding, el cual tienen un sentido mucho más centrado en las prácticas educativas del día a día. Este defiende en un texto marcadamente autobiográfico que la enseñanza de la historia consiste en desarrollar la imaginación histórica y expone diferentes recursos y estrategias para los alumnos la empleen, como trabajar sobre materiales visuales, ficción histórica, realizar salidas escolares, debates, dramatizaciones, etc. (Fielding, 2005: 2).

Por su parte, también podemos reparar en el trabajo realizado por L. S. Lemisko quien, en un artículo breve, analiza la teoría de Collingwood como conjunto de formulaciones de las que se pueden extraer razones para emplear métodos de aprendizaje constructivista, y en concreto sus reflexiones metodológicas sobre la construcción del conocimiento histórico para desarrollar estrategias que reconozcan la importancia de la imaginación en el aprendizaje. A partir de ello, el autor plantea una estrategia didáctica basada en ellos que consiste en desarrollar junto a los alumnos una pregunta que guíe la investigación, localizar fuentes primarias y sondearlas con preguntas generales, y finalmente pasar a interrogar, analizar e imaginar las fuentes mediante los procesos de repensar los pensamientos del pasado, interpolar la información de las evidencias y construir una red imaginativa (Lemisko, 2004: 3-4). Con todo, una característica significativa de este trabajo es el hecho de que el autor se base en la idea de imaginación histórica de Collingwood, así como en otros conceptos, y los aplique a la enseñanza de la historia sin hacer referencia a la amplia cantidad y variedad de investigaciones y propuestas didácticas aparecidas en las décadas previas en el contexto británico que siguen estos mismos preceptos. En su caso, únicamente se refiere a las aportaciones en educación histórica de Seixas y Wineburg.

Por otro lado, en los trabajos realizados por P. Clark y A. Sears sobre el uso de ficción histórica en la enseñanza de la historia existen algunos paralelismos con aspectos destacados por Den Heyer. Entre otros aspectos, los autores abordan el empleo de ficción

histórica en la enseñanza de la historia y reparan en aportaciones historiográficas como las de Trevelyan, en concreto aluden a sus explicaciones sobre que para comprender las evidencias se debe emplear simpatía e imaginación (Clark y Sears, 2014: 20), mientras que respecto al trabajo en el aula con textos de ficción histórica advierte sobre los riesgos que se pueden dar en la comprensión desarrollada en el alumnado si el docente no está lo suficientemente preparado para servirse adecuadamente de este recurso (Clark y Sears, 2017: 635-637).

En un sentido distinto, también se han desarrollado trabajos como el de B. E. Low y E. Sonntag en el que abordan el uso de testimonios de personas que han pasado por experiencias traumáticas para tratar los derechos humanos en la escuela, en lo que se plantea una pedagogía de la escucha basada en las ideas de Dewey, entre otros autores. A este respecto, uno de los componentes de la mencionada pedagogía es la imaginación histórica como aspecto que se debe fomentar en los alumnos al traer a la vida eventos históricos a partir de la toma en consideración de las historias de vida de los demás (Low y Sonntag, 2013: 784). Como podemos comprobar, en una forma de entender el concepto que recuerda a la idea de emplear la imaginación para devolver a la vida al pasado inerte tal y como explicaba Hart, aunque con la diferencia de que en este caso se refiere a recuperar testimonios de historia oral.

En estas páginas hemos podido observar cómo las contribuciones realizadas en el contexto canadiense que han tratado la imaginación histórica han descansado en gran medida en los desarrollos producidos por la educación histórica británica. La influencia de contribuciones como las de Lee se pueden apreciar en trabajos como el de Lévesque, quien vincula consistentemente la imaginación con la empatía histórica y en relación con otros componentes fundamentales como la realización de juicios morales. Sin lugar a duda, de entre el conjunto de aportaciones que hemos contemplado la de Lévesque es la que mayor alcance ha tenido pese que no aborda la imaginación como uno de los componentes del pensamiento histórico como tal, ya que su síntesis y explicación de estos aspectos entre los que se incluye la empatía (y esta se vincula con la imaginación) ha tenido bastante repercusión.

En una línea semejante también se han difundido trabajos como el de Lemisko que, a partir del estudio de las ideas de Collingwood sobre la investigación del pasado y su

aplicación a la enseñanza de la historia, ha destacado aspectos como la realización de inferencias que rellenen los vacíos del incompleto registro de evidencias o el desarrollo de una comprensión empática de los alumnos hacia las personas de otras épocas.

En todo caso, desde nuestro punto de vista las contribuciones más originales son las realizadas por Den Heyer, ya que este autor ha ofrecido planteamientos muy originales en base a determinadas formas de concebir la imaginación histórica. Den Heyer se ha servido de este concepto para resaltar dimensiones del conocimiento histórico como la artística o creativa que son desatendidas en muchas ocasiones y lo ha relacionado con el trabajo sobre ficciones históricas o la comprensión de la agencia histórica. Las finalidades socioeducativas hacia las que el autor dirige sus planteamientos parten, entre otras cosas, de tomar en cuenta los efectos que puede tener la imaginación y las historias o narraciones como mecanismos que abren posibilidades para la (auto)reflexión y la acción social, así como para proyectar escenarios futuros que, siendo más o menos deseables, ayuden a tomar conciencia sobre el camino para la transformación social.

Si pasamos a abordar el contexto australiano, en este también se han producido diversos ensayos e investigaciones sobre educación histórica que han discutido el concepto de imaginación histórica. En términos generales, la mayoría de estos trabajos se apoyan fuertemente en los desarrollos realizados al respecto en Reino Unido y Estados Unidos, aunque a diferencia de lo sucedido en los países norteamericanos, en Australia encontramos algunas publicaciones dedicadas íntegramente a la imaginación desde algunas décadas antes.

De este modo, las contribuciones más destacadas son los ensayos monográficos sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia publicados por Kent a finales de los setenta y principios de los ochenta, unos trabajos en los que, como vamos a comprobar, expone argumentos y clasificaciones muy influidas por las investigaciones británicas. Junto con este, recientemente los trabajos más relevantes sobre esta cuestión son los ensayos de Whitehouse sobre el pensamiento histórico, si bien durante las últimas tres décadas también han aparecido otros que no han aportado contribuciones tan significativas como las producidas por otros autores.

Si partimos de los trabajos llevados a cabo por D. Kent, este, en un primer momento desde Nueva Zelanda y posteriormente en Australia, elaboró ensayos como “Imagination:

an 'Historical Skill'?" (1977) e "Imagination and Historical Thought" (1981). Como aspecto llamativo que trae a colación los vínculos directos que ya existían en estos años entre los incipientes trabajos sobre educación histórica en Australia y Reino Unido, el autor comienza este texto indicando que "En los últimos años se ha instado a los profesores de historia australianos a que sigan a sus homólogos británicos y se replanteen el tipo de historia que han estado enseñando y lo que esperaban conseguir con ella. (...)" (Kent, 1977: 1). A este respecto, Kent reconoce que en este periodo se han producido numerosas reflexiones en torno a las posibilidades y limitaciones de enseñar en las aulas de educación obligatoria las habilidades de investigación que ponen en práctica los historiadores, aunque lamenta que el énfasis que se puso en el desarrollo de estos aprendizajes en el currículo australiano no vino acompañado por la misma preocupación en el desarrollo de la imaginación creativa, que es la esencia de toda historia (Kent, 1981: 40).

Ante la falta de iniciativas que vayan en este sentido, el autor considera que en lugar de definir el método propio de la historia a partir de las habilidades que requiere, es más conveniente hacerlo en función de aquello que hace característico y que diferencia a este método por la naturaleza de la historia, esto es, el uso de la imaginación creativa. Sobre esta, existen diferentes motivos que hacen necesaria su intervención al explorar en el pasado, como la imposibilidad de recrearlo exactamente o la limitada información disponible sobre este, de modo que es precisamente la respuesta imaginativa al pasado aquello que diferencia a la investigación histórica de otras formas de indagación, hasta el punto de que "El pensamiento histórico no puede ser más que imaginativo. (...)" (Kent, 1981: 44). Así, Kent plantea estos principios sobre la disciplina a partir de los desarrollos historiográficos de Collingwood, Elton y Watts, así como sus definiciones sobre la imaginación histórica, enfatizando sobre todo las de Trevor-Roper y Collingwood, o también las aportaciones iniciales de Fines al respecto, de modo que en la traslación educativa de estas ideas llega a la conclusión de que:

"(...) La historia requiere un uso imaginativo y receptivo del conocimiento y es cuando nuestros alumnos reconstruyen imaginativamente el pasado en sus mentes cuando están más cerca de la característica esencial del pensamiento histórico. (...) La capacidad de respuesta imaginativa es común a todos nosotros y, en sus respuestas imaginativas al pasado, el niño y el historiador profesional se encuentran simplemente en puntos diferentes de un continuo." (Kent, 1977: 3)

Como vemos en este fragmento, para el autor la reproducción en las aulas de los métodos del historiador se debe centrar en la reconstrucción imaginativa del pasado y lo expresa por medio del mismo esquema planteado por Bruner sobre las diferencias y similitudes que existen en la formación de conocimiento por parte de principiantes y expertos, con lo que concretamente se apunta a que la imaginación histórica es una actividad mental que difiere en grado, pero no en clase, cuando es realizada por un alumno y un historiador. Con todo, Kent reconoce que desarrollar la imaginación histórica de los estudiantes no es tarea fácil ya que, a diferencia de los historiadores, los estudiantes no disponen de la misma cantidad de conocimientos y experiencias sobre las que formar sus construcciones imaginativas y, por lo tanto, deben dominar los contenidos relevantes para poder imaginar sobre ellos (Kent, 1981: 46).

Respecto a este proceso de aprendizaje en el alumnado, Kent establece una serie de aspectos que pueden ser vistos como los tres niveles progresivos de imaginación histórica. Esta escala comienza por situar en su base una condición previa del pensamiento histórico que consiste en ser sensible y sentir algo por las personas del pasado para comprender sus costumbres, creencias, ambiciones, miedos y la multiplicidad de fuerzas que afectan a la naturaleza humana, o lo que es lo mismo, sentir alguna clase empatía hacia las personas estudiadas. En segundo lugar, se sitúa la creencia en la realidad de los acontecimientos históricos, de modo que, pese a que se acepte que la esencia del pasado no pueda ser reproducida, ello no altera su condición de realidad. Finalmente, la imaginación histórica supone manipular aquello que se conoce y se descubre para formar un relato, el cual no es definitivo y puede ser criticado, rebatido, alterado o ignorado por los demás, por lo que “(...) El deseo de ver otra cara del cuadro, de dar un enfoque diferente a la interpretación de los acontecimientos, de llevar la historia un poco más lejos, todo esto forma parte de la última etapa de la imaginación histórica.” (Kent, 1981: 22).

Este esquema o escala progresiva refleja de forma clara los niveles sugeridos por Fines sobre la imaginación en el aprendizaje de la historia, por lo que la conexión entre estos es un aspecto sobre el que se puede llamar la atención. A modo de síntesis sobre ellos, Kent plantea:

“El sentimiento por la gente del pasado, la aceptación de la realidad de los acontecimientos de ese pasado y el deseo de explicarlo todo son las características de la imaginación histórica que los profesores deben tratar de fomentar. Si la imaginación se limita a imágenes en la mente, se limita a un plano bidimensional, mientras que el historiador intenta ver el pasado de forma tridimensional. Hay mucho tiempo perdido y energía mal empleada por

profesores y alumnos que, en la búsqueda de una respuesta imaginativa al pasado, asumen que una reacción inmediata en primera persona es lo mismo que una reacción imaginativa. (...)” (Kent, 1981: 47)

En esta interpretación también es posible percibir cómo se apoyan en las ideas de Fines al respecto ya que, como podemos comprobar, Kent plantea la necesidad de concebir la imaginación más allá de la mera formación de imágenes mentales sobre el pasado ya que entiende que cuando un historiador la utiliza en sus investigaciones tiene en cuenta diversas dimensiones, tales como las tres que se han enunciado. Por ello conviene esclarecer qué es la imaginación histórica y desarrollar esta habilidad histórica en los estudiantes dejando de lado actividades mal orientadas, o directamente engañosas, que son una pérdida de tiempo, como inquirir a los alumnos a que se pongan en el lugar de un personaje histórico sin la necesaria disposición, conocimiento y competencias para hacerlo.

A partir de todo ello, Kent concluye los dos ensayos que dedica a la imaginación histórica con la siguiente afirmación:

“La imaginación creativa es el principal atributo de cualquier historiador, y si la historia en el aula ha de parecerse a la actividad del historiador profesional, debe contener este componente imaginativo. La imaginación no puede analizarse ni reducirse a una declaración compacta en una lista de objetivos de comportamiento y, sin embargo, sin imaginación no existe la historia. Es de esperar que en medio de todos los desarrollos existentes ‘basados en las habilidades’ y ‘orientados al proceso’ que están teniendo lugar no perdamos de vista la importancia fundamental de la imaginación creativa. Tal vez haya llegado el momento de incluir la ‘imaginación’ en la lista de ‘habilidades’ históricas.” (Kent, 1977: 3) (Kent, 1981: 48)

Estas líneas contienen al menos dos aspectos significativos. Por un lado, llama la atención la crítica velada que se realiza sobre el influyente folleto de Coltham y Fines aparecido en 1971, en el que el lugar que ocupa la imaginación se limita a uno más de una extensa lista de objetivos conductuales, además incluida como elemento actitudinal o afectivo que, al ser clasificada en ese lugar en tiempos de preeminencia de las dimensiones cognitivas y el rendimiento medible, supone relegarla. Por otro, la reivindicación de la imaginación como atributo indispensable en la investigación y el aprendizaje de la historia que conduce a la necesaria introducción del concepto entre las habilidades distintivas de la disciplina. Esta última aparece como una demanda que claramente Kent enfocó a que la imaginación histórica se reconociera e introdujera en el currículo australiano como una de las habilidades históricas que enunciaba este.

Durante los años en los que aparecieron estas contribuciones también podemos reparar en otras como la realizada por Stockley sobre la cuestión de la empatía histórica en la enseñanza y la investigación histórica. En ella sostiene que la imaginación complica cualquier discusión sobre la empatía al menos por dos motivos, en primer lugar, porque a menudo ambos términos se utilizan como si fueran sinónimos y se refirieran a la misma actividad, y en segundo, porque hablar de imaginación puede llevar a algunos a pensar en la empatía como una respuesta imaginativa e intuitiva espontánea (Stockley, 1983: 54). Esta afirmación ha sido criticada años después por Seng y Wei (2010: 514) porque entienden que Stockley apuntaba a que la imaginación es algo místico. No obstante, a nuestro modo de ver esto representa una crítica errónea dado que este autor no defiende tal cosa, sino que critica a aquellos que lo hacen al confundir qué significa la imaginación en el aprendizaje de la historia. Lo que planteó Stockley era una advertencia sobre malinterpretar la relación entre imaginación y empatía asumiendo que la primera es una actividad mental fantasiosa que da problemas al estudiar el pasado, por tanto es un cuestionamiento y no una adhesión a esa idea, algo que se confirma en el modo en que el autor concluye su texto, indicando que para propiciar la reconstrucción empática en clase de historia "(...) No se requerirá a los alumnos que cumplan con los vagos objetivos de "sentirse como", sino que se les requerirá que desarrollen las habilidades de explicación y comprensión histórica (incluida la imaginación) que se comentan en este artículo. (...)” (Stockley, 1983: 65).

A este respecto, es interesante considerar los comentarios que realiza el autor sobre las publicaciones de Kent relativas a la imaginación histórica que acabamos de explorar. Stockley coincide en que la imaginación es la habilidad distintiva de los historiadores y que es la que diferencia su labor de otros procedimientos de indagación. Sin embargo, el autor critica que Kent ni aporte pautas claras sobre cómo desarrollarla en el alumnado, ni se esfuerce en explorar las diferencias y similitudes que existen entre imaginación y reconstrucción empática, unos desaciertos que desde su punto de vista producen confusión y que derivan del hecho de que Kent parece entender la imaginación o bien como una respuesta emocional o como una intelectual. Ante ello, Stockley manifiesta firmemente que la imaginación histórica es ambas cosas al mismo tiempo (Stockley, 1983: 59), por lo que si consideramos todo ello podemos deducir que para este autor la imaginación histórica es la habilidad histórica más relevante, que combina dimensiones emocionales e intelectuales, y que unida a las capacidades analíticas permite comprender el pasado en la reconstrucción empática de los acontecimientos; animando así "(...) a los

niños a captar la visión del mundo y el marco de referencia de los agentes históricos y a superar sus propios prejuicios e ideas erróneas. (...)” (Stockley, 1983: 65).

Al explorar las contribuciones aparecidas en estos años también podemos considerar el trabajo de J. Fitzgerald de 1983 sobre el valor educativo que aporta la historia a la enseñanza obligatoria, en el que, entre otras cosas, expone tres argumentos que explican dicho valor. De entre ellos, el segundo corresponde a cómo el aprendizaje de la historia enriquece nuestro conocimiento de la experiencia humana a través de la participación imaginativa en muchas formas de ser. Ello contribuye a aumentar nuestra experiencia, conocimiento y a ampliar nuestras perspectivas al entrar de forma vicaria en otro tiempo, con otros hábitos y escalas de valores, lo cual fomenta la imaginación y la comprensión sobre todo cuando se estudian sociedades clásicas que son muy diferentes a las actuales (Fitzgerald, 1983: 83). Unas ideas que van en consonancia con lo planteado por Elton en el contexto británico.

Por otro lado, prácticamente dos décadas más tarde podemos reparar en una guía dirigida al profesorado -semejante a las aparecidas en el contexto británico durante estos años- sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el aula elaborada por T. Taylor y C. Young que forma parte de un proyecto gubernamental dirigido al estudio y la mejora de la enseñanza de la historia. Además de algunos consejos prácticos y recursos para fomentar aprendizajes activos, esta guía contiene reflexiones sobre las características de la disciplina histórica y sobre aquellos procedimientos de enseñanza que respetan estas propiedades distintivas. Por ejemplo, al abordar el análisis de las fuentes históricas se remite a la clasificación planteada por Husbands sobre la clase de preguntas con que se pueden interrogar las evidencias, de entre las cuales se puede destacar las cuestiones dirigidas a la comprensión, como las actividades de reconstrucción imaginativa que contribuyen a figurar el pasado con la asunción de que existe una amplia variedad de interpretaciones y por tanto de formas de representar los sucesos históricos (Taylor y Young, 2003: 40-41).

Unas contribuciones interesantes aparecidas en el ámbito australiano sobre la imaginación histórica en el aprendizaje se encuentran en los trabajos desarrollados por J. A. Whitehouse en los últimos años. Este investigador dota de una relevancia especial al lugar que ocupan las narrativas en la conformación del pensamiento histórico y, en una de sus publicaciones en las que enfatiza la importancia de que las reformas curriculares consideren los avances realizados en los estudios internacionales desarrollados al respecto, destaca la importancia de que los planes de estudio tengan en cuenta la

estimulación de la imaginación. Así, hace referencia a cómo uno de los aspectos más atractivos de la historia es que su objeto de estudio -el pasado- no existe, por lo que es necesario explorarlo con la imaginación histórica y gracias al impulso que ofrecen a estas narrativas. Ese aspecto representa un punto en el que coinciden las reivindicaciones hechas desde la disciplina histórica y la pedagogía ya que, si por ejemplo contemplamos las ideas de Huizinga (1968) sobre la imaginación histórica, es posible comprender cómo el historiador elabora imágenes con sus narraciones de forma semejante al modo en que el artista configura escenarios y atmósferas en sus creaciones, con lo que se puede derivar que “(...) La imaginación histórica no sólo es una característica intrínseca de la disciplina, sino que es fundamental para el aprendizaje. (...)” (Whitehouse, 2011: 87). Con estas ideas, el autor dirige la atención hacia el poder que tienen las buenas narrativas históricas para provocar la imaginación histórica a través de las escenas y situaciones que describe y justifica todo ello a partir de los planteamientos de historiadores como D. Lowenthal o A. Munslow (1947–2019), entre muchos otros.

Otra contribución interesante que podemos considerar es la tesis doctoral de Mootz de 2014, en la que presenta una taxonomía sobre la enseñanza de la historia y explora el concepto y las prácticas asociadas a la empatía histórica, ya que en la estructura y componentes que la articulan planteados por este autor, mediante la investigación del pasado se puede formar la alfabetización y la empatía históricas para formar conocimiento histórico y, a partir de ello, conciencia histórica. Así, un punto significativo al respecto de la forma en que considera la empatía es que sostiene que la mayor preocupación sobre esta reside en comprender la naturaleza y el ejercicio del concepto relacionado de imaginación histórica (Mootz, 2014: 108).

Si tenemos en cuenta esta relevancia que se le confiere a la empatía histórica y, dado que la imaginación histórica es uno de los principales elementos que contribuyen a ella, Mootz estudia qué funciones específicas cumple esta última. En este sentido, al aproximarse a la imaginación histórica comienza por advertir sobre cómo los eventos del pasado no pueden ser observados directamente, por lo que los juicios que hace el historiador se deben basar en especulaciones informadas realizadas con la imaginación histórica, es decir, se han de fundamentar en el análisis de las evidencias y el contexto mediante la realización de razonamientos e inferencias, especialmente a la hora de rellenar los huecos que existen entre las evidencias (Mootz, 2014: 111-114). En este sentido es cuanto menos significativo que, tras haber abogado por enfatizar la

imaginación histórica estructural en la realización de inferencias, Mootz vincule esta con los aspectos emocionales que conlleva indagar en el pasado.

Por su parte, en cuanto a otras investigaciones que también han considerado la imaginación histórica en sus análisis sobre cuestiones vinculadas con la empatía, encontramos el trabajo de Donnelly y Sharp en el que se estudian las actividades de los libros de texto para comprobar en qué medida promueven la empatía histórica. Estas autoras consideran las conceptualizaciones sobre la imaginación histórica planteadas por Collingwood y Trevor-Roper, así como los razonamientos de Yeager y Foster respecto a la empatía, aunque en último término fundamentan su análisis en los niveles de desarrollo de la empatía histórica propuestos por Ashby y Lee (Donnelly y Sharp, 2020: 93). El análisis concluye que la mayoría de las tareas propuestas en los manuales ofrecen enunciados del tipo “Imagina que eres... y elabora un relato sobre lo que ves/piensas.” sin ofrecer conocimientos o conceptos que sirvan como base para la resolución de la actividad, lo que les lleva a advertir cómo esta clase de tareas han sido criticadas por la educación histórica desde hace décadas por no fomentar una empatía histórica verdadera (Donnelly y Sharp, 2020: 103) y, añadimos, por basarse en una interpretación un tanto trivial de qué puede suponer imaginar el pasado.

Además, Donnelly también ha considerado la imaginación histórica al indagar en cómo las películas pueden apoyar del desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos al promover la imaginación y la empatía histórica. A este respecto, la autora ha observado cómo un grupo de docentes estudiados sostiene que la empatía y la imaginación son los elementos que más se desarrollan al emplear películas históricas en las aulas, algo que hacen a través de su atractivo como narrativas multisensoriales, con lo que las respuestas intelectuales y afectivas que producen las películas pueden servir para desarrollar habilidades epistemológicas y de comprensión (Donnelly, 2020: 129).

A lo largo de estas páginas hemos podido observar cómo ya desde mediados de la década de 1970 el concepto de imaginación histórica fue abordado en la educación histórica australiana. Esto se produjo fundamentalmente a través de algunas publicaciones de Kent, quien al mismo tiempo se basaba y criticaba las aportaciones de autores ingleses como Coltham y Fines. Junto a estas también aparecieron otras contribuciones que trataron la imaginación basando sus planteamientos en los estudios sobre educación histórica y la historiografía británica, aunque ha sido en los últimos años cuando han aparecido algunos trabajos que han relacionado su objeto de estudio principal con la imaginación histórica. Así sucede con las investigaciones de Whitehouse sobre las

narraciones históricas, del mismo modo que las de autores como Mootz -entre otros- que la han vinculado con la formación de la empatía histórica.

5.4 España, Portugal e Italia

Si proseguimos con nuestro análisis de las contribuciones que han considerado en mayor o menor medida el concepto de imaginación histórica en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, unas tradiciones disciplinares sobre las que podemos situar el foco son las desarrolladas durante las últimas décadas en España, Portugal e Italia. Así, la primera apreciación que debemos realizar a este respecto es advertir sobre que en estos contextos y en el resto de los que vamos a considerar en adelante la imaginación histórica no ha representado en ningún momento un concepto central para la didáctica de la historia. De este modo, pese a que han aparecido algunos trabajos que puntualmente se han referido a este, ello no ha representado un tema de investigación que se haya discutido a lo largo del tiempo y las menciones que se han hecho a la imaginación histórica surgen como parte de estudios más amplios sobre otras cuestiones.

El hecho de reunir bajo un mismo apartado las aportaciones de naturaleza teórica y empírica desarrolladas en estas tres regiones se debe a que la gran mayoría de estas son de carácter puntual y no tienen las dimensiones de los textos británicos y alemanes pero, sobre todo, el principal factor que explica esta unión es que estos trabajos dependen fundamentalmente de los planteamientos sobre la imaginación histórica -o la imaginación en general- elaborados en Reino Unido, Canadá y Estados Unidos. Por tanto, del mismo modo que hemos procedido al examinar los trabajos estadounidenses, canadienses y australianos, en este caso también organizamos el análisis en una serie de partes sucesivas que abordan en primer lugar los estudios realizados en España, después los de Portugal y finalmente los de Italia.

En el contexto español no han sido demasiados los trabajos que han abordado la imaginación histórica y, tal y como sucede en las tradiciones disciplinares de otros países, la inmensa mayoría de las alusiones a la imaginación realizadas en las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia consisten en menciones eventuales referidas a las

características genéricas del pensamiento infantil, a lo atractivas que resultan a los niños y niñas determinadas temáticas o periodos históricos o al fomento necesario de procesos cognitivos y aprendizajes creativos. Así, como comprobaremos, son muy pocas las investigaciones que han contemplado a la imaginación como una categoría relevante o que han profundizado en ella, aunque también hay que resaltar que algunos estudios que lo han hecho han sido muy influyentes en el ámbito iberoamericano.

De este modo, inicialmente podemos resaltar el caso de publicaciones ampliamente difundidas como la del manual de C. A. Trepát y P. Comes de 1998 sobre la enseñanza del tiempo y el espacio en el que se trata la cuestión de la imaginación a partir de las teorías de K. Egan. Principalmente, los autores reconocen el valor de que este pedagogo no caracterizara a la imaginación como una mera propiedad retardante del pensamiento infantil, sino como una herramienta de comprensión de la inteligencia y de construcción de conceptos. En el marco de sus reflexiones sobre la formación de las primeras nociones temporales, los autores exploran diferentes teorías desarrolladas en el marco de la psicología educativa sobre el aprendizaje del tiempo, como las propuestas de investigadores como J. Piaget o A. Calvani, y sugieren la utilización de narraciones míticas en los primeros años de escolarización dado que, como apunta Egan, estas concuerdan con las capacidades imaginativas que acostumbran a poseer los niños en esas edades (Trepát y Comes, 1998: 52-66).

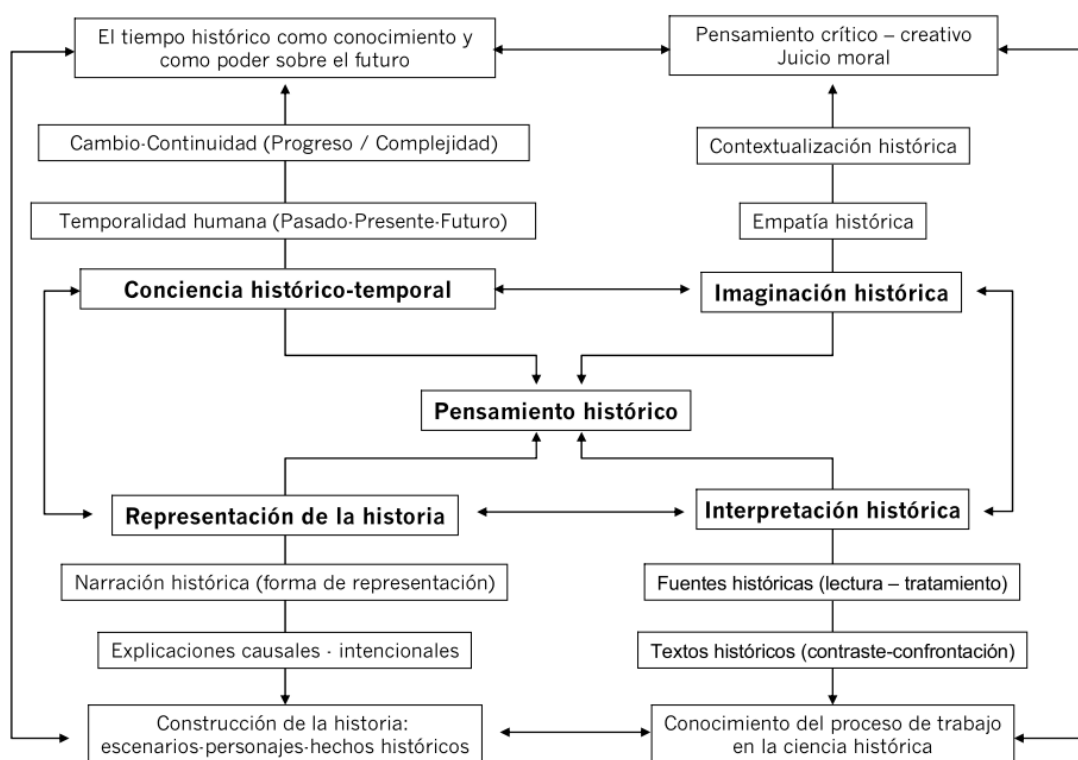
En una línea semejante, otros investigadores han reivindicado la necesidad de que la didáctica de las ciencias sociales utilice recursos como la imaginación y la fantasía en la enseñanza y el aprendizaje a partir de investigaciones llevadas a cabo en diferentes disciplinas y ámbitos. De entre estas, se ha resaltado la importancia de las contribuciones de Egan por las posibilidades que ofrecen al poner en valor actividades como el juego o la elaboración y recepción de narrativas y cuentos (Rodríguez-Flores, 2010: 1209-1213).

Por otro lado, investigadores como J. Serna han indagado desde la historia cultural las obras de diferentes novelistas y poniendo de relieve el papel de la imaginación histórica en la investigación histórica y la creación de mundos en distintas clases de narrativas. En el caso de este, los principales vínculos que traza entre imaginación y educación los podemos encontrar en su ensayo sobre las funciones que puede y debe cumplir la historia en la educación y la vida de los adolescentes, en el que -entre otras cosas- se aboga por tener en cuenta las obras históricas y de ficción para imaginar otras vidas y contextos a partir de los que poder evaluar y analizar los propios (Serna, 2005: 79-80).

Sin embargo, los trabajos más influyentes que han considerado la imaginación histórica en el contexto español son los realizados en la Universitat Autònoma de Barcelona por parte de A. Santisteban, junto a N. González-Monfort y J. Pagés, sobre el desarrollo del pensamiento histórico. Estos autores presentan un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico a partir de una serie de investigaciones desarrolladas en Educación Secundaria y que consta de 4 elementos fundamentales: la conciencia histórico-temporal; la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; la empatía histórica y las competencias para contextualizar; y finalmente, la interpretación de la historia a partir de las fuentes (Santisteban et al., 2010: 117). De todos ellos, el componente que más interesa es el referido a la empatía histórica porque mantiene una relación directa con dos conceptos secundarios: la “Imaginación histórica” y la “Contextualización histórica”. Los autores denominan este elemento como “Empatía histórica y competencias para contextualizar” y explican en qué consiste a partir de la obra de Lévesque, con lo que aluden a cómo los historiadores recrean e imaginan mediante la comprensión empática y, de forma simultánea, contextualizan el pasado según sus percepciones contemporáneas y juicios morales para dar sentido a las formas de vida, experiencias, motivaciones y creencias de las personas del pasado. Junto con ello, también se refieren a las reticencias que planteó Jenkins sobre estas ideas y añaden que la enseñanza de la historia ha de contribuir a formar el pensamiento crítico y creativo en el sentido de realizar comparaciones y valoraciones entre pasado-presente e imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales.

Con todo, aquello más significativo es que, unos meses después de la publicación de este trabajo, Santisteban presenta un artículo con este mismo modelo explicando en mucho mayor detalle sus componentes al mismo tiempo que realiza algunos cambios en ciertos elementos, de entre los que podemos destacar una modificación sustantiva: el intercambiando del lugar que ocupaban respectivamente la “Empatía histórica” ya “Imaginación histórica”, de manera que la primera pasa a ser un concepto secundario de la segunda tal y como se ve reflejado en la Figura 20 (Santisteban, 2010: 39).

Figura 20. Modelo de formación del pensamiento histórico de A. Santisteban



Fuente: Santisteban (2010: 39)

Asimismo, recientemente el autor ha ofrecido otra versión de este diagrama en el que enfatiza la relación entre el pensamiento histórico y uno de los elementos: la conciencia histórica-temporal; de modo que en esta variación los tres pilares en los que se basa el pensamiento histórico son la narración, la interpretación y la imaginación histórica (Santisteban, 2017: 93). En nuestro análisis estudiamos principalmente el modelo de formación del pensamiento histórico que Santisteban presenta en 2010 dado que las ideas que subyacen en las diversas versiones que ha tenido este no han cambiado demasiado a lo largo de los años y que el que presenta en ese año es en el que se detalla en mayor grado el significado y composición del esquema.

Dos apreciaciones importantes a la hora de considerar este modelo sobre la formación del pensamiento histórico son tener en cuenta el marco social-educativo en el que lo sitúa el autor y la relevancia que dota a esta clase de diseños en las didácticas específicas. De este modo, a la hora de presentarlo y explicarlo, Santisteban enfatiza la importancia de situar este diagrama en el marco de las finalidades socioeducativas a las que debe aspirar el aprendizaje de la historia, concretamente defiende que el desarrollo de esta clase de pensamiento debe estar al servicio de una ciudadanía democrática.

Mientras tanto, a la hora de justificar la pertinencia de este tipo de esquemas, el autor acude a las reflexiones hechas por reconocidos investigadores como Audigier y Seixas sobre la importancia y el valor de que la didáctica de las ciencias sociales y de la historia recombine conceptos de otros campos de conocimiento para elaborar estructuras conceptuales como la de este esquema puesto que, como el constructivismo no ofreció modelos de este tipo sobre las competencias de pensamiento histórico, existe la necesidad de dotarse de esta clase de cuadros explicativos para la mejora de la enseñanza (Santisteban, 2010: 35-37).

Como podemos observar, el modelo está formado por cuatro elementos conectados entre sí que sustentan la formación del pensamiento histórico y cada uno lleva supeditados una serie de aspectos, de modo que a la hora de explicar todos estos componentes y las relaciones que se establecen entre ellos, el autor acude a trabajos de historiografía como los de Rüsen, Nora, Ricoeur, Ankersmit (1945-), Burke o Chartier (1945-), entre muchos otros, así como a investigaciones sobre el aprendizaje de la historia desarrolladas en contextos diversos.

En el caso de la imaginación histórica, esta cumple sus funciones en el desarrollo de la empatía histórica, la contextualización y la utilización del pensamiento crítico-creativo junto a la realización de juicios morales a partir del análisis del pasado. En base a ello se plantea que la imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica y se alude a los argumentos de Lévesque sobre cómo esta capacidad ayuda a rellenar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia y, a su vez, nos permite viajar en el tiempo siendo conscientes de que lo hacemos desde nuestro contexto presente y usando aparatos conceptuales actuales (Santisteban, 2010: 39). Asimismo, Santisteban se refiere a los desarrollos historiográficos y filosóficos de Rüsen porque, pese a que este considera que la memoria histórica está relacionada con la imaginación y la empatía y la conciencia histórica lo está con la cognición (Santisteban, 2017: 94), defiende que la imaginación ha demostrado su potencialidad tanto en la educación en general como en la enseñanza de la historia. De forma que a partir de todo ello, aclara que no se debe confundir la imaginación con fantasía o imaginación pura, ya que la imaginación histórica es una disposición para dar sentido a las acciones y las evidencias históricas, ya que tal y como indica: “(...) la imaginación ha de ser un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser. (...)” (Santisteban, 2010: 46).

Si profundizamos en los aspectos que se derivan de la imaginación histórica en este modelo de formación del pensamiento histórico, el autor explica sobre la empatía que esta pretende explicar las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas del pasado; mientras que respecto a la realización de juicios morales argumenta que, pese a que en un primer momento pueda parecer que están alejados de la imaginación histórica, ambos están mediatizados por las representaciones sociales, prejuicios, estereotipos e imaginario colectivo.

En cuanto al último de los aspectos, esto es, el pensamiento crítico y el creativo, Santisteban sostiene sobre la relación que existe entre estos que el pensamiento creativo es necesariamente crítico, pero, por el contrario, el pensamiento crítico puede no ser creativo. La imaginación ha de estar al servicio de este pensamiento creativo o divergente y, en el caso de la disciplina histórica, este se basa en la consideración de que el pasado pudiera haber sido de otra forma y que por tanto los sucesos acontecidos podrían haber tenido un desenlace diferente al que se produjo, lo cual representa una posición que combate el determinismo en el estudio del pasado en la que cobran relevancia las ucronías. Abordar estas como parte del aprendizaje de la historia es necesario para que el alumnado compruebe que el pasado pudo haber tenido otros futuros y que, en el presente, también podemos imaginar otras posibilidades para el devenir. Así, tras resaltar la importancia de todo ello concluye que:

“(…) El pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro. Se convierte así en un instrumento esencial de la educación democrática, ya que la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. (...)” (Santisteban, 2010: 49).

Como hemos podido comprobar, Santisteban sitúa a la imaginación histórica como uno de los elementos fundamentales para la formación del pensamiento histórico, el cual debe estar supeditado al desarrollo de una ciudadanía democrática. En el modelo propuesto por este autor, la imaginación se relaciona tanto con los otros componentes básicos del pensamiento -conciencia histórica-temporal, interpretación y representación de la historia- como con diversos aspectos derivados de ella. De este modo, la imaginación histórica se presenta como un instrumento o disposición para dar sentido a las acciones y evidencias históricas a partir de la empatía y la contextualización que, además, puede conducir a la realización de contrafactuals o ucronías que ayuden a

entender el pasado sin caer en asunciones deterministas y a la configuración de posibilidades sobre el futuro que iluminen la comprensión y acción sobre los problemas sociales actuales. Santisteban fundamenta a nivel teórico sus ideas respecto a la imaginación histórica apoyándose principalmente en determinadas aportaciones didácticas como las de Lévesque, como el razonamiento que extrae a partir de este sobre que la imaginación sirve para rellenar los huecos en el conocimiento que tenemos sobre el pasado o al relacionar el concepto con la empatía y otras dimensiones de la comprensión histórica.

Tal y como se ha observado en los planteamientos de Santisteban, la empatía histórica es el aspecto que guarda una relación más cercana con la imaginación histórica. No obstante, este no ha sido ni el único ni el primero en señalar este vínculo en el contexto español, ya que algunos otros investigadores que han indagado en el desarrollo de la empatía a través del aprendizaje de la historia también lo han hecho. Los estudios sobre la empatía histórica en el contexto español han proliferado significativamente en los últimos años, aunque hay que recordar que este concepto fue introducido en este ámbito hace décadas, concretamente alrededor de 1970 por parte del proyecto Historia 13-16 (San-Martín-Zapatero y Ortega-Sánchez, 2020: 8).

En este sentido podemos destacar la investigación de J. Sáiz en la que propone ejercicios de empatía e imaginación histórica con los que el alumnado pueda replantearse los tópicos que existen actualmente sobre la Edad Media y considerar cómo se forman las identidades nacionales. Para ello, recurre a los estudios asociados al proyecto británico CHATA y a otras aproximaciones realizadas en el ámbito nacional e internacional sobre la empatía histórica, concepto que Sáiz entiende como la utilización de una imaginación histórica controlada, esto es, contextualizada, que lleva a formar una reconstrucción imaginada de contextos históricos. Por lo que desde esta perspectiva la imaginación es el medio con el que, al considerar el conocimiento del que disponemos sobre el periodo estudiado, se puede recuperar el ambiente de la época y desarrollar una comprensión empática de las personas del pasado (Sáiz, 2013: 4).

Es muy habitual que, como se observa en esta investigación, se indique la precisión sobre que toda imaginación debe estar controlada al utilizarla los procesos desarrollados para entender del pasado y, más específicamente en estos casos, en la comprensión de las acciones y pensamientos de las personas de tiempos y lugares remotos a través de la empatía histórica. Esto es algo que se puede observar en esta investigación de Sáiz, pero también en otras más recientes como la de A. San-Martín-Zapatero y D. Ortega-Sánchez

(2020: 9). Todos estos vínculos se derivan de la conceptualización cercana que se suele hacer de imaginación y empatía (Carril, 2019: 74-79) y los fuertes vínculos que se observan en la forma de conceptualizarlas (Yuste, 2016: 65-71), una proximidad que en algunos casos han llevado hasta el punto de que algunos estados de la cuestión sobre la investigación en este ámbito las han equiparado (v. Fuentes, 2002: 59), algo que anteriormente hemos comprobado que también se ha dado en otros contextos como el británico.

Las aproximaciones realizadas desde la didáctica de la historia sobre las potencialidades de la historia contrafactual también han considerado a la imaginación como un componente central. De entre ellas, cabe destacar trabajos como los de J. Pelegrín (2015) o los de J. F. Jiménez-Alcázar (2018) que han resaltado las diferentes posturas que es posible encontrar en el plano historiográfico hacia la historia alternativa y, a través de diferentes medios y recursos, han reflejado cómo la imaginación representa una habilidad esencial en el diseño y resolución de esta clase de tareas de aprendizaje.

Por otro lado, un sentido en el que también ha tomado fuerza el concepto de imaginación es en el marco de investigaciones didácticas que exploran el planteamiento de futuros alternativos de entre las que destaca la tesis doctoral de C. Anguera en 2012 que, entre otras cosas, indaga en la imaginación de diferentes desenlaces que se pueden dar ante un mismo hecho (Anguera, 2012: 214, 2013: 32). Mientras que, en una línea semejante, recientemente L. Triviño ha partido de conceptos foucaultianos como los de “utopía” y “heterotopía” para explorar las posibilidades educativas de estos y las contribuciones que pueden ofrecer al desarrollo del pensamiento histórico, la formación de competencias críticas y la alfabetización audiovisual en los futuros docentes. La autora plantea todo ello en el marco del creciente individualismo y narcisismo que fomentan determinados entornos como las redes sociales y aboga por que la formación de capacidades creativas de los alumnos retome su compromiso social y se dirija hacia las contribuciones que pueda realizar a la cultura colectiva y no al sometimiento a las leyes comerciales y financieras (Triviño-Cabrera, 2019a).

En la aproximación que se realiza se consideran ámbitos como los de los estudios sobre el futuro y la historia contrafactual para revelar cómo el aprendizaje de la historia puede dirigirse hacia la elaboración hipótesis sobre el futuro y a imaginar mundos posibles alternativos a partir de los que proponer soluciones para el cambio social (Triviño-Cabrera, 2019a: 131; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2019: 55). De modo que, para alcanzar estas aspiraciones, Triviño considera las aportaciones de Lee sobre la

imaginación histórica (Triviño-Cabrera, 2019a: 136), sus vínculos con el desarrollo de la empatía y la comprensión histórica y, principalmente, toma como referencia el modelo de Santisteban sobre la formación del pensamiento histórico para interpretar sus cuatro dimensiones de aprendizaje desde la hermenéutica de Gadamer. De entre ellas destaca el lugar que ocupa la imaginación/creatividad histórica ya que esta aparece como el punto en que se conectan los horizontes temporales del pasado y el presente que permite ponerse en el lugar de otras personas para comprenderlas, sin que ello implique empatizar con ellas (Triviño-Cabrera, 2019b: 149).

A modo de balance, en el ámbito de los trabajos de didáctica de la historia desarrollados en España la imaginación histórica no ha representado una cuestión que haya centrado demasiadas investigaciones, ya sea desde un enfoque más teórico o más empírico, aunque es posible destacar determinadas formas de entender el concepto. Fundamentalmente es preciso llamar la atención sobre el modelo de formación del pensamiento histórico planteado por Santisteban y el resto del equipo de la Universitat Autònoma de Barcelona, un esquema que -como comprobaremos- ha sido muy influyente en el ámbito iberoamericano. En este la imaginación histórica aparece como uno de los componentes nucleares para pensar históricamente que se relaciona con los otros componentes básicos -conciencia histórico-temporal, representación e interpretación histórica- y se vincula a otras capacidades secundarias afines -como la empatía histórica, el pensamiento creativo o el pensamiento crítico-, de modo que se conceptualiza como un instrumento o disposición para dar sentido a las acciones y evidencias históricas mediante el uso de la empatía y la contextualización que puede llevar a plantear contrafactuales y formular posibilidades futuras.

Esta forma de conceptualizar la imaginación y situarla como uno de los principales elementos que contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico ha tenido cierta influencia en algunas de las investigaciones que, en los últimos años, han profundizado en campos como la historia contrafactual o los estudios de futuro. Estas han tratado a la imaginación como un mecanismo para figurar alternativas informadas al modo en que se desarrollaron los acontecimientos históricos y como una habilidad que emplear al plantear futuros deseables en procesos de aprendizaje en los que se fomente la toma de conciencia y la reflexión dirigida a la acción social. Asimismo, también se han desarrollado algunos

trabajos que han considerado la imaginación a partir de las propuestas realizadas por Egan y aquellos que han estudiado la empatía histórica, conceptualizándola en algunos casos como una forma de imaginación.

En cuanto a las investigaciones desarrolladas en Portugal, existen algunos trabajos que han tratado la imaginación al indagar sobre el aprendizaje de la historia. No obstante, es necesario precisar que esta clase de estudios no son muy abundantes, pero entre ellos sí es posible destacar los realizados por G. Solé.

Esta docente e investigadora ha desarrollado numerosas investigaciones sobre las características que presentan y las funciones que cumplen las narraciones en el aprendizaje de la historia, de modo que en estos trabajos ocupan un lugar destacado tanto la propia imaginación como muchos de los referentes teóricos analizados hasta ahora que han profundizado en ella. Los principales pilares en que se apoyan los trabajos de Solé son los planteamientos de Bruner y Egan sobre el papel que juegan las narraciones en el aprendizaje y el desarrollo, así como las aportaciones realizadas en un sentido semejante por parte de Levstik, Cooper, Husbands, Barton o Hoodless en el ámbito específico del aprendizaje de la historia, aunque se trata de aportaciones que en muchos casos tienen un marcado carácter interdisciplinar con otras disciplinas escolares como la de Lengua (v. Freitas y Solé, 2003b, 2003a).

De esta forma, en estos trabajos se ha indagado sobre cómo las narraciones y relatos de distinta clase pueden contribuir al desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica, ya se trate de leyendas, cuentos o novelas históricas, entre otros. Por ejemplo, se ha explorado cómo diferentes versiones sobre un mismo relato puede conducir a reflexionar sobre la multiperspectividad que es característica de la historia (Solé, 2013a: 482; Solé et al., 2014: 31). Una mención especial merecen los estudios que han tratado las novelas históricas por el modo en que ejercitan la imaginación de los estudiantes y que, con ese apoyo, estos también puedan elaborar relatos de ficción (Solé et al., 2014: 29), aunque en algunos casos estas producciones pueden contener confusiones e imprecisiones y por ello es aconsejable que el trabajo sobre esta clase de textos se combine con el análisis documentos históricos para poder contrastar los aspectos reales de los ficticios (Solé et al., 2016: 150-151).

Con todo, Solé no solo ha considerado a la imaginación a través de sus trabajos sobre la lectura y la creación de narraciones de distinta clase, sino que también lo ha hecho al vincular estas con la producción de dibujos por parte de los alumnos, los cuales a su modo de ver suponen un reflejo de su imaginación histórica y de cómo representan determinados episodios históricos o, más en particular, qué componentes y símbolos destacan al representar situaciones concretas. Junto a ello ha resaltado la importancia de aprovechar e interpretar fuentes históricas visuales y textuales para que los alumnos más pequeños hagan suposiciones y desarrollen la empatía y la imaginación (Solé, 2013b: 25-26) y, recientemente, también ha explorado los procesos que se pueden seguir al plantear las recreaciones históricas para el desarrollo de una imaginación histórica disciplinada, en la que se empleen los conocimientos disponibles para entender las actitudes y sentimientos de las personas del pasado (Solé, 2019: 119).

En un sentido semejante a algunas de estas ideas sobre el uso de leyendas en la enseñanza de la historia, también podemos reparar en el trabajo de R. Parente. En él esta investigadora se sirve de ciertos relatos de esta clase para abordar cuestiones de historia local a partir de la conceptualización que realizó Lee sobre la imaginación histórica, con la distinción de que Parente equipara esta con la empatía. Así, la autora entiende la imaginación/empatía histórica como un mecanismo para ir más allá de la simple representación del pasado, de forma que para alcanzarla se ha de promover que los alumnos sientan que forman parte del contexto histórico estudiado. Ello se puede lograr al fomentar que los estudiantes perciban los factores sociales, políticos y económicos del momento hasta el punto de que sean capaces de no pensar de forma contemporánea, sino hacerlo con una comprensión histórica consciente (Parente, 2008: 199).

Por tanto, como podemos apreciar en el contexto portugués los trabajos que han considerado la imaginación histórica lo han hecho a partir de los extensos desarrollos producidos en Reino Unido y, en menor medida, en Estados Unidos. En estas aportaciones se ha puesto el foco sobre el empleo de narrativas de distinta clase, así como en los vínculos que existen entre la imaginación y la empatía.

En el caso italiano podemos encontrar las investigaciones de A. Calvani sobre el desarrollo de los aprendizajes históricos durante la infancia que el autor presenta como una alternativa a los modelos y esquemas sugeridos al respecto por otros psicólogos como

Piaget o Bloom (v. Calvani, 1988). En estas obras, además de presentar explicaciones diferentes a las habituales sobre cómo los niños comprenden el pasado, se toma en consideración las aportaciones de autores como Booth que defienden que el pensamiento histórico no es hipotético-deductivo, sino que funciona como una forma de especulación, lo cual hace necesario fomentar la imaginación y el pensamiento divergente para alcanzar un desarrollo apropiado de estas capacidades (Calvani, 1986: 15-16). La promoción de la imaginación en esta clase de aprendizajes se caracteriza por la asociación de imágenes, recuerdos y emociones, entre otros factores, lo que hace que la memoria personal y el juego tengan un papel destacado en todo ello (Calvani, 1986: 104).

Por otro lado, también podemos resaltar las apreciaciones de I. Mattozzi sobre la importancia de dotar a los alumnos de una formación histórica e histórico-artística que, al trazar vínculos entre la historia y la historia del arte, les dote de las capacidades para poder visualizar e interrogar el pasado, una cuestión en la que también ha profundizado A. Brusa (2017). En todo caso, Mattozzi enfatiza la importancia de la lectura y la interpretación de imágenes ya que estas pueden ser un medio para el desarrollo de la imaginación histórica, la cual entiende como:

“(…) la capacidad y la posibilidad de representar mentalmente una época, un entorno, un contexto, el funcionamiento de una sociedad, el funcionamiento de las máquinas, de las herramientas, de una cultura material. La necesitamos para compensar el verbalismo de los textos e imaginar los contextos en los que sólo es posible comprender ciertos acontecimientos o ciertos procesos que sólo se conocen a través de las verbalizaciones;” (Mattozzi, 2004: 58)

Como podemos observar, Mattozzi identifica que la imaginación histórica es la capacidad de representar mentalmente distintos elementos, concretos y abstractos, que complementa la comprensión que se puede alcanzar a través de los relatos textuales.

Por otro lado, cabe destacar el breve ensayo de Dondero titulado “Imparare storia con immaginazione” (“Aprender historia con imaginación”), en el que la autora expone y reflexiona sobre una serie de experiencias didácticas relacionadas con la educación patrimonial en las que los alumnos se sumergen en la atmósfera de un periodo pasado para apreciar las diversas dimensiones que configuraban la época, como por ejemplo, sentir y comprender las sensaciones que se vivían (Dondero, 2015: 17). Así, en relación con su contexto de producción parte de la idea de imaginación que proponen Le Goff y Sartre, y también considera algunas reflexiones de Ginzburg sobre la comprensión de las personas del pasado, para sostener que la imaginación consiste en representar en la mente

una ausencia, sensación o artefacto, observando aquello que no se ve. La autora resalta la naturaleza emocional de esta y su condición de proceso psicológico simple que contrasta (pero no se opone) a los de lógica, causalidad y temporalidad, y apunta que se trata una propiedad creativa y dinámica del pensamiento que forma significados de forma subjetiva. Todo ello se observa en las experiencias didácticas que relata la autora, ya que en ellas se comprueba la importancia que tiene la imaginación reproductiva y la creativa en el aprendizaje de la historia a través de experiencias de inmersión educativa, las cuales representan una estrategia muy valiosa para desarrollar el sentido histórico poniendo el foco en las personas normales y las dificultades y problemas a los que se enfrentaron y haciendo que los alumnos se aproximen al conocimiento histórico con una actitud participativa (Dondero, 2015: 15). De este modo, como es posible apreciar, pese a que en este contexto existen trabajos que de forma muy puntual se han referido a la imaginación histórica, esta no representa una línea de investigación en la que se haya profundizado.

Tal y como es posible apreciar, las contribuciones realizadas en Italia son escasas y, aunque no introducen grandes innovaciones, reflejan relaciones interesantes como las que se trazan entre la imaginación y las dimensiones estéticas del pasado histórico. Además, estas aportaciones recurren a fundamentaciones teóricas ligeramente distintas a las que son habituales en otros contextos.

5.5 Turquía

Respecto a las investigaciones desarrolladas en Turquía sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, existen algunas de ellas que han profundizado en la cuestión de la imaginación histórica en diferentes trabajos empíricos. El hecho de que incluyamos estos estudios en este punto se explica porque desde hace más de una década se han realizado diversas investigaciones que han tomado a la imaginación histórica como uno de los elementos centrales a explorar y todos ellos comparten la característica común de que las ideas que plantean derivan en gran medida de las aportaciones realizadas al respecto en Reino Unido, algo que es posible observar en el hecho de que, como comprobaremos, tanto las formas de entender el concepto como los fundamentos didácticos e historiográficos de los que se parte provienen o son los mismos en que se basa esta tradición disciplinar. Junto con ello, las particularidades que muestran estos trabajos dificultan estudiarlas vinculadas con las producidas en otras regiones, ya que como características distintivas estas se diferencian por plantear investigaciones

empíricas con alumnos de educación obligatoria y, sobre todo, por estar influidas por los estudios realizados por D. Dilek, el primer autor que abordó esta cuestión en el contexto turco.

Si comenzamos a analizar la clase de aproximaciones que han llevado a cabo estos estudios, como acabamos de indicar los primeros trabajos que podemos destacar son los realizados por D. Dilek, fundamentalmente porque estos abordan de lleno el concepto y han servido de referencia a otros investigadores posteriores. En sus estudios, el autor parte de la convicción de que la aprendizaje de la historia debe centrarse en plantear situaciones de aprendizaje que permitan reconstruir el pasado y, con ello, que los alumnos aprendan los procesos que llevan a cabo los historiadores, tanto de pensamiento, comprensión como de imaginación histórica (D. Dilek, 2009: 666). Ello conduce a Dilek a indagar sobre cómo los alumnos despliegan la imaginación histórica a través de diferentes diseños investigativos, en los que cobra mucha relevancia cómo representan o dibujan determinados objetos o personajes históricos tras haberlos estudiado. En este sentido, uno de los estudios implementados por el autor parte de la escucha de una serie de historias y del análisis de restos históricos, mientras que el otro gira en torno a la visita a un museo de historia y la observación de fuentes visuales y textuales, de forma que tras estas actividades el alumnado debe representar elementos que se han mostrado o descrito en esos recursos.

En el caso de la primera de estas investigaciones, Dilek parte de los desarrollos realizados en el campo de la psicología de por parte de Vygotsky y Bruner, critica duramente los planteamientos de Piaget sobre el aprendizaje de la historia y se basa en el modelo de desarrollo infantil propuesto por Egan. Mientras tanto, en el campo de la enseñanza de la historia, se parte de las contribuciones realizadas en el contexto británico por parte de autores como Cooper, Lee, Blyth o Hoodless, así como de estudios norteamericanos como el de Lemisko (D. Dilek, 2009: 669), y se basa en los postulados referentes historiográficos como Collingwood o Elton. Con todo, aquello más relevante sobre el modo en que Dilek estudia la imaginación histórica es cómo adopta la distinción formulada por Fines entre una imaginación histórica estática y una dinámica y el uso que hace de estas categorías para examinar las producciones del alumnado (D. Dilek y Yapıcı, 2005: 61-62).

Respecto a la adopción de estas clases de imaginación, D. Dilek equipara la imaginación estática y la imaginación dinámica a la imaginación repetitiva y la imaginación creativa que abordan determinados estudios en psicología. La primera de

estas consiste en reproducir en la mente percepciones captadas previamente por los sentidos, y la segunda implica reunir contenidos básicos y originales de la imagen en nuevas combinaciones (D. Dilek, 2009: 671). A nuestro modo de ver, esta homologación no se corresponde con aquello que representan las dos clases de imaginación enunciadas originalmente por Fines ya que, además de que estas variantes repetitiva y creativa no dejan de ser lecturas actuales de las dos clases de imaginación que distinguió Kant -reproductiva y productiva-, el autor no expone que la imaginación estática consiste en recuperar imágenes de la percepción, sino en formar imágenes del pasado que tienen la pretensión de acercarse lo más posible a figurar el pasado tal y como fue. Respecto a la imaginación dinámica, esta implica más cosas que simplemente juntar elementos de percepciones, porque en ella entran en juego muchos factores y elementos propios de la investigación histórica, tales como las analogías, las descripciones e hipótesis plausibles, la empatía histórica, los contrafactuales... que poco tienen que ver con crear una imagen a partir de elementos o partes de imágenes captadas por los sentidos y que van mucho más dirigidas hacia la formación de explicaciones históricas de distinta naturaleza, tal y como hemos explicado al analizar el modelo de Fines. De hecho, el propio Fines dedica los párrafos iniciales y finales de su reseña del libro de Warnock a explicar por qué coincide con esta autora en que, aunque la imaginación debe tener en cuenta la imaginaria, esta consiste en algo más que la mera formación de imágenes mentales y su almacenamiento en la memoria (Fines, 1977: 24). Desde nuestro punto de vista, probablemente Dilek hace esta comparación porque existe cierto eco entre la denominación de la imaginación estática y la reproductiva porque sugieren un sentido de permanencia, así como entre la dinámica y la creativa porque aluden a algo más cambiante o innovador, eso es innegable, pero que exista esa resonancia entre los términos no implica que se puedan equiparar, sobre todo cuando existen diferencias importantes entre lo que significa cada una.

La aplicación de estas conceptualizaciones y estrategias en los diseños explicados previamente reflejan según Dilek que una proporción considerable de los alumnos son capaces de utilizar una imaginación histórica dinámica para completar los vacíos de información que contienen las historias que se les han relatado y los objetos históricos estudiados, así como para empatizar con las personas que protagonizan las narraciones al razonar sobre sus acciones y actitudes (D. Dilek y Yapıcı, 2005: 66). En el caso específico del uso de la imaginación para salvar los vacíos de las evidencias, el autor señala como significativo el caso de algunos estudiantes que reproducen exactamente lo que han visto

sin complementar sus dibujos con ítems que, siguiendo un razonamiento lógico, sería previsible añadir, como el ejemplo de un arco antiguo que se podía contemplar en la exposición museística que no tenía una cuerda uniendo sus dos extremos y que era representado tal cual en ciertos dibujos (en lugar de dibujar el arco al completo con la cuerda, como sería en su época), por lo que situaciones como estas ponen de relevancia la importancia del apoyo del docente en el estudio detallado de los restos históricos. Por lo demás, las producciones creadas por los alumnos suelen contener algunos anacronismos, pero generalmente reconstruyen el pasado ciñéndose al contexto histórico gracias al uso de fuentes históricas que disciplinan su imaginación histórica, y pese a que en muchos casos reproducen en sus dibujos directamente los elementos que han observado en las fuentes históricas, también es posible percibir la influencia que ejercen las representaciones de otros medios ajenos a la investigación como los videojuegos (D. Dilek, 2009: 679-684).

Tal y como se ha indicado previamente, los trabajos de D. Dilek han tenido cierta influencia en el contexto turco y ello es posible observarlo en investigaciones de G. Dilek sobre el uso de estrategias de visual thinking en el aprendizaje de la historia. Esta investigadora se basa en muchas de las referencias teóricas consideradas por D. Dilek aunque añade otras aportaciones como las de Graff que resaltan los vínculos entre la imaginación histórica y la utilización de recursos visuales como fotografías u obras pictóricas, o también audiovisuales como documentales y películas. De esta forma, entiende fundamentalmente que la imaginación es una capacidad necesaria para interpretar y reconstruir las evidencias incompletas que se conservan del pasado e identifica tres factores que forman la imaginación disciplinada en esta disciplina: interpretar las fuentes mediante el pensamiento lógico para evitar anacronismos, extrapolar la información que no contienen los restos históricos y empatizar con las personas del pasado para comprender sus pensamientos (G. Dilek, 2010: 262). Esos aspectos, junto a otros como la realización de interpretaciones históricas válidas y el uso de las artes visuales como mecanismo para la resolución de problemas históricos, se aplican como criterios de análisis sobre los dibujos realizados por los estudiantes sobre dos periodos históricos específicos, en los que se observa, por ejemplo, cómo en ciertos casos se realizan interpretaciones históricas válidas aunque las representaciones sean inexactas (G. Dilek, 2010: 273).

Asimismo, también podemos resaltar las investigaciones recientes de K. Aktın en las que ha indagado sobre el uso de la imaginación histórica por parte de niños de

preescolar a través de algunos estudios empíricos. Estos trabajos indagan en cómo los alumnos imaginan el pasado a través de las producciones que crean tras haber realizado una visita a un museo etnográfico, de forma que se abordan específicamente los dibujos y objetos de arcilla que modelan los niños analizándolos en base a las categorías de imaginación histórica delimitadas por Fines y las habilidades de creación artística propuestas por Lowenfeld. Así, los objetivos de estas investigaciones van dirigidos a comprobar cómo añaden componentes ficticios al dibujar y componer con arcilla, así como al narrar y explicar el contenido y sentido de estas creaciones, los elementos que conforman una exposición de un museo etnográfico. Como fundamentación, la autora parte de recoger algunas reflexiones realizadas desde la filosofía sobre las funciones que cumple la imaginación en la comprensión humana, mientras que, al tratar la especificidad de los aprendizajes y la imaginación histórica, parte de los estudios realizados en el contexto turco por D. Dilek y G. Dilek y a los de Fines, Little, Graff, Duckworth y Lemisko sobre el papel clave que juegan las evidencias históricas en la imaginación histórica, así como sobre la conformación de la red de construcción imaginativa que propuso Collingwood (Aktın, 2016: 1356).

En cuanto a la forma en que la autora concibe la imaginación histórica a partir de estas referencias, las apreciaciones que realiza sugieren que entiende que esta es una capacidad dedicada a la formación de imágenes mentales sobre el pasado y, en menor medida, a completar algunos vacíos que existen en las evidencias. De este modo, los hallazgos encontrados en estos estudios sobre las producciones realizadas por los niños apuntan a que las dificultades que tienen en estas edades para dibujar elementos de forma precisa suponen un impedimento para que representen aquello que han visto y lo que imaginan, aunque también se observa que sus habilidades artísticas para dibujar de forma precisa se desarrollan en paralelo a su imaginación histórica.

Mientras tanto, el análisis de los objetos de arcilla modelados por los alumnos pone de relieve la importancia de que estas creaciones representen objetos históricos socioculturales con los que los alumnos estén familiarizados o que, al menos, lo estén con las actividades que observan o llevan a cabo ellos mismos en su vida cotidiana, ya que ello les facilita ser conscientes de la funcionalidad de dichos instrumentos o herramientas, una apreciación que es congruente con lo defendido por Vygotsky sobre la relevancia del entorno al utilizar la imaginación. Como se ha indicado anteriormente, las creaciones formadas por los niños se analizan a partir de las categorías de imaginación histórica descritas por Fines y se evidencia cómo al explicar los elementos que han modelado

relatan narraciones compatibles con el contexto histórico de los objetos y no añaden elementos fantasiosos a modo de ficciones, lo que sugiere que ponen en juego una imaginación histórica dinámica. Aunque también se observa que en algunos casos aparecen pensamientos anacrónicos, estos se suelen producir al elaborar objetos con los que los alumnos no tienen mucha experiencia, de modo que al no tener claro para qué sirven se desvían de la realidad histórica y se inventan la función que pudo cumplir en el pasado el objeto en cuestión (Aktın, 2019: 99).

Con todo, debemos indicar que a nuestro modo de ver la autora interpreta de forma errónea la distinción entre imaginación estática y dinámica de Fines, puesto que interpreta que la jerarquía consiste en: imaginación estática, imaginación dinámica, tercer nivel y cuarto nivel. A nuestro modo de ver esto representa una confusión entre las dos clases de imaginación histórica y los cuatro niveles en que se desarrollan, los cuales hemos explicado convenientemente en el apartado correspondiente a Reino Unido.

Por su parte, otros trabajos han explorado el uso de dramatizaciones para estudiar acontecimientos conflictivos como el genocidio armenio, poniendo de relieve la importancia de adoptar diferentes puntos de vista para alcanzar una comprensión histórica más plena. Algo que si se consideran las aportaciones de Cooper, Husbands o Knight se puede llevar a cabo con la utilización la empatía histórica para considerar los sistemas de valores de la época y los condicionantes económicos y sociales, así como no realizar juicios de valor presentistas, y utilizar la imaginación histórica para contextualizar el periodo estudiado y completar la información histórica que se haya perdido (Erdal y Vural, 2009: 9).

A modo de balance sobre las aportaciones realizadas sobre la imaginación histórica en Turquía, en primer lugar, debemos hacer referencia a la considerable influencia que han tenido sobre estos desarrollos los planteamientos de la educación histórica británica a partir de autores como Fines, Lee, Cooper o Husbands, así como de las bases historiográficas en las que se basaron estos. Ello se ejemplifica en investigaciones significativas como las implementadas por D. Dilek en las que se estudia cómo los estudiantes representan el pasado a través del trabajo sobre distintos recursos y en base a diferentes estrategias didácticas. Estos estudios han tenido una importancia considerable en su contexto puesto que han inspirado y se han tomado como referencia por parte de otras aproximaciones como las de G. Dilek o Aktın, que también han explorado cómo los alumnos despliegan la imaginación histórica a través de diferentes formas de expresión y en espacios de aprendizaje como las exposiciones museísticas. Por tanto, todo ello refleja

que existe cierta continuidad en esta clase de investigaciones desde hace más de una década, aunque algunos aspectos como ciertas interpretaciones que se han hecho del modelo de imaginación histórica de Fines son cuestionables.

5.6 Países Bajos

Respecto a las investigaciones llevadas a cabo en Países Bajos, en los últimos años han aparecido diversos estudios planteados desde distintos enfoques que han abordado la imaginación histórica. Estos trabajos se concentran en fechas muy recientes, lo que explica que no los hayamos abordado antes que los desarrollados en el contexto turco - donde existe una mayor continuidad-, aunque como sucedía con este último caso los estudios reunidos en este punto comparten particularidades que dificultan examinarlos junto a los producidos en otras regiones. En todo caso, las aportaciones desarrolladas en Países Bajos representan algunas de las contribuciones más significativas realizadas en el ámbito internacional sobre esta cuestión ya que, como comprobaremos a continuación, ponen de relieve cuestiones que han preocupado a los análisis sobre la imaginación histórica desde hace décadas a partir de diseños de investigación originales.

Los primeros trabajos que podemos destacar son los realizados por T. De Leur, los cuales pese a centrarse en gran medida en la empatía, reconocen como categoría relevante la imaginación histórica en estudios que examinan los procesos y resultados de aprendizaje que alcanza el alumnado a través de diferentes estrategias y recursos, como la redacción de narraciones históricas, la elaboración de dibujos y la preparación de dramatizaciones ambientadas en determinados procesos históricos. En sus investigaciones esta autora considera la imaginación histórica en base a algunas aportaciones realizadas desde la filosofía y la historiografía como las de Furlong o Collingwood, pero principalmente basa su concepción al respecto en influyentes trabajos desarrollados en el contexto anglosajón como los de Lee, Lévesque, Husbands o Fines, así como los aparecidos en otros ámbitos como los de Savenije o Dilek. Aunque por la temática en que se centran sus pesquisas, también tienen un gran peso en sus ideas las numerosas investigaciones que han tratado la empatía histórica a nivel internacional.

Si comenzamos aproximándonos a los estudios centrados en la elaboración de narrativas y dibujos por parte de los estudiantes realizados en este contexto, estos análisis comienzan haciendo referencia a cómo los manuales escolares suelen contener tareas que tienen la pretensión de fomentar la empatía y la imaginación histórica, así como al poner

de relevancia la importancia de estas capacidades en el desarrollo de la comprensión histórica (de Leur, van Boxtel y Wilschut, 2015: 70, 2017: 332-333). Junto con ello, se tienen en cuenta y se explican diferentes debates que existen en torno al concepto de empatía histórica, como las diversas concepciones que existen sobre ella y sobre los modos de definirla, recogiendo algunos de los desacuerdos más recurrentes como el de si se trata de una habilidad cognitiva o afectiva.

A partir de todo ello, las investigaciones de de Leur parten de la asunción de que la empatía está compuesta por distintos elementos y que mediante estos es posible formar imágenes mentales sobre el pasado histórico. Concretamente, se plantea: “Consideramos la empatía histórica como la suma de la contextualización histórica, la conexión afectiva y la toma de perspectiva histórica. Utilizando estos tres elementos de la empatía histórica, los alumnos construyen imágenes del pasado. (...)” (de Leur et al., 2017: 334), lo cual representa un proceso determinante en el aprendizaje de la historia porque supone configurar una imagen concreta sobre personas concretas que tienen unas determinadas creencias y preocupaciones en lugar de elaborar narraciones abstractas que son mucho más complejas de comprender. En este sentido, en uno de los estudios implementados por de Leur se examina cómo los alumnos perciben estas actividades y de qué modo resuelven enunciados en los que deben imaginar que son una persona de una época específica y relatar lo que ven, de modo que, entre otras cosas, los resultados apuntan que los estudiantes se sienten más motivados cuando a través de estas tareas se pueden identificar con un personaje específico, y también se pone de manifiesto que cuando empatizan son capaces de formar y describir una imagen del pasado (de Leur et al., 2015: 78-81).

En otras investigaciones la autora ha profundizado en esta cuestión a través de tareas escritas en las que los alumnos deben indagar en una serie de evidencias históricas para reconstruir la perspectiva de una persona al analizar, explicar o describir el contexto histórico del momento, así como lo que pudo ver o sentir. Las actividades de esta clase y las imágenes mentales a las que se dan forma se ven influidas a menudo por las imágenes del pasado que los estudiantes observan en otros medios, por lo que en ocasiones es posible que acudan a estas últimas en lugar de a las fuentes ofrecidas por el docente, y a ello se añaden otros riesgos como el de que fomentar la imaginación histórica en exceso lleve a la realización de juicios presentistas (de Leur et al., 2017: 346-348). No obstante, más allá de estos peligros, los resultados evidencian que los estudiantes forman imágenes históricas más ricas al resolver ejercicios de empatía histórica que al elaborar informes o resúmenes sobre los periodos históricos estudiados.

Recientemente de Leur ha explorado las imágenes históricas que producen los alumnos sobre el pasado y compara las que son elaboradas a través de tareas de escritura o de dibujo. Esta aproximación se centra en la representación de escenas concretas que esbocen qué podríamos ver si pudiéramos viajar al pasado y contemplarlo directamente, una premisa que se estudia con el pretexto de que los alumnos necesitan crear una imagen concreta y vívida de la vida en el pasado que esté basada en las evidencias históricas para poder formar una comprensión sólida. En ello puede ser muy beneficioso plasmar en forma de dibujos esas imágenes que se forman al aprender historia, las cuales se relacionan con la imaginación histórica y la visualización, ya que estas representaciones suponen una forma de observar qué tienen en su ojo de la mente (“minds eye”) los alumnos, aunque hay que reconocer que estos dibujos no son una reproducción exacta de sus concepciones sobre el periodo estudiado (de Leur, van Boxtel y Wilschut, 2020: 156-158). Los resultados alcanzados sugieren que los alumnos consideran más difícil dibujar que escribir en las tareas propuestas, ya que las primeras les hacen pensar más sobre qué van a representar y, mientras tanto, en las segundas pueden copiar directamente la información que ofrecen las fuentes escritas disponibles. Como aspecto significativo, a pesar de que a todos los estudiantes se les suministraron las mismas fuentes y recursos en forma de textos e imágenes, los estudiantes que debían hacer un dibujo histórico se basaron más en las imágenes y los que debían completar la tarea escrita lo hicieron más en los textos, aunque los que debían dibujar fueron más creativos que los otros (de Leur et al., 2020: 167).

En esta línea, otra aportación interesante de de Leur aparecida hace poco tiempo indaga en el fomento de la imaginación histórica a través de la realización de dramatizaciones. Un aspecto curioso de este estudio lo representa el hecho de que la conceptualización que se realiza sobre la imaginación histórica, las representaciones mentales del pasado y la empatía histórica sitúa a la primera como una habilidad de orden superior, ya que parte del reconocimiento de que la imaginación histórica puede adoptar varias formas, como la representación mental del pasado por parte de los alumnos al figurar detalles concretos de un contexto histórico y rellenar los vacíos en el registro de evidencias, o también como la actividad de centrarse en los pensamientos y sentimientos de un personaje histórico, esto es, la actividad que suele denominarse empatía (de Leur, van Boxtel y Huijgen, 2021: 28). De todo ello se desprende que en este trabajo la autora entiende la empatía histórica y las representaciones mentales como dos formas de imaginación histórica que se combinan al investigar sobre las dramatizaciones en el

aprendizaje de la historia, ya que en estas teatralizaciones es posible imaginar detalles concretos del pasado para contextualizar la escena y a su vez empatizar con los personajes al interpretarlos.

En este estudio se indaga en cómo los alumnos emplean estos procedimientos al planificar y realizar una dramatización sobre un periodo histórico determinado, de forma que entre otras cosas se tiene en cuenta en qué medida y de qué forma utilizan las fuentes sobre la época que se les ofrecen o las discusiones que tienen al preparar la escenificación. Así, en este caso los resultados apuntan que la imaginación histórica más presente en las dramatizaciones es la empatía dado que, aunque los detalles específicos de la imagen que compusieron para la escenografía fueron un incentivo para la imaginación histórica en lo referido al procesamiento de información de las fuentes y la búsqueda de más información, estos terminaron teniendo una relevancia menor (de Leur et al., 2021: 38-40).

Como hemos podido observar en las investigaciones desarrolladas por de Leur en el ámbito neerlandés, esta investigadora ha estudiado principalmente cuestiones relacionadas con la empatía histórica y ha considerado a la imaginación histórica de distintas formas. Así, sus trabajos centrados en la comprensión de los actores históricos comenzaron refiriéndose a la imaginación como una actividad con la que se forman imágenes mentales en los ejercicios de empatía, mientras que en sus publicaciones más recientes se percibe cierto cambio en la forma de jerarquizar estas actividades, ya que se manifiesta que la imaginación histórica puede adoptar distintas formas, como las representaciones mentales y la empatía. Tanto unas como otras son determinantes en el aprendizaje, ya que las primeras implican configurar imágenes concretas sobre el pasado que ayudan a la comprensión y, a su vez, la segunda permite comprender mediante las evidencias históricas a las personas del pasado en el contexto en que vivieron.

Un aspecto significativo de las investigaciones de esta autora es que todas ellas arrojan resultados empíricos sobre estas formas de concebir la imaginación histórica. En este sentido, algunos de los hallazgos señalan que los alumnos son capaces de formar imágenes históricas más ricas al responder actividades de empatía histórica en lugar de al completar resúmenes sobre los mismos periodos históricos. Además, a la hora de realizar dibujos de escenas del pasado a partir de una serie de fuentes históricas se observa cómo los estudiantes se apoyan mucho en las de tipo pictórico (o al menos, más que en las textuales) y añaden de forma creativa más elementos que cuando estas tareas se hacen de forma escrita. Mientras que, en la preparación de dramatizaciones dirigidas al fomento de

la imaginación histórica, se aprecia que los alumnos recurren más a la empatía que a las imágenes mentales y los detalles que incluyen estas.

Por otra parte, podemos reparar en las investigaciones realizadas por G. Savenije en las que indaga sobre el aprendizaje de la historia en visitas a museos y monumentos que conmemoran sucesos o procesos históricos sensibles y lo hace a través de constructos teóricos como los de imaginación y significación histórica, estudiando respectivamente la imaginación de los alumnos sobre una historia y patrimonio particular, así como la comprensión de la trascendencia de estos. El tratamiento escolar de sucesos históricos sensibles o traumáticos siempre resulta complejo por diversos factores, entre los que se añade que para los alumnos estos son más difíciles de imaginar y entender por la incompreensión de las acciones y motivos de los agentes históricos implicados (Savenije, Van Boxtel y Grever, 2014: 518). Para evitar esas situaciones es importante que, junto a la utilización de la empatía y la imaginación histórica, el alumnado adopte una perspectiva histórica y reconozca el contexto en que se desarrollaron estos acontecimientos pasados que son tan delicados en el presente, porque de lo contrario es posible que su estudio provoque la formación de unas imágenes mentales que les superen y les hagan sentir emociones negativas y responsabilidades morales severas. Además de este existen otros riesgos, como el que representa el hecho de que “(...) La imaginación puede sumergir a los alumnos demasiado profundamente en el pasado y oscurecer su conciencia de la distancia entre ellos y este pasado. (...)” (Savenije, 2014: 19), ya que esta capacidad puede formar imágenes demasiado simples y por ello es necesario tener en cuenta determinadas estrategias, como la de abordar los acontecimientos históricos traumáticos desde distintas perspectivas.

Como podemos comenzar a apreciar, Savenije entiende la imaginación histórica como la formación de imágenes o representaciones mentales sobre el pasado, de tal modo que al definirla de esta forma considera los planteamientos de Egan y los de trabajos en educación museística como los de Spock en los que se hace referencia a este concepto como una forma de imaginar cómo debió ser el pasado. A este respecto, la autora reconoce los problemas que acompañan a este constructo teórico y que no existe un consenso claro sobre qué es la imaginación y la empatía ni cómo se han de emplear en la educación histórica, pero coincide con Levstik, Barton, Endacott y otros investigadores en que ambos son procesos cognitivos y afectivos, de forma que en base a estos referentes teóricos estudia tres aspectos de la imaginación histórica de los alumnos: los modos en que forman imágenes mentales de la historia, que intenten imaginar las perspectivas de

actores históricos en esas imágenes, y su interés e implicación emocional en esta actividad (Savenije, 2014: 30). Con todo, los resultados señalan que un enfoque patrimonial como el adoptado puede enfatizar en exceso los aspectos afectivos de la imaginación histórica e impedir la adopción de una perspectiva histórica suficiente, aunque ello también puede ser visto como una oportunidad para el aprendizaje porque enriquece elementos cognitivos de la imaginación al dar vida a las imágenes añadiendo una dimensión emocional (Savenije, 2014: 136).

Por otro lado, también podemos reparar en otras investigaciones que han indagado en las concepciones de docentes y alumnos sobre la empatía histórica, en las cuales se observa cómo los elementos que integran esta capacidad son: la contextualización, la posicionalidad, la conexión personal y la imaginación histórica. No obstante, profesores y estudiantes no suelen mencionar a esta última como un requisito para la empatía a pesar de que investigaciones como las de Lévesque y de Leur han puesto de relevancia su papel en el desarrollo de esta como capacidad que hace posible devolver el pasado a la vida y reconstruirlo (Bartelds, Savenije y van Boxtel, 2020: 543). Mientras que otras aproximaciones han profundizado en la exploración del uso de contrafactuals para el desarrollo del razonamiento histórico y han defendido cómo estos contribuyen a expandir la imaginación histórica (Huijgen y Holthuis, 2014: 108).

De forma general, las aportaciones aparecidas en los últimos años en el contexto neerlandés que han tratado la imaginación histórica descansan principalmente en las investigaciones sobre educación histórica anglosajonas. Entre estas contribuciones destacan principalmente las realizadas por de Leur que, pese a estar centradas en gran medida en el estudio de la empatía, han considerado la imaginación en los distintos estudios empíricos llevados a cabo, ya sea explorando qué tareas de aprendizaje favorecen la formación de imágenes mentales sobre el pasado o de qué formas interviene en todo ello la realización de dramatizaciones por parte de los alumnos. Asimismo, también podemos destacar las investigaciones sobre educación patrimonial de Savenije, en las que se ha tomado a la imaginación histórica como una de las principales categorías de análisis de cómo las visitas a museos y monumentos contribuyen a los aprendizajes históricos.

5.7 México

En el caso de México, en general las investigaciones llevadas a cabo desde la didáctica de la historia no han contemplado como tal el concepto de imaginación histórica, aunque existen algunos trabajos en los que, abordando otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje, ha cobrado alguna relevancia. Este es el caso de las aportaciones realizadas por J. Salazar-Sotelo, quien ha ofrecido reflexiones sobre la imaginación histórica con un sentido marcadamente teórico, por lo que la especificidad de estos planteamientos dificulta -como en casos anteriores- combinar el análisis de estos con los de otras realidades nacionales.

A la hora de abordar esto, en primer lugar debemos destacar fundamentalmente la obra de esta autora, “Narrar y aprender historia” (2006), en la que esta investigadora y docente ofrece una extensa exposición sobre los fundamentos y habilidades propias del análisis histórico a partir de las reflexiones de destacados referentes historiográficos para, posteriormente, vincular estas ideas con las formuladas por parte de conocidos psicólogos educativos y pedagogos sobre los procedimientos que se deben formar durante el aprendizaje. A partir de ello la autora traza relaciones entre campos de conocimiento de naturaleza tan dispar como estos a partir de elementos comunes que abordan, ya sean habilidades como la imaginación o formas de organizar la experiencia el conocimiento como las narrativas. La premisa inicial de la obra es que la historia contribuye a madurar las competencias de pensamiento histórico a partir del uso de distintas habilidades de razonamiento histórico, como el empleo de la imaginación creativa, la realización de analogías o la comparación de información, todo ello a través de las bases conceptuales y culturales que cristalizan en la comprensión narrativa.

A lo largo de los apartados en los que se argumentan los principio que rigen la historia como disciplina científica, Salazar-Sotelo refleja un conocimiento detallado de la historiografía y la filosofía de la historia que ha reconocido las importantes funciones que desempeña la imaginación en la investigación histórica. La autora parte fundamentalmente de determinados planteamientos de Ricoeur, como su idea de que a las fuentes históricas se las dota de significado cuando son interpretadas mediante la imaginación o, de forma más general, en los rudimentos de su teoría narrativa sobre la elaboración y recepción de relatos. También se parte de los razonamientos de Collingwood respecto a re-crear el pasado mediante la imaginación histórica y repensar

los pensamientos de las personas del pasado (Salazar-Sotelo, 2006: 40-41), así como en las de muchos otros historiadores y filósofos que hemos explorado en los capítulos previos.

A partir de todo ello, la autora plantea las finalidades y procedimientos que desde su perspectiva debe seguir la enseñanza de la historia, que no puede ir dirigida a formar historiadores como tal, sino en desarrollar las habilidades cognitivas que son necesarias para el trabajo del historiador, así como las actitudes hacia esta ciencia (Salazar-Sotelo, 2006: 107). Ello implica que el alumnado profundice en las formas de razonamiento que tiene la disciplina y que dispongan de las competencias argumentativas para interpretar los acontecimientos trabajados en las aulas.

No obstante, pese a que esta clase de posiciones didácticas han sido defendidas recurrentemente para capacitar a los alumnos en el ejercicio del pensamiento histórico, Salazar-Sotelo reivindica el lugar que ocupa en estos la imaginación histórica:

“Desde diversos horizontes culturales, historiadores como Miguel León Portilla, Jacques Le Goff, Curtis, y filósofos de la historia como Collingwood, Walsh, o hermeneutas como Paul Ricoeur, sostienen la importancia de la imaginación en la historia. Si en la construcción del conocimiento histórico la imaginación es un ingrediente indispensable, la pregunta obligada es: ¿Por qué es desechada en la enseñanza, aun reconociendo su importancia en el proceso educativo? Esta negación anula la naturaleza misma del conocimiento histórico, ya que la imaginación es una de las habilidades necesarias en la construcción del discurso histórico.” (Salazar-Sotelo, 2006: 137)

Ante esta situación que relega a la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la autora defiende que se debe abogar por que el alumnado ponga en práctica habilidades propias de la imaginación como la formación de suposiciones e hipótesis (siempre limitadas por lo que indique en cada caso la información histórica) -tal y como enfatiza Bruner- que ofrezcan explicaciones sobre los problemas trabajados en el aula, ya que:

“(…) El trabajo del historiador tiene mucho de conocimiento ‘intuitivo’, imaginación ‘creativa’, interpretación, si esto lo traducimos a un lenguaje común diríamos que en la historia hay mucho de interpretación del historiador para comprobar las hipótesis que se formularon en un primer momento. Por ello, en el ámbito escolar, la interpretación debería ser una condición fundamental en la enseñanza de la historia.” (Salazar-Sotelo, 2006: 130)

Junto con todo ello, Salazar-Sotelo reclama que la utilización de relatos o historias de distinto tipo sea una parte nuclear de la enseñanza tal y como sugiere Egan, ya que estas representan uno de los fundamentos de la historia, la cual emplea la imaginación

para configurar narrativas que surgen de las acciones de los sujetos sociales y que se presentan cohesionadas por un argumento que capta la realidad de unos sucesos (Salazar-Sotelo, 2006: 141). En este sentido, la autora recupera una metáfora que hemos observado que se reproduce desde hace décadas como es la de que la imaginación revive el pasado:

“En el caso de la historia, la imaginación vivifica de alguna manera los hechos que pasaron, los reanima y los vuelve a la vida, transporta ese pasado a la realidad de hoy. Esto es particularmente importante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Los resultados no son los mismos si los recordamos, que si los recordamos imaginándolos.” (Salazar-Sotelo, 2006: 146)

Esta idea es interpretada aquí trasponiéndola a la enseñanza y el aprendizaje haciendo alusión a cómo el pasado permanece inerte hasta que la imaginación lo revive, “le da vida a los huesos y al polvo” y ello cobra una relevancia especial al aprender historia puesto que existe una gran diferencia cualitativa entre recordar el pasado histórico o recordarlo imaginándolo, es decir, recordando cómo ese pasado se puede trasladar al presente con la viveza que tuvo en su momento. Junto a ello, Salazar-Sotelo manifiesta cómo la historia amplía nuestros horizontes, pero hemos de precisar que, pese a que lo parezca, la autora no se refiere a este aumento o extensión en el sentido reiterado por muchos autores sobre conocer más cosas sobre el pasado que permitan descubrir y ser consciente de lo distinto que era; sino que lo hace aludiendo a que la historia amplía nuestros horizontes porque, cuando sus hechos son interpretados mediante la actividad creadora de la imaginación para darles significado, surgen nuevos interrogantes y explicaciones originales.

A modo de conclusión sobre las ideas defendidas por Salazar-Sotelo en su obra, podemos resaltar de este trabajo la extensa exposición teórica que plantea en base a la historiografía y la filosofía de la historia, así como el modo en que combina el argumento de que la historia no es una mera compilación de hechos sino una serie de interpretaciones con las investigaciones desarrolladas por la psicología educativa y la pedagogía sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil. Las narrativas juegan un papel determinante en ambas aproximaciones y, por supuesto, también en la combinación de estas, como también lo hace la imaginación histórica y creativa.

Al respecto de esta, la autora defiende en distintos puntos las importantes funciones que cumple la imaginación en la investigación y la elaboración de narrativas históricas, lo que representa un argumento inapelable sobre la necesidad de introducirla y considerarla en la formación de las competencias y el pensamiento histórico. En este

sentido, Salazar-Sotelo se refiere a diferentes actividades que realiza la imaginación como, por ejemplo, el papel que desempeña al conectar los acontecimientos del pasado, a los cuales da sentido a través de una trama que tiene significado tanto en sí misma, como también lo tienen los diferentes hechos individuales que la componen. Ello deja entrever a una forma de entender la imaginación que entiende que esta tiene un carácter constructivo, pero al mismo tiempo también es una propiedad discursiva que da coherencia y cohesión a las narraciones históricas.

En la traslación educativa que realiza Salazar-Sotelo sobre esta forma y otras de entender la imaginación es muy relevante considerar los modos en que concibe que la enseñanza de la historia debe centrarse en formar competencias de pensamiento histórico que ayuden a interpretar el pasado, sugiriendo en diversos momentos que ello se el aprendizaje se puede estructurar organizándolo como problemas de aprendizaje. Ello permite el desarrollo de otras habilidades propias de la imaginación que son empleadas con frecuencia por parte de los historiadores, como la formación de suposiciones e hipótesis históricas que expliquen los sucesos estudiados. Una proposición que recuerda a las realizadas por Bruner sobre estos procesos. Asimismo, también hace referencia a otros beneficios que ofrece la consideración de la imaginación en el aprendizaje de la historia, como la ampliación de horizontes a partir de la interpretación que dé lugar a nuevos interrogantes y explicaciones originales.

Por otro lado, también podemos reparar en el trabajo de Barón en el que presenta el modelo de desarrollo del pensamiento histórico elaborado por Santisteban. Al exponerlo, la autora describe las cuatro categorías que lo componen y, en el caso de la imaginación, combina las funciones que desempeña esta en el modelo con las atribuidas por otros autores como Lee. Ello le lleva a explicar cómo la imaginación se emplea para presentar los acontecimientos de forma articulada, evitando anacronismos, así como para cuestionar y recrear las fuentes históricas realizando suposiciones sobre su origen, utilidad, la finalidad con la que fueron creadas, etc (Barón, 2015: 32).

En un sentido semejante encontramos la tesis doctoral de Soria-López en la que se explora el desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria a partir de la elaboración de narrativas históricas. En este trabajo también se toma como referencia el modelo de formación del pensamiento histórico de Santisteban y su forma de entender la imaginación histórica configurando una serie de variables para aplicarla al análisis de las narraciones sobre el pasado. La autora complementa esta noción con las reflexiones realizadas por Holt y Vass al respecto de esta como una forma de introducirse o

sumergirse en el pasado y la formación de nuevos escenarios (Soria-López, 2014: 39-40), mientras que al explorar las características de las narrativas se considera la teoría de Ricoeur y el papel que desempeña la imaginación en la reconstrucción histórica. Como aspecto significativo, sus resultados muestran cómo los alumnos imaginan a los personajes históricos y las acciones que desempeñan, así como el contexto en que las realizan, durante el proceso de creación de relatos (Soria-López, 2014: 170-171, 2015: 92-93).

Como se ha podido comprobar, en el caso de México destaca principalmente la obra de Salazar-Sotelo en la que adopta un enfoque narrativo sobre el aprendizaje de la historia y ello le lleva a abordar la imaginación histórica en relación con distintos aspectos. Esta autora presenta un análisis detallado de contribuciones provenientes de distintos ámbitos como la historiografía, la pedagogía y la psicología que han defendido el lugar que ocupa la imaginación en el aprendizaje, de modo que todo ello le conduce a plantear distintas actividades en las que interviene esta y que deben ser fomentadas a través de la enseñanza, como el planteamiento de suposiciones e hipótesis explicativas. Asimismo, también han aparecido trabajos que exploran distintas cuestiones tomando como referencia aportaciones como las de Santisteban o las de Holt, aunque como se ha comprobado en términos generales el concepto de imaginación histórica ha estado lejos de representar una cuestión consolidada de investigación.

5.8 Otros contextos nacionales

Llegados a este punto y tal y como hemos advertido en la introducción de este capítulo, existen análisis teóricos e investigaciones empíricas sobre la imaginación histórica en una amplia diversidad de tradiciones disciplinares en didáctica de la historia. Sin embargo, no son demasiados los contextos nacionales en los que esta cuestión ha representado un tema de investigación con cierta entidad y, de hecho, la mayoría de los estudios al respecto se han desarrollado de forma dispersa en el tiempo y el espacio. Tras analizar las contribuciones que se han realizado en contextos donde este concepto ha representado un tema que ha suscitado cierta preocupación y donde, en la mayoría de los casos, se han realizado análisis monográficos de más o menos profundidad y extensión sobre la imaginación histórica, podemos pasar a explorar las aportaciones que se han producido de forma más puntual en otros ámbitos nacionales, como Argentina, Colombia, Brasil, Grecia, Francia, Singapur y Corea del Sur.

En este sentido, es interesante tener en cuenta estos trabajos por las lecturas e interpretaciones que ofrecen sobre la imaginación histórica y por cómo adaptan formulaciones y desarrollos analizados previamente que se han realizado en otras regiones. Con todo, es necesario advertir que las aportaciones de estos otros contextos nacionales que nos disponemos a abordar no han representado grandes innovaciones en la mayoría de los casos y no han profundizado en el concepto como lo han hecho otras aproximaciones de mayor envergadura que ya han sido examinadas.

Si comenzamos por considerar el contexto argentino, en este existen diferentes investigaciones que han tratado de forma más o menos directa la imaginación en el aprendizaje de la historia. Como comprobaremos, estas han entendido el concepto de distintas formas y acudiendo a unos referentes teóricos diversos.

De entre ellas podemos comenzar reparando en el trabajo de V. Cuesta quien parte de las investigaciones realizadas por Bruner hacia el final de su carrera, así como las de Vygotsky y Egan sobre la imaginación, para estudiar desde un enfoque narrativo las prácticas que se emplean habitualmente en la enseñanza de la historia. La autora también recurre a los planteamientos de estos investigadores para destacar la importancia que tiene el uso de relatos de distinta clase en la enseñanza y, en el caso concreto de los aprendizajes sobre historia, se refiere a las ideas de Trepát sobre cómo estos funcionan como una organización previa al futuro desarrollo de explicaciones sobre hechos, procesos y causalidades. La imaginación histórica se interpreta como una habilidad que sirve para recrear aspectos característicos de contextos históricos pasados y esta noción se aplica al análisis de las producciones narrativas elaboradas por los estudiantes (V. Cuesta, 2008: 173). Los resultados de este trabajo evidencian cómo la utilización de enfoques narrativos en la enseñanza, tanto para la lectura de textos como en su producción, permiten problematizar el saber social con alumnos de contextos muy diversos y observar cómo imaginan y reconstruyen el pasado en el presente (V. Cuesta, 2008: 179).

Junto con esta aportación, también podemos destacar los trabajos de B. Aisenberg sobre la lectura de textos históricos y la formación mediante la imaginación de representaciones mentales por parte de los alumnos. En estas investigaciones la autora considera distintas formas de concebir la imaginación y lo hace acudiendo, principalmente, a la historiografía y la filosofía francesa a través de autores como Prost y

Ricoeur. A pesar de hacer referencia a las formulaciones de Prost sobre la importancia de imaginar alternativas, esto es, realizar ejercicios de historia contrafactual empleando la imaginación para reflexionar sobre la causalidad de los acontecimientos, las tesis fundamentales que toma de este autor respecto a la imaginación van en la línea de resaltar que tanto esta como la construcción de representaciones mentales suponen acciones esenciales de la construcción de conocimiento histórico, mientras que también acude a las teorías de Ricoeur para indicar cómo el pasado solo puede ser reconstruido con la imaginación, ya sea en las reconstrucciones elaboradas por los historiadores como en la actividad del lector (Aisenberg, 2013: 54-55).

La investigación de esta autora parte de marcos como el de Santisteban y evidencia cómo durante la lectura los alumnos entran en el mundo histórico y lo reconstruyen, se imaginan situaciones reales pasadas como sugiere Audigier, pero no solo conforman el contenido del texto sino que también van más allá imaginando otros aspectos que no aparecen en las narraciones sobre la vida de los personajes, lo cual sugiere que existe una actividad constructiva (Aisenberg, 2013: 260). Unos hallazgos que se observan a la luz de las concepciones de Prost y Ricoeur sobre la imaginación y en los que Aisenberg repara en los riesgos de que surjan anacronismos (Aisenberg, 2015: 74-75).

Por lo que respecta al caso de Colombia, en este ámbito se han realizado algunos trabajos sobre la didáctica de la historia que han contemplado a la imaginación como un factor relevante para tener en cuenta. En primer lugar, podemos destacar el de A. Morales que aborda la cuestión de los recursos educativos que es posible emplear en la enseñanza de la historia y en el que se aboga por la utilización de diferentes clases de fuentes gráficas o imágenes históricas para facilitar que se desarrollen aprendizajes significativos y crezca el interés por la disciplina, ya que a su modo de ver el uso de imágenes enriquece la imaginación. La autora sostiene que estas representaciones que son tan atractivas para el alumnado pueden ser vistas como un complemento que, por ejemplo, clarifique las explicaciones en forma de texto que contienen los manuales escolares, aunque desde la perspectiva de Morales es más conveniente considerarlas como un fin en sí mismas, ya sea como representaciones que pueden ser interpretadas por los estudiantes o en el caso de que sean ellos mismos quienes las creen (Morales, 2011: 212-217).

Por su parte, más recientemente también han aparecido investigaciones que, tomando como referencia el modelo de formación del pensamiento histórico de Santisteban y diversos estudios sobre la empatía, han indagado en el desarrollo de la empatía y la imaginación histórica de los estudiantes al abordar cuestiones conflictivas (Mejía y Balvín, 2019: 106-108). Mientras que trabajos como el de L. M. Velázquez y F. López-Arroyave (2019) han indagado en el desarrollo de la imaginación histórica a través del aprendizaje mediante juegos de rol.

En cuanto a las aportaciones aparecidas en Brasil, en este contexto se han producido unos pocos trabajos que han considerado la imaginación histórica desde distintos enfoques. En este sentido, encontramos estudios que la han relacionado con el desarrollo de la conciencia histórica a través de la elaboración de autobiografías, entendiendo la imaginación en cierta forma como un modo de concebir el pasado propio para poder relatarlo, pero sin profundizar más allá en el concepto (Cunha, 2016: 102-104). Junto a este también se han producido análisis como el desarrollado por L. Machado-Palhares en el que valora el impacto que tienen las ilustraciones de los libros de texto en las posibilidades de representación del pasado que se ofrecen a los alumnos y la responsabilidad que tienen estos procesos los editores e ilustradores (Machado-Palhares, 2015: 384-385).

Además de estos, podemos llamar la atención sobre el trabajo de A. Machado en el que se indaga sobre cómo el alumnado de primaria representa determinadas épocas históricas y qué influencia tienen en ello los productos culturales (difundidos principalmente por cine y televisión) ambientados en esos periodos que se consumen durante el tiempo de ocio. Por supuesto, esta investigación parte de reconocer la importancia que han cobrado los medios audiovisuales en las sociedades actuales y las implicaciones culturales que todo ello puede tener en distintos ámbitos de la vida y, en particular, en el aprendizaje de la historia en la escuela (Machado, 2018: 22-26).

Si pasamos a examinar las investigaciones que han abordado la imaginación en el aprendizaje de la historia en Grecia, no existe una gran cantidad de estudios que hayan

profundizado en esta cuestión, pero sí podemos destacar los realizados por algunos autores concretos.

En primer lugar, podemos llamar la atención sobre los trabajos de E. D. Lazarakou que exploran el uso de la imaginación histórica en estrecha relación con la intuición y la empatía. En este sentido, en una de sus aproximaciones evalúa el currículum y los libros de texto para comprobar si sus actividades promueven la empatía histórica, de modo que en esta exploración la autora demuestra un conocimiento detallado de esta cuestión y de la importancia que tiene esta en la comprensión histórica a partir de los estudios realizados al respecto en el ámbito anglosajón. En este trabajo, Lazarakou destaca cómo la imaginación y la intuición dan lugar a la reconstrucción mental de eventos históricos y, en estos procesos, tiene un papel destacado la empatía porque permite a los alumnos identificarse con personas del pasado y sus contextos, abstrayéndose del lugar y tiempo actual (Lazarakou, 2008: 29). Esta idea representa el argumento principal de otro de sus estudios, en el que se combina la utilización de la imaginación histórica y la intuición en el tratamiento de temas socialmente conflictivos o pasados traumáticos de una comunidad nacional, de tal manera que la utilización de estos elementos va dirigido a la consecución de una comprensión empática en la que los alumnos deben investigar los procesos mentales racionales y emocionales que llevaron a cabo unos agentes históricos al tomar determinadas decisiones.

La concepción que sostiene la autora es que, a través de la imaginación y las emociones, los alumnos pueden reconstruir mentalmente el contenido de las fuentes para producir un “re-enactmen” de los acontecimientos del pasado (Lazarakou, 2009: 86-87). Concretamente, en el acto de reconstruir imaginativamente un evento histórico los alumnos profundizan en el contenido de las evidencias y deben conseguir interpolar aquello que comunican estas implícitamente, es decir, aquello que ha de ser intuido. Por tanto, han de utilizar la imaginación histórica para rellenar los huecos que muestran las fuentes considerando el contexto del momento y, a partir de ello, pueden comenzar a comprender los pensamientos y acciones de agentes históricos concretos. En el caso concreto de la intervención aplicada por Lazarakou, a los alumnos no se les ofrecen más recursos que un texto de Tucídides (c. 460 a. C. - c. ¿396 a. C.?) de forma que, dado que no pueden comparar diferentes visiones sobre el mismo acontecimiento, en las producciones que elaboran tras el análisis de esta fuente escrita se observa cómo el uso de la imaginación histórica y la intuición intervienen para recrear y enriquecer el contenido de la fuente formando una narración completa y coherente. Además, en ningún

caso tergiversan lo que manifiesta el escrito de Tucídides y, de hecho, llegan a reflexionar sobre las limitaciones de la forma de investigar de este historiador clásico (Lazarakou, 2009: 91).

Por otra parte, también podemos hacer mención a la investigación de E. Stouraitis en que se indaga sobre el aprendizaje de la historia mediante juegos digitales y, concretamente, se explora cómo a través de juegos de storytelling los alumnos desarrollan su imaginación histórica y creatividad, además de adquirir conocimiento histórico. El autor parte esencialmente de la idea de imaginación propuesta desde la pedagogía por parte de Craft, en quien -recordemos- también se basa Cooper en sus estudios sobre la creatividad en historia, para defender los vínculos que existen entre imaginación y creatividad y resaltar cómo la primera contribuye al pensamiento posibilista ofreciendo ideas y posibilidades nuevas. Este sentido atribuido a la imaginación como pensamiento que genera posibilidades (“possibility thinking”) puede ser fomentado a partir de actividades que hagan reflexionar sobre situaciones de “what if” y “as if”, lo que lleva Stouraitis a proponer la implementación tareas contrafactuales en este estudio sobre gamificación (Stouraitis, 2016: 139).

Junto a estos, otros trabajos se han basado en los ensayos de Fines para resaltar el papel de la imaginación histórica como fuerza creativa que conduce a la comprensión a través de narraciones, como por ejemplo mediante relatos de la mitología clásica. La imaginación representa un factor determinante al formar esta clase de comprensiones, especialmente si estas se refieren a periodos históricos lejanos o a los significados simbólicos de las leyendas, así como a la explicación de situaciones alternativas y al desarrollo de la empatía (Vlachaki, Kokkinos y Papandreou, 2019: 231-232).

Respecto a los trabajos desarrollados en Francia, existen algunos que han hecho referencia a la imaginación, como por ejemplo el de Y. Le Marec en que se examina una experiencia didáctica en la que el alumnado debe analizar una fuente histórica determinada, concretamente un grabado. En los procesos de evaluación de la fuente que llevan a cabo los estudiantes se observa cómo realizan conjeturas a partir de los conocimientos históricos que poseen y la información que muestra el recurso, de modo que el autor explica que estas suposiciones o corazonadas se producen gracias al uso de la imaginación, la cual es posible gracias a la capacidad que tenemos de entender a las

personas de tiempos remotos o, como explica Prost, la aplicación en el pasado de esquemas explicativos probados en el presente (Le Marec, 2010: 130).

Por su parte, también podemos considerar otras aportaciones como la de D. Cariou, quien toma algunos principios de las ideas sobre la narración de Ricoeur y Ginzburg como medio con el que explorar teóricamente las posibilidades de la literatura infantil para aprender historia, sobre todo el uso cómics para adquirir nociones de tiempo histórico, ya que estos recursos combinan aspectos factuales y ficticios que aproximan y alejan al mismo tiempo a los personajes históricos de la actualidad (Cariou, 2012: 4-5). Mientras tanto, otros investigadores han prevenido sobre los riesgos de utilizar novelas históricas con alumnos muy jóvenes y los efectos que pueden tener en la imaginación o las representaciones mentales sobre historia (Lalagüe-Dulac, 2017: 110).

Por lo que respecta a Singapur, destacamos el caso de este país fundamentalmente por una interesante contribución aportada por L. K. Seng y L. S. Wei. Lamentablemente, estos autores únicamente han difundido uno de sus trabajos al respecto en un idioma accesible para nosotros (inglés), pero en este reflejan ciertas reflexiones a las que merece aludir brevemente. Estos plantean una perspectiva peculiar sobre la importancia de estudiar conjuntamente la imaginación y la empatía histórica:

“(...) Tratamos conjuntamente la imaginación y la empatía porque ambos conceptos se basan en la premisa de que la investigación histórica no consiste simplemente en conocer la cronología de los acontecimientos, sino en apreciar *por qué* sucedieron las cosas, y *por qué* tanto la élite como los artífices ordinarios de la historia actuaron como lo hicieron. Además, ‘ponerse en el lugar del otro’ requiere que el estudiante de historia lleve a cabo un acto mental que le lleve más allá de los hechos históricos y le implique en la recreación del entorno social y político completo del pasado, un acto que podría llamarse ‘imaginación’. (...)”⁸⁸ (Seng y Wei, 2010: 513)

Como podemos observar, los autores enfatizan el carácter explicativo de la historia a través de resaltar que la imaginación y la empatía ayudan a esclarecer la raíz de los acontecimientos y precisan que también contribuyen a comprender las razones que llevaron a actuar a las élites y a las personas corrientes. En estos procesos, se habla de la

⁸⁸ Énfasis de los autores.

imaginación como el acto mental que permite trascender los hechos y recrear las diversas dimensiones de los contextos históricos.

Los autores fundamentan su propuesta en las reflexiones de Collingwood en torno a repensar los pensamientos de personas del pasado y el papel de la imaginación en la investigación histórica, pero también acuden a otros trabajos realizados en el ámbito británico sobre la imaginación en la educación histórica, como los de Stockley (cuyos planteamientos critican los autores, como ya hemos cuestionado anteriormente) o los de Axtell, Booth o P. J. Rogers. A partir de todo ello, Seng y Wei destacan que tanto los adultos como los niños emplean la imaginación para comprender el pasado y el presente, lo abstracto y lo concreto y además en situaciones que no son de aprendizaje formal, por lo que si esta capacidad posee tal importancia en ambientes no escolares, el docente tiene la obligación en su ámbito de actuación de ofrecer a los estudiantes tanto unos conocimientos básicos como de partir de sus conocimientos y experiencias previas (Seng y Wei, 2010: 515).

Junto con ello, los autores manifiestan a partir de las contribuciones pedagógicas de O'Loughlin que la imaginación en historia no debe ser vista únicamente como un medio para observar el pasado de forma más cercana, sino también como una habilidad para pensar futuros posibles. Estas ideas sirven de fundamento a los autores para explorar cómo un grupo de estudiantes analizan una serie de fuentes históricas intentado ir más allá de lo que se observa explícitamente en ellas, y comprobar cómo la imaginación y la empatía (entendidas de esta forma) no son elementos opuestos y ambas se basan en el conocimiento y experiencia previa (Seng y Wei, 2010: 526).

Por su parte, en Corea del Sur podemos resaltar el trabajo de S. J. Kang en el que esta investigadora realiza un repaso sobre las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico aparecidas en esta región durante las últimas décadas. Significativamente, algunos referentes en este ámbito que propusieron teorías y modelos sobre la conciencia y el pensamiento histórico en el aprendizaje, como W. C. Kang durante la década de 1970 o H. J. Kim y S. H. Choi en la de 1990, situaron a la imaginación histórica como uno de sus componentes centrales (Kang, 2013: 193-194). Kang señala que en estas propuestas tuvieron mucho peso tanto los desarrollos de Collingwood, como los estudios que se estaban produciendo en la época sobre los

procesos psicológicos en el aprendizaje de la historia y el desarrollo de conceptos de segundo orden en Reino Unido, como los de Hallam, Peel, Shemilt, Dickinson y Lee; algo que es posible apreciar en el hecho de que la imaginación se sitúe en estos esquemas junto a otros elementos explorados por dichas investigaciones, como los de interpolación, extrapolación, empatía o “re-enactmen”. Lamentablemente, estos trabajos a los que se refiere Kang no han sido accesibles, aunque por lo que sugiere esta todo parece indicar que apuntan en una dirección semejante a la de las consideraciones hechas sobre la imaginación en el contexto británico.

Para finalizar, debemos hacer referencia a otros estudios de distinta naturaleza que en otros contextos han tratado la cuestión de la imaginación en relación con la enseñanza o el aprendizaje de la historia, a pesar de lo que hay que reconocer que estos no han aportado contribuciones o interpretaciones de tanto interés como las que han sido objeto de análisis. En este sentido, cabe mencionar ciertos trabajos realizados en Chile (Bahamondes, Contreras, Retamal y Smith, 2018; Godoy-Vera, 2018), Chipre (Perikleous, 2014, 2019), Finlandia (Rantala, Manninen y van den Berg, 2016), Nueva Zelanda (Davison, 2012, 2014), Ghana (Boadu, 2020), Hong Kong (Li, 2005), India (Dixit y Mohanty, 2009), Filipinas (Peñalba, Samaniego y Romero, 2020) y Malasia (Puteh, Maarof y Tak, 2010).

A modo de sumario o balance sobre todo aquello que ha sido posible observar en este sucinto análisis de las aportaciones dispersas que se han realizado sobre (o que han considerado) la imaginación histórica en diferentes regiones del mundo, estas hacen referencia a distintos modos de entender el concepto, pero comparten algunas características. Un aspecto significativo sobre el que podemos llamar la atención es que muchas de estas contribuciones se han difundido en la última década, de modo que ello se puede deber tanto a el notable incremento que se ha producido en el número de investigaciones sobre educación histórica aparecidas a nivel internacional en los últimos años y el incremento de redes de colaboración en este ámbito, así como a factores propios

de la aproximación que hemos llevado a cabo en este análisis y que detallamos seguidamente.

En cuanto a las características de estas investigaciones y ensayos teóricos que hemos detectado de forma dispersa en diferentes tradiciones disciplinares, estas responden a una amplia diversidad de enfoques de estudio y temas de investigación, ya que entre ellas encontramos desde análisis de las posibilidades que ofrecen determinados recursos y estrategias educativas para la formación de la conciencia y pensamiento histórico, a evaluaciones de las concepciones que mantienen docentes y alumnos sobre distintos aspectos del aprendizaje, entre otras cuestiones. No obstante, el modo en que han definido o se han referido a la imaginación histórica no ha sido tan dispar. Como hemos observado, muchas de estas han abordado la imaginación histórica como un concepto vinculado de forma más o menos estrecha con el de empatía (en algunos casos llegando a equiparar ambos). Además, muchas han incidido en la idea de que esta clase particular de imaginación consiste en la formación de imágenes o representaciones mentales sobre el pasado histórico, aunque lo han hecho sin aportar una explicación mucho más detallada al respecto. Mientras que en estos trabajos también se hace referencia en distintos puntos a cómo la imaginación histórica cumple la función de rellenar los huecos que existen entre las evidencias del pasado (y en algunos casos los que contienen las narraciones), a la idea de imaginación como la capacidad que se emplea al realizar ejercicios contrafactuales o también a la hora de pensar alternativas sobre el futuro.

Por lo demás, estos estudios han partido de las conceptualizaciones de una serie de referentes en didáctica de la historia que son foráneos a los respectivos contextos en que se han producido, a excepción del análisis de Kang en Korea en el que se expone cómo la imaginación histórica ha sido un componente que han incluido desde hace décadas distintos modelos y teorías aparecidas en este país sobre el desarrollo de la conciencia histórica en el aprendizaje. De tal modo que en muchos de estos estudios los autores se han apoyado en las referencias británicas que profundizaron sobre la imaginación histórica, especialmente en las reflexiones de Lee, Fines y Husbands, además de en otras contribuciones aparecidas en un contexto anglosajón más amplio que se han referido a este concepto y al de empatía histórica. Mientras que, aparte de estas, únicamente otros trabajos como algunos aparecidos en Argentina y Colombia han considerado aportaciones distintas a estas como las de Santisteban, así como otros estudios que han acudido

principalmente a los aportes sobre el concepto hechos desde la historiografía y la filosofía de la historia, como los realizados por parte de Collingwood, White, Jenkins o Ricoeur.

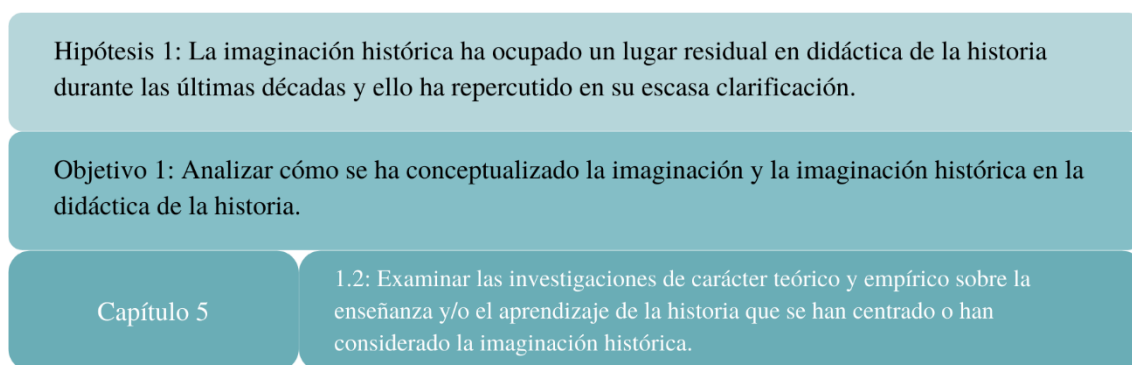
Hay que advertir que este panorama de los estudios que han contemplado la imaginación histórica está condicionado por determinados factores, como el hecho de que los trabajos recogidos estaban redactados en un idioma inteligible para el autor del presente análisis y muchos de ellos han aparecido recientemente en publicaciones internacionales accesibles. Por ello, debemos reconocer que existen algunos trabajos puntuales que no hemos considerado en este análisis por encontrarse en idiomas incomprensibles teniendo en cuenta nuestros conocimientos y las herramientas de que disponemos; así como también podemos admitir que es muy probable que existan otros estudios que hayan tratado la cuestión que es objeto de estudio pero que no hemos detectado al haber sido difundidos en publicaciones de menor proyección, al haber sido editadas hace décadas y no estar recogidas en repositorios y bases de datos a día de hoy, así como otras circunstancias posibles que han hecho que no las hayamos detectado.

5.9 Sumario

Tras este extenso análisis podemos recordar una de las críticas que profirió P. J. Lee hacia al folleto de Coltham y Fines en el 40 aniversario de su publicación: “(...) El tratamiento que hacen Coltham y Fines de la interpretación, la imaginación, la narración y la explicación puede advertirnos de que no nos precipitemos al pronunciarnos sobre estas cuestiones. (...)” (Lee, 2010: 15). Así, la extensión y profundidad de este análisis garantiza que no existe precipitación a la hora de abordar la imaginación histórica, que no nos hemos aproximado al concepto de forma superficial como ha sucedido a menudo y, por tanto, podemos plantear las valoraciones oportunas con el criterio que avala el detallado estudio realizado.

Todo ello ha contribuido a cumplir con el subobjetivo 1.2 de esta investigación, por lo que se ello representa un gran avance hacia la consecución del Objetivo 1 y la corroboración de la Hipótesis 1 (Figura 21).

Figura 21. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 5



Fuente: elaboración propia.

Sobre el análisis que hemos desarrollado debemos destacar su carácter excepcional. De este modo, como hemos indicado al inicio del presente capítulo, en el ámbito internacional no existe ningún estudio comparable con las dimensiones y la profundidad del que hemos realizado, ya que únicamente es posible encontrar unas pocas aproximaciones restringidas sobre cómo se entiende el concepto. La naturaleza singular del estudio que hemos implementado y la ambición con la que ha sido planteado y llevado a cabo se explican por la falta de un compendio que recoja y examine las formulaciones y discursos en torno a la imaginación histórica que se han producido en la didáctica de la historia, lo que hace que este capítulo represente aquello que nos habría gustado encontrar al comenzar a emprender esta tesis doctoral.

Respecto a los resultados que hemos obtenido a lo largo de este análisis, al finalizar cada apartado dedicado a las diferentes tradiciones disciplinares se ha ofrecido un balance de aquello más significativo en cada caso. Esto hace que ya contemos con una síntesis de las principales contribuciones aparecidas en las distintas regiones por lo que, en lugar de limitarnos a reproducirlas a partir de este punto, consideramos que es conveniente reflexionar sobre los aspectos más importantes que han surgido y constatar cómo se relacionan con las cuestiones observadas en los capítulos previos.

Hasta ahora, el análisis que hemos llevado a cabo estudiando cómo se ha empleado el concepto de imaginación histórica en ensayos teóricos, investigaciones empíricas y algunas propuestas didácticas ha reflejado el enorme impacto que tuvieron determinadas contribuciones británicas aparecidas hace unas décadas, tanto en su propio contexto - puesto que hasta fechas recientes la imaginación histórica continuaba siendo una cuestión sobre la que se investiga y debate-, como en las investigaciones realizadas otros países - sobre todo en los anglosajones pero no exclusivamente en ellos-. Con todo, ha sido

posible apreciar que existen diferencias significativas en las formas mayoritarias de entender este concepto en distintas tradiciones disciplinares puesto que, aunque las ideas, marcos teóricos y explicativos británicos han irradiado en otros contextos condicionando cómo se aborda o se recurre a la imaginación histórica en estos, casos como los que representan los estudios alemanes sobre didáctica de la historia apuntan en una línea diferente, ya que en ellos el concepto se ha significado y explorado con cierta frecuencia al margen de las propuestas aparecidas en Reino Unido.

Esta circunstancia concreta se puede explicar, al menos parcialmente, porque en Alemania existe una tradición disciplinar consolidada sobre el estudio de la didáctica de la historia desde hace décadas que no existe en muchos países y que otras regiones no han alcanzado hasta hace pocos años. A lo que se pueden añadir los impedimentos que representan las diferencias de idiomas o la falta de intercambios que se produjeron durante largos periodos -y que en algunos casos se sigue manteniendo- entre la investigación desarrollada en estos lugares.

Si atendemos a la fundamentación teórica en la que se han basado de forma muy mayoritaria las investigaciones de carácter tanto teórico como empírico sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, se ha evidenciado que estas han descansado sobre los desarrollos en historiografía y filosofía de la historia. Mientras que las contribuciones que se han hecho sobre la imaginación desde la pedagogía, la psicología del desarrollo y la filosofía de la educación han tenido una influencia marginal.

Respecto al soporte historiográfico del que han partido estas investigaciones, la influencia más destacada es la de Collingwood. Las teorías de este historiador y filósofo inglés no solo afectaron a circunstancias concretas como el hecho de que se adoptara el concepto de imaginación histórica como un elemento central del aprendizaje, sino que muchos otros de sus desarrollos más destacados fueron asumidos como principios de la educación histórica británica. El ejemplo más claro es el dictum “toda historia es historia del pensamiento”, que alude al análisis del pensamiento de los personajes históricos para conocer el pasado, lo que implica un modo de hacer historia en el que los recursos para explicar y comprender las acciones y eventos en los que participaron los agentes pasados son sus intenciones, propósitos y motivos. Ello conduce a repensar en la mente del historiador los pensamientos de las personas de épocas remotas y fue interpretado en la educación histórica en relación con diferentes ideas como las que representan la imaginación, la reconstrucción imaginativa o la empatía histórica.

En el caso específico de la imaginación histórica, sin lugar a dudas el factor que más influyó en que se tomara este concepto para explicar algunas de las habilidades que debía desarrollar el alumnado de la educación obligatoria para alcanzar una comprensión histórica lo más plena posible se encuentra en las reflexiones que realizó Collingwood. Ello, unido al peso que tuvo su pensamiento en la historiografía británica de la segunda mitad del siglo XX y a que uno de los preceptos fundamentales que desarrolló la investigación inglesa sobre educación histórica al dar sus primeros pasos a partir de la década de 1960 consistía en extraer de la filosofía de la historia los principios de la disciplina de conocimiento, hizo que los estudios progresivos que fueron creciendo en cantidad y calidad se basaran en una concepción idealista de la historia que entendía que la imaginación histórica era una facultad que debía ser formada en los alumnos para que estos dispusieran de los aprendizajes procedimentales característicos de la labor del historiador.

En este sentido, las explicaciones de Collingwood sobre la imaginación histórica han sido interpretadas mayoritariamente de forma que esta se ha concebido como una capacidad con la que realizar inferencias o, en un sentido más amplio, saltos de pensamiento, con la que dar sentido a las evidencias históricas que se conservan en la actualidad de manera fragmentaria, dispersa e incompleta. En relación más o menos directa con esto, la imaginación también se ha interpretado como un factor que interviene al intentar comprender los pensamientos y acciones de las personas del pasado, conduciendo en muchos casos a alcanzar la empatía histórica.

Junto con la influencia de Collingwood, también es posible resaltar la que tuvieron otros historiadores británicos que, afectados en mayor o menor medida por el pensamiento de este, extendieron su noción de imaginación histórica o enfocaron el concepto en otras direcciones, como Trevor-Roper, Carr, Elton o Kitson-Clark, así como filósofos analíticos como Ryle por su modo de entender el papel que cumple el pensamiento imaginativo en la elaboración de narraciones históricas. Todos ellos tuvieron cierto impacto en cómo se conceptualizó la imaginación histórica en el aprendizaje, inicialmente en Reino Unido, pero más tarde y a través de la influencia que ha tenido esta tradición disciplinar en didáctica de la historia sobre otras, este influjo se ha extendido a nivel internacional.

Mención aparte merecen las aportaciones realizadas sobre la imaginación por parte de Ricoeur, las cuales no han sido consideradas en la educación histórica británica pero sí han sido recogidas en los trabajos desarrollados en otros contextos. Sobre todo, nos

referimos a desarrollos como los producidos por el filósofo francés sobre las funciones y características que tienen las narraciones y los papeles que cumple la imaginación en ellas, así como en la interpretación de los restos del pasado o a la hora de comprender a personas que están muy alejadas de nosotros en varios sentidos. Mientras que de las contribuciones que ha llevado a cabo Rüsen, sus teorías sobre la conciencia histórica han tenido un peso determinante en la didáctica de la historia, pero no así sus breves reflexiones sobre la imaginación.

Pese al considerable impacto que han tenido los planteamientos posmodernos de White en la historiografía de las últimas décadas, estas no han marcado de forma equiparable la educación histórica y sus planteamientos sobre la imaginación histórica no se han reflejado de forma consistente en el aprendizaje, como tampoco ha ocurrido con los de Munslow. Al fin y al cabo, los debates en torno al posmodernismo pusieron de relevancia aspectos que tienen una traslación compleja al ámbito del aprendizaje de la historia, pero que no por ello deben ser minusvalorados en su conjunto (Seixas, 2000: 33-35).

Por otra parte, las formulaciones que han expuesto sobre la imaginación de otros historiadores prominentes más recientes, como Gaddis o Staley, están comenzando a ser considerados en algunas aproximaciones que se producen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Si bien las de Gaddis no aportan grandes innovaciones que no se encuentran ya en cierta medida en otros referentes historiográficos considerados desde hace décadas en educación histórica, las de Staley sobre el papel de la imaginación en la historia del futuro sí representan una vía alternativa.

A gran parte de las aproximaciones realizadas en didáctica de la historia que abordaron la imaginación histórica fundamentándose en la historiografía y la filosofía de la historia, cabe añadir creencias ampliamente extendidas sobre que la imaginación es una capacidad mental característica del pensamiento infantil, lo que hizo que estas concepciones encajaran a la perfección con los principios hacia los que se estaba dirigiendo la educación histórica aun cuando la clase de imaginación que se quería promover estaba sometida a las particularidades de la ciencia histórica y no remitía al uso de la imaginación libre o la fantasía que se suele asociar a las actividades mentales de los niños. A este respecto podrían haber tenido mucho peso las ideas desarrolladas por distintos pedagogos, psicólogos y filósofos de la educación cuyos planteamientos determinaron los discursos y principios educativos más extendidos y que contemplaron a la imaginación como un elemento esencial del aprendizaje de niños y niñas, de manera

que, pese a que muchos de estos (como Piaget, Bruner o Dewey) marcaron sustancialmente la evolución del campo de la educación histórica a través de algunas de sus formulaciones, entre ellas no se encontraban sus ideas sobre la imaginación. En su lugar, aquellos aparte de los historiadores que influyeron -aunque fuera de forma marginal- en cómo se concibió la imaginación histórica fueron filósofos de distintas corrientes, como Furlong, Warnock o Passmore que habían dedicado parte de sus obras al estudio de la imaginación.

En cuanto a la influencia que, como se ha comprobado, no tuvieron los pedagogos, psicólogos y filósofos de la educación analizados en los capítulos anteriores, consideramos que es muy relevante la observación previa sobre que, pese a que sus aportaciones sobre la imaginación en el desarrollo psicológico y el aprendizaje infantil no fueron recogidas en la didáctica de la historia, sí lo fueron otras de sus contribuciones más notables. Un caso importante pero que subyace de forma tácita muchos de los planteamientos es el pensamiento educativo de Dewey, el cual ha marcado durante más de un siglo la pedagogía progresista, sus fundamentos y soportes conceptuales. Por su parte, las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo de las nociones de tiempo determinaron durante décadas -y parcialmente lo siguen haciendo en la actualidad- las creencias sobre los escasos avances que se pueden realizar en el aprendizaje de la historia durante la infancia. Significativamente, pese a que el psicólogo suizo contempló la imaginación como un componente importante en la evolución de las funciones simbólicas de la cognición que preponderaba en ciertas etapas pero que a lo largo de la maduración se reducía considerablemente, estas ideas no fueron contempladas por los investigadores piagetianos que indagaron en el aprendizaje de la historia, aunque sí trataron la imaginación en sus estudios. Consideramos que esta es una circunstancia curiosa que deriva del hecho de que tales estudios derivados de las investigaciones de Piaget tenían un carácter que no requería acudir a los análisis implementados por este sobre la formación de la función simbólica, sino a los centrados en el desarrollo del pensamiento lógico y el juicio moral. Esta circunstancia, así como el hecho de que las premisas de los estudios de Piaget sobre el simbolismo no encajen tan bien como estos otros aspectos con el aprendizaje de la historia -pensamiento lógico y juicio moral-, hizo que investigaciones piagetianas en educación histórica como las de Hallam o Peel conceptualizaran la imaginación no como lo había hecho Piaget sino en base a determinadas creencias y finalidades educativas tradicionales asociadas al aprendizaje de la historia.

La situación en que quedan las ideas de Bruner frente al panorama que presentan las investigaciones sobre la imaginación histórica también hace que merezca la pena detenernos en ellas. Del mismo modo que sucedió con los planteamientos de autores como Bloom o Hirst, determinadas propuestas de Bruner revolucionaron el pensamiento educativo de la segunda mitad del siglo XX y, en particular, fueron uno de los estímulos principales que impulsaron la investigación sobre educación histórica y corrientes como la “New History”. Sin embargo, a diferencia de los desarrollos de los otros dos autores y como se ha comprobado en los capítulos previos, ya desde los primeros trabajos del psicólogo estadounidense se contemplaban a la imaginación como un componente esencial del aprendizaje y ello se vio reafirmado a lo largo de su carrera, especialmente en sus últimos trabajos en los que adaptó ciertas premisas del giro lingüístico al campo de la psicología.

No obstante, las reflexiones de Bruner sobre la imaginación tuvieron una influencia muy secundaria en los trabajos que exploraron la imaginación histórica pese a que desde ambas posiciones coincidían en conceptualizarla en muchos casos como un mecanismo para realizar inferencias. Por tanto, los planteamientos de Bruner sobre la imaginación se consideraron escasamente en didáctica de la historia, pero sí fueron acogidos por completo otras de sus ideas más reconocidas como la distinción entre los tres modos de representación -enactivo, icónico y simbólico- que son dominantes a lo largo del desarrollo infantil, a menudo relacionando la segunda de estas etapas con la imaginación histórica entendida como forma de representar imágenes mentales sobre el pasado. Junto a esta, también se adecuaron otras de sus ideas como la del currículum en espiral, con su equiparación de clase -pero no de grado- entre el conocimiento experto y el inicial o básico, y muy especialmente la de formar a los alumnos en los procedimientos de construcción de conocimiento de la disciplina, en este caso de la historia.

Los desarrollos llevados a cabo por Vygotsky o Egan presentan una situación distinta, ya las alusiones a las interesantes reflexiones que planteó el primero sobre la imaginación en el pensamiento infantil son muy puntuales y únicamente aparecen en relación con el juego y la creatividad, aun cuando hemos comprobado que Vygotsky la vinculó con muchas otras dimensiones. Respecto al caso de Egan, este es uno de los principales representantes de la pedagogía que aboga por enfatizar el papel de la imaginación en el aprendizaje, pero sin embargo las investigaciones que han tomado en cuenta sus teorías se han limitado en gran medida a resaltar otra de las líneas maestras de su obra, concretamente la utilización de narraciones de distinta clase en la enseñanza.

Una vez realizadas estas valoraciones generales sobre el resultado de este análisis relacionado con los obtenidos en los capítulos anteriores, podemos enunciar algunas explicaciones que aproximen los motivos por los que la didáctica de la historia ha acudido a estos fundamentos teóricos al considerar la imaginación histórica en sus investigaciones. En primer lugar, podemos reparar en circunstancias comentadas previamente como el influjo del pensamiento de Collingwood y otros historiadores británicos que en mayor o menor medida siguieron algunas de sus ideas, o el esfuerzo que se realizó desde la década de 1960 por extraer de la historiografía y la filosofía de la historia las bases de la epistemología y del conocimiento histórico para que estas formaran los cimientos del campo incipiente que era la investigación sobre educación histórica; como ha apreciado Retz, durante los debates en filosofía de la historia entre el positivismo y el intencionalismo, autores como Burston, Sylvester, Lee o Shemilt adoptaron los elementos necesarios de esta segunda corriente para definir la historia como una materia escolar con derecho propio que se respalda en una forma de conocimiento particular (Retz, 2018: 176). Todo ello tiene una relevancia especial porque, con el tiempo, muchos de estos fundamentos se extendieron a otras tradiciones disciplinares que adoptaron de forma puntual el concepto de imaginación histórica, pero de manera semejante a como había sido concebida en los estudios ingleses. Junto a ello, podemos atisbar otros factores como la formación disciplinar como historiadores de la inmensa mayoría de autores que se dedicaron al estudio de este ámbito, ya que esto pudo influir en su predisposición por apoyarse más en la historiografía y la filosofía de la historia que en otros campos de conocimiento de carácter psicopedagógico, aunque estas segundas siempre han tenido un peso importante. O también podemos atribuir la escasa relevancia que han tenido las contribuciones sobre la imaginación realizadas en la pedagogía y la psicología del desarrollo a que estas han sido prescindibles en muchos casos porque se consideró suficiente acudir a creencias de sentido común sobre el lugar y características de la imaginación infantil sin que fuera necesario recurrir a desarrollos académicos o científicos sobre esta.

Por otra parte, otra cuestión que ha puesto en evidencia este análisis -y sobre la que ya hemos hecho algunas menciones en los párrafos previos- es la preeminencia de las investigaciones británicas sobre la imaginación histórica. Consideramos que la amplitud y trascendencia de esos trabajos merecen una valoración aparte en la que, además, podemos incluir algunas apreciaciones derivadas de las finalidades socioeducativas con las que nos sentimos comprometidos o que nos preocupan.

Una referencia de gran interés que tomamos como ejemplo es el ejercicio que realizó Jenkins (2009: 56-61) sobre los motivos que, a su modo de ver, explicaban en su momento por qué las investigaciones y los debates en torno a la empatía histórica en el aprendizaje alcanzaron las dimensiones a las que llegaron. Nuestra pretensión no es replicar una actividad como la que llevó a cabo este autor puesto que consideramos que no contamos con los medios intelectuales y capacidad suficiente para realizarlo, pero sí que estamos en disposición de plantear al menos una variación de este, una referida al razonamiento de las causas, la crítica de los resultados y la propuesta de alternativas a una de las interpretaciones mayoritarias que se han hecho sobre la imaginación histórica.

De este modo, podemos comenzar por preguntarnos, ¿por qué la imaginación histórica llegó a convertirse en un concepto de tal relevancia en la educación histórica británica?

Frente a esta pregunta podemos hipotetizar algunas explicaciones junto a las que argumentar *nuestra perspectiva sobre el lugar en que estas circunstancias dejan a la imaginación histórica*⁸⁹:

- Por la influencia del pensamiento de Collingwood y otros historiadores británicos que en mayor o menor medida siguieron algunas de sus ideas, o el esfuerzo que se realizó desde la década de 1960 por extraer de la historiografía y la filosofía de la historia las bases del conocimiento histórico y que estas formaran los cimientos del campo incipiente que era la investigación sobre educación histórica.

La interpretación idealista de la historia que se asumió de forma generalizada contribuyó a que se realizaran importantes avances en diferentes direcciones, pero siendo conscientes hoy en día de algunas de sus limitaciones epistemológicas y filosóficas que se suelen trasladar al ámbito educativo cuando esta corriente se asume en el aprendizaje de la historia, consideramos que existen otras ideas (y autores) en las que fundamentar el abordaje de la imaginación histórica que no nos hagan caer en los mismos errores (aunque ello no impide que podamos incurrir en otros).

- Porque abogar por este concepto y por el trasfondo filosófico e ideológico en el que se había generado era una forma de marcar distancias con la eclosión de la historiografía marxista británica, la cual generó reticencias por parte de ciertos

⁸⁹ De este modo, presentamos tres posibles respuestas a la pregunta que guía este ejercicio y enfatizamos en letra cursiva nuestras reflexiones sobre las implicaciones que tiene cada una de las respuestas sobre el concepto de imaginación histórica en el presente.

sectores en su aplicación directa a las aulas, aunque como han reconocido ciertos autores algunas de sus ideas permearon con profundidad en la enseñanza de la historia.

En la actualidad los marcos de referencia han cambiado y existe la posibilidad de acudir a fundamentaciones pedagógicas, historiográficas, psicoeducativas y filosóficas con las que enfocar la imaginación histórica hacia finalidades socioeducativas que reviertan de forma más directa en el desarrollo de una ciudadanía democrática, como las que pueden ofrecer determinadas formas de significar el concepto cuando se las aplica al estudio de, por ejemplo, problemas sociales relevantes.

- Porque la imaginación es una facultad intrínseca del pensamiento infantil y, pese a que su introducción en la enseñanza de la historia siempre va acompañada de matizaciones que garantizan que esta no transgrede determinados principios de la disciplina histórica, es un concepto que suele encajar sin grandes problemas en discursos educativos de distintas tendencias gracias a la diversidad de formas de significarlo. Esto es algo que se puede apreciar en aportaciones que, sin necesidad de acudir a las fundamentaciones desarrolladas sobre este en pedagogía, psicología y filosofía, han recurrido a creencias que forman parte del sentido común sin la necesidad de justificar en mayor profundidad las funciones o características del concepto.

Esta buena disposición que existe en educación hacia la imaginación y las posibilidades que ofrece dan seguridad de cara a utilizar el concepto, pero ante el riesgo de emplearlo de forma superficial es necesario ir más allá y conocer en cierta medida tanto estos usos corrientes como las elaboraciones y discusiones académicas que se han producido sobre y en torno al concepto.

Por otro lado, una vez realizado este ejercicio podemos abordar de forma sucinta otra cuestión que ha puesto de relieve nuestro análisis como es la de la relación entre la imaginación y la empatía histórica. Además de algunos aspectos que ya se han comentado y de otros que se van a tratar seguidamente, podemos plantearnos qué hizo que triunfara el concepto de empatía y que no lo hiciera el de imaginación. En primer lugar, en esta situación tuvieron mucha influencia las decisiones adoptadas por parte de investigadores y responsables de proyectos de investigación como Sylvester o Dickinson y Lee sobre qué concepto era más adecuado o iba a dar menos problemas, pero junto a ello consideramos que las definiciones que se pueden atribuir a cada uno también pudieron

tener cierta influencia. Así, empatía histórica se suele utilizar para referirse a la clase de comprensión que se alcanza cuando se forma cierta conexión con la forma de pensar de otra persona, así como sus creencias, aspiraciones y demás aspectos que condicionan su forma de ver el mundo, y pese a que pueden existir matizaciones importantes que dirijan esta idea en un sentido algo diferente, que lo valoren de forma distinta por considerar si constituye una clase de actividad más o menos cognitiva o emocional, o que se cuestione su pertinencia o posibilidades educativas efectivas, las transformaciones no suelen desviarse mucho de esa idea central. Mientras tanto, el concepto de imaginación histórica reúne un campo mucho más amplio de funciones y actividades mentales que remiten a un abanico diverso de funciones. Por tanto, junto a otros factores que se han reseñado consideramos que esta condición tan distinta que muestran ambos conceptos también puede haber influido en que, por ejemplo, se desecharan constructos como el de “reconstrucción imaginativa”, bajo el que se agrupaban las premisas básicas de lo que hoy conocemos como empatía histórica pero que se podía interpretar de formas más diversas.

Finalmente, los diferentes puntos que hemos puesto de relieve en este sumario han servido para enfatizar algunos aspectos interesantes que se han observado en el estudio, pero se podrían destacar muchos más. Con todo, desde nuestra perspectiva uno de los aspectos más relevantes es, como estamos a punto de comprobar en el siguiente capítulo, las diferentes formas de significar la imaginación histórica.

Capítulo 6. Núcleos de significado del concepto de imaginación histórica en la didáctica de la historia

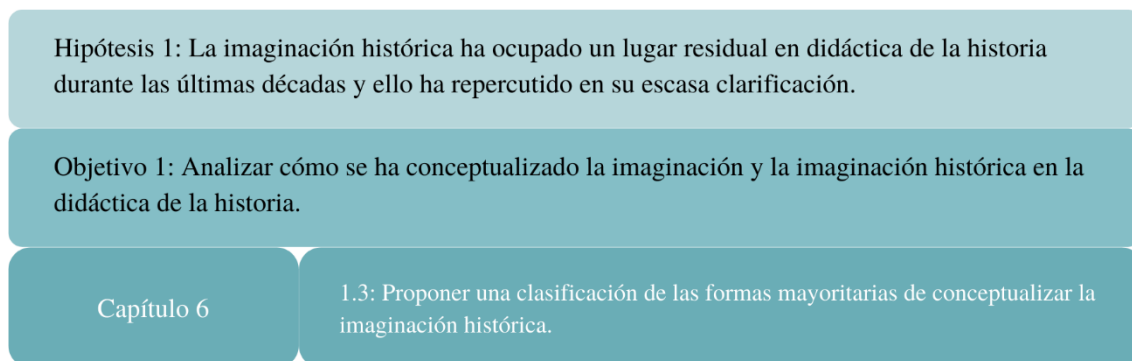
“Podría suceder aun que al final de tal empresa no se recuperen esas unidades que se han tenido en suspenso por principios de método: que se esté obligado a disociar las obras, a ignorar las influencias y las tradiciones, a abandonar definitivamente la cuestión del origen, a dejar que se borre la presencia imperiosa de los autores; (...). El peligro, en suma, es que en lugar de dar un fundamento a lo que ya existe, en lugar de tranquilizarse por esta vuelta y esta confirmación final, en lugar de terminar ese círculo feliz que anuncia al fin, tras de mil astucias y otras tantas noches, que todo se ha salvado, estemos obligados a avanzar fuera de los paisajes familiares, lejos de las garantías a que estamos acostumbrados, por un terreno cuya cuadrícula no se ha hecho aún y hacia un término que no es fácil de prever.”

La arqueología del saber. Michel Foucault

Una vez desarrollado el extenso análisis del capítulo anterior sobre cómo se ha abordado la imaginación histórica desde la didáctica de la historia podemos organizar en distintos núcleos de significado las diferentes formas de entender los usos que se han hecho del concepto. De este modo, al llevar a cabo esta iniciativa avanzamos hacia el cumplimiento del subobjetivo 1.3 y ello representa el último paso para la consecución del Objetivo 1 y la comprobación de la Hipótesis 1 (Figura 22). Examinar estas ideas en base a una clasificación permitirá observar y discutir con mayor facilidad los distintos significados atribuidos a la imaginación histórica; la extensión y enraizamiento que han

tenido en los estudios sobre el aprendizaje de la historia; los principios pedagógicos, filosóficos, historiográficos y didácticos que subyacen a cada uno y en base a los cuales han justificado su pertinencia; así como valorar las posibilidades e inconvenientes que presentan para la educación histórica en la actualidad.

Figura 22. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 5



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente hemos de reconocer que han existido otras clasificaciones sobre la imaginación histórica hechas simultáneamente desde la historiografía y la didáctica de la historia, como la de Little que diferencia tres clases: imaginación estructural, ornamental y empatía (Little, 1989: 34-40). No obstante, el análisis que hemos llevado a cabo nos sitúa en la disposición de poder plantear una clasificación propia que, pese a que se pueda presentar como una alternativa, no puede dejar de reconocer las semejanzas y deudas que mantiene con otras investigaciones desarrolladas sobre la imaginación histórica.

Intentar sintetizar la amplitud y variabilidad de usos e interpretaciones que existen sobre un concepto como el de imaginación histórica es una tarea limitada por definición. Reducir a una clasificación una cuestión tan compleja implica pérdidas o erosiones de los sentidos y de los contextos que pueden arrojar luz sobre cómo los autores abordaron el concepto, por ello consideramos que ha sido tan importante trazar un análisis de la profundidad y extensión como el que hemos presentado en el capítulo anterior. Junto con ello, es necesario reconocer que los principios y sentido educativo hacia el que dirigen el concepto los distintos autores varía considerablemente en algunos casos, incluso cuando entienden la imaginación histórica de forma semejante. Además, existen circunstancias que deben ser reconocidas desde el principio al emprender una tarea como esta, como el hecho de que hay determinadas formas de entender la imaginación histórica que son tan particulares que no encajan adecuadamente en grupos amplios y por tanto quedan

aisladas, o también el hecho de que, como se ha podido ir observando, muchos autores reúnen -e incluso combinan- en sus trabajos distintas formas de concebir el concepto.

Esta labor se asemeja en cierto modo a la realizada al finalizar el Capítulo 4, en la que hemos planteado 5 usos del concepto de imaginación histórica empleados en la historiografía y la filosofía de la historia. El hecho de que en el capítulo anterior hablémos de “usos del concepto” que se hacen de la imaginación histórica y en este de “núcleos de significado” se debe principalmente a dos razones: (a) la naturaleza diferente de las disciplinas o campos de conocimiento y (b) el grado de profundidad del análisis llevado a cabo.

Sobre (a) la naturaleza de las disciplinas o campos de conocimiento, no es necesario ahondar en la distinta condición que presentan por un lado la historiografía y la filosofía de la historia, y por otro la didáctica de la historia, pero sí que es apropiado llamar la atención sobre la capa adicional de condicionantes e implicaciones específicas que trae consigo la didáctica cuando aborda la imaginación histórica. Nos referimos a que, si bien se ha podido comprobar que -prácticamente- todas las ideas que mantienen sobre este concepto los historiadores y filósofos que hemos estudiado en el Capítulo 4 se han incorporado a la didáctica de la historia -aunque en algunos casos sea de forma muy excepcional-, al tratar la imaginación histórica en el campo educativo también se ha partido de unos principios historiográficos determinados, pero, además de estos, de unos didácticos y educativos que tienen en cuenta variables muy significativas, como las finalidades hacia las que se debe dirigir el aprendizaje de la historia o las concepciones existentes sobre el pensamiento y el aprendizaje infantil. De hecho, podemos afirmar que el proceso de considerar las ideas sobre la imaginación histórica planteadas a nivel disciplinar ha dependido no solo de factores historiográficos y epistemológicos que han asumido los investigadores en didáctica, sino que también ha dependido de factores educativos, como muestra un ejemplo claro como el de la “New History”, que comenzó a enfocar la enseñanza de la historia hacia unas finalidades educativas distintas a las tradicionales y el concepto de imaginación empezó a recibir más atención dado que algunas de sus acepciones encajaban muy bien con la clase de aprendizajes procedimentales que enfatizaba esta corriente.

Un ejemplo paradigmático de la diferente consideración que se puede tener del concepto de imaginación histórica según se aborde la investigación del pasado o la educación histórica, aun cuando se mantengan las mismas posiciones historiográficas, lo encontramos en G. R. Elton (1921-1994). Como hemos comprobado, este historiador

británico confiere a la imaginación funciones determinantes tanto en los procesos que llevan a cabo los historiadores al estudiar el pasado histórico como cuando los alumnos estudian historia. Sin embargo, concibe la imaginación en cada caso de formas muy distintas y ello se debe a que, pese a sostener las mismas posiciones historiográficas y epistémicas, entiende que la educación histórica no debe replicar didácticamente los procedimientos de indagación, sino perseguir otras finalidades educativas como que los estudiantes capten las diferencias que existen entre sociedades y personas de distintas épocas.

En cuanto a (b) la profundidad del análisis que hemos realizado, con esta apreciación nos referimos a la influencia que puede tener el tipo de aproximación que se ha llevado a cabo sobre las clasificaciones resultantes -“usos del concepto” y “núcleos de significado”-. En este sentido, como se ha indicado al inicio del capítulo anterior, el criterio para analizar los distintos estudios que hemos contemplado ha sido que consistieran en trabajos sobre educación histórica que trataran la imaginación histórica, mientras que como indicamos al inicio del Capítulo 4, el principal criterio seguido en ese caso ha consistido en examinar el pensamiento y modo de entender la imaginación de historiadores y filósofos cuyas ideas fueron tomadas como referencia por parte de la educación histórica. Esta diferencia en los criterios adoptados se justifica evidentemente porque nuestra investigación se enmarca en la didáctica de la historia, pero ello ha supuesto que la profundidad del análisis implementado en cada caso haya sido distinta y en el caso del capítulo anterior se ha puesto de relieve que no solo existen unos determinados “usos del concepto” en didáctica de la historia, sino que además hay toda una serie de interpretaciones particulares que orbitan alrededor de determinadas concepciones sobre la imaginación histórica, las cuales hemos denominado “núcleos de significado”.

Todo ello hace que los “núcleos de significado” que vamos a detallar incluyan los “usos del concepto” observados en el capítulo anterior, pero que además aparezcan nuevas categorías derivadas de abordar la imaginación histórica en el ámbito del aprendizaje y la educación histórica. Asimismo, esto también influye en que cambie la importancia y la recurrencia con que se emplean y se estudian los diferentes usos del concepto, como muestra el hecho de que la empatía histórica sea el aspecto relacionado con la imaginación sobre el que se han realizado más trabajos y alrededor del cual se han producido más discusiones. Por tanto, en la comparación de ambas clasificaciones existen algunas similitudes pero también diferencias manifiestas que tienen una explicación.

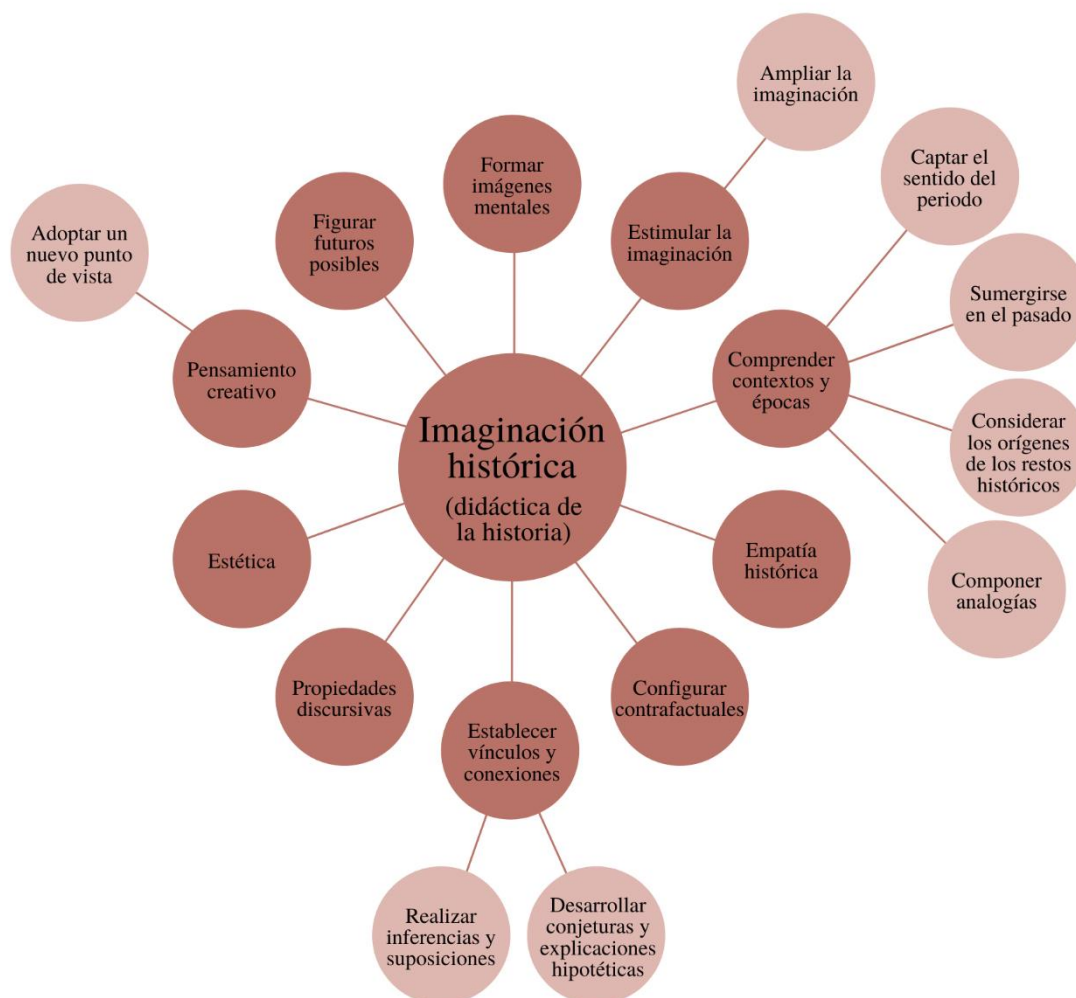
El análisis más detallado que hemos desarrollado en el capítulo anterior ha revelado una mayor cantidad de matices que dificultan llamar “usos del concepto” de imaginación histórica a toda una serie de concepciones que, pese a poder reunirse bajo un paraguas común al que denominamos “núcleo de significado” no pueden ser equiparados indicando que se refieren a un mismo “uso”, porque existen muchas diferencias entre ellos y, sobre todo, estas son de distinta naturaleza.

Como se va a poder comprobar a lo largo de la explicación de los núcleos de significado, estos contienen algunas ideas que se solapan, pero ello es natural dada la complejidad de formar agrupaciones en torno a determinados significados cuando las contribuciones de las que se parte representan elementos tan variados como aquellos sobre los que estamos trabajando. Nuevamente, como se ha visto en el capítulo dedicado a historiografía y a la filosofía de la historia, no es sencillo organizar conceptualizaciones como las que analizamos dada la diversidad de los discursos de los que forman parte. Junto con ello, consideramos necesario puntualizar que esta es una clasificación propia realizada a partir de numerosos trabajos en didáctica de la historia, por lo que está sujeta a cambios y no es definitiva, pero puede ser de gran utilidad para organizar y comprender mejor un concepto de la complejidad y la variedad de significados como es el de imaginación histórica.

A la hora de definir los núcleos de significado hemos intentado equilibrar dos criterios: representar aquellas formas de entender la imaginación que se pueden distinguir de otras y tienen entidad propia; y a su vez reflejar aquellos que, como ha mostrado nuestro análisis, han sido los más recurrentes en la didáctica de la historia. Por ejemplo, en la clasificación de “usos del concepto” del Capítulo 4, la empatía histórica está incluida dentro del uso dirigido a la comprensión, sin embargo, dada la envergadura que tiene esta en la didáctica de la historia hemos optado por clasificarla como un “núcleo de significado” aparte y recordar los fuertes vínculos que mantiene con otras formas de concebir que la imaginación ayuda a la comprensión.

Los núcleos de significado que hemos identificado son diez y algunos de ellos contienen subcategorías que detallan determinadas cuestiones particulares, tal y como muestra la Figura 23:

Figura 23. Núcleos de significado de la imaginación histórica en la didáctica de la historia



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, esta enunciación de los núcleos de significado y de las subcategorías que integran algunos de ellos presenta algunos elementos semejantes a los “usos del concepto” de imaginación histórica observados en el Capítulo 4, pero también hay que advertir importantes cambios derivados de las razones explicadas en las páginas previas. Nos referimos a cambios como el surgimiento de nuevas categorías y subcategorías que en didáctica tienen una preeminencia importante y que en historiografía no lo tenían tanto, así como la desaparición de categorías que son anecdóticas en educación histórica.

También debemos advertir sobre que, como se ha comprobado, muchos de los autores que han abordado la imaginación histórica y, sobre todo, aquellos que han

profundizado más en ella, han hecho referencia a funciones diversas que cumple esta actividad y que se ven representadas en distintos núcleos de significado. Ello lleva a que al realizar una categorización sobre los significados que se han atribuido al concepto existan determinados nombres que se repiten con frecuencia, como los de aquellos como Lee, Little, Fines o Schörken que han realizado las contribuciones más notables sobre la imaginación histórica.

6.1 Formar imágenes mentales

El primero de los núcleos de significado que podemos detectar es uno de los más recurrentes puesto que muy a menudo la imaginación se interpreta directamente como la mera formación de imágenes o representaciones mentales (Passmore, 1983: 176-177). En este sentido, no es necesario acudir a un análisis etimológico como el que hemos desarrollado al inicio de esta tesis doctoral para reparar en el vínculo directo que existe entre la imaginación y las imágenes, algo que se ve reflejado en gran parte de las investigaciones que hemos analizado puesto que, cuando hablamos de la imaginación histórica, el primer sentido al que remite este concepto es a la formación de imágenes mentales sobre el pasado. Con todo, aquello sobre lo que queremos llamar la atención con este núcleo de significado son los casos en los que se interpreta que la imaginación histórica es la simple formación de imágenes mentales sobre algún periodo o momento concreto de la historia. Estos trabajos acostumbran a ser los menos elaborados en el modo en que emplean el concepto, ya que se quedan en la simple figuración mental de situaciones, personajes, escenarios, etc.

Con todo, hay que remarcar que aquellas investigaciones y ensayos que más han profundizado sobre la imaginación histórica también se refieren a la creación de esta clase de representaciones, aunque en su caso mencionan las imágenes mentales como una de las funciones más simples o básicas de la imaginación y la relacionan de forma más o menos directa con mecanismos más elaborados de esta que exploran en un grado mayor de detalle. Con la finalidad de poner todo ello de relieve podemos observar de forma sucinta cómo diversos investigadores que parten de considerar la imaginación histórica como la formación de imágenes mentales la relacionan con aquellos aspectos que desean enfatizar en sus trabajos, los cuales son en muchas ocasiones otras funciones de la imaginación. Por ejemplo, podemos reparar en las conceptualizaciones de Schörken, quien interpreta la imaginación histórica como una determinada gama de habilidades en

el estudio del pasado entre las que ocupa un lugar destacado la figuración mental. En su caso se centra en gran medida en la formación de imágenes mentales que se produce en la recepción de narraciones históricas -es decir, la lectura o escucha de estas-, pero va más allá de la mera representación de aquello que relatan los textos y vincula esta actividad con introducirse en una segunda realidad (Schörken, 1994: 135). En este caso viene a colación el concepto de “imagery” que se emplea en literatura para referirse al uso de lenguaje descriptivo que permite crear imágenes mentales -no solo visuales sino también apoyadas en otros sentidos-.

Dada la amplia diversidad de consideraciones que se han realizado en torno a este núcleo de significado, como las características de estas figuraciones mentales, sus vínculos con los procedimientos de aprendizaje o los recursos educativos que -a menudo en un sentido un tanto vago- “las fomentan”, hemos optado por recoger únicamente algunas de las reflexiones más significativas o que dan cuenta de las reflexiones más habituales que se producen sobre estas representaciones y los procesos que las generan, como las que se refieren a: cómo se crean durante la recepción de la historia, el estudio de las evidencias, la necesidad de ir más allá de la figuración mental al hablar de imaginación histórica, la influencia que tienen sobre estas los medios de comunicación y los productos culturales audiovisuales, los estudios de psicología cognitiva que las han examinado y el desarrollo de la empatía. No obstante, hay que advertir que ya sea por la simplicidad de estos mecanismos o por lo innecesario de describir una actividad que se comprende de forma bastante intuitiva, lo cierto es que no son demasiados los autores que se detengan a explicar con cierto detalle al menos algunos de los aspectos relacionados con la formación de imágenes mentales.

Si continuamos con los procesos que pone de relieve Schörken al abordar la lectura de narraciones históricas, este lamenta que en los pocos casos en que se ha abordado desde la didáctica de la historia la cuestión de las representaciones imaginativas, estas aproximaciones se hayan limitado al tema de la vivacidad de las imágenes mentales (Schörken, 1994: 35). Por ese motivo, el autor alemán conduce su estudio más allá de estos aspectos, algo que también sucede con muchos otros investigadores que han hecho alusión a esta clase de actividades y que, como hemos indicado, la han vinculado con aquellas cuestiones que les interesa explorar. Este es el caso de Pflüger, quien asume que la imaginación es “(...) la capacidad de transformar los impulsos lingüísticos en imágenes interiores (...)” (Pflüger, 2012: 174) y vincula esta habilidad con la representación o visualización de los conceptos, con lo que enfatiza la importancia de la imaginación en la

construcción del conocimiento. Junto a esta relación, Schörken también relaciona el concepto con la capacidad de imaginar futuros posibles a partir del estudio y comprensión del pasado y resalta cómo en esta clase de ejercicios también es preciso figurar imágenes mentales a partir del lenguaje.

Así como es posible encontrar una amplia variedad de estudios que han identificado a la imaginación histórica como la elaboración de las imágenes mentales en la lectura -o en general en la recepción- de narraciones históricas, en torno a este núcleo de significado también es habitual señalar la formación de estas representaciones durante el análisis de las evidencias históricas. En ese sentido, es obvio que existen diferencias entre elaborar imágenes mentales al leer relatos de distinta clase y hacerlo al examinar evidencias o restos del pasado, y significativamente Lee hace referencia a ambas actividades en su principal ensayo sobre la imaginación histórica.

No obstante, Lee no se centra en esta cuestión, sino que estudia en profundidad muchas otras funciones que cumple la imaginación en la investigación y el aprendizaje de la historia. A su modo de ver, pese a que la formación de imágenes mentales puede ser parte de la imaginación histórica siempre y cuando esté apoyada en las evidencias -por ejemplo, en la figuración mental de un objeto o localización-, esta clase de representaciones no son más que un paso previo de cara a la realización de actividades propiamente imaginativas como la elaboración de suposiciones sobre los restos históricos (Lee, 1978: 81). Esta apreciación deriva de que, desde su perspectiva, muchas conceptualizaciones que se hacen sobre esta actividad son muy limitadas y no encajan con su concepción de la historia (Lee, 1984a: 114-115).

Otras aproximaciones que han estudiado diversas funciones de la imaginación histórica como las de Moore o Percival, por citar algunas, también han reconocido la importancia de formar representaciones internas en el análisis de evidencias, como en el caso de los objetos de la cultura material cuando los alumnos son capaces de visualizar o elaborar imágenes mentales de las personas que utilizaron dichos artefactos (Moore, 2020: 53). Mientras tanto, Percival ha observado que la realización de visitas a emplazamientos históricos y la observación de evidencias contribuye a registrar imágenes mentales a partir de la experiencia y la percepción directa (Percival, 2014: 45).

Junto a los razonamientos de Lee, los de Fines también resaltan la importancia de no concebir la imaginación histórica meramente como una actividad de figuración mental, sino que al considerar su lugar en el aprendizaje se debe ir más allá de la simple formación de imágenes mentales y su almacenamiento en la memoria (Fines, 1977: 24). No obstante,

sí entiende que estas son mecanismos básicos y esenciales para fundamentar aprendizajes más elaborados como la formación de analogías o la empatía, ya que los primeros pasos al estudiar procesos o acontecimientos históricos consisten en formar una imagen mental que reproduzca cómo fue el pasado físicamente, es decir, cómo se vería si fuéramos capaces de contemplarlo, así como la capacidad de ir más allá de lo visual y apreciar el pasado con los otros sentidos. Estas habilidades se engloban dentro de lo que Fines denomina como imaginación estática, la cual está enfocada hacia la producción de imágenes mentales y en la que cobra mucha importancia la lectura y escucha de historias (Fines, 2002a: 65). De este modo, en la distinción entre imaginación estática y dinámica que plantea Fines, así como en el modelo de progresión que subyace a estas, la figuración mental es primordial para avanzar hacia los siguientes niveles de imaginación histórica con honestidad y habilidad crítica porque, aunque esta de por sí no tiene sentido, sin la representación mental del pasado el resto de las actividades son pura fantasía.

Por otro lado, una preocupación algo recurrente sobre la que advierten muchos trabajos que enfatizan cómo la imaginación histórica consiste, entre otras cosas, en la elaboración de imágenes mentales, es la de los efectos que producen sobre los estudiantes el consumo de productos audiovisuales a través de los medios de comunicación y -más recientemente- los videojuegos. Esta es una inquietud que, como ya hemos indicado en las páginas previas, muestran muchas de las investigaciones sobre la imaginación histórica desarrolladas en el contexto alemán, como por ejemplo las de Schörken y von Borries.

Si seguimos con la línea marcada por estos autores, Henke-Bockschatz resalta que frente a la avalancha constante de imágenes que propagan los medios y que conlleva en muchos casos que se fijen ciertas imágenes como representaciones canónicas de un tiempo o acontecimiento, es necesario formar al alumnado para que ejerza la soberanía de su mundo imaginativo con el empleo de su propia imaginación (Henke-Bockschatz, 2001: 418-420). Ello supone cuestionar las imágenes difundidas en los medios y utilizar los recuerdos de percepciones pasadas y el lenguaje para crear imágenes mentales que sean propias y no una mera creación ajena.

A su vez, alrededor de este núcleo de significado podemos destacar cómo algunos investigadores se han detenido en considerar los análisis realizados desde la psicología cognitiva sobre la formación de imágenes mentales en situaciones de aprendizaje. Este es un campo en el que sobresalen de forma pronunciada los estudios desarrollados por R. Mayer (1947-) sobre la creación de tales representaciones a través de la recepción de

estímulos multimedia y, de hecho, Lévesque se refiere a estos avances cuando propone estrategias de enseñanza que aumenten la retención, imaginación y comprensión de los estudiantes a partir del trabajo sobre recursos variados y ofrecidos en distintos medios (Lévesque, 2008: 164-165). Lévesque considera tales ideas porque entiende que para realizar juicios morales o comprender cómo era un determinado periodo es fundamental ser capaz de visualizarlo o imaginarlo. Asimismo, Wineburg también lleva a cabo investigaciones de esta clase que aluden a la imaginación histórica como una capacidad para elaborar modelos de situación o representaciones cognitivas de situaciones y eventos a partir del estudio de fuentes y textos históricos, entre otras cosas, y de hecho plantea un marco para analizar estas (Wineburg, 1994: 88-89).

Finalmente, de entre las abundantes investigaciones y ensayos teóricos que han tratado la imaginación histórica en relación con la empatía, muchas de las que conciben la primera como una actividad de figuración mental han resaltado la importancia que tiene representar mentalmente a las personas del pasado, el contexto en el que vivían, las situaciones que enfrentaron y demás, en la comprensión de sus pensamientos y acciones. Entre muchas otras, este es el caso de las investigaciones de de Leur et al. (2021: 28, 2017: 334), las cuales sostienen que la construcción de imágenes del pasado por parte de los alumnos es un proceso determinante en el aprendizaje de la historia porque supone configurar una imagen concreta sobre personas concretas que tienen unas determinadas creencias y preocupaciones.

Como hemos podido apreciar en esta síntesis sobre el núcleo de significado que representa la formación de imágenes mentales, referirse a la imaginación histórica como la creación de esta clase de representaciones es muy habitual y comprensible, al menos dadas las características del concepto y la idea de que todo tiempo pasado por el hecho de haber pasado y no poder ser percibido con los sentidos, debe ser imaginado. Junto con ello, también hemos observado que esta concepción sobre la imaginación histórica se ha entendido en muchos casos como la más básica o elemental que es condición de necesidad para que se puedan desarrollar otras funciones de la imaginación histórica de orden superior. Por las características que presenta, entender la imaginación de este modo conduce en muchos casos a mostrar preocupación por la influencia que tienen medios no escolares o académicos en la configuración de estas imágenes, y su carácter primario ha llevado, en muchos casos, a relacionarla con otras funciones de la imaginación en las que los respectivos investigadores querían profundizar más.

6.2 Estimular la imaginación

Un núcleo de significado al que se hace referencia a menudo es el relacionado con la estimulación de la imaginación histórica. Las apreciaciones que se suelen manifestar bajo esta premisa aparecen como reflexiones y sugerencias sobre de qué modo y con qué recursos educativos se puede animar o provocar la imaginación que poseen los estudiantes. Además, como veremos más adelante, una subcategoría que es posible identificar como parte las premisas que abogan por estimular la imaginación histórica es la de ampliar la imaginación de los estudiantes ofreciéndoles estímulos e impresiones que enriquezcan las imágenes que guardan sobre el pasado histórico.

Lo cierto es que en la gran mayoría de los casos en que se alude directamente a estimular la imaginación de los alumnos se hace sin plantear siquiera un mínimo análisis sobre qué supone esta clase de actividad o qué factores intervienen en ella. Y aun cuando algunas de estas aportaciones que sí plantean alguna explicación al respecto, suelen presentar aseveraciones vagas que se refieren, por ejemplo, a las capacidades imaginativas innatas que poseen los niños, sin profundizar más en ello. De este modo, los planteamientos que subyacen habitualmente a la idea de estimular la imaginación tienen que ver con creencias sobre las particularidades del pensamiento infantil, como las capacidades cognitivas de los niños, la curiosidad que los caracteriza y que impulsa su motivación, la capacidad de asombro que muestran cuando se enfrentan o descubren algo sorprendente pero que para los adultos no tiene una especial significación, el interés que muestran hacia ejercicios que tienen un trasfondo lúdico o artístico -como las dramatizaciones- o la buena disposición hacia el trabajo sobre materiales visuales que contrasta con el que pueden tener hacia otros modos de representación como el escrito.

La proporción de estudios de distinta clase y propuestas didácticas que se refieren a estimular la imaginación es muy numerosa, por lo que únicamente vamos a mencionar algunas que ilustren estos planteamientos. Así, podemos comenzar refiriéndonos a contribuciones como la de Morales, que aborda el estudio de los recursos educativos que activan la imaginación, como las fuentes gráficas o imágenes históricas, tanto al interpretarlas como al ser creadas por los alumnos (Morales, 2011: 212-217).

Por otra parte, distintos manuales dirigidos al profesorado para promover aprendizajes activos y emplear recursos educativos alternativos a los habituales también presentan estrategias y materiales que promueven la imaginación. Mientras que otros

trabajos proponen en esta línea la redacción de diarios, cartas o noticias, así como el uso del role-play (Haydn et al., 1997: 98-99), indagan en las actividades de storytelling por el modo en que estimulan la imaginación de los alumnos (Farmer y Cooper, 1998: 38-40) o promueven el uso de historias y dramatizaciones para que el fomento de la imaginación refleje la relación entre lo que se aprende y lo que se experimenta sobre el pasado (Fines y Verrier, 1974: 91).

Este representa un núcleo de significado que se sustenta en creencias muy arraigadas desde hace siglos sobre cómo funciona el pensamiento infantil, hasta el punto de que podemos recordar que algunos de los pedagogos e historiadores de principios del siglo XX, como I. R. Miró (1821-1892), E. Lavissee (1842-1922) o M. W. Keatinge (1868-1935), aludieron a ideas semejantes a esta. Por lo demás, merece la pena que nos quedemos con cómo a menudo se ha enfatizado que la imaginación de los estudiantes debe ser activada o provocada mediante recursos y estrategias porque, de lo contrario, es un aspecto propio del pensamiento de los alumnos que permanece apagado.

I. Ampliar la imaginación

En cuanto a la subcategoría referida a ampliar la imaginación o, como se expresa en algunos casos, el horizonte de experiencia del niño, esta se basa en la concepción de que la imaginación histórica es una especie de depósito o almacén en el que se acumulan impresiones sobre el pasado, lo cual no deja de ser una especificación de la imaginación en general entendida como una facultad que recoge impresiones y trabaja a partir de ellas. Esta idea guarda una fuerte relación con la formación de imágenes mentales que se ha explorado anteriormente, pero con la significativa diferencia de que en este caso se enfatiza el carácter de recopilación de impresiones que simboliza la imaginación histórica, de modo que esta ha de ser alimentada o nutrida ofreciéndole narraciones, descripciones, ilustraciones y, en definitiva, representaciones textuales y visuales que enriquezcan el registro que poseen los alumnos. Tal y como hemos señalado en diversos puntos, esta asunción es una de las más habituales que se suelen hacer sobre la imaginación y que deriva de la suposición empirista de que el niños solo son capaces de imaginar si disponen de un buen registro de “imágenes vívidas” (Passmore, 1983: 178).

La esencia de este núcleo de significado lo podemos encontrar en la idea empirista de D. Hume (1711-1776) sobre que imaginamos a partir de las impresiones o sensaciones fantasmales de cosas que hemos percibido previamente con los sentidos, lo que implica que cuanto mayor sea nuestra experiencia -en este caso, cuanto más numerosas sean la

cantidad de impresiones que guardemos sobre el pasado-, nuestras capacidades imaginativas también serán mayores. A ello hay que añadir que, en muchos casos, este enriquecimiento de la imaginación se plantea bajo la premisa de que las características diferentes que tiene el pasado con respecto al presente son precisamente una de las mejores contribuciones que puede hacer el estudio de la historia a la ampliación de la imaginación infantil, con lo que este elemento del pensamiento se ha de estimular con la presentación a los alumnos de personajes y episodios exóticos del pasado.

Todo ello se puede relacionar con el principio educativo “de lo conocido a lo desconocido” de la pedagogía progresista y, hasta cierto punto, con ciertas reminiscencias del método intuitivo de J. H. Pestalozzi (1746-1827) por la importancia que se dota a que los alumnos perciban mediante los sentidos unos determinados estímulos y los conserven en la memoria. En este sentido, como observaremos, esta concepción sobre la imaginación histórica guarda ciertos vínculos con una de las principales finalidades atribuidas a la historia por parte de Dewey, concretamente la de que aprender historia supone una ampliación del sentido temporal que permite concebir lugares y situaciones en las que no se puede estar presente por una cuestión vital. Estos preceptos defendidos por el filósofo norteamericano sugieren que la imaginación contribuye en una de las principales funciones que desde su punto de vista puede alcanzar el aprendizaje la historia: enriquecer y liberar los contactos y experiencias más directas y personales de la vida dándoles contenido, fondo y perspectiva (Dewey, 2004: 182).

La concepción que se desprende de estas ideas sobre la educación y el lugar en el que deja a la imaginación ha sido fuertemente criticada entre otros por Egan (1994: 140), así como en algunos estudios sobre educación histórica (Freitas y Solé, 2003b: 218), mientras que la concepción empirista del aumento de la imaginación ha sido criticado, por ejemplo, por Ryle (1967: 277-278), en quien hemos comprobado que se basan muchos investigadores británicos que tratan la imaginación en la educación histórica. Desde nuestro punto de vista, y sin desmerecer la importancia que tiene disponer de unos conocimientos suficientes para utilizar la imaginación histórica en cualquier acepción, consideramos que entender la imaginación en el ámbito educativo, y en particular en el aprendizaje de la historia, de este modo supone asumir un procedimiento un tanto mecánico en el que se perciben sensaciones, se almacenan y posteriormente pueden ser utilizadas, cuando todo apunta que esto es más complejo.

Si pasamos a considerar qué aspectos se han destacado respecto a esta subcategoría, el principal defensor de estos planteamientos por la claridad con que los expone y el

impacto que tuvieron sus ideas en su momento, es G. R. Elton. Como hemos advertido en distintos puntos, este historiador confiere a la imaginación importantes funciones tanto en la investigación como en el aprendizaje de la historia, pero el modo en que concibe tales funciones en cada caso es prácticamente antitético. En el caso del aprendizaje de la historia durante la educación obligatoria, Elton plantea que una de las contribuciones que el estudio del pasado aporta a la mente humana es que amplía la imaginación (Elton, 1969: 196), así como también la estimula permitiendo percibir las diferencias y similitudes a lo largo del tiempo y generando interés (Elton, 1978: 993).

Junto a todo ello, Elton sugiere que en edades avanzadas se estudien aquellas sociedades del pasado que son más diferentes a la propia para que, gracias al contraste existente entre ambas, los alumnos realicen un esfuerzo con la imaginación que les permita comprenderlas, lo que le lleva a afirmar: “(...) Dejemos que las escuelas alimenten la imaginación, amplíen la capacidad mental y sienten las bases de la simpatía universal; pronto, en la universidad, nosotros nos ocuparemos de la búsqueda de la verdad y del fomento del pensamiento analítico preciso.” (Elton, 1971: 230).

En una línea semejante, investigadores piagetianos como Hallam detectan en sus investigaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje de la historia que los alumnos presentan grandes limitaciones, pero desde el punto de vista de este autor ello no debe suponer un impedimento para que se puedan seguir fomentando determinados valores de la enseñanza de la historia. Concretamente se refiere a la contribución que realiza esta disciplina a la ampliación de la imaginación de los niños y a favorecer que contrasten la sociedad del presente con las de otras civilizaciones (Hallam, 1969: 5, 1970: 170).

Las nociones sobre el aumento de la imaginación planteadas en las investigaciones sobre didáctica de la historia son muy comunes, pero probablemente las reflexiones anteriores sean algunas de las más explícitas al respecto. En este sentido, existen muchos trabajos que se refieren de forma velada a este núcleo de significado y también hay otros que en algunos de sus razonamientos parecen sugerir que comparten estas ideas, pero un examen detallado de los mismos revela que no es así. Por este motivo, consideramos que es conveniente detenernos brevemente en algunos de estos últimos casos.

Uno de ellos lo encontramos en Lee, quien se basa en algunas de las ideas planteadas por Elton sobre la imaginación en la investigación histórica pero no tanto en las referidas al aprendizaje de la disciplina. Entre sus reflexiones sobre la imaginación histórica, Lee manifiesta en un momento dado que al aprender se forma una clase de experiencia personal que se acumula tal y como el alumno progresa y adquiere

experiencia, con lo que se amplía el rango de situaciones conocidas y de posibilidades a las que uno se puede enfrentar. Ello implica imaginar y comprender sistemas de valores y creencias, las condiciones materiales en que se basan estas, así como reconocer la importancia de las contingencias que existen en toda empresa, relación o institución humana (Lee, 1984b: 11-12). Por tanto, como vemos estas ideas no remiten tanto a la mera acumulación de experiencias e impresiones, sino que van un poco más allá y se contemplan algunos otros factores.

Asimismo, Schörken también se refiere a la importancia de alimentar la imaginación durante la enseñanza de la historia a través del uso de narrativas (Schörken, 1994: 116). Sin embargo, si atendemos a cómo entiende la imaginación histórica, en su caso alimentar la imaginación no consiste simplemente en que las narrativas ofrezcan escenas que se acumulan en la mente para aumentar el repertorio de imágenes mentales, que también, sino que junto con ello estas narrativas aporten tramas, estructuras y toda una serie de componentes indispensables para la comprensión y el conocimiento histórico.

Tal y como se ha podido observar, esta subcategoría remite de forma clara a concepciones que se remontan siglos atrás sobre la educación, el aprendizaje y la imaginación, aunque su traslación al ámbito de la educación histórica ha representado cambios significativos. Con todo, y pese a que podemos reconocer como válidos algunos de sus preceptos como que solo es posible imaginar históricamente -en cualquiera de los sentidos o significados en que se emplea- si se dispone de conocimientos suficientes, esta idea tiende a interpretarse de forma un tanto reduccionista y se ve como la mera acumulación de impresiones que eventualmente pueden ser utilizadas. Por ejemplo, si seguimos el modelo kantiano de una imaginación reproductiva y una creativa que adoptan -entre otros- Vygotsky, la utilización de dichas impresiones consistiría en la descomposición y recombinación de estas para configurar algo nuevo, aunque muy a menudo no se alcanza este razonamiento y todo queda en mero el enriquecimiento de la imaginación.

6.3 Comprender contextos y épocas

El presente núcleo de significado reúne diferentes subcategorías que remiten a cómo la imaginación histórica es en elemento clave a la hora de formar distintas clases de comprensión, ya sea de las características fundamentales que permiten entender la idiosincrasia de una era, de las situaciones que se vivían en determinado contexto a partir de introducirse en él mediante la imaginación, de las realidades en que se generaron los restos históricos o desarrollar un entendimiento mayor mediante la formación de analogías sobre los procesos o acontecimientos históricos. Al ayudar a desarrollar estas formas de comprensión histórica, la imaginación no se presenta de manera unívoca, sino que existe una amplia variedad de modos en los que interviene para contribuir a producir estos tipos de comprensión. En gran medida, la empatía histórica como forma de entender a las personas que vivieron en pasados remotos también podría incluirse en este núcleo de significado referido a la comprensión, tal y como hemos reflejado en la clasificación de “usos del concepto” de imaginación presentada en el Capítulo 4, pero a nuestro modo de ver la empatía remite a unas ideas que han alcanzado tal relevancia en las investigaciones de didáctica de la historia que en la presente clasificación esta merece ser tratada como un núcleo de significado aparte.

I. Captar el sentido del periodo

Esta subcategoría dirigida a la comprensión histórica hace referencia al empleo de la imaginación para entender la naturaleza o características distintivas de una determinada época. El “sentido del periodo” representa una forma de enunciar una idea recurrente que se enfatiza a menudo en la educación histórica británica y que alude a la comprensión por parte de los alumnos del mundo en el que vivían realmente las personas que son estudiadas, lo que implica considerar las condiciones de vida que tenían, así como sus ideas y creencias.

Un ejemplo de cómo interviene en ello la imaginación lo podemos encontrar en el trabajo de Little y John en el que exploran las contribuciones que aportan el uso de ficción histórica al despertar la curiosidad hacia el pasado y crear en la mente de los niños una imagen más fiel de este, de modo que estos recursos desarrollan la imaginación histórica entendida como la capacidad que subyace a la comprensión de la naturaleza de cada época y al sentido de cambio a lo largo del tiempo (Little y John, 1986: 42). Esto permite que los alumnos den el “salto imaginativo” (“imaginative leap”) que requiere la comprensión histórica y que les permite captar la realidad del pasado dando vida y sentido a las

herramientas, ropajes, medios de transporte e innovaciones de distinto tipo, no como una enumeración de elementos o características de la época, sino como un conjunto de aspectos que componían la realidad del momento.

Por su parte, Vass recoge estas mismas ideas al afirmar: “(...) Sostenemos que la ficción ayuda a desarrollar la capacidad de imaginación histórica que subyace al sentido de la época y al sentido del cambio a través del tiempo, y también puede utilizarse para fomentar las habilidades críticas necesarias para comprender la naturaleza de la propia historia.” (Vass, 1992: 21). Asimismo, Seng y Wei alcanzan la misma premisa haciendo referencia a la comprensión empática cuando indican que “(...) ‘ponerse en el lugar del otro requiere que el estudiante de historia lleve a cabo un acto mental que le lleve más allá de los hechos históricos y le implique en la recreación del entorno social y político completo del pasado, un acto que podría llamarse ‘imaginación’. (...)” (Seng y Wei, 2010: 513), con lo que sugieren que la imaginación es el acto mental que permite a los alumnos trascender los hechos y recrear diversas dimensiones de los contextos históricos que ayudan a desarrollar una comprensión más plena.

Por tanto, como podemos ver esta subcategoría propone que la imaginación también interviene al comprender un determinado periodo histórico y concebir cuáles son los rasgos característicos de la etapa histórica. Esto exige ir más allá del conocimiento de datos e información histórica y que los estudiantes sean capaces de apreciar cómo era el mundo en el que vivían las personas, algo que deben hacer con el uso de la imaginación para contemplar diversos elementos y dimensiones propias del periodo estudiado.

II. Sumergirse en el pasado

Otra subcategoría recurrente que apunta a cómo la imaginación contribuye a la comprensión histórica la encontramos en los razonamientos que proponen que, cuando se utiliza la imaginación para sumergirse o introducirse en un periodo o acontecimiento concreto, se puede lograr una mayor comprensión de este. Esta idea la podemos encontrar en los textos iniciales de Burston que defienden que una de las mejores contribuciones que aporta el aprendizaje de la historia es el uso de la imaginación histórica para olvidarse del presente, alejarse de él y, mentalmente, sumergirse en una edad del pasado y en los problemas que existían entonces (Burston, 1962: 4-5), lo cual se justifica en base al concepto de “pasado práctico” de Oakeshott con el que se resalta la importancia de aislar el presente en el estudio del pasado para que no se produzcan interferencias y explicar los acontecimientos como realmente fueron. Algo que Burston combina con las ideas de

Walsh y Collingwood cuando relaciona esta actividad de la imaginación con la consideración de las intenciones y pensamientos de las personas de la época (Burston, 1972: 24-34).

Con algunos matices, Levstik y Barton sugieren una formulación semejante a partir del concepto de “entrada imaginativa” (“imaginative entry”) que alude a cómo los alumnos se sumergen en el pasado (Levstik y Barton, 2005: 30). Estas actividades implican que al introducirse en una época o acontecimiento histórico se pueda especular sobre los motivos, valores y elecciones que tomaron los personajes históricos para reconstruir relatos que estén bien fundamentados y expliquen lo sucedido y ello se debe desarrollar imaginando la perspectiva que mantuvieron las personas de otro tiempo y lugar sin imaginar más allá de lo que muestran los datos históricos. Como es posible observar, estas apreciaciones conducen hacia una forma de comprensión semejante a la empatía, algo que exploraremos más adelante en el próximo núcleo de significado y que también se aprecia en los planteamientos de otros investigadores como Portal, que propone proyectarnos imaginativamente en la situación histórica y usar nuestro “ojo de la mente” (“minds eye”) para poner en juego los estándares de observación intuitiva y juicio que contribuyen a la empatía (Portal, 1987: 90).

Por otra parte, también podemos detenernos en determinadas apreciaciones que hace Schörken sobre la misma clase de procesos que tienen lugar durante la lectura o recepción de un relato histórico. Así, se reconoce que esto no es algo exclusivo de esta clase de narraciones, pero tiene un impacto considerable en la conciencia histórica, de forma que se explica que consiste en que al leer una narración esta se convierte temporalmente en una realidad en la que participamos con la imaginación sin encontrarnos físicamente en las situaciones relatadas. En ellas el lector se “implica” hasta el punto de que se involucra creativamente con su imaginación, y no lo recibe simplemente de forma pasiva, por lo que entra en una segunda realidad que, en algunos casos, tiene su propio pasado y futuro y el lector se mueve en ella “como si” (“als ob” en alemán, o “as if” en inglés) fuera real (Schörken, 1994: 60).

En este sentido, la expresión “como si” (o “as if” en inglés) se utiliza comúnmente para aludir al uso de la imaginación histórica que desarrollan los niños en el juego imaginativo cuando interpretan o hacen como que se encuentran en una situación imaginaria. La investigación de esta forma de juego representa una cuestión ampliamente estudiada en educación y ha sido referida como un medio con el que los alumnos aprenden aspectos de la historia al sumergirse de forma espontánea en momentos del pasado. Esto

no tiene por qué darse siempre en situaciones lúdicas, pero es precisamente en estas en las que se ha hecho referencia. Así lo ha defendido Cooper cuando plantea que estas situaciones permiten a los niños hacer interpretaciones de épocas pasadas basándose en relatos, visitas, imágenes... de modo que sirven para plantear cuestiones sobre las que hacer interpretaciones de aspectos del pasado y de los cambios que se han producido a lo largo del tiempo -las formas de usar la tecnología, las relaciones familiares y sociales...- (Cooper, 2002: 38-39, 2007a: 130), y a su vez Fines también ha reivindicado que el hecho de que durante la infancia se lleven a cabo esta clase de actividades con naturalidad evidencia que los niños pueden imaginar históricamente (Fines, 2002a: 63-64).

Esta clase de reflexiones, así como las implicaciones educativas o propuestas didácticas que se sugieren a partir de ellas, son muy corrientes y parten de la asunción de que la imaginación es el medio con el que entrar de forma efectiva en situaciones del pasado histórico. La relevancia de tales procesos reside en que una apreciación inmersiva del pasado como esta, que se puede conseguir mediante distintas estrategias educativas -ya sean más dirigidas por el profesorado a través de explicaciones o con ejercicios más activos para el alumnado- y recursos, permite una mayor comprensión de la realidad del pasado.

III. Considerar los orígenes de los restos históricos

Apreciar las realidades en las que se generaron los restos del pasado que son analizados como evidencias en el presente supone una actividad que en algunos casos se ha atribuido a la imaginación. Ello supone considerar imaginativamente las situaciones y condicionantes que intervinieron al originarse los restos que perduran en la actualidad por lo que, como es posible apreciar, esta subcategoría guarda una relación estrecha con otras que también forman parte en este núcleo de significado dado que implica imaginar contextos históricos y comprender qué factores afectaron a la creación de los restos.

En el Capítulo 4 se ha podido comprobar de qué forma filósofos como Ricoeur atribuyeron a la imaginación las actividades de mediatización y esquematización de las huellas del pasado que las convierte precisamente en restos históricos, de modo que dicha tarea imaginativa consiste en figurarse el contexto de vida, así como el entorno social y cultural en que se produjeron esos restos dado que en la actualidad ya no se conserva (Ricoeur, 1996: 906). Estas representan unas reflexiones que algunos autores como Schörken, Salazar-Sotelo o Veit han asumido en sus planteamientos sobre la imaginación en el aprendizaje de la historia. En el caso de los dos primeros, contemplan la relación de

familiaridad-extrañeza que se produce en cada contacto con el pasado y, al tratar los restos, indican que para que un objeto o fuente escrita arcaica adquiriera la condición de resto histórico, es necesario interpretarlo con la representación imaginativa de su contexto de vida (Salazar-Sotelo, 2006: 40-41; Schörken, 1994: 17), mientras que Veit resalta cómo en esos procesos los restos se cargan de significados que no tienen por qué ser los que tuvo en su día para su creador o las personas que los emplearon, sino que son significados que al ser creados en el presente son ficticios (Veit, 1996: 9).

Por su parte, Little plantea una reflexión semejante (Little, 1983b: 27) y Vass ha defendido que, cuando los niños y niñas examinan los restos del pasado a través de la realización de un ejercicio de imaginación para formar posibilidades tentativas, ello les brinda la posibilidad de practicar por sí mismos la clase de pensamiento que realizan los arqueólogos (Vass, 1991: 30). Asimismo, esto es algo que también ha expuesto Cooper al proponer que es posible distinguir tres categorías o dimensiones a través de las cuales se pueden interrogar los restos históricos: cómo se hizo, cómo se utilizó y qué significó para las personas de la época (Cooper, 2000: 144, 2002: 117), algo que se ha aplicado en estudios como el de Ovenden en que se fomenta que los niños imaginen cómo surgieron los restos y de qué modo quedaron en las condiciones actuales (Ovenden, 2004: 317-322).

De este modo, como es posible observar, esta ha sido una cuestión que han reflejado distintos autores y que se ha explorado en diversos diseños investigativos, de forma que se suele resaltar la importancia de disponer de un conocimiento suficiente del contexto histórico para poder imaginar las circunstancias en que se generaron los restos.

IV. Componer analogías

La formación de analogías entre diferentes procesos o acontecimientos ocurridos en el pasado o en el presente representa una clase de actividad que requiere de una comprensión suficiente de las situaciones consideradas y, a su vez, esta forma de comparación las ilumina de manera que añade nuevas capas de entendimiento. Algunos autores han defendido que esta clase de actividades se realizan mediante la imaginación histórica, aunque -como se ha observado en el Capítulo 4- filósofos como Ricoeur que han abordado la relación entre ambos conceptos lo hacen enfocando a esta última hacia otras funciones de la labor interpretativa y comunicativa que realizan los historiadores.

De este modo, Fines plantea que, pese a no ser un proceso cognitivo dependiente de la imaginación, el pensamiento analógico se relaciona con el pensamiento histórico imaginativo ya que este permite al trazar conexiones entre diferentes fragmentos de

información como los que puede aportar el análisis de las evidencias históricas (Fines y Nichol, 1997: 17-18). Así, en su propuesta de niveles jerárquicos compuestos por las actividades que realiza la imaginación, señala que la segunda de estas etapas se caracteriza por explicar por referencia a algo y, por tanto, trazar analogías del tema estudiado para poder explicarlo. Ello no representa una tarea sencilla puesto que requiere conocimiento y experiencia para reparar en lo que subyace a las cosas, de forma que su dimensión amplia y poética hace que cada comparación ayude a ver mejor la naturaleza del objeto de estudio (Fines, 2002a: 60).

Por otro lado, una caracterización interesante planteada en términos parecidos es la propuesta de Fillpot (2012), quien en su estudio contempla las tres categorías para dar sentido a los documentos históricos enunciadas inicialmente por Wineburg y a las que añade otras tres, entre las que se encuentra el pensamiento analógico. La autora considera -en mayor medida que Fines- los planteamientos de Ricoeur y acude a algunos ejemplos para reivindicar que “(...) la imaginación es una herramienta importante para contextualizar los textos, si estamos dispuestos a aceptar la idea de que establecer una analogía es en parte un acto de imaginación, de dar un salto mental para invocar cómo dos cosas dispares están de alguna manera conceptualmente relacionadas y son semejantes.” (Fillpot, 2012: 208) y, de hecho, detecta una conexión entre el uso de la imaginación en las analogías y que exista preocupación por el acontecimiento histórico estudiado, con lo que concluye que el hecho de que la preocupación o interés aviven la imaginación y que esta se canalice al formar analogías debería hacernos replantear cómo piensan históricamente los niños y desacreditar a aquellos que desestiman el papel de la imaginación al aprender historia.

Como se puede observar, pese a que existe cierta variabilidad en el modo de interpretar cómo se relaciona la imaginación con la realización de analogías sobre procesos o acontecimientos históricos, investigadores bastante dispares han reparado en los vínculos existentes entre ambas para dotar de sentido y formar explicaciones.

6.4 Empatía Histórica

Este núcleo de significado representa uno de los más recurrentes con los que se relaciona, y en algunos casos incluso se identifica, la imaginación histórica. El análisis desarrollado sobre los usos del concepto en historiografía ha reflejado cómo la empatía se suele concebir como una capacidad que contribuye a la comprensión de las personas del pasado, y de hecho en dicho análisis esta representaba una subcategoría del “uso del concepto” de imaginación dirigido a la comprensión. No obstante, como hemos apuntado previamente consideramos que en didáctica de la historia la empatía histórica ha alcanzado tal envergadura que tiene entidad propia como núcleo de significado aparte; eso sí, sin ocultar y mucho menos negar las fuertes relaciones que mantiene con otros.

Tal y como han evidenciado las investigaciones sobre educación histórica y, como también hemos podido observar parcialmente en nuestro análisis, los estudios sobre la empatía histórica han constituido líneas de investigación muy arraigadas durante determinados periodos y en los últimos años ha tenido lugar un incremento sustancial de estos trabajos. Además, en torno a este concepto se han producido controversias que incluso han trascendido el ámbito de la educación histórica. Los debates respecto al modo de definirla simbolizan el mejor ejemplo de la importancia que tiene discutir e intentar clarificar los modos en que podemos entender un concepto en este campo de conocimiento.

La cercanía que presentan la imaginación y la empatía histórica ha sido una ventaja en muchos casos para el desarrollo teórico y empírico de ambos constructos, pero otras veces también ha sido un obstáculo, de forma que en muchas ocasiones el tratamiento de estos conceptos ha avanzado o se ha estancado simultáneamente y las situaciones que han afectado a uno han tenido un impacto inmediato sobre el otro. Con todo, su proximidad ha contribuido a que al abordar una, otra, o ambas al mismo tiempo, hayan surgido una serie de aspectos que las relacionan directamente, ya sea fundamentándolas a nivel teórico, definiéndolas, trazando vínculos entre ellas o con la evaluación de su posible desarrollo. Muchas de estas cuestiones se aprecian en el análisis previo y ahora podemos reparar brevemente en ellas, las cuales aluden a aspectos como: las bases teóricas en que se han asentado, determinados solapamientos que se han dado en el significado que se les ha atribuido, la asunción de que la imaginación histórica es un medio para alcanzar la empatía histórica, las sistematizaciones o modelos que han concretado sus vínculos, la

conexión entre imaginar un periodo y empatizar con las personas que vivieron en él o los recursos y estrategias de enseñanza que desarrollan en paralelo ambas capacidades.

Si partimos de considerar los fundamentos teóricos en los que se han asentado las relaciones entre imaginación y empatía histórica, la primera referencia que debemos hacer es al pensamiento de Collingwood. Determinados desarrollos elaborados por este autor que tuvieron un gran impacto en la filosofía de la historia y la historiografía también lo tuvieron en la educación histórica, como sus planteamientos sobre que “toda historia es historia del pensamiento”, la necesidad de re-pensar los pensamientos de los personajes históricos y realizar procesos de “re-enactment” para imaginar sus acciones, o utilizar la imaginación histórica al investigar el pasado. Las lecturas o interpretaciones que se han hecho sobre estas ideas han sido muy variadas y, como pone de relieve el estudio de Hughes-Warrington (Hughes-Warrington, 2003), en muchos casos erróneas. Un ejemplo de cómo se han interpretado algunas de esas ideas en educación histórica lo encontramos en el trabajo de Lemisko, que no es ni el primero ni el último que adapta y aplica las ideas de Collingwood al aprendizaje. Así, aboga por re-construir el pasado a partir del análisis de documentos históricos y el uso de la imaginación histórica para formar una comprensión sobre cómo pensaron y actuaron determinados agentes históricos (Lemisko, 2004: 3-4).

Asimismo, existen otros razonamientos planteados por Collingwood que también han tenido cierto eco, como la diferenciación entre una parte interior y otra exterior del pasado. A este respecto, Cairns interpreta que la empatía es la que permite estudiar la primera y la imaginación la segunda, puesto que “(...) La imaginación suele trabajar desde fuera hacia dentro, mientras que la empatía intenta trabajar desde dentro hacia fuera. (...)” (Cairns, 1989: 14), de modo que ambas contribuyen a la comprensión histórica: la imaginación es una forma de concebir las cosas desde el exterior para profundizar en ellas, y la empatía traza el recorrido opuesto al comprender las cosas desde dentro -sentimientos, valores, creencias- hacia afuera -acciones-. No obstante, las bases teóricas sobre las que se han formado las relaciones entre imaginación y empatía no solo se han basado en el propio Collingwood sino que también lo han hecho en los razonamientos de otros historiadores que, más o menos influidos por el filósofo británico, también abordan la cuestión de la imaginación y la relación con la clase de actividades que agrupamos bajo el término “empatía”. Nos referimos a autores como Carr, Trevor-Roper o Kitson-Clark.

Por su parte, Little parte de las ideas de estos otros autores para plantear que la empatía es una de las tres clases de imaginación que existen en historia, de forma que esta consiste en imaginar y concebir los pensamientos y sentimientos que se supone que tuvieron las personas estudiadas para dar sentido al pasado (Little, 1983b: 31). Asimismo, no podemos olvidar que esta no ha sido la única clase de referencias de las que se ha partido, sino que en estudios como los de Cooper también se han considerado las investigaciones hechas desde la psicología sobre la empatía (Cooper, 2000: 15-17).

Como hemos indicado en varias ocasiones y se ha podido observar al estudiar determinados periodos, las discusiones que se han producido en distintos momentos sobre cómo definir la empatía y qué papel debe jugar en la educación histórica también han afectado a la imaginación. Estos debates se intensificaron en distintos contextos durante diferentes periodos tras años en los que estudios como los realizados al amparo del Schools Council inglés a través de proyectos de investigación en educación histórica y geográfica como el SCHP, o también el PTS, estudiaron el desarrollo de la empatía y también trataron la imaginación histórica (Blyth et al., 1976: 56).

La ambigüedad, los solapamientos, la equiparación de ambos conceptos - imaginación y empatía- y otras clases de confusiones han sido una constante en muchas investigaciones que han abordado la imaginación y la empatía histórica, lo que ha favorecido el surgimiento de distintas opiniones ya no solo sobre las relaciones que existen entre ambos conceptos, sino sobre la conveniencia de utilizar uno u otro por los fundamentos que los respaldan o las resonancias que tienen en el gran público. En este sentido, en el seno de debates como los producidos durante las décadas de 1980 y 1990 en Reino Unido podemos poner como ejemplo las críticas de investigadoras como Low-Beer que defienden que, dado que desde su punto de vista empatía e imaginación tienen unos significados que se superponen (Low-Beer, 1989: 397), argumentan que lo más adecuado en ese momento habría sido desechar el primero y abogar por el segundo, justificando que, además de que entonces existía mucha más bibliografía sobre la imaginación, la idea de empatía remite únicamente a los individuos y la de imaginación es más amplia porque puede estar relacionada con las situaciones, no solo con las personas involucradas en ellas, sino también con la ubicación física en que se encuentran y la clase de problemas a que se enfrentan (Low-Beer, 2009: 7).

Por otro lado, más allá de las disquisiciones de esta clase, una de las relaciones que se han puesto de relieve de forma más reiterada entre ambos conceptos es la de que la imaginación histórica es un medio para alcanzar la empatía histórica. Así, podemos

empezar haciendo referencia a lo que se denominó durante mucho tiempo -y que en ocasiones todavía se menciona como “reconstrucción imaginativa”. Esta expresión apareció al defender la importancia que tiene a la hora de comprender el pasado la reconstrucción imaginativa del punto de vista de otro, y que cuando se estudia historia se ha de conseguir que los alumnos realicen ese acto de la imaginación para que capten los sentimientos de otras personas, así como que reconozcan sus pensamientos y motivaciones (Gosden y Sylvester, 1968: 4-7). Con el paso del tiempo estas ideas pasaron a formar parte integral de los estudios del SCHP, en los que se enfatizaba la referencia a los procesos de “re-enactment” del pensamiento de los personajes históricos, los cuales suponen una actividad que contribuye a la comprensión y que únicamente puede ser captada por medio de la experiencia imaginaria (SCHP, 1976: 15). A partir de ese momento, las actividades a las que se aludía como “reconstrucción imaginativa” comenzaron a ser denominadas más frecuentemente como “empatía” (Retz, 2018: 38).

No obstante, el hecho de que se produjera este cambio de nombre no desplazó la importancia que se otorgaba la imaginación en estos procesos, sino que en muchos casos se enfatizó que la imaginación histórica permite empatizar con las personas de épocas remotas. De este modo, investigadores como Boddington han sostenido que la imaginación es fundamental en los procesos empáticos, de forma que se ha de basar en la experiencia y controlar las evidencias históricas (Boddington, 1980: 18), algo que se asemeja a lo planteado por Sylvester cuando defiende que el estudio del pasado consiste en reconstruirlo y comprenderlo a partir de dos procedimientos: mediante el análisis de evidencias y empatizando con personas del pasado a partir de la imaginación histórica (Sylvester, 1989: 23). Por su parte, Portal entiende que la empatía es una forma de pensar imaginativamente (Portal, 1983: 309), y ha argumentado que el papel de esta al comprender ideas del pasado consiste en proyectarnos con la imaginación en la situación histórica y usar nuestro ojo de la mente (“minds eye”) para poner en juego los estándares de observación intuitiva y juicio que hemos desarrollado en la vida diaria (Portal, 1987: 90). Por tanto, como podemos observar en estas explicaciones, la imaginación interviene de distintas formas como uno de los mecanismos -o directamente, el mecanismo- que permiten a los alumnos desarrollar una empatía contextualizada históricamente que dote de sentido a los pensamientos y actos de los personajes históricos.

Como hemos apuntado en los párrafos anteriores, Little defiende que la empatía es una de las tres clases de imaginación histórica -junto a la estructural y la ornamental-, por lo que esta es concebida como una variante de la capacidad de orden superior que

representa la imaginación. Mientras tanto, Lee entiende que la empatía como *logro*⁹⁰ es parte de la comprensión histórica y que la imaginación como suposición es un criterio para esa misma comprensión (Lee, 1984a: 89). Esta caracterización es importante puesto que, como se ha observado en el análisis anterior, las ideas de Lee influyen en los trabajos de Cooper y, de hecho, esta autora considera que uno de los tres componentes fundamentales del aprendizaje de la historia es el ejercicio de la imaginación histórica dirigida a alcanzar la empatía histórica (Cooper, 1991: 16). Concretamente, Cooper expone que la imaginación histórica es una habilidad para realizar suposiciones válidas sobre las evidencias históricas que, en tanto que *proceso* que considera que las personas del pasado pensaron y sintieron de forma distinta a nosotros, puede conducir a la empatía histórica como *logro*; unos planteamientos que en cierta medida revisa en los años posteriores en base a las formulaciones de Bruner para proponer que el desarrollo de la imaginación histórica puede conducir a alcanzar la empatía, ya que la generación de hipótesis supone cultivar muchas perspectivas y mundos posibles que vayan en coherencia con esas perspectivas, algo que está en la base de la investigación histórica (Cooper, 2002: 96).

Si partimos de unos marcos significativamente diferentes, Schörken también establece una clasificación interna de la imaginación histórica que sostiene que está formada por una serie de procesos o actividades mentales que pueden ser clasificadas en: la actividad de representar imágenes mentales y las de implicar y transferir. En estas últimas aparecen actos como el de ponerse en el lugar del otro o emplear los sentimientos propios para comprender a los demás y utilizar los de los demás para comprenderse a uno mismo (Schörken, 1994: 135-136), unos aspectos que se vinculan fácilmente con la noción más extendida de empatía.

En cuanto a las formulaciones expuestas por Lévesque, este determina que la imaginación histórica se relaciona con actividades como la contextualización para dar lugar a la empatía histórica (Lévesque, 2008: 153) y, por su parte, el modelo de desarrollo del pensamiento histórico diseñado por Santisteban sugiere que la imaginación histórica es una disposición para dar sentido a las acciones y a las evidencias históricas mediante la empatía y la contextualización, ya que tal y como indica: “(...) la imaginación ha de

⁹⁰ Del mismo modo que hemos hecho en el capítulo anterior, al mencionar la distinción que hace Lee -y algunos otros autores que siguen su ejemplo, como Cooper- sobre entender la imaginación o la empatía histórica como un *poder*, *logro*, *proceso* o *disposición*, enfatizamos estos términos para que sea posible distinguir cuándo se emplean en este sentido.

ser un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser. (...)” (Santisteban, 2010: 46).

Por tanto, como es posible observar en este conjunto de planteamientos existe cierto consenso sobre que la empatía es una forma de imaginación y, por tanto, esta última se entiende como un elemento de orden superior; al mismo tiempo también se percibe que la imaginación puede ser vista como una condición o paso previo necesario para alcanzar la empatía. Junto con ello se pueden reconocer diferencias claras entre las funciones que cumple cada una o los factores con que se vinculan.

Por otra parte, un aspecto significativo en el que confluyen la imaginación y la empatía está relacionado con la subcategoría explorada como parte del núcleo de significado anterior que se refiere a emplear la imaginación para introducirse o sumergirse en un tiempo pasado. En este caso la particularidad reside en que ello conduce a empatizar con las personas que vivían en esa época, aunque nuevamente la estructura que se sigue es que un ejercicio de imaginación conduce a la empatía.

Como representante de esta concepción, Levstik introduce el uso de la imaginación en la toma de perspectiva o “perspective taking”. Esta representa la habilidad de reconocer las influencias socioculturales y políticas que moldean comportamiento humano, es decir, de comprender por qué las personas del pasado actuaron como lo hicieron y no simplemente cómo lo hicieron. Dichos procesos necesitan que se realice un salto imaginativo para alcanzar el lugar desde el que piensan los otros, además de la implicación de muchas otras herramientas de comprensión histórica, por lo que se requiere que los alumnos entren imaginativamente en el pasado (Levstik, 2001: 72-74). En una línea semejante, Lévesque también alude a que para entender mejor a las personas del pasado es recrear mentalmente, es decir, imaginar, cómo fue estar en su posición (Lévesque, 2008: 147), dado que imaginar el pasado implica conocer lo que algún individuo o grupo creyó, valoró, sintió o pretendió hacer y así estar en posición de poder considerar mentalmente todo ello (Lévesque, 2011: 131).

Como es posible observar, en estos casos se pone énfasis en que introducirse o sumergirse con la imaginación en el periodo o situación histórica que es objeto de estudio permite comprender mejor una serie de factores -sociales, políticos, morales...- que ayudan a empatizar con las personas de la época.

Finalmente podemos reparar brevemente en diferentes recursos propuestos para fomentar simultáneamente la imaginación y la empatía histórica. De entre ellos, podemos

llamar la atención sobre la recurrencia con que se apuesta por subrayar las contribuciones que pueden aportar diferentes estrategias que hagan uso de la ficción histórica. Lee y von Borries han coincidido en resaltar cómo las narrativas de esta clase invitan al lector a acomodarse en el mundo en el que vive el protagonista y con ello también promueven utilizar la imaginación, desde la perspectiva del primero para realizar suposiciones (Lee, 1984a: 104) y, según von Borries, para entender los actos y padecimientos de individuos concretos en contextos concretos (Borries, 1994: 344-346, 1996: 44, 2003: 19).

Asimismo, de Leur ha convertido esta cuestión en objeto concreto de investigación al indagar sobre la clase de representaciones que es capaz de formar el alumnado tras trabajar a partir de recursos textuales y visuales de distinta naturaleza. Más concretamente, ha examinado cómo puede variar la imaginación o las imágenes mentales que configuran los estudiantes en relación con el grado de empatía que promueven o reflejan las producciones que consultan y que crean ellos mismos (de Leur et al., 2015: 78-81, 2017: 346-348), así como esto mismo aplicado al uso de dramatizaciones (de Leur et al., 2021: 28).

El estudio detallado del núcleo de significado que representa la empatía histórica en relación con la imaginación permite poner de relieve algunas cuestiones. Como ya se ha indicado, este es uno de los que más a menudo se hace referencia en las investigaciones realizadas desde la didáctica de la historia sobre la imaginación, fundamentalmente por la confluencia de la proximidad que existe entre imaginación y empatía histórica con la gran cantidad de estudios de distinta naturaleza que se han producido sobre la empatía. Con todo, la relación entre ambas, ha sido una cuestión de debate que se unió a otras controversias como las producidas en torno a las características y conveniencia de desarrollar la empatía en la educación histórica. A nuestro modo de ver, en la actualidad, pese a que las relaciones que pueden existir entre los dos conceptos según el modo en que las conceptualicemos son todavía una cuestión que permite ser investigada en profundidad, lo que no tiene ningún sentido es equiparar ambas o utilizarlas como sinónimos. El largo recorrido de investigaciones sobre la empatía histórica en el aprendizaje, los avances que han realizado y el uso habitual y cada vez más extensivo de este concepto hace que el de imaginación, el cual ha recibido menos atención en los últimos años, no pueda ni deba sustituirlo.

Por lo demás, es relevante reparar en las relaciones directas o incluso de causalidad que se han trazado a menudo entre imaginación y empatía. Aquella más significativa es la asunción de que la imaginación histórica es un medio para alcanzar la empatía histórica

(Cooper, 2000: 147), así como las clasificaciones que sitúan a la imaginación como una categoría de orden superior que reúne actividades imaginativas entre las que se encuentra la empatía, o la idea de que imaginar un periodo e introducirse o sumergirse en este contribuye a empatizar con las personas que vivieron en él.

6.5 Configurar contrafactuales

Un núcleo de significado en torno al que también se han planteado ciertas concepciones sobre la imaginación histórica es el que hace referencia al desarrollo de ejercicios contrafactuales o ucrónicos. Esta actividad también se ha denominado historia alternativa y como se ha comprobado supone un campo en el que, desde la historiografía y la didáctica, se ha involucrado a la imaginación.

Por mencionar algún ejemplo a este respecto, Trevor-Roper se posiciona como un gran defensor de esta clase de actividades porque contribuyen a formar mejores explicaciones históricas, fundamentalmente sobre la causalidad de los procesos y acontecimientos (Trevor-Roper, 1986: 10), mientras que en ámbitos como la filosofía de la educación también se ha producido el caso de autores que han investigado en profundidad la cuestión de la imaginación como Passmore que, a partir de las ideas de Dewey, ha propuesto utilizar ejercicios contrafactuales para poner en práctica esta habilidad al aprender historia (Passmore, 1983: 180-181). A nuestro modo de ver, en gran medida el hecho de que se haga referencia a la imaginación histórica en esta clase operaciones deriva directamente de entender este concepto como una habilidad creativa que configura desarrollos de los acontecimientos y escenarios plausibles distintos a los que tuvieron lugar en el pasado.

En un primer momento podemos comenzar por advertir que en algunos casos se han hecho valoraciones negativas por parte de determinados autores sobre entender que una de las funciones de la imaginación histórica es elaborar contrafactuales. Este es el caso de Lamont, que critica la utilización de la imaginación histórica para elaborar contrafactuales porque supone dedicarla a un rol trivial, ornamental y no funcional, y en su lugar aboga por dirigirla a una tarea más lícita: la comprensión imaginativa de las mentes de personas del pasado (Lamont, 1972: 166).

Sin embargo, la inmensa mayoría de consideraciones al respecto son favorables. En esta línea encontramos las de Lee sobre el empleo de la imaginación contrafactual, el cual se asemeja a lo que podríamos denominar una “suposición negativa”, esto es, imaginar

cómo se habrían desarrollado los acontecimientos si ciertos eventos clave no hubieran sucedido (Lee, 1984a: 101-102), así como la caracterización que propone Little sobre la imaginación histórica estructural que reúne entre sus funciones la elaboración de juicios contrafactuales (Little, 1983b: 28). Si seguimos los preceptos de esta autora, Vass también concibe que la realización de estos ejercicios depende de la imaginación y que pueden contribuir a una mejor comprensión de los hechos históricos, aunque advierte que esta clase de ejercicios deben cumplir una serie de requisitos, como la comprensión del contexto histórico, la consideración de este al valorar las distintas opciones y el uso de la imaginación histórica para llegar a una conclusión (Vass, 2004: 113).

Por otro lado, al tratar esta cuestión debemos hacer referencia necesariamente a la expresión “¿Y si...?” (“What if...?”) que se plantea de forma habitual para proponer contrafactuales. Esta ha sido empleada, por ejemplo, por Fines para justificar cómo los niños están habituados a realizar esta clase de ejercicios porque son parte de las ideas con las que a menudo plantean sus juegos (Fines, 2002a: 63-64). A su vez, investigaciones como la de Stouraitis ha vinculado la realización de contrafactuales con determinadas teorías de aprendizaje creativo y la generación de posibilidades (“possibility thinking”) en las que se emplea la imaginación, en este caso, en proyectos gamificados (Stouraitis, 2016: 139).

Las relaciones que se trazan entre imaginación histórica e historia alternativa también han conducido en ciertos casos a considerar los efectos que pueden tener al plantear actividades dirigidas a la historia del futuro. Pese a que esta será una cuestión que abordaremos en mayor profundidad más adelante porque representa un núcleo de significado como tal, podemos hacer referencia de forma sucinta a aproximaciones que han vinculado todo ello con los contrafactuales. Este es el caso de los desarrollos de Santisteban, quien en su modelo de desarrollo del pensamiento histórico manifiesta que la imaginación ha de estar al servicio de este pensamiento creativo o divergente y, en el caso de la disciplina histórica, este se basa en la consideración de que el pasado pudiera haber sido de otra forma y que por tanto los sucesos acontecidos podrían haber tenido un desenlace diferente al que se produjo, lo cual es muy beneficioso en el aprendizaje porque representa una posición que combate el determinismo en el estudio del pasado. Además, el hecho de que los alumnos puedan comprobar que el pasado pudo haber tenido otros futuros permite derivar que, en el presente, también podemos imaginar otras posibilidades para el devenir que iluminen la comprensión y acción sobre los problemas sociales actuales (Santisteban, 2010: 49). De forma parecida, Triviño considera ámbitos como los

de los estudios sobre el futuro y la historia contrafactual para revelar cómo el aprendizaje de la historia puede dirigirse hacia la elaboración de hipótesis sobre el futuro y a imaginar mundos posibles alternativos a partir de los que proponer soluciones para el cambio social (Triviño-Cabrera, 2019a: 131; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2019: 55).

Como hemos sugerido inicialmente, es precisamente el carácter creativo que se confiere a la imaginación histórica en esta forma de entenderla lo que ha favorecido que se haya considerado como aquello que interviene para configurar nuevas alternativas que respeten ciertos límites de plausibilidad. Sin embargo, este mismo planteamiento de base ha llevado a considerar el papel de la imaginación histórica en la configuración de ucronías hacia distintos fines, ya sea una mejor comprensión de la causalidad histórica o ir más allá y partir de todo ello en la historia del futuro.

6.6 Establecer vínculos y conexiones

El núcleo de significado referido al establecimiento de vínculos y conexiones entre distintos elementos a partir de la imaginación histórica representa, junto con el de empatía, el más recurrente en didáctica de la historia, algo que se debe en gran medida a que estos son los dos aspectos sobre los que han puesto más énfasis los trabajos británicos y, a su vez, esta tradición disciplinar ha sido la que ha abordado con mayor profundidad, recurrencia y desde hace más tiempo el concepto. Las investigaciones y ensayos de distinta naturaleza que han explorado directa o indirectamente la imaginación en este sentido son muy numerosas y aluden a diferentes funciones que podemos organizar en base a subcategorías, como la realización de inferencias y suposiciones o el desarrollo de conjeturas y explicaciones hipotéticas que den sentido al pasado.

En torno a estas ideas se reúnen distintas actividades que, significativamente, han formado parte junto a otras de lo que se ha denominado por algunos como imaginación constructiva. Este calificativo se debe a que dichos planteamientos entienden que la imaginación cumple funciones determinantes y de calado en la investigación histórica, con la realización de actividades estructurales que vinculan y conectan los restos, evidencias o relatos dispersos que se conservan del pasado.

La amplia extensión que ha alcanzado este modo de ver la imaginación histórica se debe en gran medida a la popularización de este concepto gracias a los trabajos de Collingwood y, en especial, a que el pensamiento de este historiador fuera tomado por los docentes e investigadores británicos como la principal referencia a la hora de esbozar

los fundamentos de la disciplina sobre los que se debía asentar la educación histórica. Por todo ello, como vamos a observar, las ideas de Collingwood, así como de muchos de los historiadores que se vieron influidos por su obra -como Trevor-Roper, Carr o Elton-, sobre las funciones que desempeña la imaginación histórica han sido adoptadas directamente como formas de aprendizaje que deben ser promovidas entre los estudiantes para que dispongan de una comprensión histórica genuina.

En un primer momento y antes de entrar a explorar las subcategorías que contienen las aportaciones más profusas dentro de este núcleo de significado, podemos reparar en algunas formas de involucrar a la imaginación histórica en el establecimiento de vínculos y conexiones que, pese a haber aparecido en distintas ocasiones no han alcanzado la relevancia de otras ideas. En este sentido, podemos aludir al papel que desempeña la imaginación según diversos autores en los procesos de coligación o al dotar de sentido a los datos cuantitativos.

Respecto al concepto de coligación (“colligation”), este fue popularizado en la filosofía de la historia por Walsh y ocupó un lugar destacado durante determinados periodos en la educación histórica inglesa en enfoques como los de Burston, P. J. Rogers, pero también en los de Lee y otros investigadores, ya que ofrecía unos principios para la creación de explicaciones históricas que trasladar al alumnado. Este se refiere a los procedimientos en que se seleccionan los hechos por su importancia y por los vínculos -o encadenamientos- que es posible trazar entre ellos, los cuales revelan sus relaciones intrínsecas y ayudan así a elaborar explicaciones de los sucesos históricos (P. J. Rogers, 1972: 119). La imaginación histórica ha sido relacionada con esta clase de procesos por parte de Lee en situaciones como la interpretación de las evidencias, ya que esta permite analizar los restos del pasado con cierto margen de libertad y vincularlos entre sí (Lee, 1984a: 88). Mientras que otros autores que han indagado en profundidad sobre la imaginación como Fines han sostenido que la coligación es una de las facetas de la imaginación histórica que está dirigida a seleccionar fragmentos inconexos de información que aportan las fuentes, percibir relaciones entre ellos y formar una comprensión sobre lo que sucedió en un proceso o acontecimiento (Fines y Nichol, 1997: 18-22).

El tratamiento de información cuantitativa y la significación de estos datos mediante la imaginación ha conducido a que algunos autores hayan reparado en cómo esta interviene al hacer valoraciones sobre los datos cuantitativos que ofrecen información sobre el pasado y ayuda a formar explicaciones históricas a partir de esas

fuentes (Partington, 1980: 180-181). En una línea semejante, Lee señala que la imaginación histórica que interviene en la realización de suposiciones para “hacer efectivo” el conocimiento es necesaria en historia para dar sentido a los datos cuantitativos, los cuales no pueden ser valorados o juzgados mediante la aplicación de cálculos matemáticos (Lee, 1984a: 95-96).

Finalmente, podemos apreciar que en algunos casos es corriente que esta noción sobre plantear vínculos entre las diferentes clases de componentes fragmentarios que perduran del pasado se haya dirigido a la formación de un panorama general o visión en conjunto (“big picture”) del periodo histórico estudiado, aunque su relación con la imaginación no se ha trazado de manera consistente en la mayoría de los casos.

I. Realizar inferencias y suposiciones

En primer lugar, la subcategoría referida a la imaginación histórica como actividad que se encarga o interviene en la realización de inferencias durante la investigación del pasado reúne la mayor parte de las ideas que entienden el concepto como un mecanismo para establecer vínculos y conexiones de distinta clase. El origen de todo ello se encuentra en cómo Collingwood define las funciones de la imaginación histórica y, especialmente, en cómo han sido interpretadas sus ideas respecto a la actividad de llevar a cabo inferencias para rellenar los huecos que quedan en el registro de evidencias históricas.

Dentro del conjunto de planteamientos que podemos encontrar alrededor o en base a estas ideas destacan algunos razonamientos recurrentes que entienden la imaginación histórica de este modo, como la habilidad responsable de llevar a cabo inferencias que completen los huecos o vacíos existentes entre las evidencias, una idea que como se ha observado previamente deriva de la función que Hume atribuye a la imaginación como la actividad con la que se completan los vacíos (“gap-filling”) de nuestra experiencia (Furlong, 2013: 108). Asimismo, otros relacionan estos procesos con la realización de suposiciones o la configuración de una red de construcción imaginativa que una los restos históricos dispersos y de lugar a una imagen global y coherente del pasado.

La concepción de entender el pasado como un panorama del que se conservan algunos fragmentos que, por medio de la interpretación de estos y de inferir aquellos que no existen en el registro, pueden ayudar a conocer cómo acontecieron las situaciones y procesos de tiempos remotos es una de las asunciones básicas de la que parten numerosos estudios sobre la imaginación histórica. En el folleto de Coltham y Fines ya se alude a que una de las destrezas y habilidades que debe promover el aprendizaje de la historia, la

extrapolación, se basa en el uso de la imaginación histórica, de manera que utilizarla implica usar aquello que ya se conoce para ir más allá y realizar inferencias o hipótesis que rellenen los huecos entre los restos (Coltham y Fines, 1971: 20), una idea que Fines mantiene en trabajos posteriores cuando trata el concepto de imaginación (Fines y Nichol, 1997: 21).

Con todo, una visión más elaborada de la relación entre estas cuestiones aparecida en la misma época se encuentra en los trabajos de P. J. Rogers, los cuales estudian en detalle el pensamiento de Collingwood. Este justifica, del mismo modo que repetirían muchos otros después, que puesto que los restos del pasado están incompletos es preciso hacer inferencias que estén disciplinadas y sean criticadas en base estos (P. J. Rogers, 1972: 122-123), con lo que presenta los mecanismos de construcción y crítica adscritos por Collingwood a la “imaginación a priori”. Desde su perspectiva, la imaginación es lo que permite ir más allá del conocimiento que aportan los restos y lo único que garantiza que los relatos sobre el pasado sean completos (P. J. Rogers, 1987b: 34-35), por lo que la imaginación histórica depende de un conocimiento profundo, tanto de lo que muestran las fuentes como de los acontecimientos o el proceso histórico en cuestión. La utilización de estos procedimientos en el aula implica, por tanto, un uso disciplinado de la imaginación y el análisis metódico de las evidencias (Vass, 1991: 29), unos planteamientos que numerosos autores han seguido con muy pocas variaciones y que han aplicado en una amplia diversidad de estudios y propuestas (Barton, 2008a: 240; Cunningham, 2004: 5; D. Dilek y Yapıcı, 2005: 66; Erdal y Vural, 2009: 9; Holt, 1990: 27; Mootz, 2014: 125; O’Hara y O’Hara, 2001: 91-92; Ovenden, 2004: 308; Partington, 1980: 180-181; Percival, 2020: 6-7; Turner-Bisset, 2005: 18; VanSledright, 1997: 9, 2002a: 134, 2002b: 1092, 2011: 51), por citar algunos. Todos ellos consideran que esta es una de las habilidades básicas que implica el trabajo sobre fuentes históricas y que la educación histórica debe garantizar el desarrollo de esta clase de imaginación, puesto que supone replicar las labores del historiador y construir conocimiento histórico de forma activa.

Asimismo, los planteamientos respecto a la realización de inferencias que se pueden implementar en el aprendizaje de la historia se han considerado con algunas matizaciones a través del concepto de “suposición”. Por ello, si partimos sobre la misma base y hacemos referencia a lo incompletas, fragmentarias y dispersas que nos llegan las evidencias históricas en el presente, un amplio conjunto de investigadores ha planteado que los restos históricos se pueden interpretar por medio de suposiciones. Estos

procedimientos se enfocan principalmente hacia la comprensión de pensamientos y acciones que llevaron a cabo las personas del pasado, algo que también hacen en gran medida los trabajos que abogan por realizar “inferencias”, pero que se enfatiza de forma directa al conceptualizar las “suposiciones” y que hace que el fin hacia el que se dirigen estas sea la comprensión empática.

Como se ha observado en el análisis previo, el principal impulsor de entender la imaginación histórica como la realización de suposiciones es Lee. Este parte de unos determinados principios que entienden que investigar el pasado supone fundamentalmente alcanzar la comprensión y formar explicaciones sobre las acciones de los agentes históricos recurriendo al estudio de sus actos, puntos de vista, objetivos y creencias para hacer inteligible lo que pensaron e hicieron, de forma que en este marco la imaginación es un componente esencial ya que permite plantear suposiciones a partir de las evidencias históricas, es decir, con el uso de la imaginación como “suposición” (Lee, 1984a: 94). A la hora de realizar suposiciones es muy conveniente conocer en detalle la cultura, instituciones, los restos que han sobrevivido de dicha sociedad... porque, de esa forma, se está más cerca de alcanzar las “presuposiciones absolutas” del periodo estudiado y, con ello, formar suposiciones más adecuadas que cambien el punto de vista del alumno y le permitan comenzar a comprender. Así, la importancia de promover el uso de la imaginación como suposición en el uso de las evidencias históricas por parte de los alumnos tiene un carácter doble ya que, por un lado, el ejercicio de la imaginación en los niños y niñas revela aquello que ha sido comprendido y lo que no, y, por otro, los alumnos progresan tal y como intentan “hacer efectivo” el conocimiento que tienen disponible (Dickinson y Lee, 1984: 136).

Otros investigadores han adoptado estas ideas, ya que tal y como manifiesta Cooper:

“(...) La imaginación histórica da lugar a una serie de suposiciones válidas (...) y, por lo tanto, hace posible cambiar de punto de vista y sugerir lo que las pruebas pueden haber significado para personas de otra sociedad con creencias, valores y prácticas sociales diferentes. Es el puente, la disposición, que hace posible la empatía.” (Cooper, 1991: 36)

Como expone la autora, las suposiciones conducen a alcanzar la empatía del mismo modo que sugieren las formulaciones de Lee. Además, un aspecto significativo es que, en los diferentes trabajos en los que Cooper ha ofrecido una definición de la imaginación histórica, es posible percibir cómo esta se va refiriendo con más frecuencia a las

inferencias a la hora de caracterizarla, aunque ello no impide que siga aludiendo a la realización de suposiciones.

Por otro lado, una idea que representa una continuación de las inferencias que se hacen sobre las evidencias históricas es la de la elaboración de una imagen global y coherente del pasado a partir de los restos fragmentarios o, como la denomina Collingwood, una red de construcción imaginativa. Las alusiones a esta forma de composición también son habituales en muchos trabajos, ya que descansa sobre la concepción de que la imaginación histórica ayuda a inferir los espacios en blanco que hay entre los restos históricos y que una vez se han completado los vacíos y se han conectado las distintas partes, se crea una imagen de qué aconteció en el pasado.

Booth es uno de los autores que se refiere a esta clase de formaciones y lo hace a través del concepto de pensamiento abductivo que investigó en distintos estudios y que equivale a la idea de red de construcción imaginativa en la que se reúnen eventos históricos relacionados (Booth, 1980: 247, 1993: 114-115). Este tipo de proceso mental depende de la audacia, la creatividad y la imaginación precisa para elaborar explicaciones en forma de conjeturas que reúnen los hechos históricos para dar forma a una nueva síntesis imaginativa que explique lo sucedido en un determinado acontecimiento (Booth, 1978: 3, 1983: 106).

Como hemos podido observar en esta síntesis sobre la subcategoría que representa la realización de inferencias, suposiciones y conjeturas en relación o mediante la imaginación histórica, estas ideas representan algunas de las más recurrentes en educación histórica. Los fundamentos historiográficos en que se han basado las investigaciones británicas durante décadas y, sobre todo, en sus inicios, explican en gran medida que sea tan habitual situar a la imaginación histórica en estos marcos. Pese a que estos procesos -inferencia, suposición y conjetura- no son equivalentes, sí comparten ampliamente muchas de sus características como actividades que establecen vínculos y conexiones entre las evidencias.

II. Desarrollar conjeturas y explicaciones hipotéticas

Por otro lado, como parte de este núcleo de significado es posible detectar numerosas aportaciones que conciben la imaginación histórica como la capacidad con que se pueden formar conjeturas e hipótesis que expliquen los acontecimientos históricos, de modo que con ello se enfatiza en muchos casos el carácter tentativo del conocimiento histórico y las limitaciones que presenta. Estas propuestas parten frecuentemente de

relacionar evidencias, interpretaciones o relatos que ayuden a comprender el pasado con el mantenimiento de unos estándares de plausibilidad y veracidad, así como la fidelidad a los restos históricos y al conocimiento de que disponemos sobre el pasado.

A este respecto encontramos las aportaciones de Husbands sobre la comprensión divergente, que consiste en formular preguntas sobre las que es posible obtener distintas respuestas -por ejemplo, qué interpretaciones se pueden realizar de determinados eventos-, de forma que ello se lleva a cabo con la utilización del pensamiento imaginativo, la formulación de hipótesis y la habilidad para resolver problemas, encaminado todo ello a la realización de predicciones, inferencias y reconstrucciones que sean lo suficientemente válidas (Husbands, 1996: 24). Vass y Hoodless proponen algo semejante al resaltar la importancia de que los alumnos especulen sobre los posibles usos de los artefactos (Hoodless, 2008: 52; Vass, 1991: 30), mientras que Holt o Mootz se refieren a la imaginación como un mecanismo con el que los estudiantes son capaces de plantear especulaciones, corazonadas o hipótesis informadas con las que pueden dar sentido al pasado (Holt, 1990: 45; Mootz, 2014: 111-114).

Puede ser interesante recordar que estas ideas no se limitan a las posturas más interpretativas hacia el aprendizaje de la historia, sino que también es posible encontrarlas en otros marcos. Así, como parte de las investigaciones realizadas bajo los preceptos piagetianos con alumnos de final de secundaria, Peel sostiene que el pensamiento histórico implica, además de la elaboración de explicaciones históricas, el uso de la imaginación, la cual consiste en arrojar una serie de explicaciones plausibles que vinculen los datos históricos y los conocimientos previos para, posteriormente, sopesarlas y comprobar la solidez de aquella que se ha seleccionado como la más adecuada (Peel, 1967: 183-184).

Por lo demás, Schörken también reconoce la formación de hipótesis como una de las actividades que realiza la imaginación histórica, aunque en su investigación no profundiza en este aspecto, algo que sí hace Salazar-Sotelo, quien defiende que la enseñanza de la historia debe abogar por que el alumnado ponga en práctica habilidades propias de la imaginación como la formación de hipótesis -siempre limitadas por lo que indique en cada caso la información histórica- que ofrezcan explicaciones sobre los problemas trabajados en el aula, ya que:

“(…) El trabajo del historiador tiene mucho de conocimiento ‘intuitivo’, imaginación ‘creativa’, interpretación, si esto lo traducimos a un lenguaje común diríamos que en la historia hay mucho de interpretación del historiador para comprobar las hipótesis que se

formularon en un primer momento. Por ello, en el ámbito escolar, la interpretación debería ser una condición fundamental en la enseñanza de la historia.” (Salazar-Sotelo, 2006: 130)

Previamente se indica cómo la imaginación histórica se emplea en la formación de hipótesis que expliquen lo acontecido en el pasado y, a su vez, en este fragmento se añade que sirve al historiador para interpretar y comprobar estas conjeturas, por lo que la imaginación interviene tanto en el momento inicial de elaborarlas como en el de demostrar su validez. Este razonamiento conduce a Salazar-Sotelo a proponer que la historia enseñada en las escuelas se plantee como un programa de resolución de problemas en el que se deban configurar hipótesis adecuadas a través de la imaginación.

Finalmente, podemos reparar en determinados planteamientos expuestos por Hoodless y Cooper quienes, además de las otras funciones que hemos comprobado que atribuyen al concepto, también observan cómo la imaginación histórica es fundamental para considerar las distintas interpretaciones a las que se puede llegar sobre un mismo hecho (Hoodless, 2008: 15) o, directamente, que esta es en efecto la forma de pensamiento que permite elaborar una gama amplia e inteligente de interpretaciones (Cooper, 1991: 16).

Este conjunto de ideas refleja que, para distintos autores que adoptan unos fundamentos teóricos distintos, la imaginación histórica puede ser vista como una capacidad que interviene en la formación conjeturas e hipótesis que expliquen los acontecimientos históricos. Ello permite apreciar, entre otras cosas, determinadas características intrínsecas de la disciplina histórica y aprender sobre diferentes dimensiones del estudio del pasado, como las limitaciones existentes para conocerlo o la existencia de distintas interpretaciones que, sean más o menos válidas, pueden coexistir.

Respecto al núcleo de significado referido a establecer vínculos y conexiones, este alude en gran medida a hacer saltos de pensamiento ya sea en forma de inferencias y suposiciones, que completen o formen comprensiones sobre el pasado, o como conjeturas o hipótesis que propongan explicaciones de los acontecimientos históricos. Con todo, las diversas clases de apreciaciones que es posible identificar bajo este núcleo presentan matices que permiten tratarlas por separado, aun cuando es necesario reconocer las bases historiográficas comunes de las que parten.

6.7 Propiedades discursivas

Si remitimos una vez más a la clasificación de “usos del concepto” de imaginación histórica que hemos propuesto en el Capítulo 4 tras analizar las ideas de distintos historiadores y filósofos, en ella podemos observar dos usos que remiten directamente a los procesos de representación de la historia en forma de narraciones. En dicha clasificación encontramos, por un lado, los planteamientos que entienden la imaginación histórica como un medio para hacer más vívidos los relatos históricos, mientras que por otro es posible identificar aquellos que la conciben como un mecanismo que permite aplicar convenciones lingüísticas que prefiguran el pasado. Estas segundas acepciones se acostumbran a identificar en relación con posiciones posmodernas y, como vamos a comprobar, han tenido un escaso reflejo en la didáctica de la historia. En cambio, ocurre todo lo contrario con las concepciones que entienden la imaginación histórica como un elemento que interviene en la emisión y recepción de la historia, especialmente en los efectos que promueven ciertas características de las narraciones y en las reacciones que generan durante su recepción, los cuales sí han sido contemplados en mayor medida en la educación histórica.

De entre los elementos que giran alrededor de este núcleo de significado podemos resaltar la idea de utilizar la imaginación para formar narrativas históricas que sean más atractivas o tengan cierto impacto sobre el lector, así como las funciones que puede cumplir al crear tramas. Además, muchas de estas apreciaciones se realizan desde la posición del lector y no tanto del escritor, posiblemente porque algunos de los mecanismos discursivos implicados en esos procesos tienen una gran complejidad y no solo requieren una comprensión histórica avanzada, sino también habilidades expresivas muy sofisticadas, por lo que se concibe a los alumnos más como receptores que como creadores de narraciones históricas.

Si comenzamos por la escritura y la elaboración de narraciones más atractivas, Little plantea que la imaginación histórica ornamental representa una serie de funciones determinantes que, lamentablemente, en ocasiones son minusvaloradas. Así, indica que esta consiste en el uso prudente de herramientas como el símil, la metáfora y la analogía para que los relatos sean fieles a los hechos y, al mismo tiempo, que se seleccionen detalles vívidos y concretos, imágenes vivas, ecos literarios e ingenio para representar el pasado (Little, 1983b: 31). No obstante, la autora no limita las funciones literarias a la

imaginación histórica ornamental, sino que también hay algunas de la estructural que cobran relevancia en este sentido, como es la de dotar a las narrativas históricas de detalles que agudicen y den viveza a las reconstrucciones para expresar más verdad histórica a los restos del pasado. Estas formulaciones de Little tienen su continuidad en diversos trabajos que siguen las formulaciones de la autora, de modo que en estas contribuciones se resalta la dimensión más comunicativa de la imaginación, concibiéndola como un mecanismo para configurar relatos históricos expresivos que cautiven y persuadan al lector.

A este respecto, la propia Little también explica cómo el lector ejercita su imaginación histórica en la medida en que la narración capta su interés y comprensión simpatética, de forma que permite a las palabras del historiador crear en su mente la reconstrucción del pasado que ha sugerido la investigación. Esta clase de proceso depende tanto de la riqueza y variedad del conocimiento que posee el lector y que pone en práctica al enfrentarse a la narración, como de que el narrador emplee su imaginación estructural y ornamental al configurar el relato, ya que cuando este último combina las dimensiones cognitivas y afectivas consigue la extensión del conocimiento y la comprensión del lector (Little, 1983b: 31).

Sin embargo, las aportaciones más extensas que han concebido la imaginación histórica de este modo son las realizadas por Schörken, las cuales ya se han observado parcialmente al examinar los trabajos realizados sobre el núcleo de significado referido a la formación de imágenes mentales, pero que cobran relevancia nuevamente dado que según el autor el modo de formar estas es mediante la lectura de narraciones históricas, lo que le lleva a tratar en distintos puntos las propiedades de estas construcciones. De este modo, Schörken se centra en la formación de imágenes interiores a través de la lectura y la introducción en la segunda realidad de las narraciones, de manera que -entre otras cosas- sostiene que el lenguaje es el principal instrumento para activar la imaginación. En esa línea reconoce que no todas las señales verbales que incluyen los textos tienen la misma capacidad de evocar imágenes, por lo que la imaginación histórica que se desarrolla a partir de las síntesis pasivas de la lectura tiene una categoría superior que las representaciones mentales que se forman a través de otros medios como los visuales y audiovisuales (Schörken, 1994: 125). En esta misma línea, Handro ha reflejado su preocupación sobre que medios como la televisión o los videojuegos trasladan relatos coherentes, representaciones preelaboradas y, sobre todo, ilustran con presentaciones visuales la imaginación histórica de los alumnos de forma más atractiva que los textos, lo

que lleva a una pérdida progresiva de la capacidad de construir internamente imágenes del pasado (Handro, 2007: 146-147).

Respecto a Lee, este fundamenta sus ideas sobre esta cuestión en los planteamientos de Ryle, de modo que, en sus explicaciones sobre cómo la imaginación histórica contribuye a “hacer efectivo” aquello que ya conocemos, destaca la importancia que tiene la labor de comunicar adecuadamente las reconstrucciones del pasado que se han formado por medio de la investigación, ya que de ese modo otros podrán trabajar a través de ellas. En estos procesos, parte de la responsabilidad de relatar la historia consiste en permitir a la audiencia seguir lo que está sucediendo en la narración y “hacer efectivo” lo que les ofrece, es decir, que aquellos que leen el relato consideren las implicaciones humanas de lo que se narra (Lee, 1984a: 99).

Esto no implica que el lector adopte un rol pasivo en el que simplemente acepta lo que se le cuenta, sino que debe poner de su parte, algo en lo que el autor coincide con otros investigadores como Little o Schörken que también han hecho las mismas apreciaciones, aunque basándose en unos fundamentos teóricos marcadamente distintos. En el caso de Schörken, este defiende que la imaginación histórica que se fomenta al leer implica creatividad: “(...) el texto que el lector asimila no es algo que simplemente se traga sin ninguna intervención activa, sino que el lector, receptor, alumno, pone de su parte. (...)” (Schörken, 1994: 9). Con todo, Lee se distancia de algunas ideas manifestadas por ejemplo por Little, dado que para él la imaginación histórica del lector no consiste en que este forme una serie de imágenes mentales que le sugiere la lectura de una narración histórica, sino que esta consiste en realizar suposiciones “haciendo efectivo” el conocimiento que ofrece el historiador sobre las vicisitudes y acciones humanas (Lee, 1984a: 107).

Por otro lado, un aspecto o elemento relevante de las narrativas históricas que algunos autores se detienen en relacionar con la imaginación son las tramas. Salazar-Sotelo plantea:

“(...) la imaginación es parte inherente a la escritura de la historia, sin ella, no hay historia, no hay posibilidad de invención para crear las representaciones de lo real. Es mediante la imaginación que el historiador “construye” las imágenes o representaciones de la realidad, su ausencia presenta a los acontecimientos históricos desarticulados. (...)” (Salazar-Sotelo, 2006: 135)

Con esta y otras afirmaciones la autora reafirma la relevancia que tiene la imaginación en la elaboración de las tramas, principalmente al conectar los

acontecimientos en construcciones narrativas que sean coherentes, fidedignas y tengan un significado, tanto todo el conjunto como cada acontecimiento particular.

De forma semejante y si volvemos nuevamente a los planteamientos de Schörken vemos que este sugiere en cierta forma la idea de alimentar la imaginación consumiendo nuevas experiencias. Con todo, en su caso alimentar la imaginación no consiste simplemente en que las narrativas ofrecen escenas que se acumulan en la mente para aumentar el repertorio de imágenes mentales, que también, sino que junto con ello, estas narrativas aportan tramas, estructuras y toda una serie de componentes indispensables para la comprensión y el conocimiento histórico (Schörken, 1994: 116). Mientras tanto, fundamentándose en estos planteamientos y en los de Henke-Bockschatz, Pflüger sugiere que la imaginación es indispensable en la construcción de conocimiento también en el sentido de que es el mecanismo con que nos apropiamos y aplicamos patrones narrativos conocidos a los fenómenos del pasado (Pflüger, 2012: 179-181).

En torno a este núcleo de significado propio de la imaginación histórica se plantean una serie de propiedades discursivas en las que interviene o directamente es responsable esta. Así, las alusiones más comunes son las que entienden que esta capacidad permite hacer uso de los atributos lingüísticos para hacer más vívida la narración y que tenga un mayor efecto en el lector -principalmente en los alumnos-, pero también se contemplan los efectos que pueden tener las narraciones a la hora de tomar conciencia de las implicaciones humanas que poseen las narraciones históricas. Además, algunos autores han hecho referencia al papel que desempeña la imaginación al configurar las tramas y a cómo el conocimiento de estas favorece el entendimiento y la comprensión histórica.

6.8 Estética

Este núcleo de significado recoge las aportaciones que se han realizado sobre la imaginación histórica como una facultad que se vincula con las dimensiones estéticas del aprendizaje de la historia. En términos generales, el hecho de tratar la imaginación asociada a la estética remite inevitablemente a una larga tradición filosófica -la cual ha sido abordada en el Capítulo 2- que resuena cuando vinculamos ambos elementos en la actualidad, y de hecho existen propuestas que simplemente relacionan los dos aspectos por cómo se asocian ambos con la imagen, pero también es posible encontrar otras que plantean explicaciones más elaboradas.

En un primer momento podemos hacer referencia dentro de este núcleo de significado a las diversas contribuciones que han tratado esta cuestión en el contexto alemán. Si consideramos el extenso trabajo de Schörken, este enfatiza a lo largo de su obra que la conciencia histórica no es un fenómeno puramente cognitivo, ya que:

“Aquellos que tienen desarrollado un sentido de la historia pueden apreciar más cosas que los que no. (...) El lado artístico de la conciencia histórica también incluye la mejora del disfrute artístico a través de la conciencia histórica. Así, por regla general, los contemporáneos estamos privados de la capacidad de percibir ingenua y directamente la belleza de la pintura o la música, la literatura o la arquitectura de épocas lejanas: las formas de expresión y las condiciones sociales son demasiado distantes. El Minnesang, la pintura románica, los poemas de Klopstock y muchas otras cosas cuyo efecto estético inmediato ha desaparecido, cobran nueva vida cuando pasan por el transformador del significado histórico. Una conciencia agudizada del tiempo intensifica la receptividad en un doble sentido: los procesos temporales se perciben de forma más actual y, por lo tanto, se incrementa la capacidad de diferenciación, lo cual es indispensable, por ejemplo, en los desarrollos histórico-artísticos y también aumenta la capacidad de disfrute, y los antecedentes temporales condicionantes siguen presentes en la conciencia.”⁹¹ (Schörken, 1994: 133)

Ello representa una reflexión que reivindica la importancia de la parte estética de la conciencia histórica y que lo hace tras explorar en detalle los mecanismos que afectan a la imaginación en los procesos de recepción de la historia.

Con todo, aquel autor que más ha profundizado sobre los vínculos entre estos aspectos es von Borries, quien a lo largo de su carrera ha abordado cómo la imaginación histórica se vincula fundamentalmente -pero no de forma exclusiva- con las dimensiones estéticas y emocionales de la conciencia histórica. Desde su perspectiva, es preciso promover el disfrute y análisis estético de la historiografía, también de las emociones que provocan esta clase de narraciones, ya que ambos aspectos no se oponen al aprendizaje de la disciplina, sino que por el contrario lo pueden y deben apoyar e impulsar en la búsqueda de contribuir a formas preferibles de conciencia histórica (Borries, 2019: 101), algo que evidencia el autor a partir de sus análisis de la imaginación a través las pulsiones psicológicas y de aspectos estéticos y emocionales de la historia incluidos en obras literarias de distinta naturaleza (Borries, 1996: 183). Así, es muy relevante considerar cómo entiende von Borries la imaginación, ya que para este es un componente necesario

⁹¹ Minnesang: tradición de poesía lírica medieval germánica. F. G. Klopstock (1724-1803): Poeta prerromántico alemán.

del estudio de la historia en el sentido en que más enfatiza Schörken -es decir, sobre que no podemos tener ninguna visión o conocimiento de la historia sin imaginación-, pero en su caso defiende que la imaginación va más allá de la intelectualidad y la cognición, lo que le lleva a reivindicar sus componentes estéticos.

Por su parte, investigadores como Barsch o Deile también han tratado esta cuestión, de forma que el primero ha considerado cómo la imaginación histórica de los alumnos en determinados problemas de aprendizaje está más influenciada por elementos emocionales-afectivos, estéticos y morales que por los modelos explicativos científicos con los que puedan haber entrado en contacto al aprender historia y, a partir del uso de diferentes clases de imágenes -dibujos, fotografías, cuadros...-, explora fundamentalmente cómo estos alumnos forman significados históricos (Barsch, 2013: 98-106). En el caso de Deile, resalta la necesidad de plantear en la didáctica de la historia una teoría centrada en los aspectos estéticos de esta clase de aprendizajes en la que la imaginación tenga un papel preponderante, algo que desarrolla recurriendo a fundamentos provenientes de la psicología de la percepción que tratan la presentación de imágenes figurativas y esquemáticas (Deile, 2016: 118).

En un contexto diferente, Sawyer y Laguardia exploran las concepciones que tiene el profesorado sobre una serie de elementos entre los que se encuentra la imaginación histórica, ya que esta “(...) desempeña un papel central en la profundización del pensamiento histórico, permitiendo a los historiadores comenzar a percibir los acontecimientos dentro de una visión del mundo ampliada. (...)” (Sawyer y Laguardia, 2010: 1995-1996). Pese a que a primera vista pueda parecer que esta concepción no tiene una relación directa con la estética, a la hora de profundizar en ello los autores defienden que la imaginación histórica contribuye al desarrollo del pensamiento histórico y lo justifican con la alusión a que la historia del arte ayuda a los alumnos a tratar elementos distintos a las fuentes históricas tradicionales a partir de procedimientos que les permiten centrarse en perspectivas internas de los acontecimientos. Se sugiere que a partir de ella los alumnos pueden indagar en el significado de las representaciones a través de varios medios, de modo que realicen un análisis crítico de cómo los significados pueden cambiar según la forma de representación, lo cual supone un modo de acceder a diferentes perspectivas sobre los acontecimientos históricos. Todo ello sugiere que se concibe la imaginación histórica como componente del pensamiento histórico que ayuda a profundizar en las representaciones del pasado, en especial las que desafían las imágenes habituales o cuestiones que son sensibles al tratarlas en el aula como pasados horribles o

sombríos, por lo que Sawyer y Laguardia defienden que aprovechar la imaginación en el estudio de la historia contribuye a que el alumnado sea más crítico y se enfrente a perspectivas sobre el pasado que reflejan estos aspectos sensibles y a las que no están habituados por motivos culturales o de otro tipo.

Den Heyer y Fidyk también realizan algunas aportaciones en este sentido que merece la pena recuperar, ya que abordan cuestiones como el lugar de la imaginación en trabajos literarios e históricos, destacan las diferencias existentes y trazan relaciones con la formación de la agencia histórica. Estos investigadores ponen de relieve cómo las obras literarias de ficción histórica ofrecen a los alumnos la oportunidad de comprender sus vidas a partir de la formación artística de significado que se inspira y emerge de lugares históricos o que hace referencia a acontecimientos históricos. Todo ello unido a lugares y acontecimientos temporales y espaciales, así como a hechos simbólicos o que surgen de la vida simbólica compartida por los miembros de la cultura de la que deriva esa formación artística (Den Heyer y Fidyk, 2007: 144-145).

Como es posible comprobar, no son muy numerosas las aportaciones realizadas que entienden a la imaginación histórica en relación directa con las dimensiones estéticas del aprendizaje de la historia, aunque algunos de estos aspectos se contemplan de forma secundaria en muchas investigaciones. Esto se enmarca en un campo como la didáctica de la historia que, como ha criticado von Borries, no ha tomado suficientemente en cuenta el estudio de la dimensión estética de la conciencia histórica y se ha centrado en la cognitiva. Ello hace que a nuestro modo de ver la investigación de la imaginación histórica relacionada con dimensión estética del aprendizaje represente un campo de gran interés y posibilidad de investigación en el futuro.

6.9 Pensamiento creativo

Es complejo delimitar un núcleo de significado sobre la imaginación histórica que remita al pensamiento creativo porque, por definición, se asume que muchas de las funciones que cumple la imaginación en el aprendizaje de la historia y que hemos identificado en otros núcleos ya son creativas de por sí. Ello hace que, al demarcar una categoría que acote actividades de pensamiento creativo, esta se superponga a otras porque incluye acciones que se pueden clasificar en otros grupos. Por poner algunos ejemplos, la configuración de contrafactuales se puede interpretar -y de hecho así se hace en algunos casos- como una función creativa de la imaginación histórica en la que se

elaboran desarrollos alternativos de ciertos acontecimientos o procesos del pasado. Otro ejemplo puede ser la realización de inferencias si se entiende que esta implica la realización de un salto de pensamiento que requiere de cierta inventiva. También la imaginación de futuros eventuales que se pueden esbozar a partir de un análisis histórico -los cuales exploraremos más adelante- consiste en fundamentarse en determinados conocimientos para formular posibilidades razonables.

A nuestro modo de ver, estas funciones creativas no se limitan a la clase de ejercicios que Furlong caracteriza como actividades “con imaginación”, es decir, que se ejecutan de forma original, innovadora o novedosa, sino que constituyen genuinamente acciones creativas porque, independientemente de que lleven a cabo con un mayor o menor grado de originalidad, implican distanciarse o ir más allá de aquello que conocemos sobre el pasado. Aunque, eso sí, lo hacen respetando los conocimientos disponibles y dentro de unos límites que garantizan que puedan seguir llamándose históricas.

En primer lugar, podemos comenzar reparando en algunas de las actividades que forman parte de los núcleos de significado anteriores y pueden ser calificadas como creativas, algo que, de hecho, han indicado algunos de los autores que las han formulado. En este sentido, encontramos que Cooper observa cómo las tareas que requieren la utilización de la imaginación histórica por parte del alumnado para plantear una serie de suposiciones sobre las evidencias también necesitan en gran medida emplear el pensamiento creativo (Cooper, 1994b: 107-109, 2000: 16-17), mientras que en su análisis de las relaciones que existen entre narrativas históricas y de ficción, Husbands enfatiza cómo la comprensión del pasado es un acto creativo que puede ser interpretado de formas diversas según el enfoque que se adopte y en el que se utiliza la imaginación, tanto para construir relatos históricos, como para formular corazonadas y presentimientos que guíen la generación de sentido sobre las evidencias en investigaciones de aula (Husbands, 1996: 59-62).

La configuración de contrafactuals a partir de la imaginación histórica también se ha caracterizado como una actividad creativa. Santisteban plantea que la imaginación ha de estar al servicio del pensamiento creativo o divergente y, en el caso de la disciplina histórica, este se basa en la consideración de que el pasado pudiera haber sido de otra forma y que por tanto los sucesos acaecidos podrían haber tenido un desenlace diferente al que se produjo, lo cual representa una posición que combate el determinismo en el

estudio del pasado en la que cobran relevancia las ucronías (Santisteban, 2010: 49), tal y como también sostiene Triviño (Triviño-Cabrera, 2019a: 131).

Al margen de consideraciones que encajan claramente en otros núcleos de significado, autores como Duckworth plantean que el desarrollo de una comprensión profunda imaginativa del pasado por parte de los estudiantes permite observar la relación existente entre enseñanza de la historia y creatividad, puesto que ayuda a percibir la naturaleza creativa de situaciones como que la imaginación histórica entra en juego en características básicas de la historia, como la referida a que esta clase de conocimiento que no es exacto y que en él conviven explicaciones diversas sobre un mismo hecho, o distintos razonamientos sobre las causas que lo provocaron (Duckworth, 1971: 49-50). Asimismo, otros investigadores han resaltado cómo la historia es una interpretación imaginativa u original del pasado en la que se ejerce la creatividad individual para dar forma a las narrativas históricas (J. Clark y Nye, 2017: 656), y en este sentido Salazar-Sotelo se apoya en los trabajos de Vygotsky sobre la imaginación y la creatividad al señalar que en el aprendizaje de la historia se debe fomentar capacidades creativas como las involucradas cuando los alumnos encajan acontecimientos que son muy ajenos a su realidad o que suponen nuevos conocimientos en sus estructuras conceptuales, lo cual contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto (Salazar-Sotelo, 2006: 143).

I. Adoptar un nuevo punto de vista

Como parte de los procesos que se atribuyen a cierta forma de pensamiento creativo que realiza la imaginación histórica encontramos la adopción de un nuevo punto de vista o, lo que es lo mismo, ver las cosas de otra forma o desde una perspectiva que no se había tomado previamente. Passmore recoge esta idea en su estudio sobre el lugar de la imaginación en educación y refleja cómo esta es una de las atribuciones más habituales del pensamiento creativo: ver algo de otra forma o darle una nueva utilidad (Passmore, 1983: 191). En el caso de la educación histórica, Lee ha planteado que la imaginación histórica como suposición implica ver lo que en un sentido ya sabemos bajo una luz diferente, desde una perspectiva distinta (Lee, 1983: 38), algo que además se relaciona con conectar los fragmentos del pasado con otras “cosas” para poder ver el panorama - como lo expresa Kitson-Clark- como un todo. Como vemos, esto puede ser interpretado como parte del núcleo de significado referido al establecimiento de vínculos y conexiones, pero con una diferencia significativa y es que en este caso se enfatiza que esta forma de relacionar lo que conocemos permite ver las cosas bajo una nueva luz.

Por su parte, Fines ha sostenido una idea semejante y a nuestro modo de ver supone una de sus reflexiones más interesantes. Así, como parte de su esfuerzo por reivindicar que la imaginación histórica implica mucho más que la mera elaboración de imágenes mentales, indica que si esta:

“(…) fuera sólo una cuestión de imágenes podríamos obtener la imagen correcta y después mirarla simplemente; pero todos sabemos que eso es imposible, y el ejercicio de la historia es uno de constante re-visión. La inquietud por ‘corregir la imagen’, para obtener una nueva visión, desde abajo, o desde arriba, o simplemente desde el otro lado es una marca distintiva de la imaginación histórica.” (Fines, 1977: 26)

De este modo, el autor relaciona la elaboración de tales imágenes con la asunción de que cada instante del pasado solo puede ser representado de una forma: del modo en que podríamos verlo físicamente si pudiéramos observarlo con nuestros sentidos. Este argumento podría ser cuestionado en base a distintos aspectos ya que, por ejemplo, algunos podrían sostener que la imaginación histórica consiste en figurar mentalmente imágenes sobre el pasado que pueden representar los mismos momentos o acontecimientos, pero de distintas formas en función la perspectiva que se adopte. Sin embargo, Fines aprovecha la idea de que el pasado solo puede ser representado de una forma para aludir al proceso de “constante re-visión” característico de la imaginación histórica, el cual consiste en que es posible aproximarse a periodos o acontecimientos históricos ya estudiados pero analizarlos de forma novedosa y original, es decir, estudiarlos bajo una nueva luz que revele nuevas formas de verlos sin necesidad de falsearlos y que les otorgue nuevos significados que sean igual de válidos que los de las perspectivas anteriores.

Significativamente, el autor traslada esta idea al nivel más elevado de imaginación histórica que contempla su clasificación. En este, la imaginación histórica va dirigida hacia el símbolo, de forma que las palabras y frases de las explicaciones históricas dan novedad al material antiguo, por ejemplo, cuando se toman unos hechos conocidos y se pone énfasis en aspectos que no se habían resaltado antes, así como en el modo en que habían sido configurados y ordenados. Ello provoca la sensación de que, aunque no se habían visto las cosas de ese nuevo modo, es convincente, congruente históricamente y tiene sentido (Fines, 2002a: 66). Todo ello es asumido por Kent en su reproducción de las ideas de Fines cuando sostiene que la imaginación histórica supone manipular aquello que se conoce y se descubre para formar un relato, el cual no es definitivo y puede ser criticado, rebatido, alterado o ignorado por los demás, por lo que “(…) El deseo de ver

otra cara del cuadro, de dar un enfoque diferente a la interpretación de los acontecimientos, de llevar la historia un poco más lejos, todo esto forma parte de la última etapa de la imaginación histórica.” (Kent, 1981: 22).

Por tanto, como se ha podido observar el núcleo de significado de la imaginación histórica sobre el pensamiento creativo y los elementos que giran en torno a este remiten en gran medida a otras funciones de esta capacidad que pueden ser consideradas como genuinamente creativas. Esto lleva a que, en una clasificación de esta clase, se superpongan determinadas actividades en distintos núcleos, aunque también es posible encontrar otros ejercicios de la imaginación histórica que se relacionan con el pensamiento creativo y que se han argumentado de forma muy sugerente desde la educación histórica, como la capacidad de ver las cosas de otra forma o desde una perspectiva que no se había tomado previamente.

6.10 Figurar futuros posibles

Finalmente podemos abordar el núcleo de significado que relaciona la imaginación histórica con la figuración de futuros posibles a partir del estudio de la historia. Estas ideas están fuertemente vinculadas con la historia del futuro y, pese a que se han producido interesantes trabajos al respecto, no constituye una línea de investigación relevante en educación histórica.

En un primer momento podemos llamar la atención sobre los trabajos de Den Heyer que, basándose en las aportaciones de Staley sobre la historia del futuro, plantea una lectura educativa de estas ideas. El autor interpreta de una forma particular la dimensión ética en la educación histórica y la agencia histórica de modo que se transforman de manera relevante tanto la manera en que se conciben los hechos históricos, como las posibilidades de acción que se abren en el presente al aprender sobre el pasado, con lo que se aboga por que el profesorado se comprometa directamente con aprovechar las capacidades imaginativas de los alumnos en relación con cuestiones que preocupan personal y socialmente (Den Heyer, 2011: 154-155). Esta concepción sobre el enfoque que deben adoptar los aprendizajes históricos tiene una clara orientación hacia la proyección de futuros que sean más o menos deseables, de forma que:

“El pasado -y los juicios razonados sobre sus acontecimientos y significados para las personas del presente- deberían situarse como garantías para nuestras ‘invenciones afirmativas’ de futuros posibles, probables y preferibles. Esto invitaría a nuestra creatividad

como ciudadanos y a nuestra ‘imaginación desiderativa’ como personas, más que a nuestra capacidad de razonar como profesores y alumnos sobre el pasado.” (Den Heyer, 2011: 160)

Lo cual hace necesario que “(...) estudiemos explícitamente el condicionamiento histórico de nuestras vidas -de las formas en que nos damos sentido a nosotros mismos, a nuestros propósitos, a nuestro presente y futuro compartidos- (...)” (Den Heyer, 2011: 160-161). Este direccionamiento hacia el que apuntar la educación histórica implica dotar a la imaginación histórica de un significado añadido como es el de partir del conocimiento del pasado para proyectar situaciones futuras. Así, Den Heyer propone que el profesorado dirija a sus alumnos no solo hacia el pasado, sino también hacia el desarrollo de los razonamientos críticos e históricos en la configuración de “escenarios” futuros.

Por su parte, Santisteban también dirige el aprendizaje de la historia hacia unas finalidades que aboguen por el estudio de la sociedad en el pasado y su transformación en el presente, lo que le lleva a considerar el trabajo sobre contrafactuales -como ya se ha comprobado anteriormente- para que el alumnado compruebe que el pasado pudo haber tenido otros futuros y que, en el presente, también podemos imaginar otras posibilidades para el devenir. Así, tras resaltar la importancia de todo ello concluye que “(...) El pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro. Se convierte así en un instrumento esencial de la educación democrática, ya que la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. (...)” (Santisteban, 2010: 49).

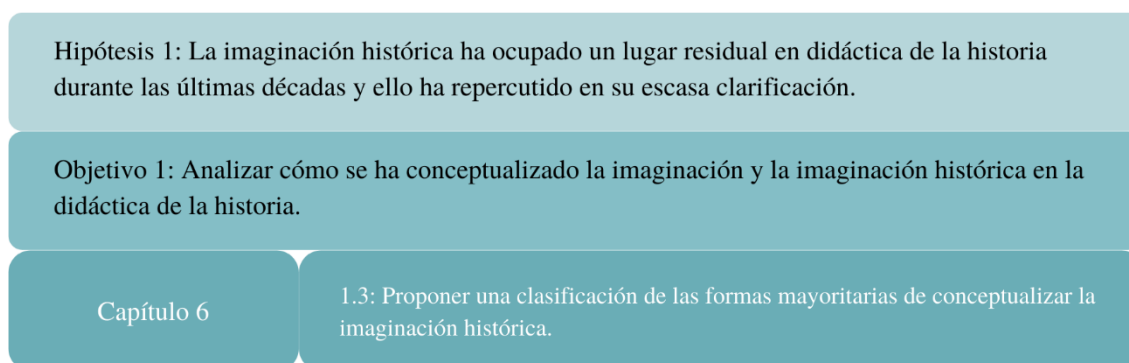
Asimismo, las investigaciones de Triviño que apuntan en este mismo sentido también combinan el estudio de contrafactuales y la historia del futuro para revelar cómo el aprendizaje de la historia puede dirigirse hacia la elaboración hipótesis sobre el futuro y a imaginar mundos posibles alternativos a partir de los que proponer soluciones para el cambio social (Triviño-Cabrera, 2019a: 131; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2019: 55). Mientras tanto, otros autores como Spock han señalado a la imaginación histórica como un medio con el que los niños pueden anticipar el futuro y sus posibilidades alternativas en visitas a museos (Spock, 2010: 117-118), y Seng y Wei también han defendido que la imaginación en historia no debe ser vista únicamente como un medio para observar el pasado de forma más cercana, sino también como una habilidad para pensar futuros posibles (Seng y Wei, 2010: 526).

De este modo, el núcleo de significado que apunta a la imaginación histórica como elemento que interviene o que se encarga de formar futuros posibles a la luz del análisis

histórico no ha representado una cuestión ampliamente estudiada, aunque ello no implica que en adelante no pueda ser un ámbito en el que se realicen aportaciones interesantes. Significativamente, varias de las contribuciones que han vinculado la imaginación histórica con la figuración del futuro justifican la pertinencia de estas premisas en las contribuciones que realizan a la educación ciudadana y el cambio social, y además plantean ideas que emanan directamente de la idea de conciencia histórica elaborada por Rüsen en la que el estudio del pasado ayuda a comprender el pasado y atisbar futuros posibles.

6.11 Sumario

En este capítulo hemos propuesto una clasificación organizada en una serie de núcleos de significado en torno a los que se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia. Ello ha representado el último paso hacia el cumplimiento del Objetivo 1 a través de la consecución del subobjetivo 1.3 y, a su vez, hacia la comprobación de la Hipótesis 1 (Figura 24), de modo que la discusión de esta hipótesis la abordaremos más adelante en el Cierre de la Primera Parte de la investigación. En todo caso, como se ha podido comprobar y se ha indicado en varios puntos, diseñar una clasificación de esta clase es una tarea compleja por distintos factores, de entre los que podemos destacar los ligeros solapamientos que se pueden dar entre ciertos grupos o el hecho de que numerosos autores aludan a más de una acepción en un mismo argumento al reflexionar sobre el concepto.

Figura 24. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 6

Fuente: elaboración propia.

Con todo, consideramos la propuesta elaborada dibuja con suficiente fidelidad el panorama de la imaginación histórica en este ámbito de conocimiento, ya que muestra los significados que es posible diferenciar y en la explicación de cada núcleo se han constatado las dimensiones de cada uno. Esto es algo que podíamos intuir tras el extenso análisis del Capítulo 5 y ha quedado corroborado al estudiar estos grupos. Así, encontramos que ciertos núcleos como el referido a la empatía histórica o el que alude al establecimiento de vínculos y conexiones son algunos de los más extensos puesto que estas son las acepciones más frecuentes en las distintas aportaciones que han abordado el concepto; mientras que otros núcleos como el dedicado a la dimensión estética del aprendizaje o el que trata la figuración de futuros posibles son más reducidos. Esta situación tan dispar guarda relación con la cantidad de investigadores que han apelado a estos sentidos ya que, por ejemplo, la empatía histórica y el establecimiento de vínculos son los significados a los que se ha acudido con mayor recurrencia en la educación histórica británica que, como se ha comprobado, es la tradición disciplinar en la que más se ha considerado a la imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En cualquier caso, estas apreciaciones sobre el volumen de cada núcleo no tienen tanta importancia como el hecho de que podamos vislumbrar las diferentes formas en que se ha tratado el concepto. Esto es algo especialmente relevante cuando hablamos de la imaginación histórica puesto que, tal y como refleja esta clasificación, existe una amplia variedad de formas de entenderla y aplicarla en la didáctica de la historia.

Finalmente, y una vez trazado este balance de la propuesta elaborada, consideramos que es interesante terminar este último capítulo de la Primera Parte de la tesis doctoral poniendo de relieve una cuestión que se ha podido atisbar en este capítulo y, sobre todo,

en el anterior. En este sentido, a lo largo del análisis llevado a cabo en el Capítulo 5 hemos advertido cómo algunos investigadores como Lee, Little o Schörken que han aportado contribuciones de una calidad y profundidad admirable sobre la imaginación histórica inician sus ensayos o estudios examinando ciertos usos habituales del concepto para revelar la multiplicidad -o incluso ambigüedad- que tiene al ser utilizado cuando hablamos sobre el aprendizaje de la historia. En nuestro caso hemos iniciado esta Primera Parte de la tesis doctoral con el desarrollo de un breve análisis etimológico del concepto de imaginación, por lo que nos parece pertinente finalizarla realizando un ejercicio semejante al de estos tres notables investigadores, como puede ser el de indagar en determinadas expresiones y ejemplos que prácticamente se han convertido en fórmulas y arquetipos en los textos de didáctica de la historia que ha tratado la imaginación histórica.

Sin lugar a duda, la primera de estas expresiones a la que podemos hacer referencia es la de considerar la imaginación como la responsable de una de las funciones que le atribuye Hume (Furlong, 2013: 108), esto es, como un mecanismo con el que se “rellenan los huecos” que existen en nuestra experiencia del mundo y que, en el estudio de la historia completa los vacíos en el registro de evidencias o, como se manifiesta más comúnmente “fill the gaps” o la habilidad de “gap-filling”, ya que la gran mayoría de estas alusiones se reúnen en trabajos desarrollados en el contexto británico y, posteriormente, en otras tradiciones disciplinares que se han visto influidas de forma determinante por estas investigaciones. Como hemos advertido en las páginas anteriores, este sentido atribuido a la imaginación parte de considerarla como aquello con lo que realizar inferencias al investigar el pasado histórico y suele encontrarse en estudios que interpretan las reflexiones de Collingwood al respecto. De hecho, otro ejemplo muy recurrente que se reproduce en numerosas investigaciones es el que enuncia el filósofo inglés para explicar el funcionamiento de la “imaginación a priori”, el cual describe el modo en que, si las fuentes históricas indican que el César se encontraba en una determinada fecha en un lugar, y en otra fecha posterior estaba en otro sitio, la imaginación actúa al figurar el viaje que realizó entre los dos puntos. Este ejemplo ha sido repetido con mucha frecuencia para ilustrar cómo actúa esta clase de imaginación, en muchos casos copiando literalmente las palabras de Collingwood al explicarlo, y en otros cambiando al protagonista y contexto del relato. Algo semejante ocurre con la comparación que propone este autor entre la labor de indagación que realiza el historiador y la que lleva a cabo un detective, por lo que estos ejemplos muestran hasta qué nivel han influido las ideas de Collingwood en las investigaciones que hemos analizado.

La expresión “stir the imagination” (agitar la imaginación) o “capture the imagination” (capturar la imaginación) y, en menor medida, “engage/stimulus the imagination” (atraer/estimular la imaginación), también representan planteamientos reiterados con frecuencia, como son el de que el estudio de la historia debe remover la imaginación infantil o impactarla para que tenga un efecto considerable en la sensibilidad tan particular que tienen los niños y niñas, o que estas clases de aprendizajes han de velar por cautivar su capacidad de asombro. Ambas ideas derivan más de las concepciones que suelen tener los adultos sobre el pensamiento infantil y de las formas de manifestar estas nociones, que de funciones elaboradas que se atribuyen a la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, lo cual se evidencia en la escasa profundización teórica y empírica con que se han explorado estos planteamientos y la superficialidad e imprecisión con que se emplean tales expresiones.

Por otro lado, existe un planteamiento algo habitual que entiende que el pasado, por el hecho de no existir como tal en nuestra experiencia actual, es algo inerte y, en contraste, el presente es algo vivo. Esta idea ha sido observada en el Capítulo 4 porque es manifestada literalmente de este modo por algunos historiadores que remiten precisamente a la imaginación como aquello que devuelve el pasado a la vida, como es el caso de Bloch o Hart. La comparación entre el pasado muerto y el presente vivo aparece en algunos de los trabajos sobre educación histórica que hemos analizado y en los que la imaginación también se concibe con este papel un tanto místico de revivir un pasado marchito.

Finalmente podemos aludir a la muletilla que acompaña permanentemente a la imaginación cada vez que se la nombra al tratar el aprendizaje de la historia: “imagination disciplined by evidence” (imaginación disciplinada por la evidencia) o “imagination restrained by evidence” (imaginación atada por la evidencia). A nuestro modo de ver, el miedo a que se malinterprete cualquier alusión a la imaginación en educación histórica explica el constante uso de esta expresión. Mencionar la imaginación en el ámbito educativo responde a una variedad de procesos mentales que se han podido observar -no todos, pero muchos de ellos sí- en el Capítulo 3, pero los condicionantes que entran en juego al hablar en particular del aprendizaje de la historia introducen factores que se asume deben ser respetados a toda costa. Nos referimos especialmente a los criterios de científicidad que han defendido numerosos historiadores contemporáneos y que se ven reflejados en los principios epistemológicos sostenidos desde diferentes corrientes

historiográficas, unos principios que quedan en tela de juicio según cómo se conceptualice la imaginación al reconocerla como un elemento implicado en la investigación del pasado.

El temor por infringir -o aparentar infringir- algunos de los fundamentos de la disciplina explican a nuestro modo de ver la frecuencia con que se emplea esta expresión, como también lo hace el hecho de que prácticamente todos los trabajos que abordan la imaginación en el aprendizaje de la historia matizan brevemente, aunque en algunos casos de forma detallada, que no se refieren a la imaginación libre o a la fantasía, sino a una clase de actividad mental que depende de las evidencias históricas. Con esto no sugerimos que se deba pasar por alto el necesario respeto que es preciso mantener con los restos del pasado, sino reflejar el miedo constante que acompaña al uso de un concepto que indiscutiblemente es una de las facultades más importantes del pensamiento, sobre todo del infantil, pero que al ser tratado en historia puede desembocar en malinterpretaciones imperdonables.

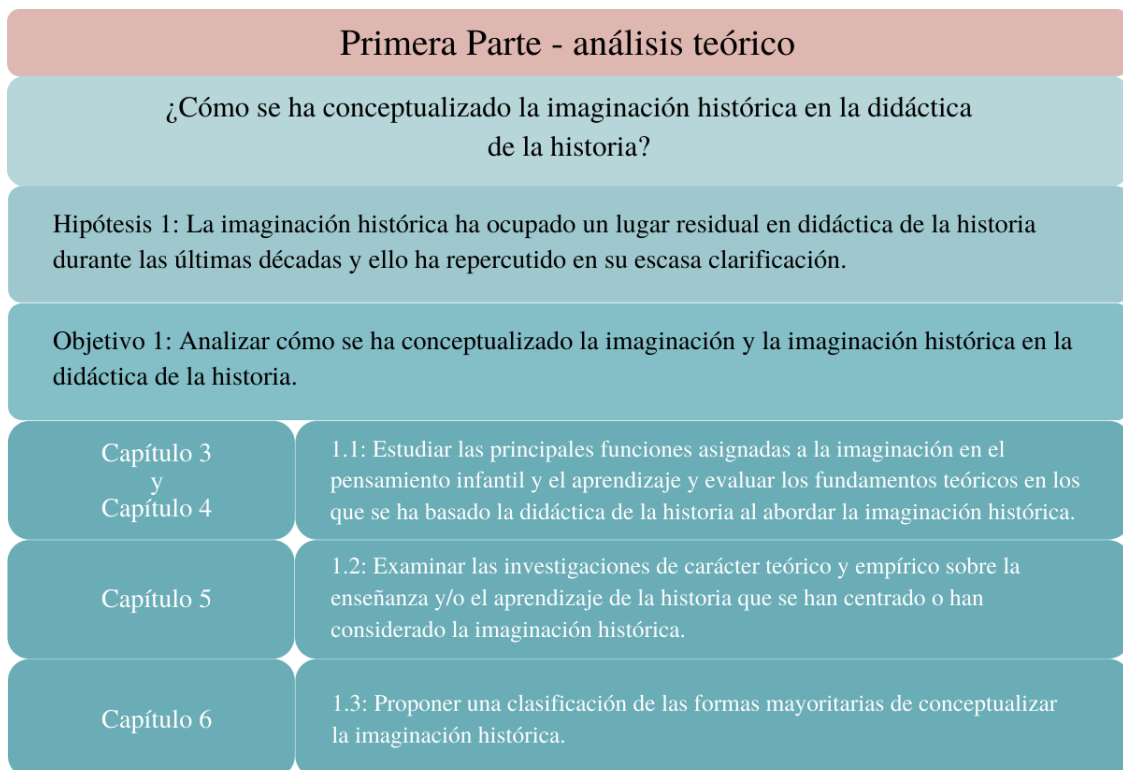
Estas expresiones y ejemplos que se han repetido con una gran recurrencia al hablar de la imaginación histórica en la educación histórica reflejan, como hemos intentado poner de relevancia a lo largo de todo este capítulo, algunas de las diferentes significaciones con las que se ha empleado el concepto al aplicarlo al aprendizaje de la historia, y también reflejan ciertas preocupaciones que acompañan inexorablemente a la imaginación en la disciplina histórica. Llegados a este punto, debemos reiterar nuestra firme convicción en que la investigación sobre imaginación histórica en didáctica de la historia necesita de forma inapelable el conocimiento y las reflexiones que han permitido alcanzar los análisis que hemos llevado a cabo, los cuales historizan un concepto que es atractivo y arriesgado al mismo tiempo y que, para estudiar sus características pasadas y sus posibilidades presentes y futuras, requiere de un examen detallado del lugar y las funciones que se le han atribuido en diferentes campos discursivos.

Cierre de la Primera Parte

La conclusión del análisis que hemos llevado a cabo en esta Primera Parte de la tesis doctoral debe pasar necesariamente por la consideración de la hipótesis que ha guiado la investigación y, junto con ello, estimamos que puede ser interesante cerrar esta parte del estudio con una discusión sobre determinadas formas muy extendidas de referirse a la imaginación histórica.

En cuanto a la primera de estas cuestiones, la Hipótesis 1 que está en la base de la presente investigación plantea: la imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación. A partir de esta, se ha planteado el Objetivo 1 de la investigación, el cual cuenta con tres subobjetivos, de modo que todo ello aparece representado en la Figura 25.

Figura 25. Hipótesis y objetivo de investigación de la Primera Parte



Fuente: elaboración propia.

Si comenzamos por el Objetivo 1 de la investigación, a lo largo de los capítulos previos se han observado los resultados de las indagaciones y exámenes pertinentes para el cumplimiento de cada uno de los tres subobjetivos y, a partir de ello, se ha alcanzado este objetivo general. En ese sentido, hemos estudiado las principales funciones que se han atribuido a la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje por parte de una serie de investigadores notables que, desde hace más de un siglo y desde diferentes campos de conocimiento, han marcado la forma en que concebimos estas cuestiones. Junto con ello, hemos podido analizar los fundamentos teóricos en los que se ha basado la didáctica de la historia al tratar la imaginación histórica, unas bases que se encuentran principalmente en los desarrollos historiográficos y en filosofía de la historia de una serie de autores destacados.

Tras esta aproximación, hemos examinado un corpus considerable de investigaciones de diferente naturaleza -ya sean de carácter teórico o empírico- sobre la enseñanza y/o el aprendizaje de la historia que han abordado en mayor o menor medida la imaginación histórica. Esto se ha llevado a cabo con una evaluación sistemática todas estas contribuciones a partir de las tradiciones disciplinares en que se han producido. Una vez concluido este estudio y a partir de sus resultados hemos diseñado y propuesto una clasificación de las formas mayoritarias de entender la imaginación histórica, algo que consideramos puede ser de gran ayuda en el futuro para clarificar el concepto.

Sobre la H1, esta ha sido confirmada parcialmente a través del extenso análisis realizado. Concluimos que la H1 ha sido confirmada parcialmente porque el presente estudio ha puesto de relieve que no es del todo cierto que la imaginación histórica haya ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas, ya que existen ciertas tradiciones disciplinares y periodos en que sí que ha tenido suficiente importancia. No obstante, sí que ha quedado probado que el lugar marginal que ha tenido de forma mayoritaria -unido a otros factores como la propia polisemia que puede tener el concepto en sí- en la didáctica de la historia ha llevado a que se signifique o se conciba de diversas maneras por distintos autores y desde tradiciones disciplinares diferentes, lo que ha repercutido en su escasa clarificación.

De este modo, el concepto ha recibido una atención muy escasa -e incluso inexistente- en la mayoría de las tradiciones disciplinares, pero, sin embargo, este ha tenido bastante importancia durante algunos periodos en las investigaciones producidas en regiones como Reino Unido y Alemania. Mientras tanto, la segunda parte de esta hipótesis ha quedado confirmada puesto que se ha podido observar la diversidad de

formas de entender el concepto por parte de diferentes investigadores que apenas han tenido en cuenta los desarrollos realizados en otros estudios de didáctica de la historia sobre el tema y que, como reflejan los razonamientos expuestos por aquellos que más profundizaron en esta cuestión, como Fines, Little, Lee o Schörken, han fundamentado más sus argumentos en las reflexiones sobre la imaginación histórica producidas en el ámbito de la historiografía y la filosofía de la historia que en los trabajos al efecto realizados desde la didáctica de la historia.

Una de las explicaciones que podemos dar a la sensación de que la imaginación histórica ha sido un concepto que ha ocupado un lugar marginal en los últimos tiempos tiene que ver con un aspecto que ha marcado la investigación en didáctica de la historia a nivel internacional en las últimas décadas: las influyentes clasificaciones que han sistematizado y descrito las dimensiones o componentes de lo que se ha venido a denominar pensamiento histórico. Concretamente nos referimos al hecho de que la imaginación histórica no ha sido destacada como un elemento importante en -prácticamente- ninguna de estas clasificaciones tan extendidas y que han dado un impulso tan fuerte al estudio del aprendizaje y la enseñanza de la historia. De este modo, la imaginación histórica no se considera como uno de los conceptos de segundo orden del modelo propuesto por Lee y otros investigadores del proyecto CHATA (Lee, 2005: 41; Lee y Ashby, 2000: 201), esta tampoco aparece entre los seis conceptos de pensamiento histórico identificados por Seixas y Morton (2012: 3-6), y no está entre los conceptos procedimentales de Lévesque (2008: 35-38), ni es uno de los componentes del modelo de razonamientos histórico de van Boxtel y van Drie (2018: 152). Además, tampoco se encuentra en otros esquemas menos conocidos pero que han tenido cierta repercusión en su contexto, como el modelo FUER elaborado por Körber y sus colaboradores (Körber, 2015: 24). Con todo, si observamos esta clase de sistematizaciones, la única que lo incluye como un aspecto con entidad propia es el modelo de competencias de pensamiento histórico propuesto por Santisteban (2010: 39).

Con este razonamiento no estamos sugiriendo que la imaginación histórica deba ser incluida como un componente más dentro de estas clasificaciones, ya que la discusión exhaustiva sobre cómo se relaciona o qué lugar puede ocupar -dentro de o junto a- al pensamiento histórica y la conciencia histórica representa una materia que excede los objetivos de esta tesis doctoral. No obstante, aquello que sí planteamos es que el hecho de que la imaginación histórica no aparezca explícitamente en estas clasificaciones ha conducido a que el concepto quede en un segundo plano, reciba menos atención y se

investigue menos sobre este tema, ya que su situación contrasta con la de otros conceptos que sí se incluyen en los modelos mencionados y que, gracias a ello, han sido considerados y analizados en profundidad.

Frente a todo ello y con vistas a afrontar los estudios que conforman la Segunda Parte de la tesis doctoral, queremos finalizar esta Primera Parte manifestando lo siguiente:

La imaginación es una de las facultades fundamentales del pensamiento humano. Pese a que algunos autores como Barrow (1988: 84) han dudado sobre contemplar conceptos como el de imaginación histórica porque suponen crear un subtipo o rama específica que fragmenta la imaginación general, pensamos que el bagaje de este concepto particular y los análisis desarrollados (a los que ahora se añade el que hemos realizado aquí) hacen que sea lícito, e incluso necesario, emplearlo. La imaginación histórica remite a diferentes funciones o actividades que comparten unas características esenciales a las que se ha dotado de mucha relevancia desde distintas posturas didácticas, historiográficas, pedagógicas, psicológicas y filosóficas, y, además, diversas tradiciones disciplinares en didáctica de la historia han hecho uso de ella. Este concepto puede emplearse para hacer referencia o se relaciona con diversos aspectos en el aprendizaje de la historia, de los cuales algunos han sido investigados en detalle durante las últimas décadas, pero otros que son determinantes han quedado de lado por diversos motivos. La profundidad y el tipo de conocimiento que hemos alcanzado nos sitúa en una posición desde la que podemos observar e indagar en el panorama que abre ante nosotros la imaginación histórica, y hacerlo con la seguridad y convicción que garantiza disponer de una mirada refinada que se ha desarrollado mediante la aproximación a la génesis del concepto.

Apertura de la Segunda Parte

La Segunda Parte de esta tesis doctoral se centra en el análisis empírico de las concepciones y posibilidades que los docentes atribuyen a la imaginación histórica. El estudio de las percepciones del profesorado sobre esta cuestión representa un aspecto de gran interés si aspiramos a conocer qué utilidad puede tener el concepto en el presente, así como los condicionantes discursivos y prácticos que enfrenta el profesorado al considerar la imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. De este modo, esta Segunda Parte está dirigida a la contrastación de la Hipótesis 2 y el cumplimiento del Objetivo 2 de investigación, así como los 5 subjetivos que componen este. Todo ello aparece representado en la Figura 26.

Figura 26. Hipótesis y objetivo de investigación de la Segunda Parte

| Segunda Parte - análisis empírico | |
|---|---|
| ¿Cómo concibe la imaginación histórica el profesorado? | |
| Hipótesis 2: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina. | |
| Objetivo 2: Examinar las percepciones del profesorado al conceptualizar y aplicar la imaginación histórica, así como las relaciones entre esta, las creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico de su enseñanza. | |
| Capítulo 8 | 2.1: Indagar en cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje y cómo se relaciona esa valoración con el enfoque didáctico que emplean. |
| Capítulo 9 | 2.2: Generar una teoría inductiva a partir de las concepciones de los docentes sobre la imaginación histórica enmarcada en su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia. |
| | 2.3: Analizar cómo conceptualiza la imaginación y la imaginación histórica el profesorado y de qué forma se vincula con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y con el enfoque didáctico que emplean. |
| | 2.4: Estudiar los libros de texto como principales recursos educativos utilizados en Educación Primaria y su posible contribución a la formación de la imaginación histórica. |
| Capítulo 10 | 2.5: Explorar cómo una docente de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica. |

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo a todo ello planteamos una investigación en tres fases -Fase 1, Fase 2 y Fase 3- en las que, de manera secuencial, se aborda cada uno de los subobjetivos expuestos, por lo que las percepciones del profesorado son analizadas a través de diversos métodos de investigación como el análisis estadístico, el análisis del discurso o el estudio de caso, entre otros. Todo ello implica la utilización de métodos de corte cuantitativo y cualitativo que, de manera complementaria, ofrecen una riqueza a los resultados potenciales y permiten conocer por medio de distintas aproximaciones las cuestiones que son objeto de estudio.

Como es posible apreciar, en el objetivo indicado se identifican tres elementos centrales: las percepciones del profesorado al conceptualizar y aplicar la imaginación histórica; las creencias de los docentes sobre el aprendizaje de la historia; y el enfoque didáctico que emplean al enseñar historia. De este modo, se estudian las relaciones

existentes entre estos. El primero de los elementos se examina por medio del análisis de cómo entienden los docentes el concepto de imaginación histórica, de qué forma lo significan y qué valoración hacen de él. El segundo elemento, esto es, las creencias del profesorado sobre cómo los alumnos aprenden historia, se estudia con la exploración de cuestiones tales como sus consideraciones sobre la capacidad que tienen los alumnos para aprender historia, la finalidad hacia la que dirigen la enseñanza de esta disciplina, los problemas que han enfrentado al enseñarla y el modo en que los explican. Mientras que el tercero de estos elementos, el enfoque didáctico que emplean al enseñar historia, se analiza indagando en las manifestaciones hechas por el profesorado sobre aspectos como los recursos educativos que usan y los métodos y estrategias didácticas de las que se sirven, aunque también consideramos de manera puntual materias como las creencias epistémicas sobre la historia o la influencia de la formación disciplinar en sus percepciones.

Por supuesto, partimos del reconocimiento de que las percepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y -muy especialmente- sus creencias sobre el aprendizaje y el modo en que manifiestan que enseñan esta disciplina, representan unos elementos de gran complejidad y amplitud que incluyen otras dimensiones que no se tienen en cuenta en esta investigación. Con todo, consideramos que aquellas que sí tenemos en cuenta son suficientes para la comprobación de la hipótesis y el cumplimiento del objetivo y los subobjetivos planteados.

Capítulo 7. Fundamentación metodológica

“Contrariamente a la creencia dominante, el valor de la ciencia social no está en la utilidad de los conocimientos que aporta, sino en su capacidad de desplegar y liberar la conciencia de los individuos para que estos consideren las posibilidades de su situación.”

Paradigma e ideología en investigación educativa. Thomas S. Popkewitz

A la hora de comenzar a abordar la Segunda Parte o “análisis empírico” de esta tesis doctoral es conveniente delinear cuáles son los fundamentos metodológicos que guían esta parte de la investigación. Ello nos conduce a exponer y reflexionar sobre el enfoque desde el que planteamos y llevamos a cabo los estudios que conforman esta aproximación, así como a mostrar el diseño secuencial en tres fases que planteamos, la muestra sobre la que se aplican los instrumentos y estrategias de recogida de datos, el carácter de estas técnicas para recabar información y los procedimientos de análisis utilizados para examinar los resultados.

En este sentido, algo que debemos advertir desde el inicio es que en el presente capítulo no presentamos una descripción exhaustiva de las particularidades metodológicas de cada fase, sino que todo ello lo explicamos en los próximos tres capítulos, los cuales se dedican de forma íntegra a caracterizar cada una de las fases. Estos se organizan de modo que se comienza por la exposición minuciosa de los rudimentos metodológicos empleados para, posteriormente, analizar y discutir los resultados obtenidos. De este modo, al iniciar el abordaje de cada fase se explica el método utilizado y la justificación de los motivos que conducen a emplearlo, el diseño de los respectivos instrumentos y estrategias para recabar datos, los procedimientos de

validación implementados, las muestras seleccionadas, la aplicación de las técnicas de recogida de información sobre cada muestra y los procedimientos usados al analizar los resultados. Como comprobaremos, esta forma de organizar la descripción de los métodos y el examen de los resultados de las distintas fases de la investigación es la más adecuada teniendo en cuenta que, pese a que todas ellas se dirigen al cumplimiento de la misma hipótesis y el mismo objetivo de investigación, lo hacen a través de diferentes estudios de distinta naturaleza, por lo que de esta manera se respetan las particularidades que presenta cada uno.

7.1 Enfoque metodológico

Si comenzamos por explicar el enfoque metodológico adoptado en la parte empírica de esta investigación doctoral, debemos empezar reconociendo que los estudios desarrollados en esta parte nos permitirán dar respuesta a las preguntas de investigación, contrastar la Hipótesis 2 y alcanzar el Objetivo 2 de investigación, así como cumplir con los subobjetivos planteados. La fundamentación metodológica en la que se basa todo ello se engloba dentro de las líneas del paradigma crítico de la investigación educativa (Popkewitz, 1988: 75) y está marcada por la asunción de una cosmovisión pragmática que conduce a la implementación de una metodología mixta (Jorrín-Abellán, Fontana-Abad y Rubia-Avi, 2021).

En este sentido, cuando explicamos que nuestro enfoque está determinado por una cosmovisión pragmática queremos destacar que nuestro posicionamiento y convicciones como investigador reconocen las grandes limitaciones que tienen por sí mismas las perspectivas positivistas y postpositivistas, aunque también en cierta medida las constructivistas, a la hora de analizar las cuestiones que nos interesan. Desde nuestro punto de vista y sin negar la importancia de los métodos y técnicas de investigación empleados, aquello verdaderamente importante no son por cuáles nos decantamos, sino la medida en que nos pueden ayudar a dar respuesta a las preguntas de investigación, por lo que este es el criterio que nos ha conducido a utilizar tanto instrumentos y técnicas cualitativas de recogida de datos -las más comunes en la cosmovisión constructivista-, como cuantitativas -propias de las cosmovisiones positivista y postpositivista-. La combinación de algunos de los principios de cada enfoque en función de cómo nos ayudan a estudiar la imaginación histórica, así como el reconocimiento de sus respectivas limitaciones, son algunas de las razones que nos sitúan dentro de una cosmovisión

pragmática (Jorrín-Abellán et al., 2021: 32-33). Junto con estos motivos existen otros que nos colocan en dicho enfoque, como los de carácter epistemológico que -entre otras cosas- se ponen de relieve cuando en nuestra investigación adoptamos diferentes posturas según las demandas del aspecto analizado ya que, por ejemplo, en la aproximación cuantitativa de la Fase 1 -que consiste en un estudio de encuesta- tomamos el papel de observador distante, mientras que en la Fase 3 -en la que se desarrolla un estudio de caso- lo hacemos como un investigador histórica y socialmente contextualizado, con lo cual en ese caso específico nos acercamos a un enfoque transformador (Mertens, 2009: 11).

Respecto a la metodología mixta que utilizamos en la parte empírica de nuestra investigación doctoral, como se ha podido ir percibiendo en las líneas anteriores esta opción metodológica concuerda de forma muy adecuada con las líneas generales que marca la cosmovisión pragmática, puesto que combina métodos provenientes de tradiciones investigadoras diferentes y que funcionan en base a principios diversos, los cuales, si se unen de manera correcta resultan adecuados para comprender mejor la complejidad inherente a los fenómenos sociales en los que profundizamos. Así, el diseño de nuestra investigación tiene un carácter secuencial, dividido en tres fases en las que se implementan diferentes métodos cualitativos y cuantitativos. Pese a que defendemos la complementariedad de estas dos clases de datos que se recaban en el presente estudio para resolver las preguntas de investigación, adoptar una metodología mixta no implica que se equiparen los análisis cualitativos y los cuantitativos, sino que uno puede ocupar un lugar preeminente sobre el otro (Hesse-Biber, 2015: 63-64). En nuestro caso, por nuestras convicciones sobre la investigación social, la naturaleza de los aspectos investigados y de las preguntas que guían el estudio, abogamos por utilizar una metodología mixta que prioriza o da mayor énfasis a los análisis cualitativos.

Asimismo, al priorizar la dimensión cualitativa de nuestra investigación también situamos en una posición preponderante un elemento clave de nuestro estudio: el significado. La naturaleza interpretativa de los enfoques cualitativos pone el foco sobre cuestiones de significado (Eisner, 2014: 52-53), esto es, sobre cómo diferentes sujetos entienden determinadas ideas o experiencias y de qué manera ello influye en su forma de ser y actuar. Esto se enriquece con la combinación de distintos métodos de investigación, lo cual tiene otras ventajas que van más allá de los matices que añade cada uno a nuestro estudio en particular, como, por ejemplo, circunstancias que pueden ser muy provechosas como la triangulación de métodos que consiste en que al aproximarse a una cuestión

haciendo uso de procedimientos heterogéneos se puede revelar cuáles son más útiles o poner de relieve los sesgos inherentes de cada uno (Jorrín-Abellán et al., 2021: 132).

Pese a la relevancia que estamos dotando a los métodos de investigación que implementamos y su distinta condición -cualitativa o cuantitativa-, asumimos la línea marcada por Popkewitz al relativizar la importancia de estos y remarcar que esta distinción no debe centrar las disquisiciones metodológicas porque ello puede hacernos caer en convertir el proceso de investigación en un mero mecanismo y el conocimiento en una simple técnica. Por el contrario, aquello verdaderamente importante que debemos resaltar como investigadores son los compromisos paradigmáticos y la situación en que se encuentran en el contexto de los problemas, intereses y finalidades científicas (Popkewitz, 1988: 84).

A este respecto, partimos de concebir el mundo social como algo que se encuentra en movimiento permanente, que por naturaleza es complejo, e incluso contradictorio, y que se caracteriza por el papel activo de las personas. A partir de todo ello, nuestra labor como investigadores está marcada por la convicción de que la mejor forma de aproximarnos a las preguntas de investigación que guían este trabajo es analizar desde un enfoque crítico cómo se significa el concepto de “imaginación histórica”. Esto nos permite formar una comprensión más refinada sobre el concepto y sobre los principales factores que influyen en él en el aprendizaje de la historia, lo cual es fundamental para intentar atisbar sus posibilidades futuras a la luz de sus condicionantes pasados y presentes.

Estas consideraciones son muy relevantes, puesto que asumimos que el modo en que pensamos, argumentamos y razonamos sobre los asuntos sociales repercute en las posibilidades y límites de la acción en la sociedad (Popkewitz, 1988: 76) y, en el caso concreto de nuestro trabajo, ello nos conduce a desvelar las “pautas del conocimiento” y estudiar las tensiones que se ponen de relieve cuando en un mismo discurso se sitúan la “imaginación” y la “historia” al tratar el aprendizaje de esta última. Así, aspiramos a subrayar los supuestos y premisas implícitas de los discursos educativos que pueden ser transformadas o que -por el contrario- no varían, con lo que resaltamos tanto las creencias sobre la imaginación que históricamente están muy arraigadas, la influencia de discursos institucionalizados como los que rigen qué, cómo, a quién y para qué enseñar historia en Educación Primaria, y el peso que pueden tener algunas facetas de la biografía individual del profesorado en cómo conciben la imaginación histórica, qué funciones desempeña en el aprendizaje de los alumnos y cuáles son las implicaciones que tienen estos aspectos en

la enseñanza. Todo ello implica que en nuestra labor no nos limitamos a intentar describir e interpretar, sino que también tenemos presente cómo podemos modificar los procesos constitutivos que rigen estos discursos.

A nuestro modo de ver, la explicación de estos aspectos es fundamental como paso previo para pasar, seguidamente, a explorar las características específicas de nuestro diseño de investigación, ya que las líneas generales del paradigma en que nos situamos son más relevantes que los métodos en sí para comprender los modos en que nos aproximamos a nuestro objeto de estudio (Guba y Lincoln, 2002: 118).

7.2 Diseño

La estructura de la investigación que hemos seguido consiste en un diseño mixto secuencial dividido en tres fases. Como se ha indicado en la introducción -Capítulo 1-, este ha sufrido algunos cambios con respecto al proyecto inicial que nos marcamos para estudiar la imaginación histórica, unas modificaciones que derivaron de factores personales, profesionales y también de cómo fue evolucionando nuestra forma de concebir las cuestiones investigadas y las contribuciones potenciales que podíamos aportar con nuestro trabajo. Con esto último nos referimos fundamentalmente a la apreciación que realizamos en determinado momento sobre la falta de claridad y confusión generalizada que existe sobre la imaginación histórica, así como a los tenues resultados que podíamos alcanzar si no incidíamos en cómo se significa el concepto.

Estas consideraciones, junto a otras como las que reflejan los objetivos y subjetivos de investigación al relacionar el concepto con los métodos y estrategias didácticas o con la utilización de recursos de aprendizaje por parte del profesorado, nos llevaron a esbozar un diseño de investigación dividido que se muestra en la Figura 27. Estas fases se han desarrollado de manera secuencial y todas ellas giran en torno a unas preguntas y objetivos de investigación similares, lo que permite alcanzar unos resultados que posibilitan una comprensión más compleja de las cuestiones estudiadas (Hesse-Biber, 2015: 71-72).

Figura 27. Esquema de la investigación en tres fases

| Fases | Métodos | Instrumentos y estrategias | Muestras |
|--------|--|--|---|
| Fase 1 | Estadística descriptiva e inferencial aplicada sobre un estudio de encuesta | Cuestionario | 266 docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato |
| Fase 2 | Teoría fundamentada y análisis del discurso | Entrevistas en profundidad semiestructuradas | 15 maestros de 5º y 6º de Educación Primaria |
| | Estudio ex post-facto basado en el análisis mediante categorías conceptuales | Ficha de análisis | 44 libros de texto de 5º y 6º de Educación Primaria |
| Fase 3 | Estudio de caso | Entrevistas en profundidad semiestructuradas Diario de la maestra Análisis de documentos programáticos | Una maestra de 4º de Educación Primaria |

Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar, la Fase 1 consiste en un estudio cuantitativo no experimental de tipo descriptivo y correlacional en el que se elabora y aplica un cuestionario dirigido al profesorado⁹². En esta etapa inicial se pretende aproximar algunas cuestiones sobre las que también se profundiza en mayor grado de detalle en las fases subsiguientes, como el modo en que valoran la imaginación los docentes o las relaciones que puedan existir entre esta y aspectos tales como el empleo de determinadas estrategias de enseñanza o de recursos educativos.

En cuanto a la Fase 2, esta está compuesta por dos aproximaciones. Una es de naturaleza cualitativa y en ella se emplea la teoría fundamentada para examinar una serie de entrevistas a docentes de Educación Primaria, de modo que a partir de estas se elabora

⁹² En este punto consideramos conveniente recordar que, como se ha indicado anteriormente, en este capítulo planteamos de forma global el marco metodológico y las líneas generales del diseño, por lo que las particularidades de los métodos utilizados en cada caso, los instrumentos y estrategias de recogida de información o de las muestras, entre otras cosas, serán explicadas en detalle al abordar cada fase y sus resultados.

una teoría inductiva sobre cómo entienden la imaginación histórica en el marco de su forma de concebir y enseñar historia. Ello se complementa con la realización de un análisis del discurso de estas mismas entrevistas que profundiza y refina los resultados que arroja la teoría fundamentada. La otra aproximación presenta un carácter mixto al implementar una aproximación en la que se combina un estudio *ex post-facto* con un análisis a partir de categorías conceptuales de las actividades basadas en imágenes que contienen los libros de texto del final de la etapa de primaria.

La Fase 3 está constituida por un estudio de caso en el que se analiza cómo una docente de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica. Ello se lleva a cabo a través de la exploración de diversas entrevistas en profundidad realizadas en distintos momentos de la implementación de la unidad didáctica, del análisis de documentos programáticos de la maestra y del diario que elaboró esta durante la intervención.

Por otro lado, un aspecto que queremos resaltar es la condición de investigación eminentemente mixta que tiene nuestro trabajo. Desde hace algunas décadas se ha venido criticando el caso de investigaciones que mezclan métodos cualitativos y cuantitativos pero que lo hacen de forma inconexa y por tanto no pueden ser calificados de estudios mixtos como tal (Jorrín-Abellán et al., 2021: 135). El empleo simultáneo o sucesivo de estas dos clases de métodos como hacemos en nuestro estudio no garantiza que nos hallemos ante una investigación mixta, sino que deben estar lo suficientemente imbricados para que realmente se de esta condición.

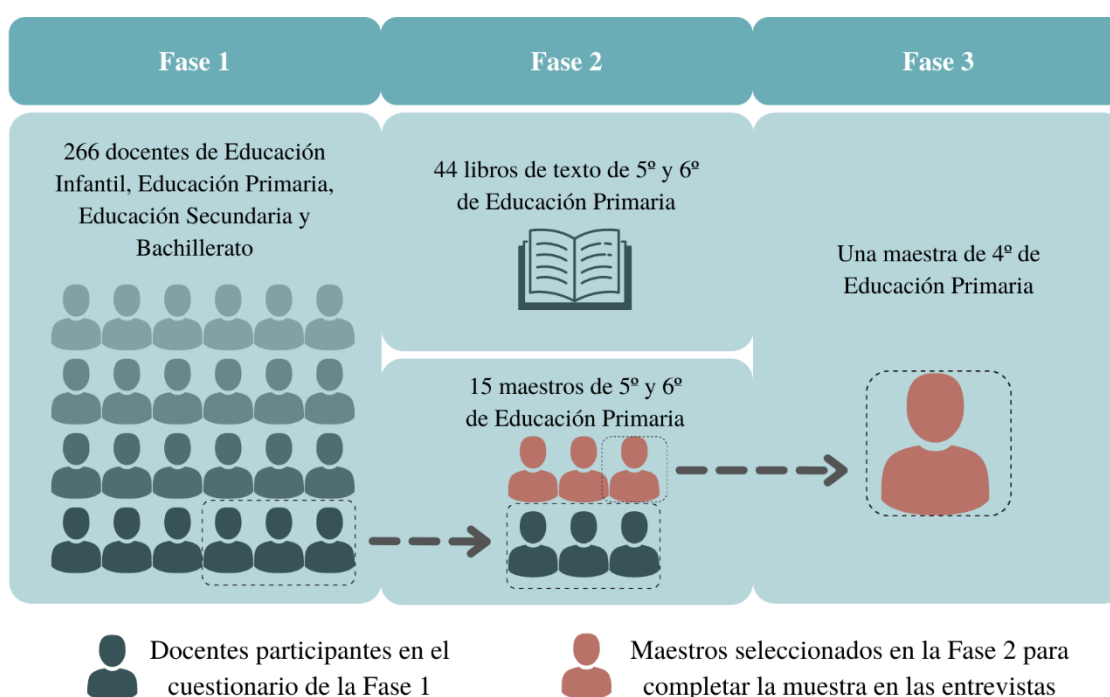
En la parte empírica de nuestra investigación este nivel de entrelazamiento se consigue a través de dos de los factores añadidos que pueden garantizar el carácter mixto del estudio (Hesse-Biber, 2015: 63-67): la naturaleza de los objetivos y la hipótesis de investigación; y la continuidad o encadenamiento de la muestra.

Sobre la naturaleza de la Hipótesis 2 y el Objetivo 2, estos se exploran en las tres fases de la investigación a través de distintos métodos, estrategias e instrumentos de recogida de datos, por lo que, aunque cada subobjetivo remite principalmente a alguna de las etapas, cada uno de los estudios que se desarrollan en estas aporta unos enfoques y matices que enriquecen los resultados globales alcanzados.

Respecto a la continuidad o encadenamiento de la muestra nos referimos a cómo algunos de los participantes de cada fase del estudio ya formaron parte de los involucrados en la fase anterior, tal y como muestra la Figura 28. De este modo, del conjunto de docentes de diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y

Bachillerato) provenientes de todas las regiones españolas que respondieron al cuestionario de la primera fase, algunos de ellos que eran maestros de Educación Primaria en la Comunitat Valenciana accedieron a realizar la entrevista en profundidad que forma parte de la segunda fase del estudio y lo hicieron junto a otros que seleccionamos para compensar la muestra (tal y como explicaremos más adelante). Finalmente, una de las maestras de ese segundo grupo fue con la que llevamos a cabo un estudio de caso en la tercera fase de la investigación. Por tanto, como reflejan estos procesos los participantes de cada fase se toman en gran medida de los que formaron parte de la anterior.

Figura 28. Relación entre las muestras estudiadas en cada fase



Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, el estudio mixto por fases que se van concatenando una tras otra también refuerza los hallazgos que se producen progresivamente en cada una, porque la información y aprendizajes que se forman en cada fase son de gran ayuda para perfilar el diseño de la siguiente e implementarla de manera más adecuada (Jorrín-Abellán et al., 2021: 133). Esto implica que los resultados de cada fase, además de aportar diferentes matices sobre los mismos objetivos e hipótesis de investigación en los que se centra el trabajo, también enriquecen los aspectos en que se profundiza en las etapas posteriores y los datos que se recaban (Mertens, 2009: 300). En este sentido, los resultados obtenidos en el cuestionario de la Fase 1 sobre cómo valoraban los docentes la importancia de la

imaginación en el aprendizaje de las materias de Ciencias Sociales, que como comprobaremos indicaban de manera abrumadora una consideración muy favorable hacia esta, llevó a confeccionar el guion de las entrevistas de la Fase 2 con la asunción de que la mayoría de maestros verían de forma positiva el concepto y a enfocar las preguntas, entre otras cosas, hacia la constatación de esa valoración positiva y la comprobación de si esta podía tener algún aspecto nocivo en el aprendizaje. Junto con ello, en la Fase 2 se tomaron a algunos docentes que habían respondido al cuestionario de la Fase 1 para poder contrastar si respondían con coherencia a los mismos aspectos ya fuera a través del cuestionario o de la entrevista. Finalmente, como ejemplo añadido sobre cómo afectaron los resultados de cada fase en el diseño e implementación de la siguiente, podemos indicar que en la Fase 3 se desarrolló un estudio de caso sobre una maestra que había realizado la entrevista en la Fase 2 y que fue elegida en gran medida porque sus respuestas habían sido muy significativas, tanto por cómo concebía la enseñanza de la historia en primaria en general, como por el modo en que entendía la imaginación histórica en particular.

Por otra parte, un aspecto que consideramos necesario resaltar es que no hay que identificar cada fase con un único método o instrumento de recogida de datos, ya que esos no son los criterios con los que se delimita cada una. Esto es algo que se ve reflejado el hecho de que, por ejemplo, en la primera se utiliza tanto la estadística descriptiva como la inferencial sobre los datos recabados con un cuestionario y en la segunda se emplean métodos como la teoría fundamentada y el análisis del discurso o el estudio ex post-facto respectivamente sobre unas entrevistas en profundidad y sobre el análisis de libros de texto.

De este modo, los verdaderos criterios que distinguen las tres fases en la parte empírica de nuestra investigación doctoral son el *encuadre*⁹³ que recoge en cada caso unas determinadas realidades -dejando a su vez fuera otras-, el *plano* en que las sitúa y el *enfoque* más o menos nítido con el que explora en ellas las cuestiones que son objeto de estudio. Este símil fotográfico nos puede ayudar a explicar cómo en la Fase 1 se indaga sobre una muestra abundante de docentes con un *encuadre* amplio que incluye a maestros y profesores de diferentes etapas de educación no obligatoria, obligatoria y postobligatoria (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) en distintas regiones españolas, aunque se hace con un *plano* general con el que, más allá de los datos

⁹³ Enfatizamos los términos *encuadre*, *plano* y *enfoque* para ayudar a la comprensión de esta explicación sobre las características de cada fase.

sociodemográficos que nos aportan alguna información sobre los participantes, no conocemos más características sobre ellos que nos ayuden a situarlos en la escena o a dar sentido a sus respuestas, y además sus concepciones sobre la imaginación se *enfocan* con poca nitidez dada la complejidad de analizar una cuestión como el significado atribuido a un concepto como el de imaginación histórica mediante un instrumento como el cuestionario que, por sus propiedades, dificulta explorar estos temas en mayor detalle.

En la Fase 2 tomamos un *encuadre* más reducido que contiene a maestras y maestros de 5º y 6º curso de Educación Primaria, así como los manuales escolares de esos cursos, los cuales son los recursos educativos más utilizados. Todo ello se contempla desde un *plano* medio en el que es posible reconocer algunas características y creencias generales sobre la enseñanza y el aprendizaje que ayudan a comprender las concepciones de estos docentes sobre la imaginación histórica y los modos en los que, en cierta forma, pueden estar contribuyendo a su desarrollo los libros de texto. Esto se estudia con un *enfoque* que permite bastante nitidez a la hora de explorar en detalle el concepto mediante preguntas y repreguntas que se van formulando en la conversación de la entrevista en profundidad, y también en el análisis pormenorizado de las actividades sobre imágenes de los manuales.

Finalmente, en la Fase 3 el *encuadre* únicamente incluye a una maestra de Educación Primaria cuyas ideas y perspectivas se observan mediante un *plano* detalle, el cual ayuda a identificar importantes rasgos del pensamiento educativo de esta y de cómo entiende la educación histórica y social. El *enfoque* con el que se analiza todo ello tiene mucha nitidez, ya que se aborda a partir del examen de diversas entrevistas en profundidad, documentos programáticos y un diario de la maestra que permiten formar una imagen más detallada y precisa de cómo concibe la imaginación histórica y las implicaciones de todo ello en la enseñanza.

7.3 Muestras

En cuanto a las muestras investigadas, como hemos indicado anteriormente, más adelante se explicará en detalle las características de los participantes en las tres fases de esta investigación, concretamente antes de estudiar y discutir los resultados obtenidos se explicarán en profundidad la muestra, los instrumentos utilizados, los procedimientos de análisis de datos, etc. Hemos optado por organizar de este modo la descripción de estos aspectos metodológicos dada la diversidad de métodos, técnicas e instrumentos de

recogida de datos que se implementan en cada fase. Por tanto, en este apartado ofrecemos un primer esbozo de las muestras que analizamos en cada fase y, más adelante, estas serán expuestas de forma pormenorizada.

Como características generales de las muestras a las que se recurre en cada fase, podemos señalar que todos los participantes son docentes en activo y que aceptaron voluntariamente la invitación a colaborar en esta investigación tras ser informados sobre en qué consistía su participación. Asimismo, los procedimientos de muestreo utilizados fueron no probabilísticos y en cada caso respondieron a diferentes particularidades que van a ser descritas.

En la primera fase (Fase 1) de la investigación se implementó un cuestionario sobre un conjunto amplio de docentes españoles formado por 1474 maestros y profesores, de los cuales respondieron 266. Estos impartían docencia en diferentes etapas educativas de educación no obligatoria, obligatoria y postobligatoria (en concreto en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) en prácticamente todas las regiones del país, aunque con desequilibrios muy marcados puesto que muchos de ellos provienen de unas pocas provincias.

Estas particularidades de la muestra y otras que observaremos se explican por la clase de muestreo que se siguió. Este fue de tipo casual, es decir, propusimos a estos docentes que participaran en nuestro estudio gracias a que teníamos facilidad de acceso a ellos gracias a una circunstancia concreta, la cual se dio en los años 2017-2018 cuando disfrutamos de una Beca de formación e investigación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Como parte de nuestro trabajo en la unidad del Ministerio a la que nos incorporamos, centrada entre otras cosas en la formación permanente del profesorado, planificamos y desarrollamos el proyecto de investigación titulado “Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las Ciencias Sociales en España” (Bel, 2018a). Para la consecución de dicho proyecto pudimos disponer de información sobre el contacto (correo electrónico) y características profesionales (etapa educativa y materias que impartían) de un considerable grupo docentes de todo el territorio que habían participado en las convocatorias 2014-2017 de Cursos de Verano organizados por el Departamento de Formación del Profesorado y Relaciones Institucionales del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) - dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- en convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

De todos ellos, se seleccionaron a aquellos que eran tutores en Infantil o Primaria (y por tanto podían desarrollar las materias vinculadas a Ciencias Sociales) o impartían materias de la especialidad de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato, dando el total de 1474 docentes mencionados anteriormente. A todos ellos se les solicitó su colaboración voluntaria en el estudio a través de correo electrónico, adjuntando el cuestionario virtual que se reprodujo en una herramienta de encuestas (Google Forms integrado en Google Classroom) y precisando que únicamente debían responder aquellos docentes que hubieran impartido materias propias de las Ciencias Sociales en los últimos tres cursos escolares. Tras el envío inicial y algunos recordatorios en las semanas sucesivas se obtuvieron 266 respuestas.

En la segunda fase (Fase 2) de la investigación se recurrió tanto a la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas a maestras y maestros de 5º y 6º de Educación Primaria, como al análisis de libros de texto de los mismos cursos. Para componer la muestra sobre la que se realizarían estas entrevistas se contactó con los 11 docentes de la Comunitat Valenciana en esos cursos que habían completado el cuestionario de la Fase 1, de los cuales 5 mostraron su predisposición para participar en las entrevistas. Dado que se consideró que esta muestra era insuficiente para alcanzar los objetivos planteados y estaba compuesta por docentes con unas características muy parecidas -la gran mayoría eran maestras de una edad avanzada y de colegios públicos-, se procedió a compensar la muestra buscando maestros dispuestos a participar que tuvieran unas características diferentes, lo cual permitió contar con 10 maestros más. A partir de ello se compuso una muestra formada por 15 maestras y maestros de distintos rangos de edad, género y que desempeñaran su labor en centros escolares de distinta clase.

Respecto a la muestra de libros de texto que fueron analizados, se tomaron un total de 44 manuales de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales de 5º y 6º de Educación Primaria que fueron publicados por las editoriales con mayor difusión en la Comunitat Valenciana desde 1991. Esta fecha coincide con la entrada en vigor en las aulas de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Gobierno de España, 1990, BOE Nº 238) -en adelante LOGSE-, de modo que se contemplan manuales escolares elaborados bajo esta ley educativa y las dos siguientes, la Ley Orgánica de Educación (Gobierno de España, 2006, BOE Nº 106) -en adelante, LOE- y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE Nº 295) -en adelante LOMCE-. Las editoriales que se tuvieron en cuenta representan las que en distintos momentos de estos periodos fueron más utilizadas, tal y como refleja el estudio de Segura (Segura, 2001: 18-

20) y la aproximación que realizamos nosotros mismos (Bel, Colomer y Valls, 2016). Se tomaron las unidades de historia de estos libros y se analizaron las imágenes figurativas y actividades que hacían uso de estas, con lo que se dio lugar a una base de datos compuesta por 4021 entradas, de las cuales 1745 son actividades (basadas en 667 imágenes) y el resto (2276) corresponden a aquellas imágenes figurativas que aparecen en los manuales, pero sobre las que no se plantea ninguna tarea.

En la tercera fase (Fase 3) de la investigación se llevó a cabo un estudio de caso sobre las concepciones de una maestra (Victoria⁹⁴) de 4º curso de Educación Primaria durante la implementación de una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica. Esta maestra participó anteriormente en las entrevistas en profundidad de la Fase 2 y fue escogida en gran medida por las respuestas que ofreció en dicha entrevista, ya que en comparación al resto fueron muy significativas por cómo concebía la enseñanza de la historia en primaria y por su forma particular de entender la imaginación histórica.

7.4 Técnicas de recogida de información

Por lo que respecta a las técnicas que se han implementado sobre estas muestras para recabar información que permita dar respuesta a las preguntas de investigación, hemos recurrido a diversos procedimientos de distinta naturaleza. En este sentido, distinguimos entre instrumentos y estrategias de recogida de información, ya que los primeros aluden a medios preelaborados con los que se obtiene información y se miden características de los participantes sin intervenir durante el registro (como una prueba escrita, un cuestionario...), mientras que las segundas consisten en procesos interactivos entre investigador e investigados en los que se recaba información más rica (como en una entrevista) (Bisquerra, 2014: 150-151).

De este modo, en la Fase 1 se recurre a un cuestionario que diseñamos dirigido al profesorado como instrumento de recogida de información, el cual contempla diferentes dimensiones relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Inicialmente el cuestionario recoge información sociodemográfica de los participantes (como la edad, el género, los años de experiencia, las etapas y cursos en los que imparten docencia...) y

⁹⁴ En este estudio se mantiene la privacidad de los participantes y de sus datos, por lo que el nombre real de esta maestra ha sido sustituido por un seudónimo.

después pasa a abordar mediante diferentes preguntas dimensiones tales como la formación permanente que reciben o les gustaría recibir, cuestiones vinculadas con sus creencias epistémicas, los contenidos que abordan en clase, las metodologías y estrategias didácticas de las que se suelen servir, los recursos educativos que emplean o su valoración sobre el papel de la imaginación y la fantasía en estos aprendizajes. La diversidad de cuestiones sobre las que se pregunta en este cuestionario se explica por la doble finalidad que perseguía cuando fue creado: aproximar los aspectos y objetivos de investigación de nuestro estudio y, al mismo tiempo, ofrecer datos sobre el profesorado que imparte Ciencias Sociales que tuvieran utilidad directa para la labor de la unidad del Ministerio en la que desarrollamos el trabajo.

En cuanto a la Fase 2, se utilizan entrevistas en profundidad semiestructuradas como estrategia para indagar en las concepciones del profesorado. Estas consisten en una conversación entre entrevistador y entrevistado que se orienta con un guion prediseñado, el cual no exige seguirlo ordenadamente, sino que ayuda a asegurar que durante el diálogo se abordan todas las cuestiones que interesan en el estudio, de forma que permite formar un conocimiento holístico de las concepciones del profesorado buscando la comprensión de las ideas y argumentos que sostienen los docentes. Así, el diseño y validación del guion representa un procedimiento relevante ya que, como ha resaltado Eisner (2014: 50-51), cuando se les pregunta a los docentes sobre sus ideas o sobre cómo se desarrollan sus clases estos tienden a contar todo lo que sucede en ellas, por lo que es determinante que el investigador tenga claro qué le interesa y qué no, es decir, que disponga de un sentido afinado sobre qué es relevante y que cuente con una estructura que haga de la búsqueda de lo significativo un proceso eficaz.

Asimismo, al examinar los manuales escolares en la Fase 2 se utiliza como instrumento una ficha de análisis que consta de cuatro criterios de estudio al explorar las imágenes de los manuales y cómo son empleadas por las actividades que propone el libro: presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades; cantidad y clase de recursos icónicos a los que se asocia el enunciado; actividades basadas en fuentes icónicas según su nivel de complejidad cognitiva; y relaciones de significado entre las imágenes empleadas y los textos asociados. Esta ficha de análisis se aplica para estudiar los enunciados y recursos indicados que contienen las unidades de historia de los manuales.

Respecto a la Fase 3, en el estudio de caso que se desarrolla en esta se emplean diferentes instrumentos y técnicas. Así, se utiliza el diario de la maestra como instrumento con el que registrar periódicamente cómo evolucionan las percepciones de esta sobre el

modo en que funciona cada sesión de las que forman la unidad didáctica. La docente redactó cada entrada a partir de unas pautas que le ofrecimos desde un principio, de modo que estas sugerían cuáles eran las cuestiones generales sobre las que era interesante que se centrara atendiendo a nuestro objeto de estudio. Además, estas instrucciones se confeccionaron con la precaución constante de intentar no condicionar las respuestas que elaboraría la maestra. Por otro lado, también se analizan documentos programáticos de la docente y se recurre a técnicas de recogida de datos como la realización de tres entrevistas en profundidad semiestructuradas en tres momentos diferentes de la implementación de la unidad didáctica (antes de comenzarla, a mitad y una vez finalizada). El procedimiento de preparación de estas entrevistas es semejante al que se lleva a cabo en la Fase 2, pero dado el carácter diferente que tienen estas en cada caso en función de diversos aspectos (como las cuestiones específicas sobre las que se indaga en relación con la imaginación histórica), los apartados y la mayor parte de las preguntas que los componen son distintos.

7.5 Procedimientos de análisis

Por lo que respecta a los procedimientos de análisis utilizados en cada fase, estos representan un conjunto variado de procesos con los que examinamos los datos recabados mediante las técnicas de recogida de información. Dado el carácter del diseño, que es mixto y secuencial, en las sucesivas fases se van empleando una serie de procedimientos de análisis característicos de cada uno de los métodos de investigación, por lo que recurrimos tanto a algunos de tipo cuantitativo como cualitativo.

Si partimos de los procedimientos implementados en el estudio de encuesta de la Fase 1, estos han consistido en una serie de pasos que se han ido dando para analizar los datos obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario, de modo que este proceso se ha desarrollado usando en primer lugar algunas técnicas básicas para el tratamiento y preparación de los datos y, en segundo lugar, el empleo de métodos de análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Todo ello se ha realizado por medio del software Microsoft Excel para el trabajo sobre datos numéricos y del programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión 26).

En cuanto a los análisis estadísticos aplicados sobre el conjunto de datos, la adopción de un enfoque doble que se apoya sobre la estadística descriptiva y la inferencial permite comenzar delineando los resultados y conocer cómo se distribuyen para, seguidamente, implementar pruebas estadísticas que calculen correlaciones entre

variables. En ese sentido, el análisis descriptivo consiste tanto en la representación gráfica de las frecuencias de respuesta, como en el cálculo de estadísticos descriptivos que resuman la información aportada por los datos (Jorrín-Abellán et al., 2021: 211-213). En cuanto a los procedimientos de estadística inferencial, estos se aplican con la finalidad de medir la fuerza de las correlaciones entre distintas variables y categorías, es decir, el grado -y en algunos casos también el sentido- de asociación entre diversos elementos y constructos, de manera que se implementan estadísticos como el coeficiente de correlación o ρ (rho) de Spearman y el chi-cuadrado de Pearson (χ^2).

Sobre los procedimientos de análisis utilizados en la Fase 2, estos reflejan un panorama un tanto más heterogéneo ya que en esta etapa de la investigación confluyen métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una misma fase. De esta forma, a la hora de generar la teoría sobre la imaginación histórica basada en las percepciones que mostraron los docentes en las entrevistas en profundidad, se han seguido las líneas generales sugeridas para realizar análisis en base a teoría fundamentada (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Charmaz, 2006), por lo que se ha comenzado por la aproximación y familiarización con el contenido de las entrevistas para, a continuación, examinarlas mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 8.4). Dicho proceso ha consistido en la codificación teórica de los datos y su abstracción empleando consecutivamente tres formas de codificación: abierta, axial y selectiva, las cuales serán explicadas más adelante.

En esta misma fase y sobre el mismo conjunto de entrevistas, el análisis por medio de teoría fundamentada se ha complementado con un análisis del discurso. Este ha consistido en la implementación de las directrices analíticas de la psicología discursiva (Potter y Wetherell, 1987; Wiggins, 2017; Wiggins y Potter, 2008), las cuales se han presentado como la mejor opción metodológica atendiendo al objeto de estudio. El procedimiento de examen de los datos se ha realizado en el software Atlas.ti (versión 8.4), con lo que se ha partido de los procesos de aproximación a las conversaciones que representan las entrevistas, la codificación, el análisis y la escritura de los resultados. Con ello se ha conseguido desarrollar un análisis exhaustivo que contemple simultáneamente qué se dice y cómo se dice al estudiar una cuestión como la imaginación histórica en el ámbito educativo.

Junto con ello, el análisis de los libros de texto que se lleva a cabo en esta fase se efectúa en base a los principios de los estudios ex post-facto y mediante el examen de los materiales mediante categorías conceptuales. La forma de proceder ha consistido en la

aplicación de una ficha de análisis sobre los elementos de los manuales que interesa evaluar y, a partir de ello, la generación de una base de datos en el software FileMaker Pro (versión 10.0).

Finalmente, el procedimiento implementado en la Fase 3 ha partido de la aplicación de los mecanismos de análisis que se emplean en estudios de casos y su combinación con algunos de los preceptos del análisis del discurso. De esta manera, se han considerado las pautas de análisis ofrecidas por Stake (1999, 2005) para evaluar cualitativamente la información cuando se trata de profundizar en un caso concreto, así como algunas de las que son características del análisis del discurso para evaluar cómo se articulan las argumentaciones de la maestra en que se centra el estudio. Todo ello se ha llevado a cabo por medio del software Atlas.ti (versión 8.4) y, posteriormente, se han organizado los resultados para transmitir las particularidades de la realidad específica estudiada con la finalidad de que el lector pueda conocerla y entenderla a fondo.

Capítulo 8. Fase 1 – Estudio de encuesta

“Cuando reflexiono sobre los usos de la imaginación en el ámbito social y político, pienso en la importancia del diálogo público (a varias voces) que tiene que ver con las finalidades de la educación en una democracia.”

What happened to imagination? Maxine Greene

En este capítulo abordamos la primera fase del análisis empírico de esta investigación doctoral, el cual se centra en examinar las percepciones de los docentes por medio de la aplicación de un cuestionario y del análisis de los datos resultantes a través de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. De este modo, el estudio parte del diseño de un amplio cuestionario dirigido al profesorado de diversas etapas educativas que pregunta sobre diferentes cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las materias de Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, así como sobre qué valoración hacen de un aspecto concreto como el papel que pueden cumplir la imaginación y la fantasía al trabajar estas disciplinas escolares. Como comprobaremos más adelante al detallar las características del cuestionario y del análisis que desarrollamos en el presente capítulo, en esta aproximación no se examinan los resultados de todas las preguntas del cuestionario, sino que situamos el foco sobre aquellas que nos permiten alcanzar nuestros objetivos de investigación.

Por tanto, el estudio está dirigido a la contrastación de la Hipótesis 2 y a alcanzar el Objetivo 2 de la investigación, algo que realizamos a partir del cumplimiento del subobjetivo 2.1. Las premisas que marcan estos elementos y las características principales del estudio se muestran en la Figura 29.

Figura 29. Esquema del estudio desarrollado en la Fase 1 (Capítulo 8)



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, a la hora de delinear las características del estudio debemos indicar que se lleva a cabo con el suministro de un cuestionario online (Anexo 1) a 1474 maestros y profesores, de los cuales responden finalmente 266, que provienen de prácticamente todas las provincias españolas -aunque no en la misma proporción- y que ejercen su labor docente en distintas etapas educativas obligatorias y postobligatorias (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato). Las respuestas del profesorado se recopilan en una base de datos que se analiza por medio de diferentes estadísticos a partir de un doble enfoque descriptivo e inferencial.

Sobre las cuestiones específicas que explora el estudio, a través del cuestionario se pregunta a los participantes sobre cuatro dimensiones vinculadas con la enseñanza -y en menor medida el aprendizaje- de las Ciencias Sociales y la Historia: cómo valoran el papel de la imaginación y la fantasía al trabajar la materia de Ciencias Sociales; la frecuencia con que utilizan determinados métodos y estrategias didácticas al impartirla; la frecuencia con que emplean ciertos recursos para enseñar esta disciplina; así como su opinión sobre algunos aspectos que tienen que ver con la epistemología de la historia y las finalidades de su aprendizaje. Todo ello permite recabar datos sobre estos temas y aplicar procedimientos de estadística descriptiva para observar el sentido que toman las respuestas de los participantes.

Junto con esto, los datos también facilitan la formación de una serie de categorías sobre cada una de estas dimensiones, de modo que por medio de ellas se implementan procedimientos de estadística inferencial para calcular correlaciones entre los propios ítems de las valoraciones sobre la imaginación y la fantasía y, sobre todo, entre las dimensiones que estudiamos (métodos y estrategias didácticas, recursos de enseñanza...) y las valoraciones sobre la imaginación y la fantasía. La distribución de estas variables queda representada en la Tabla 5.

Tabla 5. Distribución de variables en el estudio de la Fase 1 (Capítulo 8)

| Variables independientes | Variables dependientes |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Variables sociométricas | |
| Métodos y estrategias didácticas | Imaginación |
| Recursos de enseñanza | Fantasía |
| Creencias epistémicas y finalidades | |

Fuente: elaboración propia.

De esta forma calculamos el sentido y la intensidad de las correlaciones que se puedan dar al valorar la imaginación y la fantasía, así como si existe o no correlación entre cómo se valoran estos dos conceptos y la frecuencia con que se emplean determinadas estrategias y recursos, o determinadas creencias sobre la disciplina. Por tanto, en este estudio que implementamos en la Fase 1 nos centramos en indagar sobre las relaciones que se pueden dar entre las valoraciones de la imaginación y la fantasía y el enfoque didáctico que muestra el profesorado al enseñar Ciencias Sociales e Historia, así como en menor medida, ciertos aspectos sobre el aprendizaje de estas disciplinas.

Este acercamiento descriptivo e inferencial nos permite indagar en las relaciones que puedan existir entre cómo valora el profesorado la imaginación y la fantasía al trabajar Ciencias Sociales e Historia y el enfoque didáctico que emplean al enseñar estas disciplinas. Así, esto nos conduce al cumplimiento del subobjetivo 2.1 y representa un primer paso para alcanzar el objetivo general y la hipótesis que guía esta parte de nuestra investigación.

No obstante, hay dos advertencias importantes que debemos remarcar desde el inicio del presente estudio. La primera se refiere a su naturaleza, ya que este tiene una condición aproximativa en el sentido de que las preguntas que estudian directamente los conceptos centrales de imaginación y fantasía en el cuestionario son suficientes, aunque escasas. Esto se explica por algunos factores concretos, como los derivados de diseñar un

cuestionario dirigido a un grupo de docentes tan heterogéneo como los que componen la muestra -por ejemplo, con una formación y una labor tan distinta como la que pueden desempeñar una maestra de Educación Infantil y una profesora de Bachillerato- y en el que se pregunta sobre temas tan abstractos como la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. A esto cabe añadir que todo ello se plantea por medio de un instrumento de las características de un cuestionario como el diseñado, que permite recoger una gran cantidad de información, pero esta tiene una riqueza restringida. Estas circunstancias también explican el no haber preguntado directamente sobre un concepto específico como el de imaginación histórica, con el que el profesorado no está familiarizado y que, por ese motivo, puede resultar complejo de entender y dificultar la respuesta fluida del cuestionario.

Asimismo, la segunda advertencia apunta al carácter tentativo del modo en que estudiamos las cuestiones relacionadas con las creencias epistémicas y las finalidades del aprendizaje de la historia. Esta aproximación se hace de una forma muy acotada y tentativa, como una indagación discreta sobre estas dos cuestiones, de manera que planteamos esta exploración con cautela ya que asumimos desde el inicio y a lo largo de todo el estudio que estos aspectos tienen una complejidad tal que no pueden ser abordados en profundidad con un estudio como el que proponemos. Por ello, estas dos cuestiones únicamente son analizadas a modo de ensayo o sondeo.

8.1 Método

Por lo que respecta a la organización de este apartado, a la hora de exponer y explicar el método de investigación utilizado en esta Fase 1 partimos de la descripción del método utilizado y la justificación de los motivos que conducen a emplearlo; seguidamente detallamos el diseño y estructura que presenta el instrumento utilizado (cuestionario); después delineamos los procedimientos de validación implementados y los cambios introducidos para mejorar el cuestionario; posteriormente explicamos de manera pormenorizada la muestra y sus características; más adelante especificamos el modo en que se ha aplicado el cuestionario como técnica de recogida de datos; y, finalmente, exponemos los procedimientos usados al analizar los resultados.

Si comenzamos por abordar el método empleado, debemos comenzar considerando que la estadística es una disciplina científica derivada de las matemáticas que lleva siendo aplicada en las Ciencias Sociales desde hace largo tiempo y a las que ha contribuido

significativamente en ámbitos como los que estudia la educación, la psicología, la sociología o la economía. En este sentido, el interés por aplicar los principios y procedimientos estadísticos en un campo como el de la educación se explica por los conocimientos que podemos alcanzar al cuantificar y examinar diferentes aspectos sociales de los grupos o comunidades que intervienen en este ámbito (Pérez-Juste, García-Llamas, Gil-Pascual y Galán-González, 2009: 12-13).

La utilización de la estadística en investigaciones empíricas como la que nos ocupa es de gran ayuda dado que, entre otras cosas, esta funciona como un puente que conecta los modelos matemáticos y los fenómenos de la realidad que son objeto de estudio. En particular, los estudios de encuesta como el que vamos a desarrollar representan una clase de investigación estadística que se lleva realizando desde hace mucho tiempo en el campo educativo, por ejemplo, para medir cuestiones como el rendimiento escolar, indagar sobre el abandono temprano, etc. Así, en el presente trabajo la estadística cumple un papel instrumental que nos sirve de apoyo para realizar una primera aproximación a las cuestiones relativas a la imaginación histórica y el aprendizaje de la historia en las que nos centramos. Este representa un aspecto determinante de la Fase 1 sobre el que debemos llamar la atención y detenernos brevemente en él.

En esta investigación y, más en concreto en esta Fase 1, el empleo de la cuantificación y la estadística en un estudio de encuesta se presenta como una aproximación inicial al análisis de la imaginación histórica y el aprendizaje de la historia. Esto es algo habitual en investigación educativa ya que esta clase de estudios se utilizan a menudo para realizar una primera aproximación a la realidad que se desea investigar para, seguidamente, estudiar de forma más detallada la cuestión a través de otros instrumentos y métodos de análisis (Bisquerra, 2014: 232), tal y como hacemos en la Fase 2 y la Fase 3. De este modo, los procedimientos estadísticos de los que nos vamos a servir van a permitir examinar las apreciaciones realizadas por un conjunto considerable de docentes, aunque las características de los datos cuantitativos recabados implican que la información que podamos extraer tenga una menor profundidad y muestre un escaso grado de detalle sobre las percepciones del profesorado. Este factor, junto a la propia naturaleza de las cuestiones que investigamos -que apuntan a cómo se significa un concepto y los espacios discursivos que lo envuelven-, hacen que sea necesario recurrir de manera complementaria a otros métodos de investigación que puedan ser de más provecho en ese sentido.

De este modo, si consideramos las funciones y cometidos que puede cumplir la estadística en una investigación educativa, podemos diferenciar dos clases: la estadística descriptiva y la inferencial (Pérez-Juste et al., 2009: 4-7). En la presente investigación nos vamos a servir de ambos tipos, por lo que es pertinente considerar qué posibilidades y limitaciones presenta cada una. Si partimos de la estadística descriptiva, esta reúne los procedimientos de análisis que se pueden aplicar sobre los datos recogidos de una muestra y que permiten obtener una serie de valores numéricos (media, mediana...) que muestran características de las respuestas ofrecidas por los participantes. Estos valores se denominan estadísticos descriptivos y constituyen índices que sirven para describir o caracterizar los datos dentro del conjunto de sujetos (Gonzalvo, 1978: 82). Los estadísticos descriptivos, unidos a la representación gráfica y numérica de las agrupaciones de datos que se puedan realizar, permiten sintetizar y arrojar una visión general de la información aportada por una muestra, pero no posibilita ir más allá, por ejemplo, a través de la comparación de muestras o la generalización de los datos a toda una población.

Respecto a la estadística inferencial, esta se caracteriza por alcanzar cuestiones que no pueden ser abordadas con la descriptiva, ya que permite realizar inferencias sobre los datos disponibles (Jorrín-Abellán et al., 2021: 216). Así, esta clase de estadística contribuye a obtener conclusiones sobre aspectos o variables que están presentes en la población que se está estudiando a partir del análisis de una muestra concreta, con lo que permite, entre otras cosas, atisbar la influencia entre variables y estudiar el sentido de las correlaciones que se puedan dar. Todo ello nos lleva a considerar la estadística descriptiva para resumir los datos y apreciar las tendencias globales que mantiene una muestra determinada de docentes, mientras que la inferencial será de ayuda para comprobar las posibles relaciones que se manifiesten entre variables.

I. Justificación del método

Una vez consideradas las principales características de los tipos de estadística que empleamos, es conveniente contemplar las razones que justifican su uso en esta investigación. El principal motivo que nos conduce a optar por un acercamiento como este tiene que ver con el hecho ya señalado de que muchas investigaciones educativas comienzan por una aproximación estadística introductoria, ya que en esas fases iniciales los diferentes procedimientos estadísticos a los que es posible recurrir ofrecen multitud de opciones. En nuestro caso, el estudio estadístico que desarrollamos en esta Fase 1 tiene

la finalidad de trazar un panorama general sobre cómo valora el profesorado el uso de la imaginación y la fantasía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, con qué frecuencia se sirven de diversos elementos de distinta clase al enseñar estas materias escolares (métodos y estrategias didácticas y recursos educativos), cómo valoran -de una forma muy acotada y tentativa- determinados aspectos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de estas (creencias epistémicas que manifiestan y función que atribuyen al aprendizaje de dichas materias) y, lo que es más importante, qué relaciones pueden existir entre todas estas variables. Así, podremos obtener una panorámica amplia sobre estas cuestiones, aunque un tanto superficial por las características que presentan las aproximaciones cuantitativas, y sobre las que se profundizará en mayor grado en fases posteriores del estudio.

Junto a todo ello, implementar una aproximación estadística de estas características nos va a servir para indagar sobre esas cuestiones en un conjunto amplio y variado de docentes provenientes de numerosas regiones españolas y de distintos niveles educativos, lo que representa una muestra de la que no se suele disponer en la mayoría de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales realizadas en nuestro contexto. En ese sentido, una particularidad significativa que muestran los participantes y sobre la que nos detendremos más al explorar en mayor detalle las propiedades de la muestra, es que no se trata de un grupo completamente aleatorio de docentes, sino que comparten la característica de haber participado en cursos de formación permanente a nivel nacional, lo que refleja que han ido más allá de los que se ofertan en sus centros de formación de profesorado autonómicos o en otras instituciones, por lo que son docentes que podemos caracterizar como motivados en el sentido de que buscan formarse en cursos muy específicos más allá de los cursos y canales habituales.

II. Diseño del instrumento

El estudio estadístico que estamos describiendo parte de la creación de un instrumento de recogida de datos que es el más característico de los estudios de encuesta: el cuestionario. En esta clase de investigaciones se genera un cuestionario nuevo o se recurre a uno ya elaborado, formado por una serie de secciones y preguntas que deben responder los participantes de la muestra a la que se le suministra. En nuestro caso no aplicamos un instrumento preexistente, sino que diseñamos uno exprofeso siguiendo una serie de pasos que garantizan su adecuación a los objetivos planteados y a las características de la muestra.

De este modo, se partió de la elaboración de los objetivos de investigación a los que se iba a dar cumplimiento por medio del cuestionario, de forma que, dado que este se elaboró e implementó en unas condiciones particulares como fueron las propias de la Beca de Formación e Investigación en el INTEF de la que disfrutamos, se establecieron dos propósitos generales: recabar datos que sirvieran para responder a nuestras preguntas de investigación y, a su vez, recoger información que de interés para el Ministerio de Educación y el INTEF a la hora de ofrecer cursos de formación permanente a profesorado de todas las etapas obligatorias y postobligatorias. Tras plantear estos objetivos se planificaron y decidieron qué partes compondrían el cuestionario teniendo en cuenta esa doble finalidad y se comenzaron a elaborar las preguntas, teniendo en cuenta aspectos como el orden en que aparecerían, el tipo de preguntas y la forma de redactarlas que pudiera ser más conveniente.

Una vez elaborado el cuestionario se trasladó a un software para realizar encuestas online (Google Formularios integrado en Google Classroom). A continuación, se procedió a realizar algunas pruebas para calcular el tiempo de respuesta que suponía completarlo, tras lo que se optó por suprimir uno de los apartados -el más extenso- sobre estrategias e instrumentos de evaluación. Esta prueba de tiempo fue importante para facilitar que un mayor número de docentes lo completara, algo que tuvo una relevancia prioritaria durante todo el diseño de este ya que, de partida, los cuestionarios online acostumbran a tener una tasa de respuesta reducida (Bisquerra, 2014: 245). Posteriormente se validó el instrumento siguiendo un proceso que detallaremos más adelante.

Respecto a las características del cuestionario (Anexo 1), este cual lleva por título “Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las Ciencias Sociales en España” y consta de 32 preguntas de distinta clase que están distribuidas en diferentes apartados dedicados a las diversas dimensiones que se abordan. Atendiendo al contenido de las preguntas, estas presentan las dos clases de cuestiones que puede incluir un cuestionario en función del contenido: preguntas sociodemográficas y preguntas sobre el objeto de la investigación (Jorrín-Abellán et al., 2021: 181). Recabar información sobre ambos aspectos permite realizar comparaciones tanto en base a las características de los docentes como a partir de sus respuestas y valoraciones. Así, las cuestiones 1-10 atienden a datos sociométricos para perfilar la muestra (edad, género, niveles educativos en los que se imparte docencia...), las 11-15 abordan factores vinculados con la formación permanente del profesorado, las 16-19 versan sobre el modo en que se conceptualiza la

geografía y la historia, así como sus finalidades socioeducativas, las 20-23 aluden a los contenidos educativos, las 24-28 a los métodos y estrategias de enseñanza, las 29-31 a los recursos de aprendizaje y la 32 a las dificultades que encuentra el profesorado al abordar la enseñanza de la materia de Ciencias Sociales. Como puntualizaremos seguidamente, en el presente estudio no analizaremos todas ellas, sino que nos centraremos en las que remiten al subobjetivo de investigación planteado en esta Fase 1.

Las cuestiones son de respuesta cerrada y requieren la elección de una o diversas opciones, ya sea elegir entre diferentes casillas o marcar una puntuación en una escala Likert. Todo ello a excepción de las preguntas 11, 12, 13, 24 y 29 que de forma voluntaria permiten dar una respuesta más detallada a las respectivas cuestiones previas. Del mismo modo, la pregunta final, la 32, plantea de forma abierta qué dificultades encuentran.

Todas las cuestiones, excepto estas preguntas voluntarias, son obligatorias y requieren que se marque alguna de las opciones disponibles para poder avanzar en la encuesta y poder finalizarla. También se incorpora en todas ellas (a excepción de las sociométricas) una opción de NS/NC para aquellos casos en que, por el motivo que fuera, los participantes no deseen o no sean capaces de responder a la cuestión formulada.

Como acabamos de indicar, a nivel técnico el tipo de preguntas que forman el cuestionario son cerradas y abiertas, aunque en el presente estudio todas las que vamos a considerar son cerradas. Las preguntas cerradas se suelen tener en cuenta para recabar información sobre juicios u ordenaciones, de modo que en nuestro caso contamos por un lado con las que permiten a los participantes escoger -dependiendo de la pregunta- entre una o varias opciones predefinidas (las cuales representan escalas nominales que aportan datos categóricos) y, por otro lado, aquellas que ofrecen escalas Likert que han de puntuar (con lo que aparecen como escalas ordinales) (Pérez-Juste et al., 2009: 38). En ese sentido, una ventaja relevante que aporta el uso de preguntas cerradas es que son fáciles de codificar y de preparar para el análisis.

De entre ellas, gran parte de las preguntas cerradas que empleamos son las que se responden mediante escalas Likert. Estas se utilizan muy a menudo en investigación educativa ya que, entre otras cosas, son unos de los instrumentos más útiles para medir, por ejemplo, actitudes (Jorrín-Abellán et al., 2021: 182-183). Todas ellas tienen un número par de opciones para forzar que la respuesta se deba posicionar en un sentido u otro de la escala. La cuestión de si se debe ofrecer un punto medio central, es decir, una escala Likert con un número impar de opciones o si, por el contrario, esta debe constar de un número par, representa un aspecto sobre el que no existe consenso en la comunidad

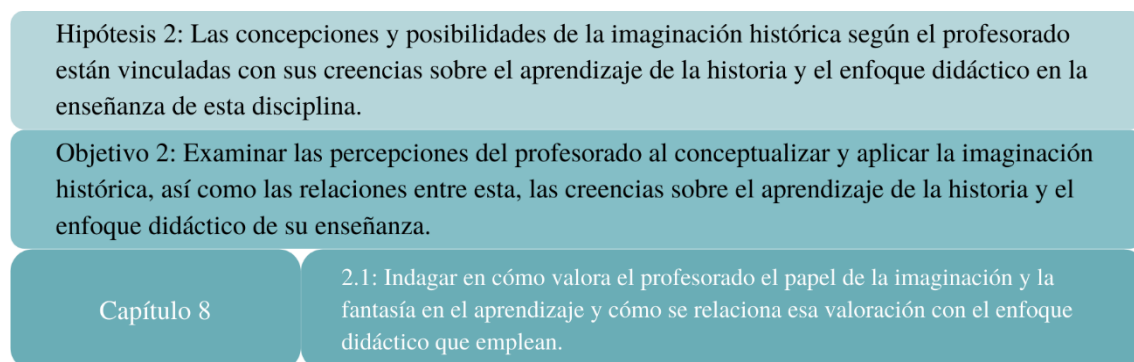
investigadora. No obstante, una de las principales razones que sostienen de aquellos que optan por un número impar es el de ofrecer a los participantes una opción intermedia para no forzarles a decantarse en una u otra dirección al responder sobre cuestiones delicadas, mientras que otro motivo que esgrimen es el de permitir que puedan expresar la ausencia de opinión sobre el tema. En nuestro caso, las preguntas contenidas en el cuestionario no abordan aspectos escabrosos y, por tanto, incitar a los docentes a que se manifiesten en un sentido u otro no supone un problema. Además, en caso de querer expresar su ausencia de opinión sobre la cuestión que se pregunta pueden optar por marcar la casilla “No sabe/No contesta” que acompaña a todos los ítems.

Las preguntas tipo Likert que contiene este cuestionario presentan una escala en base 6 o en base 10. Las que son en base 10 son menos numerosas y requieren valorar aspectos en escalas con diferentes extremos de forma que, por ejemplo, en función de lo que preguntan en unos casos el “0” representa “Nada” y el “10”, “Mucho”, al mismo tiempo que en otros el “0” representa “Insuficiente” y el “10”, “Excesivo”. Mientras tanto, las cuestiones en base 6 son mucho más frecuentes y presentan escalas de dos clases: unas que preguntan sobre el grado de frecuencia (formadas por “Nunca”, “Raras veces”, “Ocasionalmente”, “Normalmente”, “Muchas veces” y “Siempre”) y otras referidas al grado de acuerdo (compuestas por “Totalmente en desacuerdo”, “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo”, “Muy de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”).

Una apreciación relevante que debemos realizar tiene que ver con cuáles son las preguntas del cuestionario que nos disponemos a analizar, ya que en este estudio no consideramos todas ellas, sino las que contribuyen a cumplir el subobjetivo de investigación planteado. Esto guarda una relación estrecha con las condiciones en las que se generó el cuestionario y que definen tanto los contenidos que se abordan, como la muestra a la que va dirigido y la forma en que está redactado. Como hemos indicado previamente, este cuestionario se creó y aplicó como parte de una Beca de Formación e Investigación en el INTEF de la que disfrutamos, por lo que el estudio estuvo marcado tanto por nuestros objetivos como investigadores, como por los condicionantes que implicaba la clase de información que interesaba recabar al Ministerio. En ese sentido, se propuso que el estudio de encuesta tuviera un carácter amplio y considerara a docentes de todas las etapas de la educación obligatoria y de bachillerato, así como que se incluyeran diversas preguntas relativas a la formación permanente del profesorado. Todo ello dio lugar a que el cuestionario estuviera compuesto por 7 secciones, cada una dedicada a un aspecto o dimensión: datos sociométricos, formación permanente,

creencias epistémicas y finalidades socioeducativas, contenidos educativos, métodos y estrategias de enseñanza, recursos educativos y dificultades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. No obstante, como hemos mencionado previamente, en la presente investigación no nos centramos en examinar todos ellos, sino determinadas preguntas de los que interesan atendiendo a nuestros objetivos de investigación (Figura 30): datos sociométricos, métodos y estrategias de enseñanza, recursos educativos y creencias epistémicas y finalidades socioeducativas.

Figura 30. Detalle del subobjetivo de investigación de la Fase 1 (Capítulo 8)



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, una particularidad relevante de las preguntas cerradas que recoge el cuestionario, las cuales nos disponemos a analizar, es que todas las opciones de respuesta que ofrecen han sido planteadas basándonos en estudios y desarrollos teóricos previos. Este supone un factor importante porque refleja que las alternativas que se muestran no derivan de una apreciación personal, sino que se han extraído de literatura especializada y, por lo tanto, ello confiere fiabilidad al instrumento (Gonzalvo, 1978: 84). Además, debemos puntualizar que las preguntas que se resuelven al marcar una de las opciones de respuesta nominales -a excepción de las sociométricas- se presentaron en orden aleatorio para no condicionar la elección de los participantes.

A modo de justificación de las aportaciones teóricas que han nutrido el contenido del cuestionario y, más en concreto los ítems y opciones que acompañan a las preguntas, podemos reparar en las fuentes que han moldeado el instrumento en aquellos apartados o dimensiones que se van a analizar. Si comenzamos por el apartado que recoge datos sociométricos, este contempla preguntas y opciones que son las habituales en gran parte de las investigaciones sociales (edad, género y procedencia), así como otras variables que

son propias de los estudios en el ámbito educativo en particular y que nos interesan en nuestro trabajo (niveles educativos en los que se imparte docencia, formación inicial...).

En esta línea, si partimos de las dos preguntas centradas en la imaginación y la fantasía (27 y 28), ambas muestran la misma estructura y cada una pregunta sobre el grado de acuerdo con una afirmación, de modo que la primera señala: “En Ciencias Sociales, recurrir a la IMAGINACIÓN puede ser una buena estrategia para el trabajo de...”; y la segunda: “En Ciencias Sociales, recurrir a la FANTASÍA puede ser una buena estrategia para el trabajo de...”. Tras esa indicación se plantean tres ítems similares: “conocimientos”, “habilidades” y “actitudes”, que se han de valorar en cada caso en una escala Likert que mide el grado de acuerdo. Estas cuestiones permiten indagar de forma general sobre cómo valora el profesorado el papel de dos conceptos que, como hemos observado en capítulos previos, están fuertemente vinculados como son el de imaginación y fantasía, y ello se plantea de manera concreta al abordar las materias relacionadas con las Ciencias Sociales. Si bien esta representa una forma amplia de preguntar sobre dichos elementos, a nuestro modo de ver aparece como un procedimiento adecuado para interrogar a docentes tan diversos -con una formación y una labor tan distinta como la que pueden ejemplificar una maestra de Educación Infantil y una profesora de Bachillerato- sobre cuestiones tan abstractas y por medio de un instrumento de recogida de datos como este. Dichas razones también explican el no haber preguntado directamente sobre un concepto específico como el de imaginación histórica, con el que el profesorado no está familiarizado y que, por ese motivo, puede resultar complejo de entender y dificultar la respuesta fluida del cuestionario. Por lo demás, preguntar sobre la imaginación y la fantasía en relación a constructos como los de conocimientos, habilidades y actitudes implica adoptar un lenguaje cercano al que están habituados los docentes, ya que esta distinción entre saber, saber hacer y ser ha formado parte importante de los objetivos y contenidos presentes en los documentos curriculares desde la aprobación del a LOGSE (Pagès, 1997: 152).

Por otro lado, una dimensión que analizamos en profundidad son los métodos y estrategias de enseñanza, de modo que también es conveniente explicar las fuentes teóricas en las que nos hemos basado para plantear las opciones de respuesta que incluye cada pregunta. En este apartado analizamos cuatro cuestiones (24, 25, 27 y 28), de manera que las dos primeras plantean interrogantes sobre el grado de frecuencia con que se emplean una serie de metodologías y estrategias didácticas al impartir las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, así como la frecuencia con que se desarrollan

determinadas actividades vinculadas con la formación del pensamiento y el razonamiento histórico. Todo ello se responde mediante escalas Likert y los diferentes ítems de estas preguntas se muestran de forma aleatoria dentro de cada cuestión para no condicionar a los participantes por el orden de aparición de estos.

De este modo, los ítems que se deben valorar en esas dos preguntas (24 y 25) se extraen de las investigaciones sobre los métodos didácticos y estrategias de enseñanza que emplea el profesorado de las disciplinas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia realizadas por distintos autores (Bolinger y Warren, 2007: 75-77; Fogo, 2014: 163; Opong, 2009: 78-79; van Hover, Hicks y Cotton, 2012: 605-606; Wanzek, Kent y Stillman-Spisak, 2015: 480). Los ítems que se deben valorar de manera individualizada en la escala de frecuencia -durante un curso escolar- son los siguientes: ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), Clase expositiva, Clase expositiva con libro de texto, Debates en clase, Dramatizaciones, Flipped Classroom, Gamificación, Investigación de aula y Salidas escolares. Mientras que los ítems incluidos al preguntar sobre la frecuencia de uso (durante las sesiones de estas materias) de actividades vinculadas con la formación del pensamiento histórico se sintetizan a partir de importantes estudios desarrollados en esta línea de investigación (Lévesque, 2008: 35-38; Santisteban, 2010: 39; Santisteban et al., 2010: 117; Seixas y Morton, 2012: 3-4; van Boxtel y van Drie, 2018: 152; van Drie y van Boxtel, 2008: 90). Los ítems concretos que ofrece esta última pregunta para valorar la frecuencia con que se trabajan aparecen tras indicar “Durante mis clases...” y plantean: “Trabajamos las causas y consecuencias de un hecho”, “Contrastamos diferentes fuentes históricas”, “Analizamos los cambios y continuidades que se han dado en la historia”, “Tratamos la importancia de determinados hechos frente a otros”, “Comparamos distintas visiones sobre un mismo hecho”, “Nos ponemos en el lugar de personas del pasado”, “Formulamos preguntas de contenido histórico”, “Argumentamos sobre diferentes situaciones del pasado”, “Comparamos similitudes y diferencias del pasado con respecto al presente”, y finalmente, “Incorporamos una visión ética al tratar hechos del pasado”.

La siguiente dimensión que exploramos son los recursos educativos, con lo que las respuestas predefinidas que acompañan a estas preguntas también se justifican en base a diferentes desarrollos teóricos y empíricos formulados por la investigación. Este aspecto se explora a través de dos preguntas (29 y 30) que se responden por medio de dos escalas Likert que miden el grado de frecuencia, de modo que la primera presenta una serie de recursos educativos en forma de ítems y se ha de indicar cuan a menudo se emplean durante un curso escolar, mientras que la segunda muestra unos ítems que son diferentes

elementos contenidos en los libros de texto y se debe señalar cuánto se usan durante una unidad/tema. Los recursos que componen la primera pregunta se han podido considerar a partir de los trabajos sobre medios y recursos en la enseñanza, en particular en la materia de Ciencias Sociales (Cooper, 2000: 52-53; Fines y Nichol, 1997: 42; O'Hara y O'Hara, 2001: 68; Travé, Pozuelos y Soto, 2015: 6-7; Turner-Bisset, 2005: 28-30), de modo que estas opciones de respuesta aparecen en un orden aleatorio en esta pregunta del cuestionario para no condicionar la elección en ese sentido. Estos ítems son los siguientes: Apps, Bases de datos, Documentos históricos, Gráficos, Imágenes históricas, Libro de texto, Mapas, Películas/Documentales, Prensa escrita, Recursos web, Objetos materiales del pasado y Videos. Respecto a los elementos de la segunda, se han tomado de estudios especializados sobre los libros de texto (Martínez, Valls y Pineda, 2013: 24; Soto y Travé, 2018: 426; Valls, 2007: 30) y consisten en cuatro componentes: “Texto del libro de texto”, “Imágenes del libro”, “Actividades” y “Otros recursos de la propia editorial”.

La última de las dimensiones que exploramos es la que aborda las creencias epistémicas sobre la historia y las finalidades socioeducativas atribuidas al aprendizaje de esta disciplina, este apartado tiene un marcado carácter aproximativo que deriva de la dificultad de preguntar sobre unos temas de esta complejidad a una muestra de profesorado tan variada y por medio de un instrumento como el cuestionario. Estos factores explican que dicha dimensión esté formada por dos preguntas (16 y 18) que plantean “¿Qué es para usted la historia?” y “¿Por qué es importante aprender historia?”, por lo que, como hemos sugerido, estas cuestiones y las respuestas predefinidas correspondientes únicamente pueden aportar información aproximada y tentativa sobre aspectos de tal complejidad como las creencias epistémicas de los docentes y las finalidades socioeducativas que atribuyen al aprendizaje de la historia.

Si nos fijamos en las opciones de respuesta que muestran cada una de estas preguntas, las respuestas de las dos primeras cuestiones se desarrollaron gracias a investigaciones clásicas sobre las concepciones del profesorado en activo sobre la historia como las de Harries (1975, 1976), así como estudios más recientes sobre las creencias epistémicas de docentes en Historia y Ciencias Sociales (Maggioni, Fox y Alexander, 2010: 17; Maggioni, VanSledright y Alexander, 2009: 195-198; McCrum, 2013: 76). Así, la primera pregunta (“¿Qué es para usted la historia?”) consta de cuatro opciones que tratan de sugerir de forma sintética algunos de los rasgos característicos del modo en que cuatro escuelas o corrientes epistémicas conceptualizan la historia, con lo que tras la pregunta se comienza planteando “La historia es...” y se ofrecen las opciones: “... la

descripción del pasado que hace una sociedad a partir de hechos más o menos fidedignos.” como representación de la concepción de la historia precientífica o propia del pensamiento de Heródoto, “... la descripción fidedigna y detallada de los hechos del pasado.” para reflejar la visión positivista, “... el relato de la sociedad a partir de sus condiciones políticas, sociales y económicas.” para la marxista y “... una interpretación del pasado basada en pruebas y en los conocimientos disponibles.” para mostrar el enfoque posmoderno.

Respecto a las preguntas sobre las finalidades socioeducativas atribuidas al aprendizaje de la historia, la primera de ellas (“¿Por qué es importante aprender historia?”) cuenta con cinco alternativas extraídas de las investigaciones pioneras de Evans (1988, 1989, 1990) sobre los objetivos que debe perseguir el aprendizaje de la historia según los distintos tipos de docentes, así como de las finalidades delimitadas por Parra (2013: 13) en su estudio sobre los recuerdos escolares de la asignatura de Historia. Así, tras la pregunta se señala “Aprender historia es importante para...” y se ofrecen como opciones: “... comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo que ayude a entender el presente.” en la línea del perfil “historiador científico” que identifica Evans (1989: 217), “... conocer nuestras raíces y adquirir cultura general.” para representar lo que este mismo autor denomina como profesor “narrador de historias”, “... comprender los procesos históricos (como construcciones subjetivas), los problemas actuales y actuar sobre ellos.” como ejemplo del modelo “relativista/reformista” también de dicho investigador, “... percibir que esta siempre se repite y nos puede ayudar a no cometer errores del pasado.” para plantear los principios de la finalidad “aprender del pasado (historia est magistra vitae)” que indica Parra (2013: 13) y el tipo de docente “filósofo cósmico” de Evans (1989: 229) y, finalmente, “... comprender procesos y actuaciones pasadas como orientación ética en la toma de decisiones para la vida.” como síntesis de la idea de formar una conciencia histórica que ha defendido Hughes-Warrington (2003).

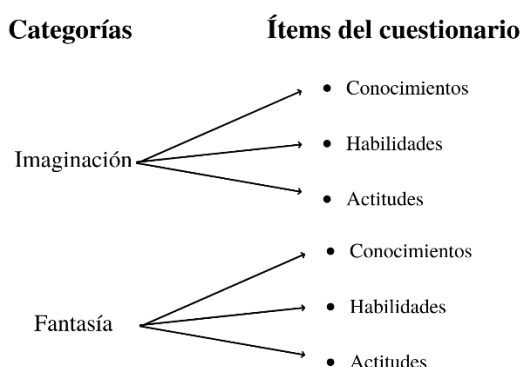
Tras haber detallado las opciones de respuesta que se ofrecen en las preguntas que nos disponemos a analizar y haber justificado teóricamente cómo estos ítems y alternativas de respuesta se extrajeron de la literatura, podemos abordar un aspecto relacionado muy importante. Así, es muy relevante exponer que en muchos casos los procedimientos de estadística inferencial que se van a aplicar sobre los resultados de las preguntas tipo Likert no se pueden implementar ítem a ítem, es decir, de manera individual, sino que es preciso reunirlos en categorías más amplias. Esta labor de

agrupación se realizó después de la aplicación del cuestionario y con todos los datos ya recabados por lo que, a diferencia de las explicaciones que acabamos de realizar sobre la composición del cuestionario, las categorías se produjeron en fases más avanzadas del estudio. Pese a esta disparidad entre el momento en que se creó el cuestionario -siendo ello uno de los primeros pasos del estudio- y la generación de las categorías para el análisis -que se llevó a cabo en las etapas intermedias-finales-, consideramos que este es el mejor punto en que podemos explicar estas últimas dada su importancia y la clara relación que mantienen con los aspectos que acabamos de comentar.

Como se ha podido ir observando, las dimensiones que aborda el cuestionario estaban claras desde los pasos iniciales que se dieron para perfilarlo y diseñarlo, de modo que estas se corresponden con cada uno de los apartados que lo componen. Sin embargo, los procedimientos de estadística inferencial permiten explorar cada aspecto de manera pormenorizada, pero lo hacen al mismo tiempo que requieren agrupar los ítems de las preguntas con escalas Likert en conjuntos que sean coherentes y consistentes. Ello nos conduce a reunirlos en categorías que se justifican a nivel teórico y que, además, presentan un grado suficiente de fiabilidad como comprobaremos más adelante al explicar los procedimientos de validación.

Las primeras de estas categorías⁹⁵ en las que podemos reparar son las referidas a las cuestiones que preguntan de manera directa sobre la imaginación y la fantasía. La pregunta 27 sugiere que se valore la imaginación en relación con tres ítems (“conocimientos”, “habilidades” y “actitudes”), de modo que estos dan lugar a la categoría “Imaginación” en nuestro análisis estadístico inferencial. Al mismo tiempo, la pregunta 28 plantea los mismos tres elementos vinculados con la fantasía y con ellos se configura una categoría homónima (Figura 31).

⁹⁵ En adelante, para referirnos concretamente a estas categorías formadas para el análisis estadístico lo haremos nombrándolas con la primera letra en mayúscula (p. ej.: Métodos expositivos, Métodos y estrategias interactivas, etc.).

Figura 31. Categorías e ítems sobre la imaginación y la fantasía

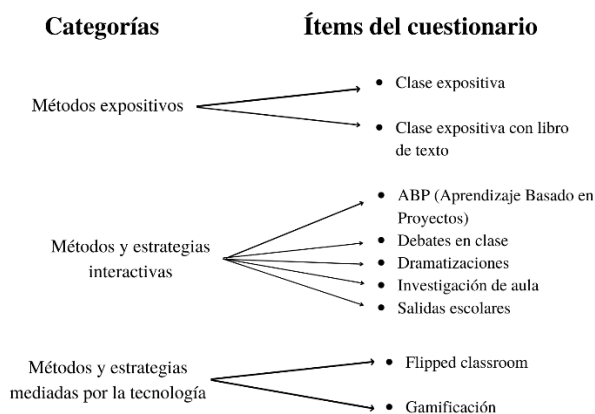
Fuente: elaboración propia.

Mientras tanto, sobre las categorías que agrupan los métodos y estrategias de enseñanza que puede emplear el profesorado al abordar Ciencias Sociales, estas están compuestas por los ítems de la pregunta 24. Dichas categorías son tres: “Métodos expositivos”, “Métodos y estrategias interactivas” y “Métodos y estrategias mediadas por la tecnología”. En este sentido, una apreciación relevante que podemos realizar es la de la diferencia entre métodos y estrategias, de forma que los primeros aluden a formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos que tienen un carácter extensivo, y los segundos consisten en tipos de dinámicas y actividades concretas que facilitan el aprendizaje.

Sobre los elementos que forman cada una de estas categorías (Figura 32), el criterio que se ha seguido para configurarlas es el papel y la clase de relación entre el docente y los alumnos que las caracteriza, tal y como propone Quinquer (1997) en su clasificación de los métodos de enseñanza de las Ciencias Sociales. La primera categoría, “Métodos expositivos”, reúne los métodos que se denominan centrados en el profesor y que son tan habituales en la enseñanza de la historia y la geografía (Schul, 2015: 25; Wiersma, 2008: 111). La segunda de las categorías lleva por nombre “Métodos y estrategias interactivas” e integra métodos tales como el ABP o estrategias concretas como los debates o la realización de dramatizaciones que se suelen caracterizar dentro de los métodos centrados en el alumno (Molina-Puche, Miralles-Martínez, Deusdad-Ayala y Alfageme-González, 2017: 334; Quinquer, 2004: 16-17). Por último, la categoría “Métodos y estrategias mediadas por la tecnología” agrupa un método y una estrategia difíciles de clasificar en las otras categorías, pero que dadas algunas características compartidas que muestran ambos elementos hace que estos se constituyan con una categoría propia que, si bien se

asemeja en ciertos puntos concretos con los métodos de aprendizaje individual que expone (Piaget, 1978), existen muchas otras diferencias que la alejan de ese modelo. Con respecto a esta categoría conviene precisar que en ella confluyen ítems que no necesariamente se basan en los recursos tecnológicos -y en particular en los digitales-, pero en la forma habitual en que se han popularizado durante los últimos años, sí dependen del uso de medios de esta naturaleza y ello marca significativamente su función y las relaciones que se establecen entre alumno y profesor. El “Flipped classroom” y la “Gamificación” han tenido mucho eco en tiempos recientes y, si bien no responden a procedimientos completamente nuevos o que necesariamente impliquen innovar, sus características compartidas contribuyen a que se estén desarrollando investigaciones en que son combinados (vv. Hallam, 1969, 1970; Peel, 1967). Con todo, es preciso aclarar que estos no son los únicos métodos o estrategias que se sirven de las tecnologías digitales, puesto que muchos otros de los que hemos enunciado también lo pueden hacer, pero la particularidad de estos dos es que en la forma mayoritaria que se entienden y se emplean sí se basan en el uso de dichos medios.

Figura 32. Categorías e ítems sobre métodos y estrategias de enseñanza

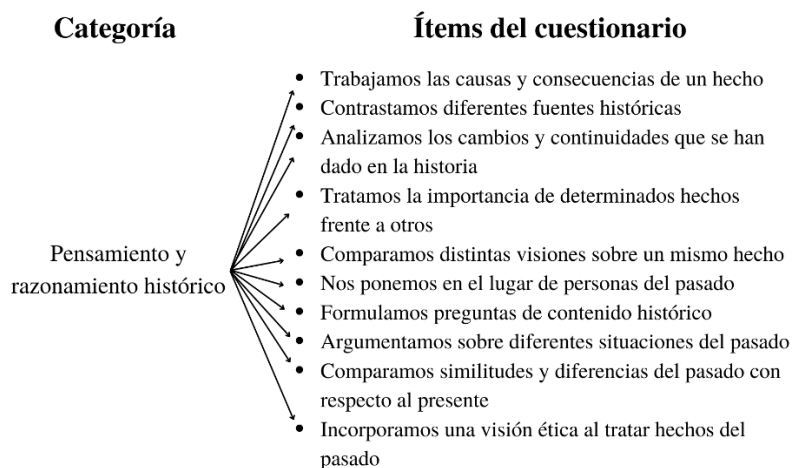


Fuente: elaboración propia.

En un sentido diferente, dentro de esta dimensión del cuestionario encontramos otra categoría como es la dedicada al “Pensamiento y razonamiento histórico”, la cual reúne los diez ítems de la pregunta 25 (Figura 33). En este caso no se fraccionan los elementos que incluye la pregunta y se agrupan en varias categorías porque, en su conjunto, estos conforman un constructo teórico único y consolidado que integra actividades propias de esta clase de pensamiento, como la causalidad, la toma de perspectiva o la significación

histórica (Lévesque, 2008: 35-38; Seixas y Morton, 2012: 3-4; van Boxtel y van Drie, 2018: 152).

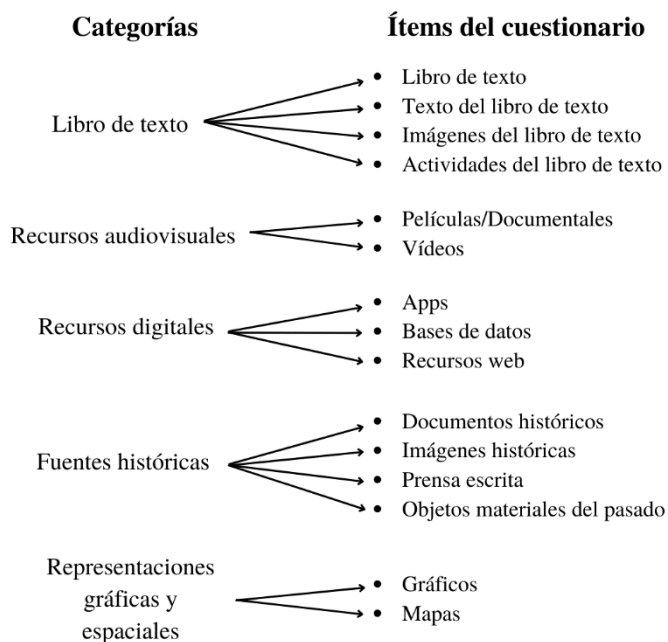
Figura 33. Categoría e ítems sobre pensamiento y razonamiento histórico



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la dimensión dedicada a los recursos educativos es posible distinguir varias categorías (Figura 34) no tanto en función de una justificación teórica, sino de la propia naturaleza y características de los diversos elementos sobre los que se pregunta en las cuestiones 29 y 30. La primera de estas categorías es “Libro de texto”, en la que aparece tanto el ítem “Libro de texto” de la pregunta 29 como los tres componentes de los manuales sobre los que se pregunta en la cuestión 30. También encontramos las categorías “Recursos audiovisuales” y “Recursos digitales”, “Fuentes históricas” y “Representaciones gráficas y espaciales”.

Figura 34. Categorías e ítems sobre recursos educativos



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, antes de concluir este apartado podemos desarrollar una cuestión que hemos apuntado brevemente, como es la apariencia de que se realiza una aproximación débil o parcial a la cuestión que centra nuestra investigación, como es la de la imaginación histórica, puesto que el instrumento consta únicamente de dos preguntas centradas una en la imaginación y otra en la fantasía. Junto con los factores que se han apuntado previamente, otros que explican esta circunstancia se relacionan con la complejidad de formular preguntas que fueran suficientemente claras sobre una cuestión sobre la que cabe esperar que los docentes estén tan poco familiarizados, o acerca de lo que no hayan reflexionado demasiado, como es el papel de la imaginación y la fantasía al aprender Ciencias Sociales. También se debe tener en cuenta el contexto en que se generó el cuestionario, ya que en su elaboración confluían nuestros intereses como investigador con los de los datos que podía recabar el Ministerio. Además, un factor relevante es que, en el momento de diseñar y aplicar este instrumento nos encontrábamos en una fase muy temprana de nuestra investigación doctoral y todavía no habíamos explorado con gran profundidad sobre la literatura existente referida a la imaginación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales o, directamente, sobre la imaginación histórica. Por ello, era complicado contar con unas bases teóricas tan precisas como aquellas de las que hemos dispuesto en otras fases de la investigación y emplearlas para diseñar un cuestionario en

el tiempo limitado que disponíamos para crearlo, validarlo, aplicarlo, así como analizar y presentar sus resultados, durante el tiempo que disfrutamos de la beca de formación e investigación. Ello hace el cuestionario fuera creado a partir de los fundamentos teóricos iniciales con los que contábamos en los primeros años de investigación doctoral y no con los que hemos adquirido posteriormente.

Para finalizar, es preciso remarcar que este instrumento de recogida de datos y la información recabada a partir de él presenta una riqueza suficiente para realizar una aproximación inicial a las cuestiones que nos interesan en nuestra investigación doctoral. En ese sentido, un acercamiento como este por medio de un estudio de encuesta sirvió para valorar con mucha más intensidad la necesidad de estudiar la cuestión de la imaginación por medio de otros instrumentos, técnicas y estrategias de recogida de información como las que se implementan en la Fase 2 y la Fase 3 de la investigación. Estas fases posteriores tienen un carácter más cualitativo que ayuda a profundizar de otra forma sobre una cuestión compleja como la referida a de qué modo se significa la imaginación histórica y qué lugar puede ocupar en el aprendizaje de la historia.

III. Validación

El proceso de validación del cuestionario es fundamental para garantizar su vigencia y asegurar la fiabilidad de los resultados que facilite. Por un lado, hemos optado por validar el contenido y la estructura interna mediante un doble proceso que garantice tanto su pertinencia teórico-científica como su adecuación lingüística y conceptual para que pueda ser respondido por los integrantes de la muestra, de forma que se realizó una validación por expertos y una prueba piloto. Por otro lado, tras aplicar los escasos cambios derivados de estos procedimientos de validez y haber suministrado el cuestionario a la muestra, se examinó la fiabilidad de los datos recogidos evaluando la consistencia interna del instrumento a través del cálculo del Alfa de Cronbach (α).

Si comenzamos por abordar la validación de expertos, una vez elaborado el cuestionario se contactó con cinco investigadores nacionales e internacionales con un recorrido destacado y se les hizo llegar el instrumento, así como la descripción de sus características y objetivos, junto con una plantilla de validación basada en la propuesta que ofrecen Alfageme, Miralles y Monteagudo (2011: 53-54) para el caso de un cuestionario dirigido a docentes de las disciplinas de Geografía e Historia. Los expertos validadores cuentan con una larga trayectoria docente en diferentes niveles y fueron seleccionados por su experiencia en diferentes campos de conocimiento para que

evaluaran el cuestionario en relación con los objetivos de investigación propuestos. Las disciplinas en que están especializados los expertos van desde la didáctica de las ciencias sociales (educación histórica y geográfica en los niveles educativos preuniversitarios, educación con nuevas tecnologías y recursos TIC...) a expertos en diseño, evaluación y validación de cuestionarios en investigación educativa.

En cuanto al formulario de validación (Anexo 2), este constaba de diferentes preguntas cerradas y abiertas organizadas en cuatro partes: la primera se refiere a la calidad y claridad de la información inicial que presenta el cuestionario (fines, autoría, tratamiento de datos...), la segunda aborda las instrucciones que se ofrecen a los participantes, la tercera considera la estructura y organización general del instrumento (apartados, preguntas, adecuación a los objetivos y a las características de la muestra potencial...) y, finalmente, el último trata la pertinencia y corrección de algunas preguntas concretas que por sus particularidades nos generaban dudas. Todos los ítems incluidos en el formulario de validación se valoraban con una escala Likert de 4 niveles (“Poco”, “Suficiente”, “Bastante” y “Mucho”) y cada pregunta de esta clase se acompañaba de una abierta en la que los investigadores podían precisar o añadir los comentarios que creyeran convenientes sobre los aspectos evaluados.

Una vez recibido el juicio de estos expertos, se valoraron y aplicaron los cambios propuestos por ellos. En términos generales, los cambios sugeridos no alteraron a grandes rasgos los apartados, preguntas, modelos de respuesta y el orden en que aparecía todo ello, si bien plantearon matizaciones y aspectos que añadir o suprimir que fueron de gran ayuda para mejorar el instrumento. A nivel técnico, las modificaciones más relevantes apuntaban a ofrecer respuestas de opción múltiple en algunas preguntas sociométricas para no dificultar la contestación de una muestra de docentes tan variada, así como el establecimiento de que fuera obligatorio responder a todas las cuestiones del formulario, puesto que todas ellas ya contaban con una opción de “NS/NC” y de no exigir una respuesta en todas es probable que quedaran huecos o vacíos en los datos. Respecto al contenido, los cambios recomendados incidían sobre los modelos de respuesta que ofrecían las preguntas sobre creencias epistémicas y finalidades socioeducativas, de modo que planteaban la redefinición de algunas de estas opciones o de los términos que las componen y, junto con ello, se sugirió incluir algún ítem más en ciertas preguntas.

Tras desarrollar la validación de los expertos se procedió a realizar la prueba piloto. Este procedimiento es de gran ayuda para complementar las valoraciones teóricas y metodológicas de los investigadores consultados por medio de un testeado aplicado a una

muestra reducida de sujetos semejantes al que formaría la muestra principal, de forma que puedan responder al cuestionario y llamar la atención sobre aspectos que no queden claros, la cantidad de tiempo que lleva completarlo, el lenguaje empleado o las instrucciones y forma en que se presenta (Pérez-Juste et al., 2009: 38). La prueba se realizó sobre un conjunto heterogéneo de docentes que se localizaron por medio de redes informales, fundamentalmente contactos profesionales y conocidos, y que impartían docencia en los mismos niveles obligatorios y postobligatorios que el profesorado que conformaría la muestra del estudio definitivo. El grupo estuvo formado por 50 docentes en activo a los que se les hizo llegar el cuestionario -en la versión que ya incluía los cambios sugeridos por los expertos-, la explicación sobre en qué consiste el estudio y un formulario de validación de la prueba piloto que también se basó en el modelo planteado por Alfageme et al. (2011).

Por lo que se refiere a este formulario de la prueba piloto (Anexo 3), constaba de ocho preguntas, tanto cerradas-dicotómicas como en escalas Likert, y a cada una iba asociada una abierta que permitía de manera opcional justificar y ampliar las respuestas. Estas preguntas abordaban aspectos como la estructura y diseño general del cuestionario, la dificultad, claridad, coherencia, opciones de respuesta y tiempo aproximado para completarlo.

De entre el conjunto de participantes al que se envió todo ello, 31 maestros y profesores respondieron al cuestionario y al formulario de la prueba piloto. A partir de sus aportaciones se comprobó que el instrumento era asequible y cómodo a la hora de completarlo, su coherencia y claridad, así como la adecuación general al tiempo de respuesta estimado. Las recomendaciones más significativas giraron en torno a la adaptación de ciertas expresiones, así como a la reelaboración de algunos enunciados sobre el conocimiento histórico para hacerlos más abiertos hacia el profesorado de etapas educativas iniciales como la Educación Infantil.

Tras haber aplicado estas otras pequeñas modificaciones sobre el instrumento se suministró a la muestra y, una vez recabados los datos, se procedió a evaluar la fiabilidad estadística de algunos de los ítems analizados con la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach (α) para analizar la confiabilidad del constructo. El resto de los ítems y cuestiones cuya fiabilidad estadística no puede ser calculada por las características de las preguntas planteadas o porque no se basaban en un constructo relacionado entre ellas cuentan con la consistencia derivada de estar basadas en la literatura, de la validez del juicio de los expertos y de los participantes en la prueba piloto.

La fiabilidad estadística permite comprobar el grado de coherencia de las respuestas obtenidas con un instrumento, de modo que hemos aplicado el Alfa de Cronbach (α) para examinar en qué medida se relacionan los ítems que integran el cuestionario (Alvarez, 2000: 166-167). Este se aplica a las preguntas con ítems continuos (escalas Likert) (Pérez-Juste et al., 2009: 155) que estudiamos, así como a conjuntos de ítems particulares que son de esta clase y que conforman categorías.

La utilización de este procedimiento de cálculo a nivel general para cualquier instrumento da como resultado un coeficiente de fiabilidad que se sitúa entre 0 y 1, de tal manera que cuando este se aproxima más a 1 implica que la consistencia interna es mayor. No obstante, más allá de esta premisa no existe un criterio unívoco a la hora de interpretar estos coeficientes y se dan diferentes perspectivas sobre el modo de valorar las gradaciones que se pueden marcar tal y como estos se van alejando de 1. En nuestro caso consideramos que el principal parámetro para contemplar la fiabilidad es la utilidad que vamos a dar a los datos (Jorrín-Abellán et al., 2021: 252-253) y, ya que mediante nuestra aproximación no pretendemos usarlos para tomar decisiones sobre los sujetos o cualquier otra función delicada, sino realizar un estudio de carácter general sobre las percepciones del profesorado, debemos tener en cuenta estas características para valorar con qué parámetros interpretar estos resultados. Para esta clase de investigaciones algunos han sugerido que un coeficiente de en torno a 0,6 es suficiente (Morales-Vallejo, 2007: 15-16), aunque sigue siendo preferible que estos valores se aproximen lo máximo posible a 1. A partir de ello se estima que un α inferior a 0,5 representa una consistencia interna insuficiente, entre 0,5 y 0,6 es pobre, entre 0,6 y 0,7 es débil, entre 0,7 y 0,8 es aceptable, entre 0,8 y 0,9 es buena y entre 0,9 y 1 es excelente.

De este modo, si atendemos a las características del instrumento aplicado en nuestra investigación y, en especial, a la amplia variedad de aspectos que aborda, no es posible aplicar el Alfa de Cronbach al cuestionario en su conjunto y tampoco hacerlo a los apartados que lo componen como si fueran entidades compactas, ya que cada uno de ellos pregunta sobre cuestiones diversas que se encuentran dentro de una misma dimensión. Sin embargo, es posible utilizar este procedimiento de fiabilidad sobre cada pregunta o sobre las categorías que se forman reuniendo algunos de sus ítems, de forma que se empleó para examinar la consistencia de constructos como el de imaginación -sobre el que se pregunta mediante tres ítems en la pregunta 27- o categorías en las que se pueden agrupar ciertos ítems que son muy cercanos, como la categoría que remite a los recursos audiovisuales que puede utilizar o no el profesorado y que está compuesta por los ítems

“Películas/Documentales” y “Vídeos” de la pregunta 29 que aborda los materiales que se emplean en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Si comenzamos por calcular la fiabilidad de los datos obtenidos al estudiar los métodos y estrategias de enseñanza, la pregunta 24 aborda aquellas de las que se sirven los docentes encuestados. La categoría Métodos expositivos -la cual está formada por los ítems “Clase expositiva” y “Clase expositiva con libro de texto”- obtiene un α de 0,692, lo que estrictamente representa una consistencia interna débil, pero que se aproxima mucho a ser aceptable. La categoría Métodos y estrategias interactivas -compuesta por el “ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)”, los “Debates en clase”, las “Dramatizaciones”, la “Investigación de aula” y las “Salidas escolares”- tiene una fiabilidad aceptable ($\alpha=0,71$), mientras que la que se refiere a los Métodos y estrategias mediadas por la tecnología -de ella forman parte el “Flipped classroom” y la “Gamificación”- obtiene un α de 0,694, por lo que podemos decir que esta es débil-aceptable.

Como parte de esta misma dimensión encontramos un constructo como el del Pensamiento y razonamiento histórico, sobre el que se pregunta al profesorado en la cuestión 25. Este está formado por diez ítems que representan los conceptos fundamentales en torno a los que han girado las investigaciones sobre el desarrollo de esta clase de pensamiento -causalidad, significación histórica, empatía histórica...-. La consistencia interna de este constructo es excelente, ya que cuenta con un α de 0,934, por lo que la fiabilidad de estos datos es muy elevada.

Sobre la Imaginación, este importante constructo aparece en la pregunta 27 y los resultados de las valoraciones del profesorado sobre qué posibilidades ofrece al trabajar tres ítems -conocimientos, habilidades y actitudes- presentan un buen α que se sitúa en 0,86. Ello supone un buen dato que refleja la consistencia de este grupo de datos sobre la imaginación. Mientras que, a su vez, la Fantasía es un constructo sobre el que se pregunta de manera similar en la cuestión 28 y, en su caso, la fiabilidad es todavía más elevada, ya que el α alcanza un valor de 0,925.

Por otro lado, otra dimensión relevante sobre la que se interroga mediante ítems continuos es la referida a los recursos educativos. La categoría sobre el Libro de texto -que incluye este ítem en sí de la pregunta 29 y sus tres componentes (texto, imágenes y actividades) que se encuentran en la cuestión 30- indica una fiabilidad excelente ($\alpha=0,93$). Sobre el resto de los materiales y recursos que aborda la pregunta 30, la categoría Recursos audiovisuales -formada por “Películas/Documentales” y “Vídeos”- ofrece un α

aceptable, ya que es de 0,755, y la categoría Recursos digitales -en la que se integran las “Apps”, las “Bases de datos” y los “Recursos web”- un α débil que presenta un valor de 0,635. Por último, la categoría Fuentes históricas -que cuenta con los ítems “Documentos históricos”, “Imágenes históricas”, “Prensa escrita” y “Objetos materiales del pasado”- también refleja una fiabilidad débil ($\alpha=0,675$), al mismo tiempo que la categoría Representaciones gráficas y espaciales -compuesta por “Gráficos” y “Mapas”- tiene un α ligeramente mayor ($\alpha=0,692$), pero continúa entrando dentro de los parámetros de una débil.

Este conjunto de coeficientes de fiabilidad ofrece un panorama ligeramente heterogéneo en lo que se refiere a la consistencia de los datos, ya que confluyen categorías que presentan un α débil con otras que cuentan con unas cifras excelentes. No obstante, todos estos cálculos entran dentro de lo razonable y no existe ningún caso en que los resultados apunten a una consistencia interna pobre o insuficiente en los datos obtenidos.

En esa línea, la situación diversa que revelan estos valores se puede explicar por la naturaleza de un procedimiento estadístico como el Alfa de Cronbach y por las características del cuestionario y de sus ítems. Así, los constructos y categorías que muestran una fiabilidad mayor son también los que reúnen un mayor número de ítems a la hora de calcularla, de modo que ello se puede relacionar con el hecho de que el alfa suele ser mayor cuanto más grande es la muestra y más ítems agrupa. En el sentido opuesto, ello puede ayudar a comprender cómo algunas de las cifras obtenidas son un tanto modestas, ya que se calculan únicamente a partir de dos ítems -lo que representa el mínimo con el que se puede realizar-. Estos casos también se pueden explicar cuando las respuestas son más dispersas, por ejemplo, cuando no se pregunta sobre un constructo como tal, sino sobre la frecuencia de uso de los métodos o de los recursos de enseñanza, los cuales son aspectos sobre los que puede existir una gran variabilidad por la multitud de condicionantes y de posibilidades que se pueden dar cuando el profesorado se sirve de unos u otros, así como por el uso tan diferente que se puede hacer de estos y, en definitiva, por los efectos que tiene todo ello en la recurrencia con que se emplean.

Las particularidades del Alfa de Cronbach y de la constatación de esa clase de fiabilidad hacen que en los cuestionarios sea muy aconsejable realizar diferentes preguntas sobre un mismo tema ya que, si el instrumento es claro y está bien diseñado, los participantes responderán lo mismo en todos los casos. En el caso de este cuestionario no fue posible reiterar las cuestiones de esta forma porque, de por sí, ya era muy extenso y haber preguntado de más de una forma sobre los temas que abordamos habría alargado

excesivamente el tiempo de respuesta. A modo de ejemplo, los resultados obtenidos al preguntar sobre la frecuencia de uso del libro de texto y sus componentes reflejan una elevada consistencia interna y dan cuenta de esta idea, es decir, de cómo al interrogar a los sujetos sobre un mismo aspecto en diversas ocasiones -aunque se trate de una escala de frecuencia- puede dar lugar a una alta fiabilidad.

Finalmente podemos señalar que, más allá de estos procedimientos de validación, el hecho de que algunos de los participantes en el cuestionario de esta Fase 1 también sean entrevistados en la Fase 2 puede ser indicativo de la consistencia de las preguntas realizadas si comparamos las respuestas ofrecidas por este pequeño grupo de docentes sobre los mismos temas, pero con cada uno de estos instrumentos. En este sentido podemos adelantar que, como veremos en mayor detalle en la Fase 2, las respuestas manifestadas por el profesorado en ambos casos son muy coherentes y en no existe ninguna disparidad significativa entre lo que expresan en el cuestionario y en las entrevistas.

IV. Muestra

En cuanto a la muestra de docentes que participó en la Fase 1 de la investigación, en esta confluye un grupo heterogéneo de maestros y profesores a los que se les hizo llegar el cuestionario “Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las Ciencias Sociales en España” y que tuvieron a bien completarlo durante el plazo en que estuvo abierto. La población de referencia es la formada por el conjunto del profesorado de las etapas de la educación obligatoria y postobligatoria que se consideran en el estudio, de forma que tomamos una modesta proporción de ese gran grupo para desarrollar esta exploración, aunque reconociendo desde el inicio que las características del estudio no permiten generalizar los resultados a toda la población.

En ese sentido, esta aproximación parte de un muestreo no probabilístico y descriptivo (Clairin y Brion, 2001: 45), ya que los resultados obtenidos no son aplicables a todo el conjunto de los docentes en España que reúnen las características señaladas, sino únicamente a los que componen la muestra. No obstante, la pretensión de esta investigación no es generalizar los datos, puesto que únicamente pretendemos plantear un estudio exploratorio que nos permita obtener resultados de y para una muestra concreta. Junto con ello, podemos señalar con mayor especificidad que, dentro de los muestreos no probabilísticos, este se trata de uno incidental o casual (Gonzalvo, 1978: 115), el cual representa una forma de muestreo muy habitual en la investigación educativa y que

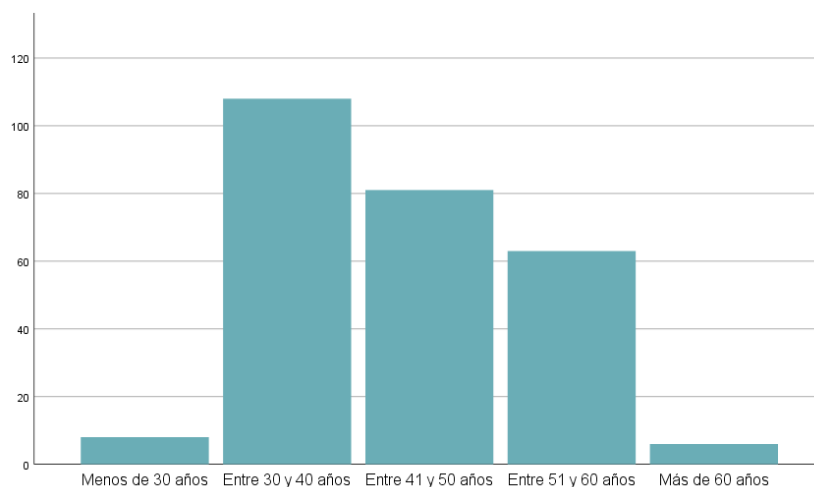
consiste en considerar a sujetos a los que se tiene facilidad de acceso, como es el caso actual de los docentes que habían participado en convocatorias anteriores en determinados cursos de formación permanente.

La muestra a la que se hizo llegar el cuestionario fue de 1474 docentes, de los cuales respondieron 266. Este grupo de profesorado corresponde a los docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato que solicitaron en las cuatro convocatorias anteriores a la administración del cuestionario (2014-2017) los Cursos de Verano organizados por el Departamento de Formación del Profesorado y Relaciones Institucionales del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado en convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. No obstante, la muestra de docentes no se corresponde a todos aquellos que solicitaron los cursos, sino a aquellos que, además de haberlos solicitado indicaron que o bien impartían materias vinculadas a Ciencias Sociales en Educación Infantil o Primaria, o bien eran tutores de un grupo en esas etapas (y por tanto podían desarrollar dichas materias) o impartían materias de la especialidad de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato.

Consideramos que el sesgo que puede implicar la selección de esta muestra de docentes que ha participado en las convocatorias de Cursos de Verano no afectará a la validez externa del instrumento y los resultados ya que, en definitiva, otras administraciones educativas también ofertan cursos de las mismas características. En esa línea, el único factor distintivo que se puede apreciar en estos docentes es que han ido más allá de los canales habituales de formación al acceder a cursos de formación permanente a nivel nacional y, tal y como hemos advertido previamente, el diseño de esta investigación implica que sus resultados solo son representativos de esta muestra en particular y no de toda la población.

Con la finalidad de conocer en mayor detalle las características de los participantes que conforman la muestra, es interesante mostrar por medio de diversos gráficos las propiedades que reflejan las preguntas sociométricas del cuestionario. Ello permite comenzar a apreciar algunos rasgos del conjunto de 266 docentes que tuvieron a bien completar el cuestionario que les hicimos llegar.

Si empezamos por considerar en cuenta los rangos etarios en los que se encuentra el profesorado participante, podemos apreciar en la Figura 35 su distribución en 5 grupos de edad.

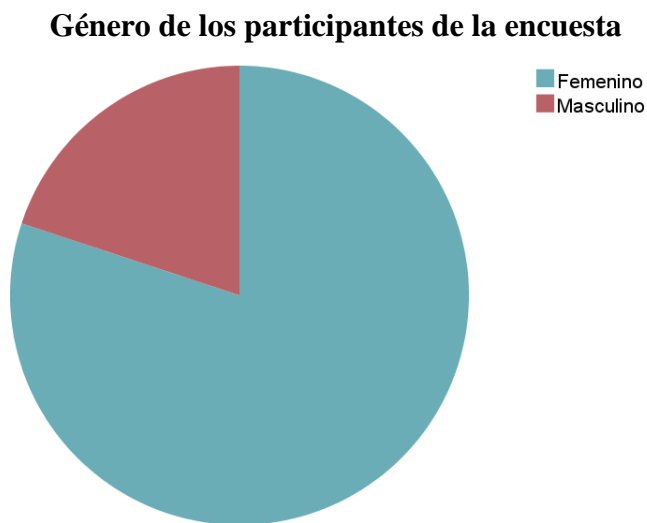
Figura 35. Grupos de edad a los que pertenecen los participantes de la encuesta

Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar, existe una clara desproporción entre los tres grupos centrales que comprenden desde los 30 años hasta los 60 años y los dos grupos exteriores (menores de 30 años y mayores de 60, respectivamente). Por un lado, esto se explica por las edades a las que el profesorado tiende a entrar a formar parte del cuerpo docente y, por otro, por la edad de jubilación. Así, el conjunto más numeroso es el que abarca entre los 30 y 40 años, mientras que los grupos de 41 a 50 y de 51 a 60 presentan cifras más cercanas.

Por otro lado, en la Figura 36 podemos observar la distribución de la muestra en función del género.

Figura 36. Género de los participantes de la encuesta

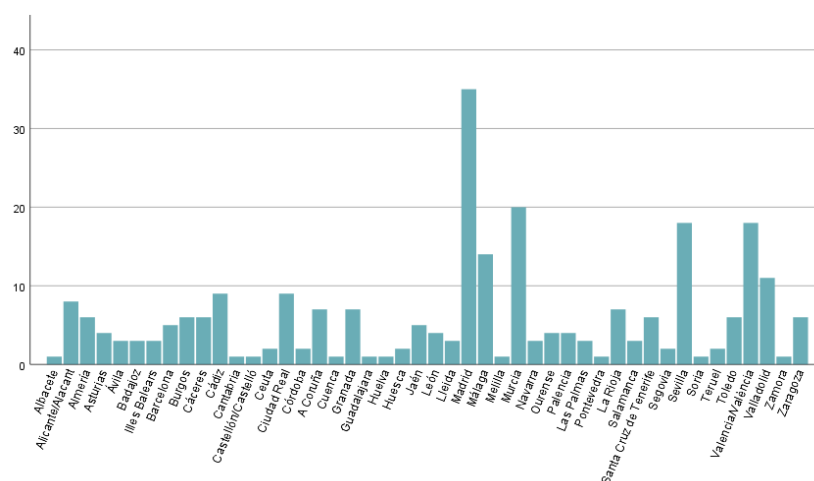


Fuente: elaboración propia.

La muestra está formada muy mayoritariamente por maestras y profesoras, ya que más de tres cuartas partes de los docentes que participaron con sus respuestas al cuestionario son de género femenino. Por lo demás, pese a que se ofrecía la opción de indicarlo, ningún docente señaló pertenecer a otro género distinto del femenino y el masculino, como el neutro o el fluido.

Respecto a la procedencia geográfica de los integrantes de la muestra, la Figura 37 refleja la procedencia de estos según la provincia o ciudad autónoma.

Figura 37. Procedencia de los participantes de la encuesta según la provincia o ciudad autónoma

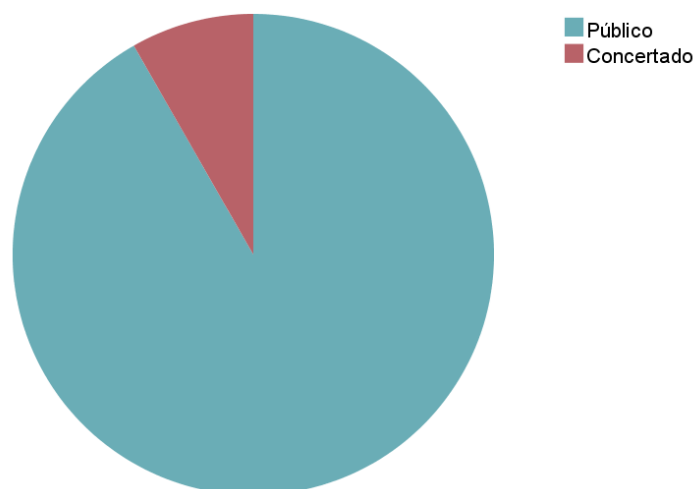


Fuente: elaboración propia.

Tal y como es posible comprobar, Madrid tiene una representación muy elevada en la muestra y le siguen otras provincias como Murcia, Sevilla y Valencia, al mismo tiempo que otras como Cantabria, Castellón, Pontevedra o Soria solo cuentan con un participante. En ese sentido, se aprecia un origen muy diverso de los participantes, si bien llama la atención la ausencia de docentes provenientes de las provincias vascas, así como de Girona, Tarragona y Lugo.

En cuanto al tipo de centro escolar en el que ejercen su labor docente, la Figura 38 presenta dichos resultados dependiendo de la titularidad de este.

Figura 38. Titularidad del centro escolar de los participantes de la encuesta

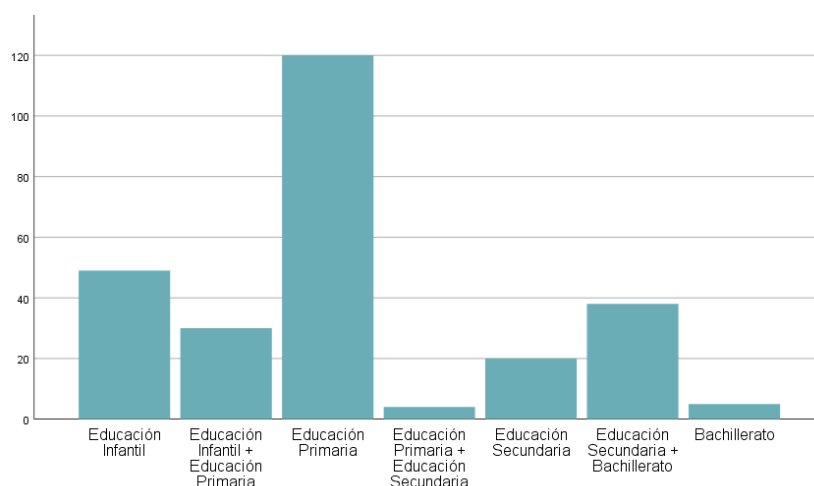


Fuente: elaboración propia.

La figura muestra cómo una proporción muy elevada de los maestros y profesores que integran la muestra pertenecen a centros públicos y solo unos pocos a centros privados que disponen de concierto. Los colegios e institutos privados no aparecen recogidos en esta muestra puesto que su profesorado no puede acceder a los cursos que ofrece el Ministerio de Educación, con lo que el cuestionario no se envió a ninguno de estos docentes.

Por lo que respecta a los niveles educativos en que imparten docencia los participantes, la Figura 39 recoge estos datos.

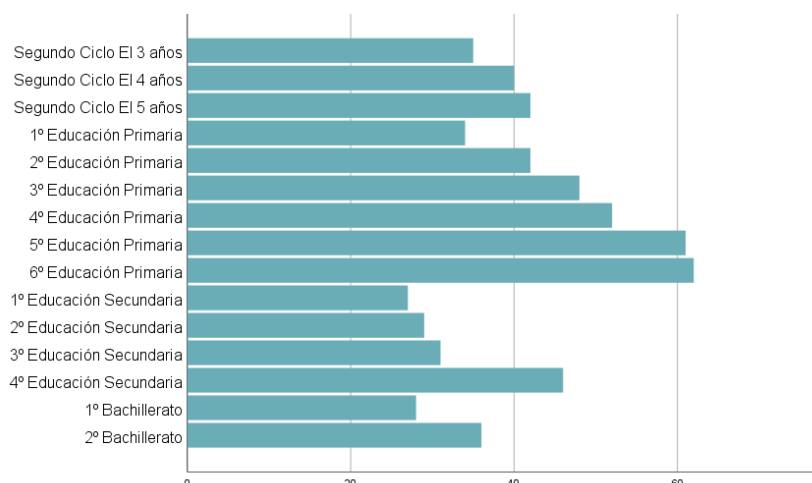
Figura 39. Niveles educativos en los que imparten docencia los participantes de la encuesta



Fuente: elaboración propia.

Como vemos, la mayor parte de los docentes desarrollan su labor en la Educación Primaria y en menor medida en Educación Infantil, mientras que una proporción suficiente lo hace en estas dos etapas al mismo tiempo. Por otro lado, en niveles más avanzados la mayoría de los participantes trabaja en Educación Secundaria y Bachillerato, algunos solo en Educación Secundaria y muy pocos únicamente en Bachillerato.

Con la finalidad de reflejar de forma más precisa esta información, la Figura 40 representa los cursos en los que el profesorado impartía docencia durante el curso escolar en que se realizó el cuestionario.

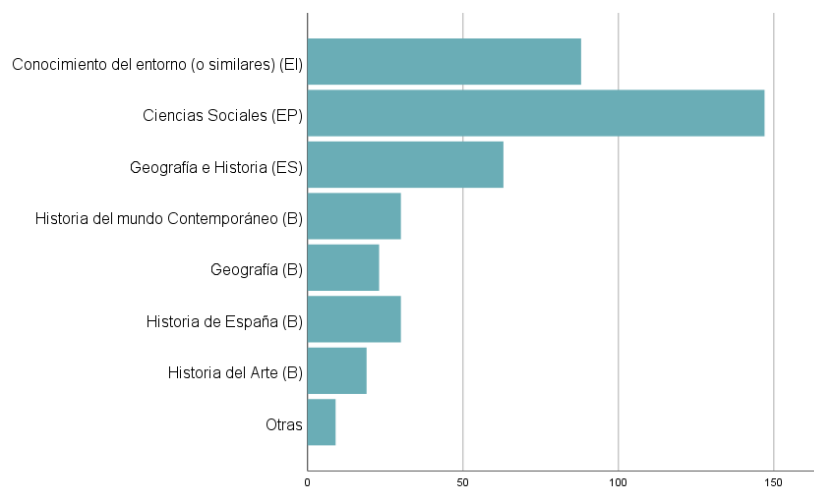
Figura 40. Cursos en los que imparten docencia los participantes de la encuesta

Fuente: elaboración propia.

En esta figura es posible observar cómo aquellos cursos de la educación obligatoria y postobligatoria en los que más docentes de la muestra imparten docencia son en 5º y 6º de Educación Primaria, al mismo tiempo que en el primer y segundo ciclo de esta etapa también aparece un número considerable de maestras. En el Segundo Ciclo de Educación Infantil encontramos una cantidad significativa de docentes, como también lo hacemos en Educación Secundaria, donde despuntan aquellos dedicados al 4º curso y a 2º de Bachillerato.

En cuanto a las materias o asignaturas concretas que desarrolla el profesorado, la Figura 41 muestra la distribución de aquellas relacionadas con las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.

Figura 41. Materias relacionadas con las Ciencias Sociales que imparten los participantes de la encuesta

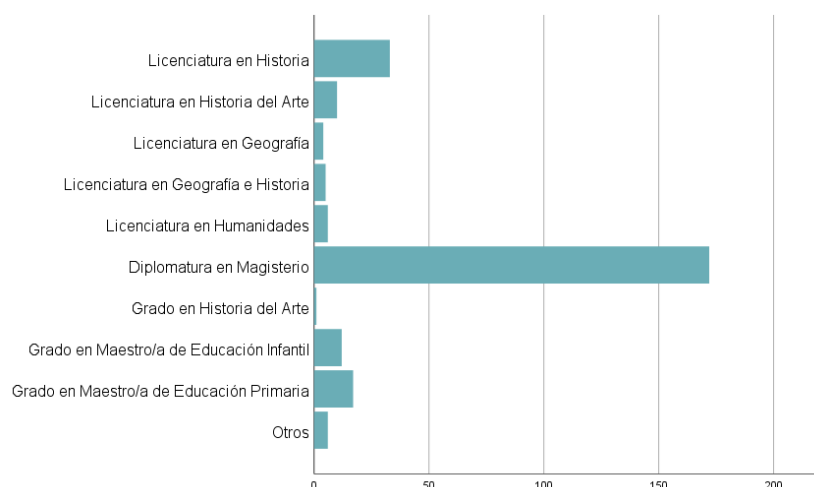


Fuente: elaboración propia.

En el gráfico observamos que aquella más representada es Ciencias Sociales en Educación Primaria, algo que sin duda guarda relación con la composición mayoritaria de la muestra que, como acabamos de ver, está formada en gran medida por docentes de esa etapa. Las materias tales como Conocimiento del entorno en Educación Infantil y Geografía e Historia en Educación Secundaria también se reflejan de manera considerable, pero en el caso de las asignaturas de Bachillerato estas están más distribuidas.

La titulación con la que el profesorado accedió al cuerpo docente del que forman parte también supone un factor de interés que podemos considerar, puesto que ayuda a aproximar cuál es la formación inicial y disciplinar de estos. La Figura 42 presenta estos datos.

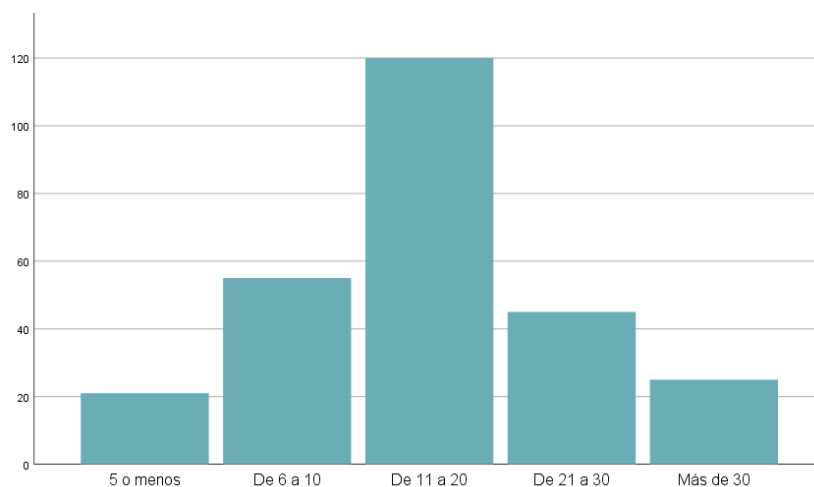
Figura 42. Titulación de acceso al cuerpo docente de los participantes de la encuesta



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, la Diplomatura en Magisterio -independientemente de la especialidad- aparece como la titulación más frecuente, algo que de nuevo da cuenta de la composición de la muestra, que está constituida en gran medida por maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. Por lo demás llama la atención el abultado número de profesores que cuentan con una Licenciatura en Historia en contraste con los pocos que disponen de las de Geografía, Geografía e Historia, Humanidades e Historia del Arte. A este respecto debemos señalar que, tras la recogida de estos datos hemos tenido que recategorizar las respuestas a esta pregunta, ya que no incluía las opciones de Licenciatura en Geografía e Historia y Licenciatura en Humanidades y estas fueron indicadas por un número suficiente de docentes en la opción de texto libre “Otros”. Respecto a los estudios superiores de Grado, estos son muy minoritarios por su reciente implantación y, de hecho, ningún profesor indicó la opción del Grado en Historia y del Grado en Geografía. El hecho de que la mayor parte de los sujetos que componen la muestra accediera al cuerpo docente con unos estudios de Licenciatura también refleja la edad adulta de la mayoría del profesorado y el escaso acceso a estos cuerpos que han tenido los titulados tras la (relativamente) reciente reforma del Plan Bolonia.

Finalmente podemos reparar en los años de experiencia docente con los que cuenta el profesorado que integra la muestra, lo cual se puede ver reflejado en la Figura 43.

Figura 43. Años de experiencia docente de los participantes de la encuesta

Fuente: elaboración propia.

Esta figura refleja que los docentes poseen de forma mayoritaria una experiencia de entre 11 y 12 años, seguido de aquellos que cuentan con menos de 5 años y entre 6 y 10. Así, los grupos de maestros y profesor que disponen de entre 21 y 30 años de experiencia y los más veteranos (con más de 30) presentan grupos considerables, aunque no son los que predominan.

V. Aplicación

Respecto a los procedimientos que se siguieron para aplicar el instrumento, estos estuvieron marcados por el hecho de administrar el cuestionario de manera online. Desde la perspectiva de Bisquerra (2014: 245), suministrar un cuestionario a través de Internet en un estudio de encuesta presenta unas fortalezas y debilidades que es preciso considerar. Así, entre los aspectos positivos que podemos destacar encontramos que aplicar estos instrumentos de forma online permite distribuirlo con mucha rapidez y a grandes muestras, acceder a poblaciones de difícil acceso y además el participante tiene una mayor sensación de anonimato al responderlo. Asimismo, las aplicaciones de encuestas digitales evitan errores de codificación y gracias a todo ello se facilita mucho el análisis cuantitativo de la información recogida. Sin embargo, este modo de suministrarlo también presenta inconvenientes, puesto que se asumen los riesgos derivados de los fallos informáticos, se dificulta la realización de preguntas abiertas ya que estas conllevan cierto tiempo en responder, es un instrumento muy impersonal y completarlo puede resultar

poco motivador para los participantes si no hay un reclamo o incentivo, como es nuestro caso, lo que hace que suela tener una tasa de respuesta reducida.

Sobre el proceso de aplicación en sí, el cuestionario se volcó en una plataforma digital de encuestas (Google Formularios) incluida en Google Classroom y se hizo llegar el enlace de acceso a los docentes que conforman la muestra por medio del correo electrónico. Junto con el propio enlace de acceso se adjuntó una carta de presentación (Anexo 4) en la que se exponían las finalidades de la investigación, la duración aproximada atendiendo al tiempo de respuesta y los responsables de esta. Como requisito para acceder a la encuesta, se solicitaba al profesorado que únicamente respondiera si en los últimos 3 años había impartido alguna materia relacionada con las Ciencias Sociales en su etapa educativa. Además, se indicaba que la respuesta al cuestionario suponía la aportación de los datos de forma anónima, algo fundamental como parte de los principios axiológicos básicos de la investigación en Ciencias Sociales (Jorrín-Abellán et al., 2021: 22-26), se informaba de la participación voluntaria y garantizaba el cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal y el Real Decreto 1720/2007, por el que se aprueba el Reglamento en que se desarrolla la misma.

El cuestionario permaneció abierto durante un mes -entre finales de abril de 2018 y finales de mayo del mismo año-, de forma que en ese periodo era posible completarlo. A lo largo de ese plazo se enviaron dos recordatorios a aquellas personas que no habían respondido al cuestionario y tal y como iban completándolo se suprimían sus correos electrónicos de la lista de potenciales participantes para que no recibieran futuros recordatorios.

VI. Procedimiento de análisis de datos en base a la estadística descriptiva e inferencial

En cuanto a los pasos sucesivos que se han ido llevando a cabo para analizar los datos obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario, este proceso consta en primer lugar de algunos procedimientos básicos de lo que representa el tratamiento y preparación de los datos y, en segundo lugar, la aplicación de métodos de análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Todo ello se ha realizado por medio del software Microsoft Excel para el trabajo sobre datos numéricos y del programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión 26).

Si comenzamos por abordar los procedimientos básicos que implementamos para tratar y preparar los datos obtenidos en el cuestionario, los pasos iniciales se dieron con

facilidad puesto que la aplicación mediante la que se administró el cuestionario a la muestra, Google Formularios, permite el volcado directo de los datos a una hoja de cálculo. Ello constituye una de las principales ventajas de realizar estudios de encuesta por medio de cuestionarios online, lo que además también ayuda a que no se cometan errores de codificación como los que se pueden dar al trasladar manualmente conjuntos de información tomada de manera analógica a un soporte digital (Bisquerra, 2014: 245). A partir de ello se procedió a acondicionar los datos con el descarte las variables que recogía el cuestionario pero que no iban a ser analizadas en este estudio y la depuración de los datos para prepararlos con vistas a los posteriores análisis estadísticos. El proceso de acondicionamiento de los datos consistió fundamentalmente en asignar valores numéricos a cada una de las variables, tanto a las nominales -elementos que no pueden ser ordenados (género, tipo de centro, etc.)- como a las ordinales -elementos que existen en un orden (como, por ejemplo, los valores de una escala Likert (Totalmente en desacuerdo = 1; Muy en desacuerdo = 2; En desacuerdo = 3; etc.))- . Esta labor tiene la finalidad de poder identificar numéricamente cada valor, ya sea entre una serie de categorías o en una escala, para poder trabajar sobre ellos con los programas estadísticos.

Junto con ello, en ciertas preguntas, además de una serie de opciones o ítems, se había incluido la opción de “Otros” para que los participantes indicaran -si lo deseaban- algún elemento o apreciación más al margen de las alternativas ofrecidas, de modo que se comprobó que existían algunas de estas respuestas que habían tomado suficiente entidad como para ser tenidas en cuenta al margen del grupo heterogéneo que formaban el resto de “Otros”. Un ejemplo claro de ello lo hemos apreciado al describir la muestra cuando, al ser preguntados sobre la titulación con la que accedieron al cuerpo docente, diversos profesores señalaron en la casilla de “Otros” que habían ingresado con la “Licenciatura en Geografía e Historia” o la “Licenciatura en Humanidades”, ya que estas opciones no aparecían entre las opciones disponibles. Al contar con un número suficiente de estos casos, se añadieron y cuantificaron como una categoría más. Sin embargo, no se tuvo en cuenta como una categoría aparte a aquellos aspectos que habían sido añadidos por pocos docentes, ya que haber incluido estos habría supuesto una excesiva dispersión de los datos y se optó por mantenerlos en el grupo de “Otros”.

Asimismo, otras correcciones que se realizaron tuvieron que ver con que, al cargar los datos en SPSS, se realizó una revisión del tipo de variable con que aparecía cada ítem, de modo que se aseguró que el software reconociera la condición de cada una para poder emplearlas correctamente en los análisis. También se renombraron los valores de cada

variable para poder trabajar con ellos y facilitar la representación e interpretación posterior de los datos.

Por otra parte, si entramos ya en los análisis estadísticos aplicados sobre el conjunto de datos y como se ha explicado previamente, llevamos a cabo tanto una aproximación descriptiva como una inferencial, de modo que este doble enfoque permite comenzar delineando los resultados y conocer cómo se distribuyen los datos para, más adelante, implementar pruebas estadísticas que calculen correlaciones entre variables. En ese sentido, el análisis descriptivo consistió tanto en la representación gráfica de las frecuencias de respuesta, como en el cálculo de estadísticos descriptivos que resumieran la información aportada por los datos.

Para representar gráficamente las frecuencias de respuesta se recurrió a diferentes tipos de gráficos, ya fueran de barras, circulares o histogramas, en función de las características de los valores. Esto se llevó a cabo elaborando gráficos de cada una de las preguntas escogidas y contemplando todas las opciones de respuesta y la cantidad total de participantes que habían marcado cada una. Para ello no solo se tuvieron en cuenta las opciones efectivas de respuesta, sino también la alternativa de “NS/NC” que aparece para aquellos casos en los que los docentes prefieran no contestar o no comprendan el enunciado.

Sobre los estadísticos descriptivos, estos fueron cuatro: media, mediana, moda y desviación típica; de manera que se corresponden con los indicadores que es posible calcular atendiendo a la clase de datos recogidos. Estos estadísticos se obtuvieron en las preguntas con variables ordinales y sirvieron para estimar medidas de tendencia central -media, mediana y moda-, así como la dispersión de los datos -desviación típica- (Jorrín-Abellán et al., 2021: 211-213), si bien algunos como la moda no necesitan ser expresados numéricamente porque ya se pueden observar con claridad en los gráficos de frecuencia. A la hora de calcularlos es importante precisar que todos ellos se computan en base 6 o 10 -en función de la dimensión de la escala Likert-, donde el extremo inferior lo forman opciones como “Nunca” o “Totalmente en desacuerdo” y el superior otras como “Siempre” o “Totalmente de acuerdo”, con lo que no se recogen las respuestas de “NS/NC” ya que es un valor ajeno a estas escalas.

En cuanto a los procedimientos de estadística inferencial que se implementaron sobre el conjunto de datos recabado con el cuestionario, estos se aplicaron con la finalidad de medir la fuerza de las correlaciones entre distintas variables y categorías, es decir, el grado -y en algunos casos también el sentido- de la relación entre diversos elementos y

constructos. Ello hace que sea importante recordar que esta aproximación se centra en el cálculo de las correlaciones que puedan existir, no en demostrar relaciones causales, por lo que en nuestro caso es preciso mantener en todo momento la precaución de tener en cuenta que correlación no implica causalidad.

Las pruebas consistieron inicialmente en la comprobación de la fuerza de las correlaciones que se dan respectivamente entre los ítems de las preguntas sobre la imaginación y sobre la fantasía. Con todo, más allá de estos escrutinios sobre los propios conceptos centrales del estudio, en gran medida los cálculos se dirigieron hacia las correlaciones entre las variables dependientes -es decir, las categorías Imaginación y Fantasía- y las independientes -entre las que se encuentran las categorías de las dimensiones que exploramos: creencias epistémicas, finalidades socioeducativas, métodos y estrategias de enseñanza y recursos educativos; así como algunas variables sociométricas que pueden ser de interés-. Sobre los datos concretos sobre los que se implementaron las distintas pruebas, es relevante matizar que no se contempló la opción de respuesta “NS/NC” que incorporan todas las preguntas ya que, atendiendo al mismo motivo por el que no se consideró al calcular los estadísticos descriptivos -media, mediana...-, esta no representa una opción que forme parte de las escalas nominales y las ordinales -tipo Likert- sobre las que trabajamos.

Un aspecto sobre el que es preciso llamar la atención viene representado por la distinta naturaleza de la clase de preguntas y respuestas con las que se abordan los conceptos y categorías, lo que nos conduce a recurrir a diferentes estadísticos propios de una aproximación inferencial-correlacional. Ello hace que al indagar estadísticamente en las correlaciones de los ítems de las cuestiones sobre la imaginación y la fantasía sea necesario aplicar un estadístico -coeficiente de correlación o ρ (rho) de Spearman-, mientras que al estudiar las que se dan entre categorías se deba recurrir a otros -chi-cuadrado de Pearson (χ^2)-.

El coeficiente de correlación o ρ (rho) de Spearman consiste en un estadístico que permite conocer el grado y sentido de la relación que se da entre dos variables ordinales no paramétricas, de forma que mide el grado de correspondencia entre dos series de rangos (Reguant-Álvarez, Vilà-Baños y Torrado-Fonseca, 2018: 53). La aplicación de este estadístico de correlación bivariada contribuye a comprobar las correlaciones que se den entre variables ordinales, como las que representan los ítems de las preguntas realizadas en base a escalas Likert.

A la hora de interpretar sus resultados, el coeficiente de correlación que arroja oscila entre -1 y +1, de modo que el 0 representa que no existe asociación lineal entre las dos variables y cuánto más se acerque a -1 o a +1, la relación es más fuerte (Alvarez, 2000: 220-221). Así, cuando el valor sea más próximo a +1 implica que hay una relación positiva entre las dos variables, es decir, que cuando aumenta una aumenta la otra, mientras que cuando el resultado se acerca a -1 sugiere que mantienen una relación negativa u opuesta, con lo que al tiempo que una aumenta la otra disminuye. Dentro de ese margen se pueden considerar baremos que sugieran la intensidad de la asociación y que ayuden a interpretarla, por lo que un resultado entre +1 y +0,5 representa una relación positiva fuerte, entre +0,5 y 0 una relación positiva débil, 0 apunta a que no hay ninguna relación, entre 0 y -0,5 una relación negativa débil y entre -0,5 y -1 una relación negativa fuerte.

En cuanto al empleo del estadístico chi-cuadrado de Pearson (χ^2), este se aplica a la hora de indagar en las correlaciones que se dan entre las variables dependientes y las independientes y, más en concreto, valora las discrepancias entre las frecuencias empíricas y las teóricas según un patrón determinado (Pérez-Juste et al., 2009: 196). Esta prueba es de gran ayuda para examinar los resultados que se muestran como parte de variables nominales.

El cálculo de chi-cuadrado entre dos categorías da como resultado un p valor, esto es, indica la significación asintótica bilateral por medio de una cifra comprendida entre 0 y 1. A la hora de interpretarla es preciso manifestar cuál es el grado de error que se está dispuesto a asumir, de modo que en nuestro caso aceptamos uno del 5% -lo que permite defender la significación o no con un 95% de confianza-, ya que este representa el habitual al usar chi-cuadrado en investigación social. Esto implica que entenderemos que las relaciones entre categorías serán o no significativas en función de si el p valor es menor o mayor, respectivamente, al valor crítico de 0,05.

En ese sentido, el estadístico funciona como prueba de hipótesis, es decir, que es de gran ayuda para valorar la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_a). Así, en caso de que el p valor sea mayor de 0,05 se admite la H_0 y se rechaza la H_a , con lo que se reconoce la nulidad de la relación entre las variables, esto es, que son independientes una de la otra. Por el contrario, si el p valor es menor de 0,05 se admite la H_a y se rechaza la H_0 , reconociendo que las variables mantienen una relación significativa. Esto implica que en el primer caso no hay una concordancia entre las frecuencias -p.e.: mayor valoración

de la variable A no coincide con una mayor valoración de la variable B- y, en el segundo, que sí que la hay -p.e.: mayor valoración de A coincide con mayor valoración de B-.

Es decir, cuando el resultado del estadístico se encuentra por encima de 0,05 significa que hay una marcada discrepancia entre las frecuencias. Mientras que, en los casos que está por debajo implica que estas concuerdan y, cuando este no solo es menor a 0,05 sino que toma un valor igual a 0, se evidencia que existe una concordancia perfecta entre las frecuencias observadas y las esperadas. Estos casos en que la cifra obtenida es de 0,000 se suele interpretar como si fuera 0,001 (Alvarez, 2000: 156).

En ese sentido, cuando se obtienen unos valores tan marcados puede ser interesante considerar otro nivel de confianza y otro valor crítico para aceptar o rechazar la H0 de manera más precisa. Por ejemplo, en lugar de adoptar un nivel de confianza del 95% es posible tomar uno del 99%, lo que implica un grado de error mínimo -únicamente del 1%- . Para ello, se han de calcular los grados de libertad -que en nuestro caso son 4- y comprobar cuál es el valor crítico para un grado de error del 1% según la tabla de distribución de χ^2 . Ello nos muestra que en un chi-cuadrado de estas características el valor crítico se sitúa en 13,28, de modo que una cifra inferior a esta permite aceptar la H0 al 99% de confianza, y una superior el rechazo de la H0 al mismo porcentaje de confianza.

La obtención de los resultados del estadístico chi-cuadrado en el cálculo de correlaciones entre pares de variables se produjo por medio de SPSS, si bien este procedimiento no se ha desarrollado de forma automática sobre los datos brutos, sino que se han seguido una serie de pasos. En ese sentido, este estadístico se puede emplear para el cálculo de correlaciones entre variables nominales, por lo que las ordinales -como las que representan las escalas Likert- no se pueden emplear de por sí, sino que deben ser agrupadas consistentemente para configurar variables nominales. El objetivo de todo ello es facilitar el análisis estadístico y por ese motivo se emplea la técnica de escala estantina, lo que supone comenzar por resumir los datos obtenidos de cada participante en cada categoría. Esto se lleva a cabo generando una variable en la que aparezcan sumados los valores de las respuestas obtenidas en los grupos de ítems que forman cada categoría. Tras ello es preciso caracterizar diferentes niveles en estos conjuntos de respuestas para poder trabajar sobre ellos, de manera que una buena forma de hacerlo es definir tres niveles -bajo, medio y alto- que delimiten si las puntuaciones de cada participante en cada categoría se encuentran en el grupo inferior, en el intermedio o en el superior, es decir, si valora escasa, regular o intensamente cada constructo. Los puntos de corte que encuadran los niveles son el valor más pequeño para el extremo inferior y el más elevado para el

superior, mientras que los intermedios se calculan con la media y la desviación típica de cada variable o categoría siguiendo las fórmulas $\bar{x}-0,75*\sigma$ para obtener el punto de corte entre el nivel bajo y el medio, y la fórmula $\bar{x}+0,75*\sigma$ para el punto de corte entre el nivel medio y el alto. La aplicación de esta técnica de escala estanina en cada variable traduce los datos de cada participante en cada categoría en un nivel según cómo ha valorado el constructo en su conjunto -valoración baja, valoración media y valoración alta-, lo que permite formar variables nominales, establecer correlaciones bivariadas entre los pares de variables que se quieran estudiar y, sobre todo, calcular estadísticos como chi-cuadrado.

Finalmente, debemos hacer referencia al carácter de las interpretaciones que nos disponemos a realizar sobre el conjunto de datos recabados mediante el cuestionario y, en particular, a la diferencia entre significación estadística y significación práctica (Jorrín-Abellán et al., 2021: 206). Con ello queremos llamar la atención sobre que, en la interpretación de los resultados, se van a reflejar y a discutir aspectos que la estadística pone de manifiesto con contundencia, valorando las implicaciones que subyacen a los datos. Sin embargo, estos resultados tan marcados no son los únicos sobre los que haremos hincapié, ya que en muchos otros menos acentuados se aprecian matices que son de gran interés para dar respuesta a nuestra hipótesis y cumplir con el objetivo de investigación que nos guía.

8.2 Resultados y discusión del enfoque estadístico descriptivo

Desarrollar una aproximación descriptiva sobre los datos permite acercarse a los mismos para comenzar a observar las tendencias que presentan y contribuye a apreciar las características y percepciones manifestadas por los docentes que forman la muestra. Así, este enfoque descriptivo ayuda a atisbar cómo valoran el uso de la imaginación y la fantasía al abordar las materias de Ciencias Sociales e Historia, comprobar qué métodos didácticos y recursos educativos emplean al enseñarlas y sondear cómo entienden la historia y las finalidades a las que contribuye su aprendizaje. En ese sentido, una ventaja que presenta este conjunto de datos es su carácter completo, en el sentido de que representa un grupo homogéneo de información en lo que se refiere a la cantidad de respuestas registradas. Esto se debe a que, como se ha indicado previamente, todas las preguntas del cuestionario son de respuesta obligatoria por el participante -a excepción de las voluntarias de respuesta abierta que no se consideran en este estudio- y por ello

contamos con las valoraciones realizadas por los 266 docentes en todas las cuestiones sin que existan huecos o vacíos en los datos.

En ese sentido, los resultados que vamos a considerar en adelante se han obtenido por medio de preguntas con escalas Likert de seis opciones y, por lo tanto, se trata de datos que se organizan en escalas ordinales y sobre los que se pueden calcular estadísticos -en base 6- como la media, la mediana, la moda o la desviación típica para observar los valores centrales y la dispersión. Como se ha indicado anteriormente, en el cálculo de estos estadísticos descriptivos no se computa la opción “NS/NC” porque esta no forma parte de las escalas o modelos de respuesta que propone cada pregunta, de modo que incluirla representaría un error que desvirtuaría dichas operaciones.

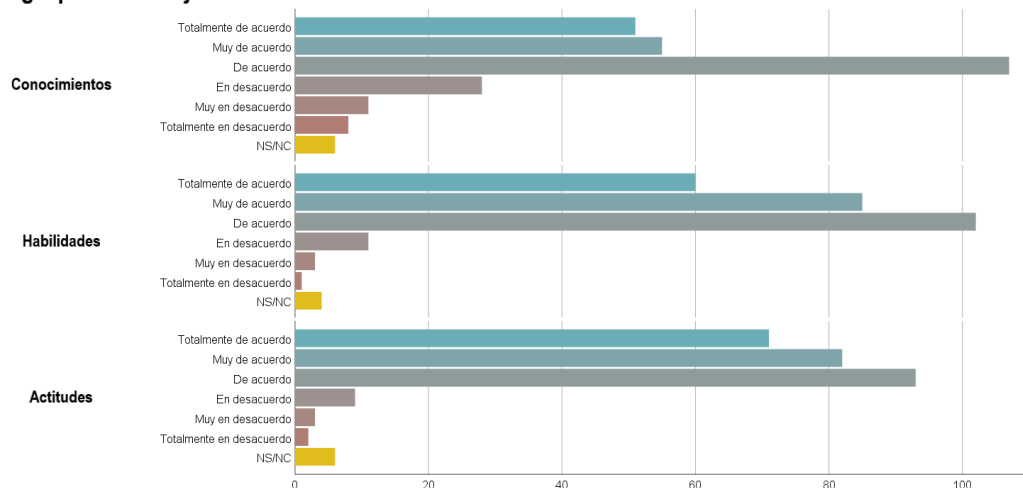
Junto con ello, a partir de este punto no solo presentamos los resultados, sino que también los discutimos a la luz de otras investigaciones que han abordado cuestiones semejantes, aunque debemos llamar a la atención sobre un aspecto relevante en este sentido. Como ha puesto en evidencia el análisis desarrollado en la Primera Parte de esta tesis doctoral, la imaginación ha ocupado un lugar residual en los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las únicas que lo han evaluado con cierta profundidad han tratado el concepto desde un enfoque puramente teórico. Esta circunstancia marca significativamente la clase de discusión de resultados que podemos llevar a cabo ya que no permite comparar los datos obtenidos en esta aproximación con los recabados en otras investigaciones sobre la imaginación en la materia de Ciencias Sociales, sino hacerlo en base a los desarrollos teóricos mencionados o a otros estudios de este ámbito que han examinado cuestiones semejantes.

I. Imaginación y fantasía

Si comenzamos por explorar los resultados que arrojan las preguntas sobre la imaginación y la fantasía, la cuestión 27 aborda directamente la imaginación al trabajar el área de Ciencias Sociales. Así, la Figura 44 ofrece los resultados obtenidos en los tres ítems de esa pregunta y la Tabla 6 los estadísticos descriptivos de dichos datos, aunque no se incluye la moda -opción de respuesta más marcada por los participantes- puesto que esta se puede apreciar con claridad en la representación gráfica de los resultados.

Figura 44. Grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la imaginación según el profesorado

En Ciencias Sociales, recurrir a la imaginación puede ser una buena estrategia para el trabajo de...



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Estadísticos del grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la imaginación según el profesorado

| | Conocimientos | Habilidades | Actitudes |
|--------------------------|---------------|-------------|-----------|
| Media | 4,32 | 4,71 | 4,78 |
| Mediana | 4,00 | 5,00 | 5,00 |
| Desviación típica | 1,206 | 0,931 | 0,976 |

Fuente: elaboración propia.

Como es posible comprobar, las tres cuestiones que se plantean con respecto a la imaginación al trabajar aspectos de Ciencias Sociales obtienen puntuaciones muy elevadas, de modo que el profesorado encuestado presenta un amplio grado de acuerdo sobre las posibilidades de la imaginación. El análisis pormenorizado de estos índices de respuesta, sobre todo de estas valoraciones tan positivas, va a permitir conocer en mejor detalle las particularidades que se vislumbran en cada caso.

La primera de ellas señala el grado de acuerdo sobre la medida en que puede ser beneficiosa la imaginación para trabajar conocimientos de Ciencias Sociales. Esta idea se valora de forma bastante positiva por el profesorado, de modo que aquello que más llama la atención es el elevado número de docentes que indica estar “De acuerdo” con ella, además de una proporción casi igual que señalan estar “Muy de acuerdo” o “Totalmente

de acuerdo”. Las alternativas de la mitad inferior de esta escala (“En desacuerdo”, “Muy en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”), las cuales simbolizan la oposición a esta premisa, son bastante marginales en comparación a las de la mitad superior y todo ello da lugar a una media de 4,32 y una mediana de 4 en este conjunto de respuestas. Esto representa un índice alto que refleja aquello que es posible apreciar en la representación gráfica de estos datos: el considerable grupo de puntuaciones favorables referidas a la relación imaginación-conocimientos en Ciencias Sociales.

Sobre el segundo enunciado, este ofrece la misma proposición que el anterior, pero referida al trabajo de habilidades en esta materia. El papel de la imaginación en el trabajo de habilidades se puntúa de forma significativamente más favorable que al hacerlo sobre conocimientos, algo que ya de por sí recibe un apoyo importante por parte del profesorado encuestado. Así, al valorar este ítem la opción “De acuerdo” vuelve a ser la más escogida, pero aumenta la cantidad de docentes que selecciona “Muy de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, lo que redundará en un incremento de la media (4,71) y en que la mediana alcance el 5. Asimismo, es llamativo el escaso número de participantes que escoge opciones de la mitad inferior de la escala para manifestar su desacuerdo, lo que lleva a que una proporción muy elevada de las respuestas se concentren en la superior y alrededor de la media y que, a su vez, conduce a que la dispersión de los datos es muy reducida (desviación típica de 0,931).

Respecto a las actitudes y en qué medida la imaginación puede ser de ayuda para trabajar estas en el ámbito concreto de las Ciencias Sociales, este es el ítem que recibe unas puntuaciones más altas, aunque no distan demasiado de las valoraciones sobre el trabajo de habilidades. Nuevamente, la alternativa más escogida es “De acuerdo” y una cantidad importante de maestros y profesores opta por “Muy de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, de manera que llama la atención el incremento que se produce en esta última opción, ya que esta simboliza el valor del extremo al expresar el grado de acuerdo con las afirmaciones. Esto hace que la media se incremente levemente y se sitúe en 4,78, la mediana se mantenga en 5 y que, dada la concentración de las respuestas en la parte superior de la escala, estas se reúnan en torno a la media y presenten una desviación típica de 0,976.

De forma global podemos comprobar que el profesorado está muy de acuerdo con que la imaginación representa una buena estrategia para el trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes en Ciencias Sociales. No obstante, las puntuaciones no se distribuyen de forma completamente similar, sino que, dentro del elevado grado de

acuerdo que generan estas ideas, el tratamiento de conocimientos recibe menos puntuaciones altas y muy altas. Además, los índices de respuesta que ofrecen las alternativas de “NS/NC” son muy modestos y, por tanto, prácticamente todos los docentes encuestados plantean una respuesta que se encuentre dentro de la escala.

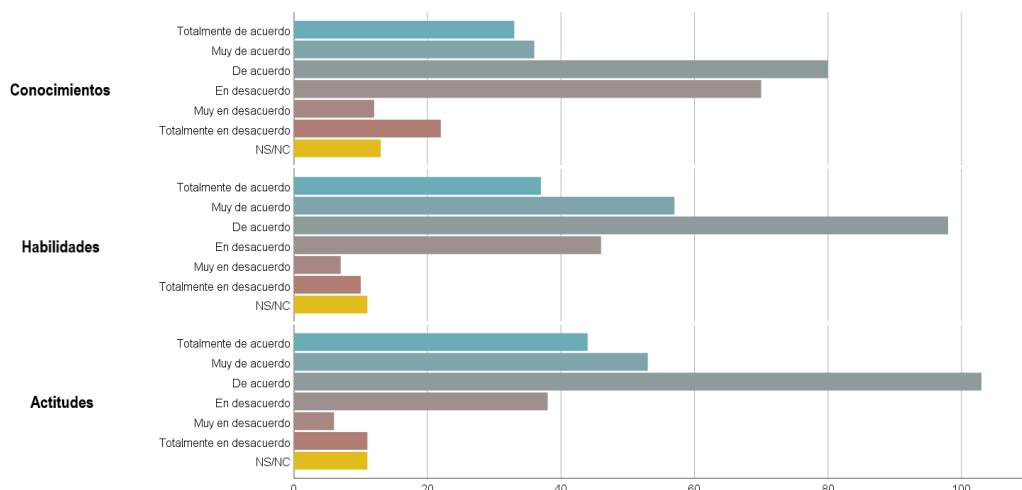
Que el profesorado encuestado manifieste globalmente una percepción positiva hacia el uso de la imaginación al abordar Ciencias Sociales puede responder a multitud de circunstancias o formas de utilizar esta capacidad, como la idea de que la imaginación sirve para percibir tiempos y lugares que no se pueden captar de manera directa con los sentidos, con lo que se consigue que los alumnos sitúen sus capacidades en un sentido temporal y espacial como propone Dewey (2004: 180); o el acercamiento imaginativo con narraciones, dramatizaciones u otros elementos que hagan más atractivos los aprendizajes escolares sobre cuestiones sociales, tal y como defiende Egan (2007: 66), por poner algunos ejemplos. En todo caso, estos datos reflejan que el profesorado no entiende que el empleo de la imaginación represente una actividad antitética o al menos problemática para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, sino que más bien todo lo contrario: existe un consenso muy pronunciado sobre la utilidad de esta.

Mientras tanto, el hecho de que se valore mejor el papel de la imaginación en los aprendizajes procedimentales y actitudinales en comparación al aprendizaje de conocimientos -aunque reiteramos, esta es una diferencia muy leve- puede explicarse por algún motivo como que el profesorado entienda que hay otras capacidades o facultades del pensamiento que contribuyan más en ese sentido. De este modo, en capítulos previos hemos comprobado cómo la imaginación se ha comparado y discutido a menudo en contraste con otros elementos de la inteligencia, como la memoria, la cual es posible que pudiera tener más peso al valorar el aprendizaje de conocimientos.

Si pasamos a explorar los resultados obtenidos con la pregunta 28, esta plantea la misma idea que la anterior y también ofrece una escala de seis opciones para medir el grado de acuerdo con tres afirmaciones, con la diferencia de que en este caso el concepto en torno al que gira la cuestión es el de fantasía. Así, la Figura 45 muestra gráficamente los datos recabados y la Tabla 7 los estadísticos que se han obtenido al preguntar a los docentes sobre su grado de acuerdo con en qué medida la fantasía es una buena estrategia para trabajar Ciencias Sociales.

Figura 45. Grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la fantasía según el profesorado

En Ciencias Sociales, recurrir a la fantasía puede ser una buena estrategia para el trabajo de...



Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Estadísticos del grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la fantasía según el profesorado

| | Conocimientos | Habilidades | Actitudes |
|--------------------------|---------------|-------------|-----------|
| Media | 3,77 | 4,16 | 4,23 |
| Mediana | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| Desviación típica | 1,367 | 1,194 | 1,218 |

Fuente: elaboración propia.

Estos datos reflejan que la consideración de la fantasía al aprender Ciencias Sociales reúne un alto grado de acuerdo entre los docentes que han participado en la encuesta, si bien en este caso las valoraciones son menos pronunciadas si las comparamos con los resultados obtenidos al preguntar sobre la imaginación. En ese sentido, existe menos consenso sobre las aportaciones que puede realizar la fantasía ya que, entre otras cosas, hay más participantes que muestran su desacuerdo con estas ideas. No obstante, la mediana y la moda coinciden en estos tres ítems al encontrarse en 4, lo que da cuenta de la centralidad de las valoraciones y de la preeminencia de la opción “De acuerdo”.

El primero de los ítems alude a las posibilidades que ofrece el uso de la fantasía al trabajar conocimientos de Ciencias Sociales, de manera que aquello más llamativo de este

grupo de respuestas es el equilibrio que se da entre los que están “De acuerdo” con esta premisa y los que están “En desacuerdo” con ella. No obstante, los que están a favor son algunos más, pero ello no impide que a primera vista el tratamiento de conocimientos aparezca como un aspecto sobre el que hay desacuerdo. Si atendemos al resto de opciones de respuesta, los maestros y profesores que se muestran “Muy de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” son el doble de los que defienden una posición contraria al uso de la fantasía, lo que contribuye a que la media de las valoraciones en este ítem de como resultado un 3,77. Además, estos datos que apuntan a la falta de acuerdo sobre el tema presentan una dispersión significativa con respecto a la media, ya que la desviación típica es de 1,367, de modo que ello también se refleja en la cantidad de puntuaciones extremas que se dan en el límite superior e inferior de la escala que, pese a no ser demasiadas, son suficientes para aumentar el grado de dispersión.

La creciente oposición al empleo de la fantasía al tratar Ciencias Sociales se puede explicar por la creencia de que esta se identifica con lo irreal, ya que esta es una propiedad que entra en conflicto directo con uno de los principios básicos de los contenidos sociales, geográficos e históricos, los cuales abordan realidades situadas en un tiempo y un espacio determinados. Como defensor de esta línea de pensamiento, Dewey es muy crítico con el uso de la fantasía, ya que esta aleja a los niños de la realidad y deja de lado a la imaginación, la cual es una capacidad que sí contribuye a la formación de conocimiento (Dewey, 2004: 203, 2008: 325).

En todo caso, la valoración general es positiva y ello va en coherencia con lo que han explorado numerosas investigaciones que se han ido sucediendo en las últimas décadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, concretamente aquellas que se han esforzado por demostrar los beneficios que tiene en el aprendizaje de los alumnos el empleo de recursos asociados a lo que entendemos como fantasía, como los relatos fantásticos, los mitos o la literatura de ficción (Bage, 1999: 91; Freeman y Levstik, 1988: 330-331; Little, 1989: 42; Parente, 2008: 199; Solé et al., 2014: 29; Vass, 2004: 113; Vlachaki et al., 2019: 231-232). Al mismo tiempo, desde un enfoque más general como el defendido por Greene también se ha abogado por el uso de literatura -de diferentes géneros, como distintas clases de ficción- para comprender y reflexionar sobre las condiciones sociales en las que vivimos y abrir vías para la acción social (Greene, 2005: 75-76).

Por otro lado, sobre el enunciado que solicita valorar las posibilidades de la fantasía al trabajar habilidades, este presenta unos resultados algo más favorables que el anterior.

En esa línea, un número mayor de encuestados afirma estar “De acuerdo” con la idea, mientras que son muchos menos los que se oponen al indicar que están “En desacuerdo” o “Totalmente en desacuerdo”, lo que hace que una parte considerable de las respuestas se reúnen en la mitad superior de la escala. La media de las puntuaciones (4,16) refleja dicha situación y la desviación típica (1,194) apunta a una menor dispersión de los datos si la comparamos con el caso previo.

En cuanto a las puntuaciones que distribuyen los docentes al responder sobre su grado de acuerdo con las posibilidades que tiene la fantasía para el trabajo de actitudes en Ciencias Sociales, las valoraciones son ligeramente más positivas. Estas reflejan unas puntuaciones muy parecidas a las que se dan al preguntar sobre la fantasía en relación con trabajo de habilidades, aunque se aprecian algunos pequeños cambios, como el menor número de docentes que se muestran “Muy de acuerdo” o “En desacuerdo” con la afirmación, o el aumento de los que dicen estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con ella. Esto último contribuye a que la media se incremente unas pocas décimas y se sitúe en 4,23, aunque también aumenta levemente la dispersión, ya que la desviación típica llega al 1,218.

En términos generales lo más significativo que muestran los resultados de esta pregunta 28 es que la mayoría del profesorado está bastante de acuerdo con las posibilidades que ofrece la fantasía, aunque lo están menos que con el caso de la imaginación. Junto con esto, se dan mayores discrepancias al calificarla y, del mismo modo que sucedía con la pregunta anterior, habilidades y actitudes se puntúan de manera semejante, pero en el trabajo de conocimientos mediante la fantasía es posible percibir un mayor desacuerdo. Por último, algo que apreciamos en las respuestas en torno a la fantasía es que más docentes marcan la casilla de “NS/NC”, lo que denota que, si comparamos esta pregunta con la anterior, el profesorado entiende en menor grado qué significa o puede implicar la fantasía al aprender Ciencias Sociales.

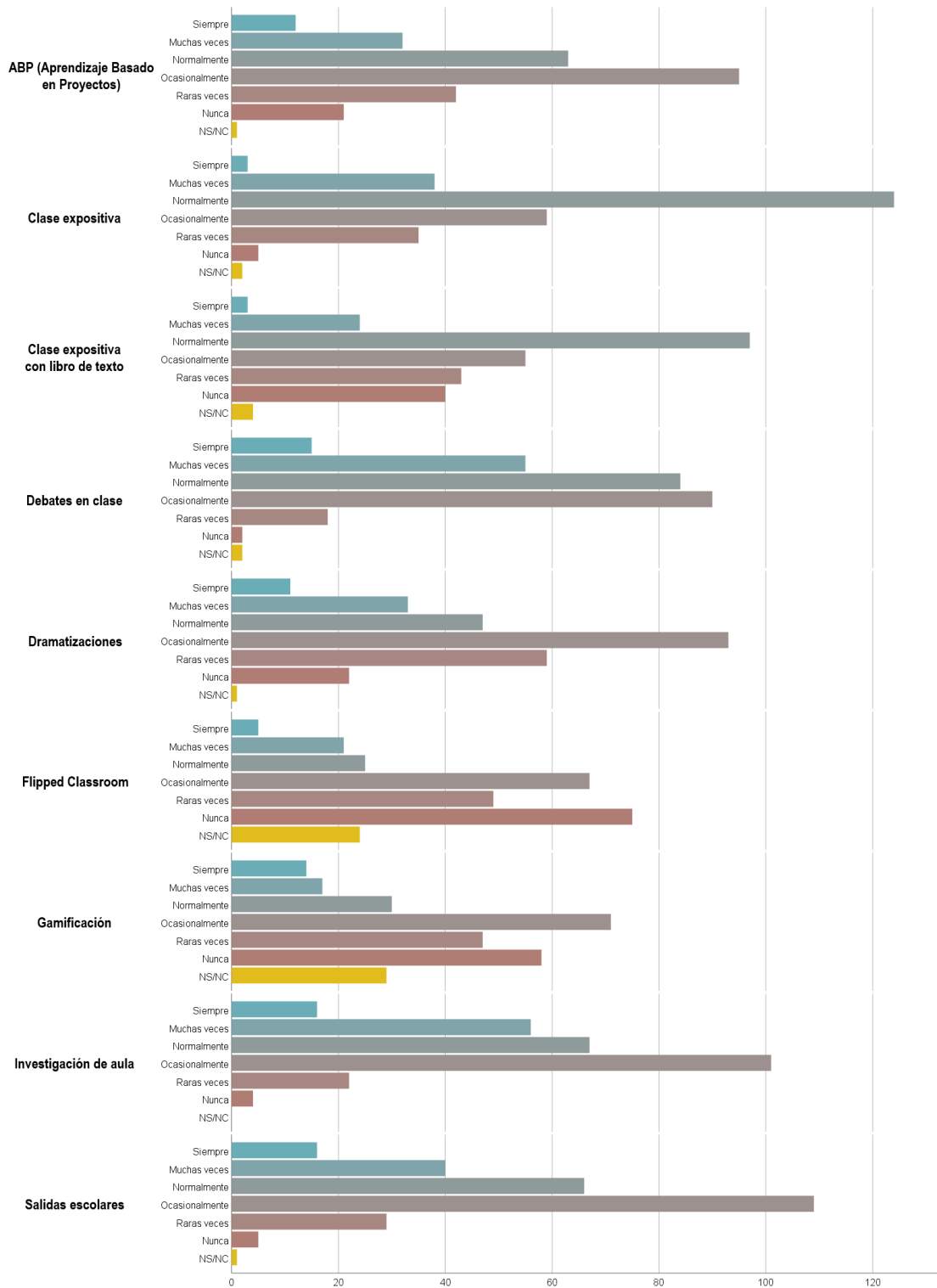
Todo ello sugiere que para el profesorado la fantasía representa un concepto más conflictivo que el de imaginación al hablar sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales, algo que conjeturamos que se puede deber al sentido de irrealidad que sugiere la fantasía y que hemos indicado previamente aludiendo a lo problemático que puede resultar este concepto para ciertas visiones más obtusas sobre qué implica enseñar esta disciplina escolar. Esta apreciación se ve reforzada con el hecho de que los resultados sobre el papel que puede desempeñar la fantasía sean mucho menores al tratar contenidos que al abordar habilidades y actitudes, de modo que estos reflejan que la fantasía puede ser menos

problemática si se enfoca hacia el desarrollo de aprendizajes procedimentales o actitudinales.

II. Métodos y estrategias didácticas

Al proseguir con la exploración de los resultados obtenidos en el cuestionario encontramos los referidos a los métodos didácticos y las estrategias de enseñanza que emplea el profesorado en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Comenzando por los datos que arroja la cuestión 24, esta pregunta sobre el grado de frecuencia con el que los docentes se sirven de una serie de métodos y estrategias durante un curso escolar. La pregunta reúne toda una serie de ítems diversos que han de ser valorados de forma individual, de modo que los datos obtenidos sobre estos aspectos se muestran en la Figura 46 y los estadísticos se presentan en la Tabla 8.

Figura 46. Frecuencia de uso de métodos y estrategias didácticas por parte del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Estadísticos de la frecuencia de uso de métodos y estrategias didácticas por parte del profesorado

| | ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) | Clase expositiva | Clase expositiva con libro de texto | Debates en clase | Dramatizaciones | Flipped Classroom | Gamificación | Investigación de aula | Salidas escolares |
|------------------------------|--|-----------------------------|--|-----------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Media | 3,30 | 3,62 | 3,12 | 3,82 | 3,16 | 2,52 | 2,76 | 3,74 | 3,58 |
| Mediana | 3,00 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 3,00 | 2,00 | 3,00 | 4,00 | 3,00 |
| Desviación típica | 1,233 | ,987 | 1,268 | 1,044 | 1,258 | 1,361 | 1,440 | 1,111 | 1,115 |

Fuente: elaboración propia.

En términos generales es posible comprobar que existen determinadas estrategias como la investigación de aula, los debates o la clase expositiva que son utilizados mucho más a menudo que otros, como la Flipped Classroom o la gamificación, que aparecen como las menos empleadas. En esa línea, llama la atención que una proporción marcada de docentes no contesta sobre estos dos últimos ítems, lo que denota que probablemente desconocen en qué consisten estos. Además, podemos reparar en que en la mayoría de los casos los dos valores centrales (“Normalmente” y “Ocasionalmente”) son las opciones más escogidas y las puntuaciones suelen distribuirse entorno a estos, algo que influye en el hecho de que la mediana de la gran mayoría de los elementos fluctúe entre el 3 y el 4.

No obstante, estos aspectos se pueden apreciar mejor en un análisis pormenorizado de cada ítem. El ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) se presenta como un elemento que es utilizado “Ocasionalmente” por muchos docentes y algunos otros señalan que lo emplean “Normalmente”, de manera que la mayoría del profesorado le confiere a este ítem unos valores medios al elegir las respuestas centrales de la escala, si bien las opciones que reflejan menos frecuencia (“Ocasionalmente”, “Raras veces” y “Nunca”) son más marcadas que las opuestas. Todo ello se ve reflejado en la media de 3,30 que muestran estas respuestas y, especialmente en la mediana de 3, que da cuenta de cómo el valor central de la distribución es el propio de la alternativa “Ocasionalmente”. Sobre la desviación típica, esta es de 1,233 y ello representa un índice intermedio atendiendo a la dispersión que muestran otros ítems.

En cuanto a la clase expositiva, casi la mitad de los maestros y profesores encuestados apuntan que “Normalmente” la utilizan en sus clases de Ciencias Sociales y muy pocos señalan que se sirven de ella “Siempre” o “Nunca”, lo que revela que a la hora de valorar este ítem casi no se selecciona ni la opción que indica una frecuencia constante ni la que, por el contrario, indica una nula. Así, lo que predominan son las puntuaciones intermedias, de manera que por encima del resto destaca profundamente la indicación de “Normalmente”, que contribuye a que la media de respuestas se sitúe en 3,62 y la mediana en 4 y hace que la mayor parte de las puntuaciones se encuentren en la mitad superior. En este caso la desviación típica también es muy significativa, puesto que con un 0,987 muestra una dispersión muy baja en comparación al resto de estrategias y métodos didácticos, es decir, una concentración de valoraciones en torno al punto donde se encuentra la media.

Pese a la cercanía que aparentemente puede representar la clase expositiva con respecto a la clase expositiva con libro de texto, esta segunda manifiesta unas valoraciones algo diferentes comparadas con las que acabamos de describir. Del mismo modo que hacen al responder sobre la frecuencia con que utilizan la clase expositiva, muchos docentes también apuntan que emplean “Normalmente” la clase expositiva con libro de texto, pero en este caso son algunos menos que en el caso anterior y son muchos más los que señalan que “Nunca” se sirven de esta forma de enseñanza. En ese sentido, la puntuación media es más baja -se sitúa en 3,12- y la mediana es de 3, a lo que se añade una desviación típica de 1,268 que refleja mayor dispersión.

Por otra parte, los debates en clase muestran un panorama bien distinto. Alrededor de tres quintas partes del profesorado encuestado responde que recurre a los debates “Normalmente” u “Ocasionalmente” y muy pocos que solo los utilizan “Raras veces” o “Nunca”. Además, una proporción suficiente manifiesta que emplea los debates “Muchas veces”, con lo que todo ello hace que la media de estas respuestas sea la más elevada en comparación al resto: 3,82; la mediana se encuentra nuevamente en 4 y la dispersión de los datos con respecto a la media vuelve a ser muy baja (desviación típica de 1,044).

Las dramatizaciones cuentan con un uso más reducido por parte de los docentes, ya que más de la mitad de ellos seleccionan las dos opciones más escogidas: “Ocasionalmente” y “Raras veces”, lo que implica una frecuencia de uso media-baja y baja. Ello se puede apreciar en la media de 3,16, la cual es más reducida que en otros casos, y en que mantenga una mediana de 3. La desviación típica se sitúa en 1,258 y, por tanto, existe cierta dispersión de los datos tomando como referencia la media de las respuestas.

En cuanto a una modalidad de aprendizaje como el Flipped Classroom o estrategias como la gamificación, estos son los ítems que muestran un mayor contraste con respecto al resto por los bajos índices que presentan. Comenzando por el Flipped Classroom, más de la mitad de los encuestados apunta que lo emplea “Nunca”, “Raras veces” u “Ocasionalmente”, siendo la primera de estas la opción más escogida. Así, solo un quinto de los maestros y profesores toma valores de la mitad superior de la escala (“Siempre”, “Muchas veces” o “Normalmente”), de modo que todas estas puntuaciones bajas redundan en que la media y la mediana sean las más reducidas de todos estos ítems, con un 2,52 y un 2 respectivamente. Además, la desviación típica se encuentra en 1,361, por lo que los datos reflejan una dispersión elevada.

La gamificación presenta unos resultados semejantes, aunque no son completamente iguales. Así, en este caso también predominan las puntuaciones de la mitad inferior de la escala (“Nunca”, “Raras veces” u “Ocasionalmente”), si bien la opción que seleccionan más docentes es la que plantea que se sirven “Ocasionalmente” de la gamificación en sus clases de Ciencias Sociales. En la dirección opuesta podemos destacar que una proporción mayor de participantes -aunque son una cantidad muy pequeña- indica que “Siempre” emplean la gamificación, lo que puede influir en que la media sea algo más elevada que en el caso anterior (2,76), así como también la mediana (3), pero continúen ofreciendo unos valores muy bajos. Sobre la dispersión de las respuestas, la desviación típica es la más elevada con diferencia en este conjunto de ítems al encontrarse en 1,44, por lo que los valores se suelen alejar bastante de la media.

Junto con todo esto, aquello que también llama la atención en estos dos casos es el elevado número de docentes que, en comparación a las respuestas que ofrecen en otros elementos de esta misma pregunta, marca la casilla de “NS/NC”. Ello denota que, probablemente, no conozcan en qué consisten estos modelos o estrategias, ya que no presentan esta clase de dudas al contestar sobre otras cuestiones como las dramatizaciones, los debates o el ABP.

Respecto a la investigación de aula, una cantidad significativa de maestros y profesores apunta que la utiliza “Ocasionalmente” al enseñar Ciencias Sociales. Esta es la frecuencia de uso más marcada por el profesorado al responder este ítem, pero, no obstante, muchas otras de sus respuestas se concentran en la mitad superior de la escala para reflejar una frecuencia media-alta, alta o muy alta. Esta tendencia a hacer un uso medio y bastante frecuente de la investigación de aula se observa en la media de 3,74 y la mediana de 4 que obtienen las puntuaciones, puesto que son unas de las más elevadas, mientras que la desviación típica marca 1,111, lo que denota que no existe demasiada dispersión en estos datos.

Finalmente, el último ítem que aborda esta pregunta 24 es el referido a la frecuencia con que se realizan salidas escolares relacionadas con las Ciencias Sociales. Casi la mitad de los encuestados indican que “Ocasionalmente” llevan a cabo salidas y muchos otros que las efectúan “Normalmente”, “Muchas veces” o “Siempre”. Así, esta distribución de las respuestas es muy parecida a las que se han obtenido al preguntar sobre la investigación de aula, con lo que la desviación típica es muy parecida (se encuentra en 1,115), la media es algo inferior (3,58) y la mediana se sitúa en 3.

De manera global, estos resultados sugieren que durante un curso escolar los métodos y estrategias didácticas más empleadas al enseñar Ciencias Sociales son los debates en clase, la investigación de aula y la clase expositiva, y las que son menos utilizadas por los integrantes de esta muestra son el Flipped Classroom y la gamificación. En esa línea, aquellos ítems en los que las respuestas reflejan mayor dispersión con respecto a la media son precisamente la gamificación y el Flipped Classroom, y el que presenta unos datos más cercanos y uniformes en torno a su media son los que manifiestan que la clase expositiva se usa normalmente.

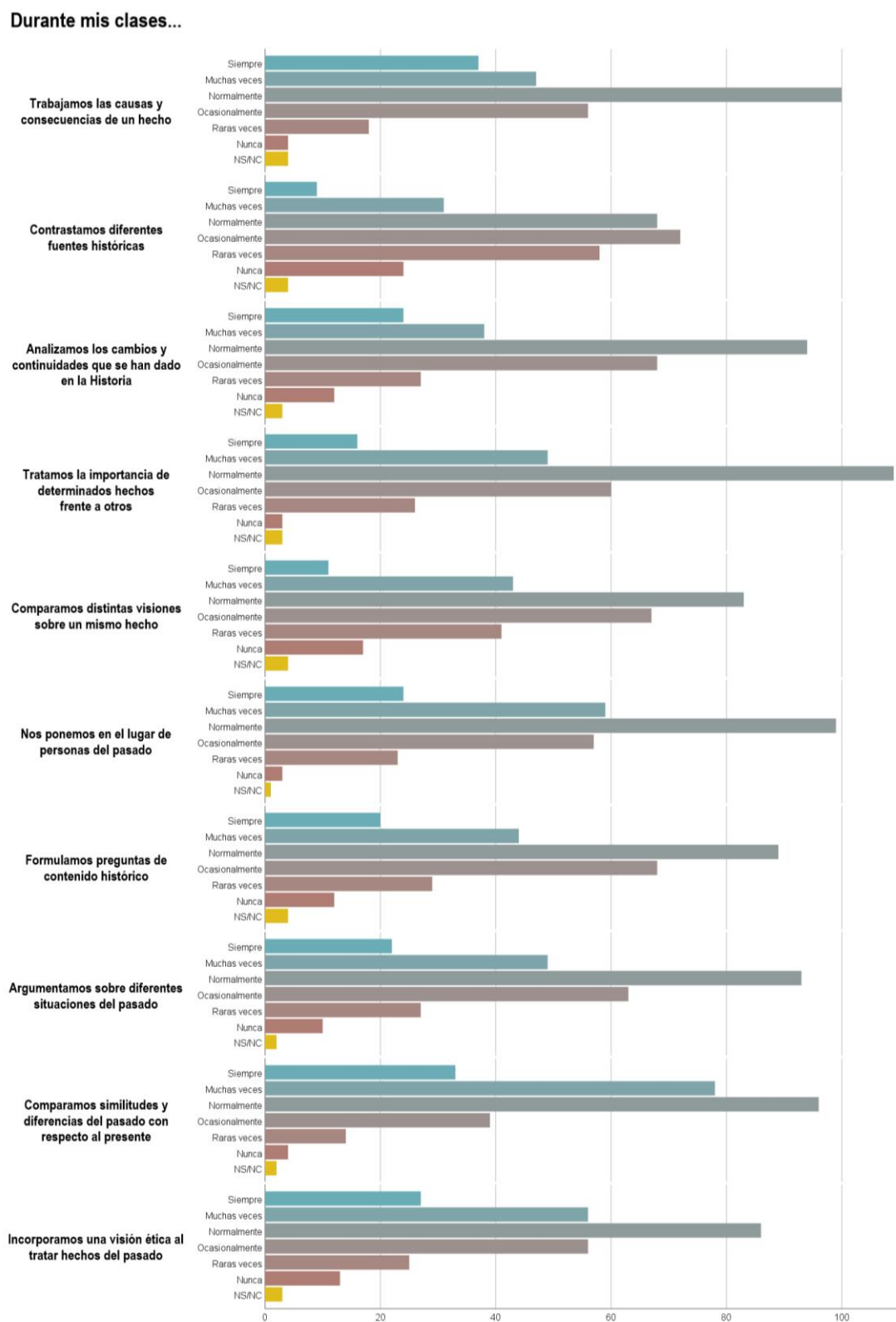
El panorama que arrojan estas respuestas se asemeja al identificado por Wiersma (2008: 116), quien comprueba que pese a que la mayoría del profesorado utiliza métodos expositivos en estas materias, estos manifiestan que se va haciendo un mayor uso de estrategias centradas en el alumno -por contraposición a las centradas en el profesor-. En esa línea, este autor resalta la importancia que tienen dinámicas como los debates o las interacciones docente-alumnos, tanto entre el profesorado que prioriza la transmisión de conocimientos como entre los que adoptan un enfoque constructivista, algo en lo que han coincidido otras investigaciones como la de Schul (2015: 30) al resaltar la utilización simultánea de estrategias fuertemente asociadas a diferentes modelos de docentes.

Junto con ello, el abultado número de docentes que dicen emplear investigación de aula en sus clases de Ciencias Sociales remite a un modelo docente que descansa en gran medida en las actividades de indagación y que es cercano al modelo constructivista (Quinquer, 1997: 106-107), el cual trata de promover el autoaprendizaje en los alumnos. Este panorama contrasta con el que han presentado investigaciones como la de Molina-Puche et al. (2017: 344), en la que la mayor parte del profesorado refleja un modelo de enseñanza transmisivo, aunque estas diferencias se pueden explicar tanto por el tipo de aproximación que aplican estos autores -con un enfoque más cualitativo- como por la composición de la muestra -que en su caso está formada por docentes de secundaria y, en la nuestra, mayoritariamente por maestros de primaria e infantil-. Por otro lado, el hecho de que el Flipped Classroom y la gamificación aparezcan como los ítems sobre los que no se pronuncia una mayor proporción de docentes puede guardar relación con que estos han comenzado a extenderse en los últimos años (Gómez-Carrasco et al., 2020), a pesar de que algunos de los principios y prácticas educativas que promueven no son nuevas como tal.

Si proseguimos con este análisis descriptivo de las preguntas del cuestionario que abordan los métodos y estrategias concretas de enseñanza, debemos considerar los

resultados de la pregunta 25, la cual plantea una serie de procedimientos que se pueden desarrollar al tratar contenidos históricos. Del mismo modo que la cuestión anterior, esta también estudia la frecuencia con la que se implementan dichos procedimientos durante las clases de Ciencias Sociales y estos consisten en acciones que se han vinculado a la formación del pensamiento y el razonamiento histórico. Los ítems y la frecuencia de respuestas ofrecidas por los participantes se pueden observar en la Figura 47 y los estadísticos descriptivos que es posible calcular en la Tabla 9.

Figura 47. Frecuencia de uso de estrategias de pensamiento y razonamiento histórico según el profesorado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Estadísticos de la frecuencia de uso de estrategias de pensamiento y razonamiento histórico según el profesorado

| | Trabajamos las causas y consecuencias de un hecho | Contrastamos diferentes fuentes históricas | Analizamos los cambios y continuidades que se han dado en la historia | Tratamos la importancia de determinados hechos frente a otros | Comparamos distintas visiones sobre un mismo hecho | Nos ponemos en el lugar de personas del pasado | Formulamos preguntas de contenido histórico | Argumentamos sobre diferentes situaciones del pasado | Comparamos similitudes y diferencias del pasado con respecto al presente | Incorporamos una visión ética al tratar hechos del pasado |
|--------------------------|---|--|---|---|--|--|---|--|--|---|
| Media | 4,06 | 3,19 | 3,73 | 3,85 | 3,48 | 3,98 | 3,70 | 3,80 | 4,25 | 3,87 |
| Mediana | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| Desviación típica | 1,171 | 1,264 | 1,233 | 1,066 | 1,240 | 1,120 | 1,227 | 1,213 | 1,112 | 1,285 |

Fuente: elaboración propia.

En conjunto estos datos muestran unos resultados bastante uniformes ya que, por ejemplo, el tipo de respuesta sobre frecuencia de uso que es más elegida en casi todos los ítems es “Normalmente”, algo que, unido a la uniformidad de la distribución de las respuestas en torno al centro de la escala, tiene su reflejo en que la mediana de prácticamente todos ellos sea de 4. Por tanto, las valoraciones del profesorado se distribuyen de forma uniforme en torno a la media y a esa opción central, si bien existen algunos matices en los que podemos reparar al analizar pormenorizadamente estas series de datos.

El primero de los ítems alude al trabajo de la causalidad en el aula planteando “Trabajamos las causas y consecuencias de un hecho” de modo que, en sus respuestas, más de un tercio de los docentes señalan que lo hacen “Normalmente” y llama la atención cómo una proporción significativa indica que “Siempre”. Por el contrario, son muy pocos los maestros y profesores que afirman que “Nunca” trabajan la causalidad, con lo que todo ello contribuye a que este aspecto cuente con una media de respuesta elevada (situada en 4,06), una mediana corriente (4) y una desviación típica de 1,71 que representa una dispersión normal atendiendo a los demás resultados.

Sobre la contrastación de fuentes históricas, este ítem exhibe una situación algo diferente puesto que las puntuaciones van mucho más a la baja y no hay una opción de respuesta que sea mucho más recurrente que las demás, sino que hay tres (“Normalmente”, “Ocasionalmente” y “Raras veces”) que tienen unos valores cercanos. En contraste con el aspecto anterior, al referirse a la contrastación de fuentes hay parte significativa del profesorado que indica “Nunca” lo hacen en clase y muchos menos que sostengan que lo hacen “Siempre”. Ello repercute de forma clara en que la media de 3,19 y la mediana de 3 son respectivamente los valores más reducidos en el conjunto de aspectos que estudia esta pregunta. La desviación típica es de 1,264, lo que supone un valor elevado en comparación al resto que da cuenta de la mayor dispersión de los datos con relación a la media

Los resultados del ítem “Analizamos los cambios y continuidades que se han dado en la historia” presentan una distribución parecida a la que se da al preguntar sobre la causalidad, aunque aparecen algunas variaciones ya que, por ejemplo, son algunos más los docentes que afirman que “Nunca” o “Raras veces” atienden a los cambios y continuidades producidas en el pasado histórico. En todo caso, las dos alternativas centrales (“Normalmente” y “Ocasionalmente”) reúnen las puntuaciones de más de la mitad de los participantes, con lo que estos valores intermedios sugieren que esta cuestión

se tiene en cuenta al abordar los contenidos de historia. La media de estos datos es de 3,73, la mediana 4 y la desviación típica 1,233, con lo que este último índice sugiere una dispersión elevada.

En cuanto al elemento referido a abordar la significación histórica, esto es, el que expresa “Tratamos la importancia de determinados hechos frente a otros”, lo que más llama la atención al preguntar sobre este tema es el elevado número de encuestados que marca la opción “Normalmente”. En esa línea, casi la mitad de ellos elige esta alternativa y una proporción menor toma los valores contiguos -“Muchas veces” como alternativa superior y “Ocasionalmente” como inferior a esta-, de manera que la concentración de las respuestas en torno a dicha opción y a la media de 3,85 hacen que en este ítem se dispersen muy poco los datos, como refleja la desviación típica de 1,066.

Otro de los aspectos sobre los que se interroga es la que plantea la frecuencia con la que, al abordar contenidos históricos, “Comparamos distintas visiones sobre un mismo hecho”. En este caso las respuestas son un poco más equilibradas que en los anteriores, aunque no demasiado, por lo que la alternativa más elegida es la que reconoce que este procedimiento se lleva a cabo “Normalmente” y le siguen de cerca “Ocasionalmente” y, casi igualados, “Muchas veces” y “Raras veces”. Las dos opciones de los extremos (“Siempre” y “Nunca”) también presentan una recurrencia parecida, lo que hace que estos datos se distribuyan de forma bastante homogénea alrededor de las dos opciones centrales. La media de 3,48 nos es muy elevada y la desviación típica (1,24) propia de una distribución tan igualada entre pares opuestos de las opciones que circundan la media da una dispersión significativa.

Los resultados obtenidos al preguntar sobre lo que se entiende de forma mayoritaria como empatía histórica, o lo que es lo mismo, “Nos ponemos en el lugar de personas del pasado”, presentan unos datos parecidos a los de abordar la significación histórica, aunque las valoraciones sobre empatizar en clase de historia sugieren que es una actividad más frecuente que aquella otra. Así, un número importante de docentes indica que “Normalmente” ellos y sus alumnos se ponen en el lugar de sujetos del pasado y una proporción amplia que lo hacen o bien “Muchas veces” u “Ocasionalmente”. Estas valoraciones, unidas a las del grupo suficiente de maestros y profesores que defienden que lo hacen “Siempre”, tiene como consecuencia que gran parte de las puntuaciones se reúnan en la mitad superior de la escala. Ello se puede apreciar en la elevada media (3,98) que refleja este ítem y la relativa concentración de los resultados en torno a ese estadístico da lugar a una dispersión intermedia de los datos (desviación típica de 1,12).

Respecto a la cuestión dirigida a preguntar sobre con qué frecuencia “Formulamos preguntas de contenido histórico”, esta ofrece una distribución regular de los datos si la comparamos con el resto de los ítems. La opción “Normalmente” también es la más seleccionada por el profesorado que compone la muestra, de manera que si atendemos a la relación que tiene cada par opuesto de la escala (“Siempre” y “Nunca”; “Muchas veces” y “Pocas veces”; “Normalmente” y “Ocasionalmente”) estos se distribuyen de forma constante, pero con las alternativas de la mitad superior (“Siempre”, “Muchas veces” y “Normalmente”) por delante en todo momento. La distribución regular y la preeminencia de las opciones superiores por encima de las inferiores se observa también en la media de 3,7 que, pese a no ser muy abultada, está levemente por encima del promedio. La desviación típica es de 1,227, con lo que este índice sí es algo elevado en comparación con los demás.

El elemento que expresa “Argumentamos sobre diferentes situaciones del pasado” refleja una distribución de las respuestas del profesorado muy parecida a la del ítem anterior. Una vez más, la opción más elegida sugiere que “Normalmente” en clase se argumenta sobre acontecimientos pasados y cada pareja de alternativas guarda la misma relación, con las opciones de la mitad superior mostrando valores más elevados que las de la inferior. Además, en este caso la media (3,8) y la desviación típica (1,213) son muy próximas a las de la formulación de preguntas históricas que acabamos de detallar.

Un ítem cuyos resultados son muy significativos es el que plantea: “Comparamos similitudes y diferencias del pasado con respecto al presente”, ya que una proporción muy elevada de maestros y profesores no solo indican que realizan esta clase de comparaciones “Normalmente” en sus clases, sino que muchos otros apuntan que lo hacen “Muchas veces” o incluso “Siempre”. Esta situación lleva a que tres cuartas partes de los individuos que conforman la muestra se decanten por las opciones de respuesta que ocupan la mitad superior de la escala (“Siempre”, “Muchas veces” y “Normalmente”) y que la media sea (con un 4,25) la más elevada con cierta diferencia de todos los ítems de esta pregunta 25. Asimismo, la concentración de las puntuaciones en esa mitad superior en la que se sitúa la media hace que la dispersión sea normal (desviación típica de 1,112).

Por último, el elemento que se refiere al enfoque ético con el que estudiar la historia (“Incorporamos una visión ética al tratar hechos del pasado”) ofrece unos resultados elevados por lo que se refiere a la frecuencia con que se toma en cuenta este aspecto, pero también una dispersión significativa de los datos. En ese sentido, un número considerable de maestros y profesores sugiere que “Normalmente” sus alumnos y ellos consideran la

visión ética y muchos otros que lo hacen “Muchas veces” u “Ocasionalmente”. Así, la media de las puntuaciones presenta un valor elevado (3,87) y la desviación típica de 1,285 da cuenta de una dispersión pronunciada de los datos con respecto a dicha media.

De manera general, el conjunto de respuestas obtenidas en los diez ítems que componen la pregunta 25 sugieren que, desde la perspectiva del profesorado, sus alumnos y ellos trabajan normalmente los procedimientos y actividades característicos del pensamiento y el razonamiento histórico. Los aspectos que se abordan con mayor frecuencia son la comparación entre las similitudes y diferencias que muestra el pasado con respecto al presente y la causalidad de los hechos históricos, aunque la mayoría de ítems de la pregunta se puntúan de modo que reflejan que se consideran con bastante frecuencia. No obstante, se da el caso de algunos procedimientos que se implementan en menor medida al estudiar contenidos históricos, como la contrastación de fuentes o la comparación de las diferentes versiones que se pueden dar sobre un mismo hecho.

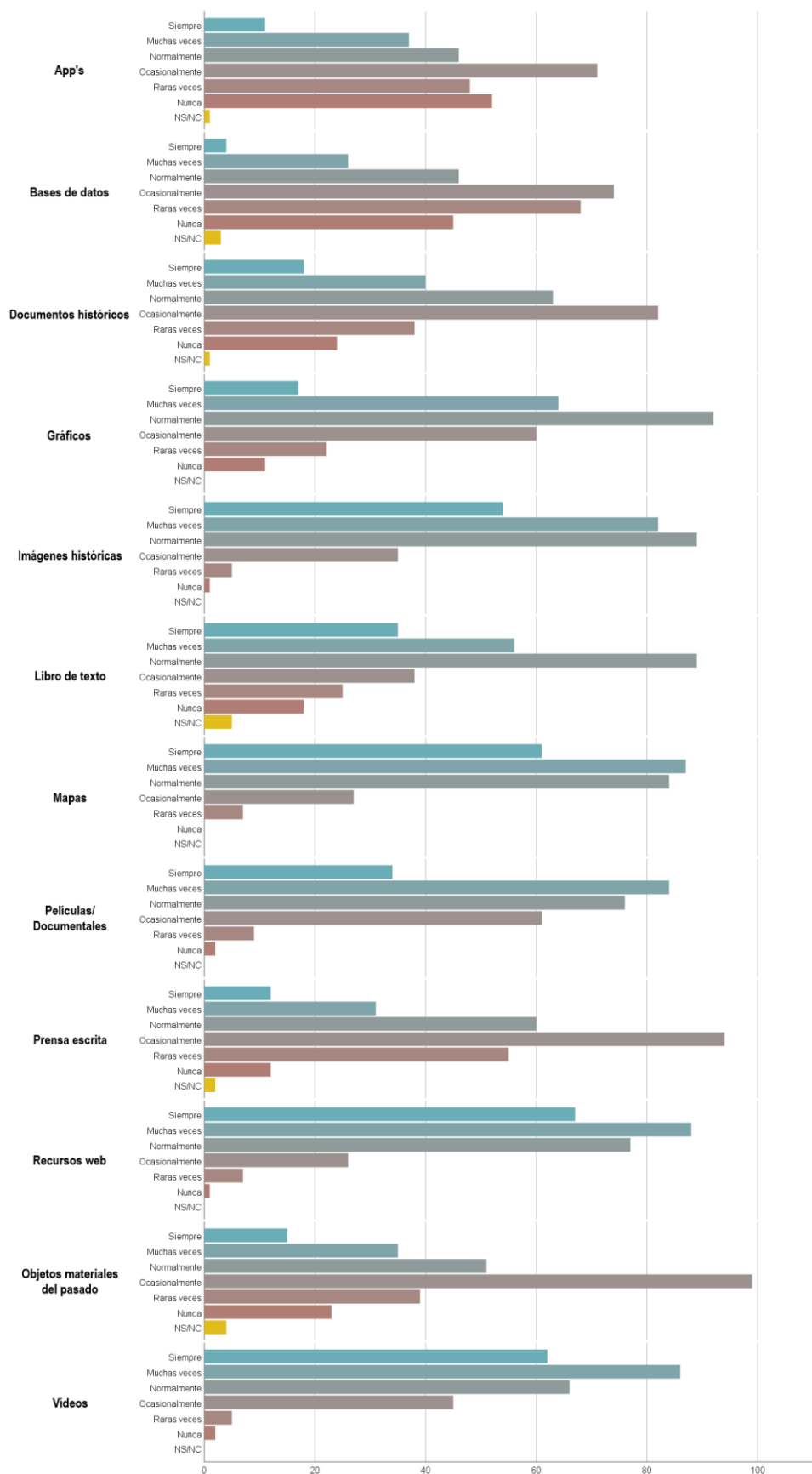
Por tanto, los docentes reflejan una autopercepción bastante positiva sobre las prácticas que desarrollan en el aula cuando tratan contenidos históricos, ya que manifiestan que consideran suficientemente todos los componentes constitutivos de lo que se ha venido a denominar pensamiento o razonamiento histórico (Lévesque, 2008: 35-38; Santisteban, 2010: 39; Santisteban et al., 2010: 117; Seixas y Morton, 2012: 3-4; van Boxtel y van Drie, 2018: 152; van Drie y van Boxtel, 2008: 90). Con todo, estos resultados apuntan a algunas pequeñas diferencias con respecto a otras investigaciones que también los han explorado, como la de Fogo (2014: 171) en la que el profesorado manifiesta que las principales estrategias que utilizan tiene que ver con el planteamiento de preguntas sobre el pasado o la formación de habilidades para la escritura de textos de contenido histórico, entre otras. Mientras que, por lo que respecta a cuestiones concretas como el trabajo sobre fuentes históricas, este sigue ocupando un lugar marginal al indagar en los métodos y estrategias utilizados por el profesorado (Wiersma, 2008: 116), todo ello a pesar de que esta sea una de las cuestiones en las que más énfasis ha puesto la didáctica de la historia durante las últimas décadas y como se ve ejemplificado en la importancia que se ha conferido a los métodos de indagación o en movimientos situados en un momento y espacio concreto, como la corriente de la “New History” en Reino Unido durante los setenta y los ochenta (Cooper, 2000: 31, 2020: 93; Sylvester, 1994: 12).

III. Recursos de enseñanza

Pasando ya a la siguiente de las dimensiones que contemplamos, debemos presentar y describir los resultados obtenidos en las preguntas que tratan los recursos de enseñanza que emplea el profesorado en Ciencias Sociales. Esta dimensión se conforma por tres preguntas y sus respectivos ítems que miden la frecuencia de uso de ciertos recursos y elementos de los materiales educativos.

La primera de estas cuestiones -pregunta 29- consulta a los maestros y profesores sobre la frecuencia de uso de diversos recursos de enseñanza en el periodo de un curso escolar, de forma que estos elementos se valoran de manera independiente en una lista de ítems y con una escala Likert de frecuencia similar a la de preguntas anteriores. Los resultados que arroja el cuestionario a este respecto se presentan en la Figura 48 y los estadísticos que es posible calcular con esos datos en la Tabla 10.

Figura 48. Frecuencia de uso de recursos educativos según el profesorado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Estadísticos de la frecuencia de uso de recursos educativos según el profesorado

| | Apps | Bases de datos | Documentos históricos | Gráficos | Imágenes históricas | Libro de texto | Mapas | Películas/ Documentales | Prensa escrita | Recursos web | Objetos materiales del pasado | Videos |
|--------------------------|-------|----------------|-----------------------|----------|---------------------|----------------|-------|-------------------------|----------------|--------------|-------------------------------|--------|
| Media | 3,00 | 2,82 | 3,42 | 3,85 | 4,53 | 3,94 | 4,63 | 4,25 | 3,30 | 4,67 | 3,31 | 4,56 |
| Mediana | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| Desviación típica | 1,442 | 1,274 | 1,338 | 1,187 | 1,039 | 1,380 | 1,028 | 1,096 | 1,188 | 1,061 | 1,286 | 1,122 |

Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar en la representación gráfica y el cálculo de estadísticos, esta pregunta cuenta con una cantidad elevada de ítems, los cuales reflejan valoraciones un tanto dispares cuando el profesorado manifiesta la frecuencia con la que los emplea al enseñar Ciencias Sociales, por lo que los contrastes suponen un aspecto sobre el que vamos a incidir. Además, son muy pocos aquellos que marcan la opción “NS/NC” al puntuar algún elemento, por lo que la gran mayoría de los integrantes de la muestra expresa su respuesta dentro de la escala establecida.

Si comenzamos detallando de manera pormenorizada los resultados alcanzados, encontramos en primer lugar el uso de apps. Los datos recogidos por el cuestionario a este respecto plasman unas valoraciones distribuidas por casi toda la escala, de manera que gran parte de las opciones presentan unos resultados cercanos a excepción de la alternativa “Siempre”, que ocupa un lugar secundario. En esa línea, muchos docentes sostienen que emplean “Ocasionalmente” las apps al abordar contenidos de Ciencias Sociales, muchos otros que, o bien no lo hacen “Nunca” o solo “Raras veces”, o bien que las usan “Normalmente” o “Muchas veces”. Esta dispersión de los datos queda en evidencia al contemplar la desviación típica, que es de 1,442 y supone la más alta de esta pregunta, y la media y la mediana se encuentran en 3, por lo que estos aparecen como unos valores bajos en comparación a los que ofrecen los demás ítems.

La utilización de bases de datos todavía muestra un panorama más restringido ya que, pese a que la opción más frecuente es la del profesorado que indica que las emplea “Ocasionalmente”, aumenta el número de los que señalan que las emplean “Raras veces” y se reduce el de los que plantean que lo hacen “Siempre” o “Muchas veces”. Ello repercute en que la mayoría de las respuestas se concentre en la mitad inferior de la escala, que la mediana sea de 3 y que la media sea solo de 2,82, lo cual sugiere que este es un recurso poco utilizado por los participantes. Por lo demás, esa concentración de los valores y la media en las opciones inferiores influye en que la desviación típica sea de 1,274, o lo que es lo mismo, que esta ofrezca un índice intermedio en relación con el resto.

Otro recurso por el que preguntábamos son los documentos históricos, de manera que las respuestas sobre la frecuencia de uso de estos aparecen de manera equilibrada entre las opciones opuestas y distribuyéndose en torno a las centrales. Con ello nos referimos a que la cantidad de docentes que marcan “Siempre” y “Nunca” son muy parecidos, como también lo son las cifras de los que señalan “Muchas veces” y “Raras

veces”. En cualquier caso, más allá de esta simetría en las respuestas, la opción más elegida es la de los que afirman que emplean “Ocasionalmente” documentos históricos al enseñar Ciencias Sociales. Los estadísticos descriptivos que resumen las propiedades de estos datos indican que la media es de 3,42, la mediana es nuevamente de 3 y la desviación típica de 1,338, con lo que este último cálculo sugiere que se da una dispersión de las respuestas con respecto al punto central que marca la media.

El empleo de gráficos se muestra como una opción que el profesorado emplea más que la anterior ya que, por ejemplo, la moda en este caso es la opción “Normalmente” y otras alternativas de la mitad superior de la escala, como la que plantea que el recurso se usa “Muchas veces”, reflejan unos valores elevados. Así, la media que presentan las puntuaciones de este ítem es 3,85, con lo que se encuentra en una posición media-alta en comparación al resto de los elementos, la mediana presenta un índice de 4 y la desviación típica (1,187) da cuenta de una dispersión intermedia de los datos.

En cuanto a la utilización de imágenes históricas, estas aparecen como unos de los recursos educativos más utilizados por los maestros y profesores que componen la muestra. En ese sentido, una proporción muy elevada de los docentes encuestados seleccionan alternativas de respuesta como “Normalmente”, “Muchas veces” y “Siempre”, por lo que gran parte de los datos se concentran en la mitad superior de la escala. Respecto a estas opciones, podemos llamar la atención sobre que la cantidad de participantes que afirman utilizar “Normalmente” imágenes históricas en sus clases de Ciencias Sociales y los que lo hacen “Muchas veces” forman grupos casi igual de numerosos, y los que defienden emplearlas “Siempre” representan un conjunto cuantioso. Mientras tanto, en el otro extremo vemos que opciones como “Raras veces” y, sobre todo, “Nunca” cuentan con unos valores marginales. Esta distribución de los datos conduce a que la media de respuesta de este ítem sea el más elevado (4,53), que la mediana se sitúe en 5 y que la dispersión sea muy baja, ya que el cálculo de la desviación típica da como resultado un 1,039 y ello supone un valor muy escaso que refleja la concentración de los datos en torno a la media.

Con unos índices algo diferentes encontramos la utilización del libro de texto, que es valorado como un recurso que el profesorado emplea considerablemente, puesto que muchos de ellos indican que lo utilizan “Normalmente” en sus clases, siendo esta la alternativa de respuesta más prominente con diferencia, y otros que lo hacen “Muchas veces” o “Siempre”. No obstante, algunos manifiestan que solo lo hacen “Ocasionalmente” y algunos menos que “Raras veces” y “Nunca”. Estas puntuaciones

hacen que la media sea 3,94 y la mediana 4, de modo que los resultados se clasificarían en un espectro medio-alto, aunque este se produce con una significativa dispersión de los datos que se muestra en la desviación típica (1,38).

Por lo que respecta a la utilización de mapas, esta clase de recurso es uno de los más empleados al enseñar Ciencias Sociales y, de hecho, ninguno de los docentes que participaron en el cuestionario señala que “Nunca” los utiliza. En ese sentido, las puntuaciones de la mitad superior de la escala son muy abultadas y un número elevado del profesorado señala que usa mapas “Muchas veces” o “Normalmente”, e incluso un conjunto nutrido de ellos plantea que los utiliza “Siempre”. Este desequilibrio entre las puntuaciones de cada mitad de la escala tiene su reflejo en la media y la mediana, que respectivamente alcanzan los valores de 4,63 y 5, a la vez que la desviación típica que muestran los datos es la más reducida de todos los ítems (1,028), por lo que las respuestas ofrecidas por los maestros y profesores tienen poca dispersión y se reúnen en torno a la elevada cifra media que hemos indicado.

Las películas/documentales también alcanzan una media elevada en las respuestas (4,25) y una desviación típica muy baja (1,096), de manera que en este caso los datos también están bastante concentrados en la parte superior de la escala. Así, el valor más escogido es el que sugiere que estos recursos son empleados “Muchas veces” al abordar Ciencias Sociales, seguido por “Normalmente” y “Ocasionalmente”, las cuales son opciones que también eligen proporciones significativas de la muestra.

Sobre el uso de prensa escrita en el aula, las respuestas de este ítem muestran una distribución homogénea en torno a la opción central que es elegida por el mayor número de docentes encuestados. Ello hace que un número muy significativo señale que “Ocasionalmente” hacen uso de la prensa escrita y que los extremos de la escala (“Siempre” y “Nunca”) estén bastante igualados, de modo que esta distribución contribuye a que la desviación típica cuente con un índice intermedio (1,188), aunque sobre la tendencia general que apuntan estos datos, así como la media de 3,3 y la mediana de 3, sugieren que es un recurso que solo se usa en ocasiones.

Los recursos web ofrecen un panorama bien distinto ya que, junto a las imágenes históricas, se presentan como uno de los ítems que obtiene unas puntuaciones más altas. Aquello que más llama la atención en los datos recogidos sobre este elemento es que más de tres cuartas partes del profesorado manifiesta que usa los recursos web “Normalmente”, “Muchas veces” o “Siempre”, de manera que la opción de respuesta que indica “Muchas veces” es la más escogida. Asimismo, es muy llamativa la gran cantidad

de docentes que defiende que “Siempre” usa esta clase de materiales, lo que contribuye a que, atendiendo a la media de 4,67, sean los más utilizados. La desviación típica presenta un valor bastante bajo (1,061), con lo que se pone de manifiesto la concentración de los datos que se da alrededor de esa media tan elevada.

Si nos fijamos en el empleo de objetos materiales del pasado al abordar Ciencias Sociales, estos son utilizados con mucha menos recurrencia, de forma que la alternativa más seleccionada es la que sostiene que estos recursos se emplean “Ocasionalmente” y, además, sobresale con una marcada diferencia. El resto de las opciones presentan una frecuencia de uso reducidas y cada una de forma equilibrada con respecto a la opción opuesta (“Siempre” y “Nunca” por un lado, y “Muchas veces” y “Pocas veces” por otro), aunque las opciones de la mitad inferior son relativamente más altas. En este ítem la media es de 3,31 y la mediana de 3, lo que refleja una puntuación media-baja, mientras que la desviación típica (1,286) sugiere que se da bastante dispersión en los datos.

El último elemento de los que forman parte de esta pregunta son los vídeos, los cuales acumulan numerosas valoraciones que apuntan al uso muy frecuente que se hace de ellos en clase y que implica que son algunos de los recursos más utilizados. Una parte considerable de las puntuaciones marcadas por el profesorado se encuentran en la mitad superior de la escala, de modo que multitud de docentes indican que emplean los vídeos “Muchas veces”, “Siempre” o “Normalmente”. La media de este ítem es muy alta (4,56), como también lo es la mediana que se encuentra en 5, y la desviación típica sugiere una dispersión media-baja de los datos al ofrecer un índice de 1,122.

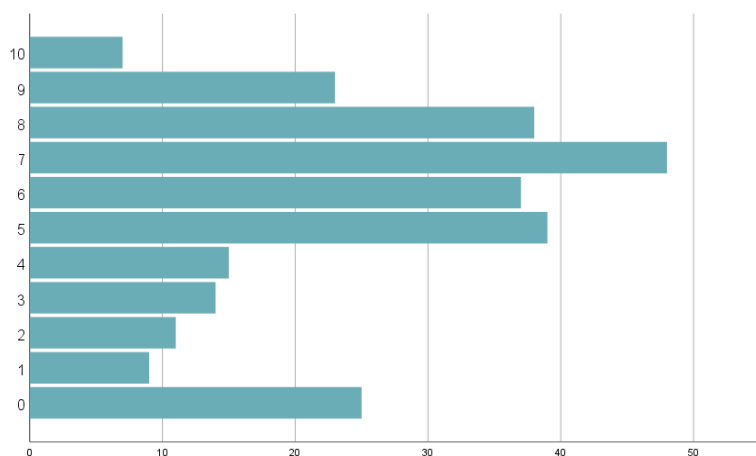
Los resultados obtenidos en esta pregunta señalan que los recursos web, los vídeos, las imágenes históricas, los mapas, las películas/documentales y los libros de texto son, en ese orden, los recursos de enseñanza más empleados por maestros y profesores en Ciencias Sociales. Con todo, cada uno de estos ítems refleja unos matices diferentes en el modo en que se distribuyen y dispersan sus datos, ya que algunos como los mapas o las imágenes históricas reflejan una marcada concentración de las respuestas, mientras que otros como las apps o los documentos históricos se usan con una frecuencia mucho más ambivalente por los docentes encuestados.

La preeminencia de elementos como el uso de recursos web, vídeos, imágenes históricas, mapas y películas/documentales puede guardar relación con el progresivo incremento que se ha dado en los últimos años en la disponibilidad de pizarras digitales interactivas (PDI) o proyectores en los centros españoles (Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso, 2016: 82-83), si bien existen otros medios con los que se pueden

distribuir o presentar estos recursos a los alumnos como la reproducción en papel de algunos de estos o su visualización en otros soportes audiovisuales. Mientras tanto, la preeminencia del libro de texto se explica por el lugar central que ha ocupado este recurso y que sigue ocupando en muchos casos al enseñar las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Valls, 2007: 100, 2008: 63).

Por otra parte, las siguientes cuestiones se centran en valorar en concreto aspectos relacionados con el libro de texto, como la frecuencia de uso de este a la hora de preparar las clases o del empleo en el aula de diversos componentes que incluyen los manuales. Así, la primera de estas cuestiones es la número 14, de modo que en ella se plantea al profesorado que responda en qué medida se sirve del libro de texto para preparar la materia de Ciencias Sociales. Ello se formula mediante una escala Likert en base 10, en la que 0 representa “Nada” y 10 “Mucho”, y cuyos resultados se pueden ver en la Figura 49, mientras que los estadísticos que se han calculado aparecen en la Tabla 11.

Figura 49. Frecuencia de uso del libro de texto para la preparación de las clases según el profesorado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Estadísticos de la frecuencia de uso del libro de texto para la preparación de las clases según el profesorado

| Frecuencia de uso de libro de texto para la preparación de las clases | |
|--|-------|
| Media | 5,52 |
| Mediana | 6,00 |
| Desviación típica | 2,735 |

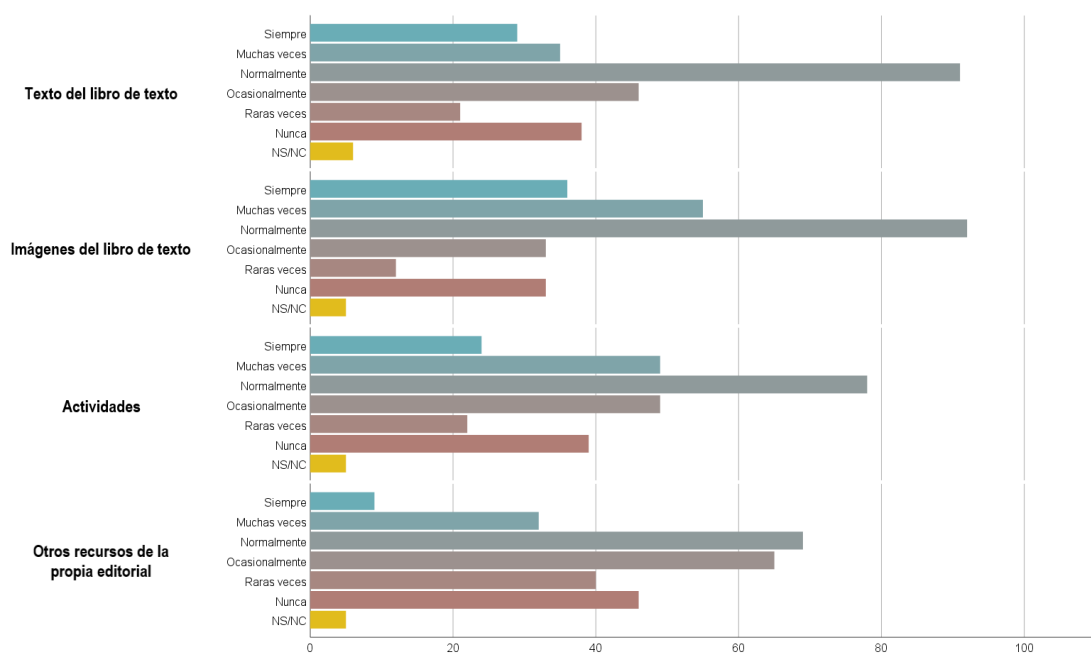
Fuente: elaboración propia.

Los resultados que arroja esta pregunta señalan que el profesorado utiliza entre bastante y mucho el libro de texto para preparar las clases de Ciencias Sociales, ya que la mayor parte de las puntuaciones se encuentren entre el 5 y el 9. En ese margen de opciones las valoraciones totales de cada una de esas alternativas aparecen equilibradas, lo que contribuye a que la media se sitúe en 5,52 y la mediana en 6. Además, es llamativa la proporción de maestros y profesores que eligen el valor del extremo inferior, es decir, el 0, con lo que remarcan que no se sirven del manual escolar para organizar y planificar esta materia. Esta puntuación y las más elevadas tienen efectos sobre la dispersión de los datos, ya que el cálculo de la desviación típica da como resultado un índice de 2,735.

Este importante lugar que ocupa el libro al preparar las clases de Ciencias Sociales ha sido constatado por otras investigaciones que han explorado esta cuestión, así como los factores que explican esta dependencia del libro al planificar las clases. Entre ellos, uno que cobra relevancia puede ser la buena valoración que hacen de este los docentes por representar un material que contiene todo lo necesario para desarrollar el currículum oficial (López-Sánchez, García-Prieto y Travé, 2018: 545).

Por lo demás, en esa misma línea la cuestión 30 pregunta a los participantes sobre la frecuencia de uso durante una unidad o tema de diferentes elementos incluidos en los libros de texto o de materiales elaborados por las editoriales que acompañan a los manuales. Los resultados obtenidos al consultar al profesorado sobre estos temas se representan en la Figura 50 y los estadísticos de esos datos en la Tabla 12.

Figura 50. Frecuencia de uso de elementos del libro de texto según el profesorado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Estadísticos de la frecuencia de uso de elementos del libro de texto según el profesorado

| | Texto del libro de texto | Imágenes del libro | Actividades | Otros recursos de la propia editorial |
|--------------------------|--------------------------|--------------------|-------------|---------------------------------------|
| Media | 3,58 | 3,89 | 3,57 | 3,11 |
| Mediana | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 3,00 |
| Desviación típica | 1,493 | 1,486 | 1,499 | 1,385 |

Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos ver, la frecuencia de uso de estos elementos es bastante homogénea, aunque se dan algunas pequeñas diferencias que pueden ser relevantes. Si por ejemplo nos fijamos en la mediana de las puntuaciones, todos los ítems cuentan con un índice de 4 a excepción del último que es de 3, con lo que se ve reflejada la importancia de los valores centrales en esta distribución y no tanto de los extremos, ya que a ello se une que la moda es la opción de respuesta “Normalmente”. Una circunstancia sobre la que podemos llamar la atención es que en todos los casos se elige más la opción “Nunca” que la de “Raras veces”, lo que denota que cierto grupo manifiesta que no utiliza el manual ni los elementos contenidos en él, pero es curioso que además esos valores aumenten al tratarse de las actividades y, sobre todo, de los demás materiales que ofrece la editorial.

El primero de los elementos se refiere al texto que ocupa el lugar central de los libros y en torno al que giran los demás componentes. Este es empleado “Normalmente” por una parte significativa del profesorado que lo expresa eligiendo esta respuesta, al mismo tiempo que muchos otros se decantan por las demás, pero lo hacen en una proporción menor. Así, buena parte de ellos indica que lo usa “Muchas veces” o “Siempre” y, en el otro lado, cierta proporción dice utilizarlo “Ocasionalmente”, de manera que todo ello da como resultado una media de 3,58 que supone una cifra intermedia atendiendo a los promedios del resto de ítems. En este caso, el grupo de maestros y profesores que indica que “Nunca” se usa este elemento confluye con otros que también representan una proporción suficiente y que marcan la respuesta de “Siempre”, lo que contribuye a que la desviación típica sea elevada (1,493).

La utilización de las imágenes que incluyen los manuales escolares presenta unas frecuencias de uso semejantes a las anteriores, si bien cuenta con unos índices ligeramente más elevados. Así, el grupo más nutrido es el formado por los docentes que afirma utilizarlas “Normalmente”, mientras que las otras dos opciones de la mitad superior de la escala (“Muchas veces” y “Siempre”) aumentan levemente y las de la mitad inferior (“Ocasionalmente”, “Raras veces” o “Nunca”) se reducen. Estas variaciones implican que las imágenes contenidas en los libros sean el elemento más utilizado por el profesorado, de modo que la media de la frecuencia de uso se sitúa en 3,89, pero la desviación típica continúa siendo alta al dar como resultado un 1,486.

En cuanto a las actividades de los libros de texto, estas se emplean un poco menos (la media de la frecuencia de uso es de 3,57) ya que la alternativa más escogida es la que señala que se utilizan “Normalmente”, pero las opciones de respuesta superiores cuentan con menos puntuaciones y las inferiores con más. En ese sentido, la cantidad de maestros y profesores que afirman no servirse “Nunca” de estas actividades es algo inferior que los que decían no recurrir a los otros elementos que hemos visto. Además, en este ítem las respuestas están bastante dispersas con respecto a la media tal y como refleja la desviación típica, que presenta un valor de 1,499.

Este uso menor que se hace de las actividades puede guardar relación con la postura ambivalente que muestra el profesorado del estudio de López-Sánchez et al. (2018: 551) al valorar los ejercicios que incluyen los libros, ya que estiman que son demasiado descriptivas, teóricas y que se circunscriben a la plantear preguntas cerradas que no invitan a ir más allá del contenido del libro. Esta cuestión ha sido objeto de profundas y numerosas estudios durante la última década que han examinado la complejidad cognitiva

de las actividades de manuales de distintas regiones y han puesto de relieve el carácter superficial y acrítico de las actividades (Martínez-Hita y Gómez-Carrasco, 2017; Miralles y Gómez-Carrasco, 2017; Sáiz, 2011, 2013, 2014).

Para finalizar, el último de los elementos que recoge esta pregunta hace referencia a los otros materiales elaborados por las editoriales que acostumbran a acompañar al libro de texto. La distribución de los datos al valorar estos recursos presenta algunas diferencias significativas, como el hecho de que las dos opciones más elegidas sean las que indican que dichos materiales se usan “Normalmente” u “Ocasionalmente” en clase, al mismo tiempo que se reduce drásticamente el número de docentes que afirma usarlos “Siempre” y aumentan los que dicen emplearlos “Raras veces” o “Nunca”. Estas puntuaciones hacen que la media sea de 3,11 y la mediana de 3, lo que representan unos valores inferiores en comparación a los de los demás ítems. La desviación típica se encuentra en 1,385 y ello es síntoma de una menor dispersión de las respuestas.

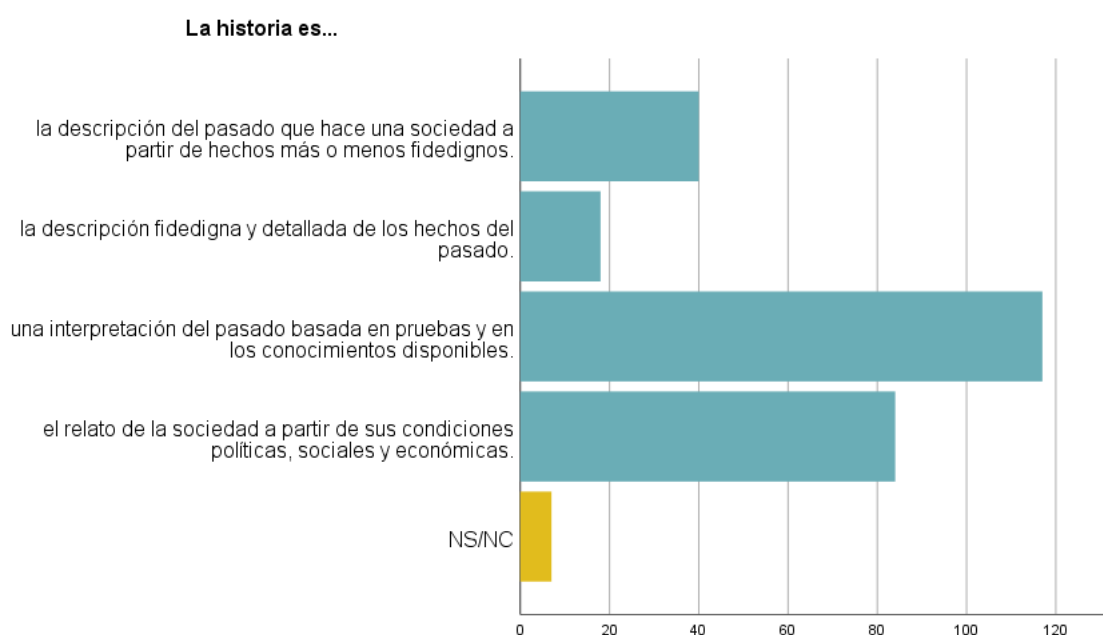
Haciendo un balance general de los resultados que arroja esta pregunta, podemos reparar en que las imágenes son los elementos incluidos en los manuales que se usan con más frecuencia al enseñar Ciencias Sociales. En ese sentido, los datos reflejan un aspecto semejante al que se ha revelado en la pregunta 29 y que se refiere a que hay un grupo de docentes que no usa el libro de texto en sus clases, si bien el cálculo de las medias y la preeminencia de los valores centrales de la escala sugieren que estos elementos se emplean habitualmente por el resto.

En esta línea, existe una diferencia muy pronunciada entre la frecuencia con que se utilizan las imágenes y con la que se emplea el texto o las actividades del manual escolar. Así, el profesorado manifiesta que utiliza de forma habitual las imágenes insertas en los libros, algo que puede responder a diferentes acciones, como el uso de estas para clarificar el contenido del texto o la descripción y análisis de las mismas por parte de los alumnos, entre otras muchas cosas (Travé et al., 2015: 18). En todo caso, esta circunstancia nos reafirma en la necesidad de analizar los libros de texto de Educación Primaria -etapa en la que imparten clase la gran mayoría de los participantes- en la Fase 2 de esta investigación doctoral y, más en concreto, la clase de actividades basadas en imágenes que ofrecen los manuales.

IV. Creencias epistémicas y finalidades

Para finalizar, podemos reparar en los resultados que arrojan las preguntas con las que nos aproximamos de forma tentativa a las creencias epistémicas del profesorado y las finalidades que atribuyen al aprendizaje de la historia. La primera de estas cuestiones -la número 16- ofrece el interrogante: “¿Qué es para usted la historia?” junto con cuatro opciones de respuesta. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 51.

Figura 51. Valoración del profesorado sobre qué es la historia



Fuente: elaboración propia.

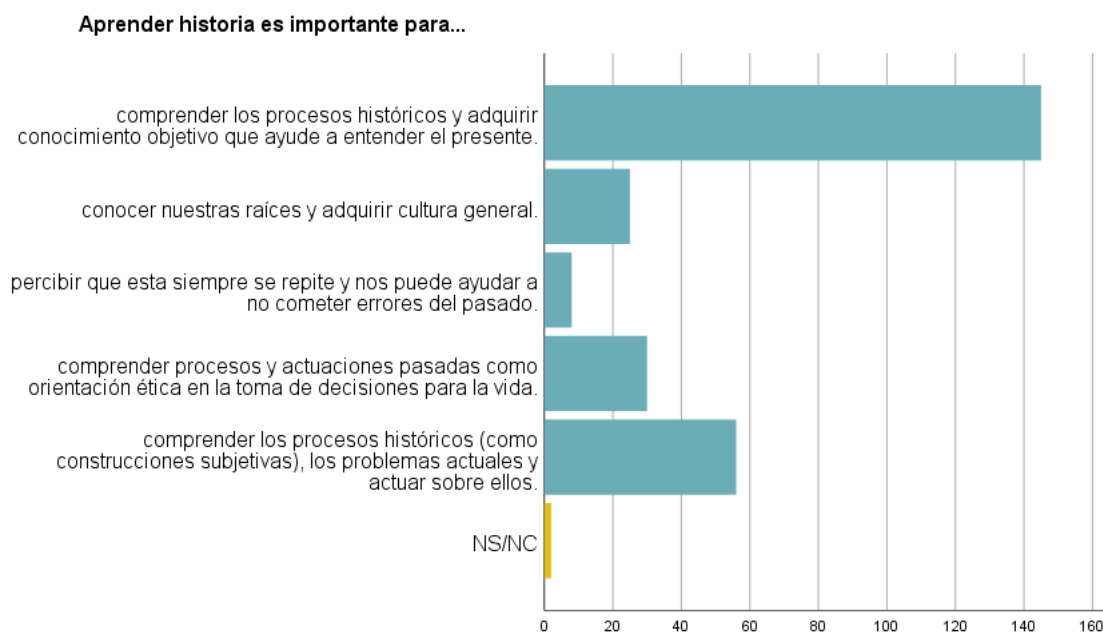
En el gráfico podemos ver cómo existen dos opciones que sobresalen por encima de las otras dos. En el caso de la más escogida por el profesorado, esta es la que entiende la historia como una interpretación el pasado que se basa en las fuentes disponibles, mientras que la segunda por la que también apuestan numerosos docentes se refiere a la historia como relato que se forma a partir de unas condiciones políticas, sociales y económicas. Estas dos ideas por las que optan más de cuatro quintos de los participantes representan algunas premisas de la visión sobre la historia que, a grandes rasgos, sostienen respectivamente el posmodernismo y el marxismo y, a su vez, las otras dos opciones que son tomadas por muchos menos maestros y profesores tratan de sintetizar ciertos principios de la historia precientífica y del positivismo. Así, si atendemos al primer

sustantivo que marca cada una de estas definiciones es posible comprobar cómo la mayoría de los docentes se decantan por concebir la historia como una “interpretación” o un “relato” y no tanto como una “descripción”.

Sobre esta distribución de los resultados, un factor que hay que tener en cuenta es la redacción de los enunciados. Elaborar unas opciones de respuesta de esta naturaleza es un proceso complejo y debemos partir de la asunción -que estamos reiterando a lo largo de este capítulo- de que una pregunta de estas características no nos permite deducir o afirmar que la importante proporción de profesorado que ha respondido una u otra cosa adopta o refleja una visión posmoderna o una marxista, ya que estos representan sistemas o movimientos de distinta naturaleza y con una gran complejidad que no puede ser sintetizada en una frase. En lugar de tales asunciones, este resultado nos conduce a enfatizar que la mayoría de los docentes opta por una alternativa que resalta el carácter interpretativo de la historia y las limitaciones propias de esta forma de conocimiento en lo que se refiere a la escasez de fuentes históricas de las que se suele disponer en el presente para investigar el pasado. Mientras que sobre la otra opción más escogida -la vinculada al marxismo-, la importante proporción de participantes que la selecciona se decanta por el único de estos enunciados que pone el foco sobre diversas dimensiones que presenta toda comunidad humana, como la política, la social y la económica.

Por otro lado, si atendemos a la pregunta que interroga directamente sobre las finalidades socioeducativas del aprendizaje de la historia, esta también cumple una función aproximativa como la que somos capaces de alcanzar con un instrumento de estas características. En el mismo orden que la cuestión previa, esta pregunta -la número 18- expone: “¿Por qué es importante aprender historia?” y va acompañada de cinco opciones de respuesta, las cuales se ven reflejadas en la Figura 52.

Figura 52. Valoración del profesorado sobre por qué es importante aprender historia



Fuente: elaboración propia.

Indudablemente, aquello más llamativo de este conjunto de respuestas es la gran desproporción que existe entre una de las opciones y el resto, ya que más de la mitad de los docentes encuestados defiende que aprender historia es importante para “comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo que ayude a entender el presente.”. Esta idea responde al perfil del docente “historiador científico” que resalta el carácter objetivo del conocimiento histórico y su utilidad como medio para entender las condiciones actuales. La alternativa que le sigue es la propia del tipo de profesor denominado “relativista/reformista” que, por el contrario, enfatiza la cualidad subjetiva de esta forma conocimiento y sugiere que sirve para entender y actuar sobre los problemas presentes. El tercer y cuarto lugar lo ocupan dos finalidades que tienen una importancia menor en los datos y que están separadas por un margen estrecho, de forma que una apunta hacia la comprensión del pasado para la orientación y toma de decisiones, y la otra defiende que la historia sirve para conocer nuestras raíces y tener cultura general.

Por lo demás, hay que poner de manifiesto el reducido número de maestros y profesores que valoran que el aprendizaje de esta disciplina es relevante para percibir cómo esta se repite y puede ser de ayuda para no incurrir en errores cometidos en el pasado -*historia est magistra vitae*-, es decir, los pocos que apuestan por la opción propia

del modelo “filósofo cósmico”. Asimismo, es curioso que, de entre las preguntas exploradas hasta ahora, esta es en la que más docentes se decantan por elegir una de las respuestas predefinidas y en la que muy pocos marcan “NS/NC”.

En comparación con otros estudios que han explorado esta cuestión en profundidad como los de Evans (1988, 1989, 1990), es posible observar algunas coincidencias muy significativas como que los dos modelos por lo que suele abogar el profesorado son el “relativista/reformista” y el “historiador científico”. En el conjunto de datos que estamos analizando también se da esta distribución, si bien en el caso de Evans (1989: 217) la opción más escogida es el “relativista/reformista” que alude a emplear el conocimiento para entender y actuar en el presente, mientras que en nuestro caso la más frecuente es “historiador científico” que enfatiza el carácter objetivo y científico del conocimiento sobre el pasado. Junto con ello, del mismo modo que se aprecia en el estudio de este autor, la opción menos habitual entre el profesorado es la denominada “filósofo cósmico”, la cual remite a la naturaleza cíclica de la historia y a la función que tiene el conocimiento histórico como forma para no caer errores cometidos en el pasado.

Por otro lado, el trabajo de Molina-Puche et al. (2017: 344) presenta un panorama semejante al que esbozan estos resultados, aunque existen algunas diferencias probablemente derivadas de la cantidad y clase de categorías empleadas en cada caso. Así, en dicha investigación también se aprecia que la opción menos escogida por el profesorado es la que remite a adquirir cultura general o a adoptar un enfoque culturalista, si bien detectamos alguna diferencia puesto que en el estudio de estos autores la alternativa más cercana al modelo de “relativista/reformista” propuesto por Evans ocupa un espacio preponderante y, en nuestra investigación, esta representa la segunda con mayor importancia.

No obstante, algo que debemos reconocer es que, pese a las coincidencias con el trabajo de Evans (1989: 229), el hecho de que la opción propia del “filósofo cósmico” ocupe un lugar tan secundario puede haber intercedido la propia redacción del enunciado que planteamos. Así, en comparación con el resto este parece mostrar un argumento más débil, ya que la proposición comienza utilizando el verbo “percibir” y los demás reflejan expresiones más contundentes como “comprender” o “conocer”, por lo que puede aparentar que se encuentra en un plano inferior al resto. Esto es algo que, como explicaremos más adelante, puede ser un aspecto de mejora de cara al futuro.

8.3 Resultados del enfoque estadístico inferencial

Los resultados que ofrece la aplicación de estadística inferencial en los datos recogidos con el cuestionario son de utilidad para profundizar en un grado mayor en las percepciones y valoraciones que realiza el profesorado sobre la imaginación y las demás dimensiones del aprendizaje de las Ciencias Sociales que contemplamos. En esa línea, para dar respuesta a nuestra hipótesis y alcanzar el subobjetivo de investigación 2.1 es de gran interés comprobar la clase de relaciones que se pueden dar entre esos resultados, algo que llevamos a cabo mediante la aplicación de dos estadísticos: el coeficiente de correlación o ρ (rho) de Spearman y el chi-cuadrado de Pearson (χ^2).

Cada uno de estos se aplica en función de la naturaleza de los datos, de modo que en primer lugar comenzamos este apartado con el examen mediante el coeficiente de Spearman de las diversas correlaciones entre los ítems de los propios conceptos centrales -imaginación y fantasía-. Esta comprobación estadística se realiza explorando las correlaciones que se dan entre las valoraciones de los ítems -conocimientos, habilidades y actitudes- de la imaginación y la fantasía de forma independiente.

Tras ello, pasamos a aplicar el estadístico chi-cuadrado para estudiar las correlaciones entre variables dependientes e independientes. Las variables dependientes son las categorías Imaginación y Fantasía, las cuales están formadas por la agrupación de los tres ítems respectivos de cada una y que dan lugar a la clasificación del profesorado en tres niveles: los que ofrecen una valoración baja, media y alta de cada constructo. Las variables independientes son diversas, de modo que entre ellas se incluyen: ciertas variables sociométricas de interés; los métodos y estrategias de enseñanza; los recursos educativos; y las creencias epistémicas y las finalidades.

Sobre estas variables independientes hay que puntualizar que tanto las categorías de los métodos y estrategias de enseñanza, como las de los recursos educativos están compuestas por una clasificación que distribuye al profesorado en tres niveles siguiendo la misma clase de procedimiento de agrupación. Esto hace que cada una de esas categorías reúna en tres grupos a los participantes según la respuesta que han ofrecido, de modo que, por ejemplo, en la categoría Métodos expositivos se identifican tres conjuntos de profesores según la valoración -baja, media y alta- que han expresado: se incluyen en la valoración baja a aquellos que utilizan con poca frecuencia los métodos expositivos, en

la valoración media los que hacen un uso frecuente de estos y en la valoración alta a los que hacen un uso corriente.

Una apreciación relevante que debemos tener en cuenta y que ya se ha apuntado previamente es que, tanto a la hora de calcular los estadísticos de la aproximación descriptiva que acabamos de presentar, como al aplicar estadística inferencial que vamos a exponer, no tomamos la opción “NS/NC” que marcan algunos encuestados. Procedemos de esta forma porque dicha clase de respuesta no forma parte de las escalas o de los modelos de respuesta efectivos que propone cada pregunta, de modo que incluirla representaría un error que desvirtuaría la información que sugieren los resultados. Junto con ello, tal y como hemos advertido al inicio de la presentación y discusión de la aproximación descriptiva, la discusión que vamos a realizar a partir de este punto se basa en la consideración de los estudios teóricos que han profundizado sobre la imaginación en la enseñanza y aprendizaje de la historia, así como de otros realizados en este ámbito que han examinado cuestiones semejantes.

I. Imaginación y fantasía

Si comenzamos por indagar en las correlaciones que se dan al vincular el grado de acuerdo del profesorado sobre las posibilidades que ofrece la imaginación para trabajar en Ciencias Sociales los conocimientos, las habilidades y las actitudes, la Tabla 13 presenta los valores de las relaciones entre esos ítems por medio del coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 13. Coeficiente de correlación de Spearman entre los ítems a los que puede contribuir la imaginación

| | Conocimientos | Habilidades | Actitudes |
|----------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| Conocimientos | 1 | 0,68 | 0,617 |
| Habilidades | 0,68 | 1 | 0,854 |
| Actitudes | 0,617 | 0,854 | 1 |

Fuente: elaboración propia.

Este estadístico representa una correlación bivariada y, como podemos ver, todos los valores se encuentran entre 0,5 y 1, lo que supone que entre cada una de estas relaciones existe una relación positiva fuerte. No obstante, existen ligeras oscilaciones ya que la correlación entre cómo se valora la imaginación para el trabajo de conocimientos y habilidades refleja un valor bastante elevado que da cuenta de cómo cuando aumenta la

puntuación a uno de estos dos elementos también aumenta la del otro y, por el contrario, cuando se reduce uno también lo hace el otro. Este índice es algo menor cuando se trata de la relación entre conocimientos y actitudes, de modo que, aunque los participantes continúan puntuando en el mismo sentido ambos ítems -ya que esta sigue siendo una relación positiva fuerte-, los valores son ligeramente inferiores. Sobre la correlación entre el grado de acuerdo sobre las posibilidades de la imaginación al abordar habilidades y actitudes en Ciencias Sociales, esta relación es la más fuerte y se aproxima mucho al 1, lo que sugiere que existe una relación positiva muy intensa entre ambos aspectos. Junto con ello, algo que también podemos tener en cuenta y que no se muestra en esta tabla es la significancia bilateral o p valor que reflejan cada una de estas tres correlaciones, de modo que en todos los casos este índice se sitúa en 0,000 y, por tanto, hay una correlación significativa consistente.

De este modo, a la apreciación que hemos observado anteriormente sobre la buena valoración que recibe la imaginación al abordar Ciencias Sociales, ahora se añade la de que hay una relación positiva consistente entre cómo puntúa el profesorado la imaginación relacionada con cada uno de estos tres elementos. Ello sugiere que las percepciones que muestran los docentes encuestados van en la misma dirección y que su valoración de cada ítem se vincula de manera congruente con las otras dos valoraciones.

El cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman entre el grado de acuerdo sobre las posibilidades de la fantasía al trabajar conocimientos, habilidades y actitudes en Ciencias Sociales también aparece como una cuestión de interés, de forma que en la Tabla 14 se muestran los resultados de la aplicación de este estadístico.

Tabla 14. Coeficiente de correlación de Spearman entre los ítems a los que puede contribuir la fantasía

| | Conocimientos | Habilidades | Actitudes |
|----------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| Conocimientos | 1 | 0,727 | 0,709 |
| Habilidades | 0,727 | 1 | 0,909 |
| Actitudes | 0,709 | 0,909 | 1 |

Fuente: elaboración propia.

Los datos reflejan un panorama semejante al anterior en el que todos los valores se sitúan entre 0,5 y 1, por lo que dan cuenta de una relación positiva fuerte entre los ítems. En ese sentido es llamativo que los resultados de las correlaciones al preguntar sobre la fantasía son ligeramente más altos que al hacerlo sobre la imaginación, lo que sugiere que

el grado de relación entre estas respuestas es más intenso. Así, podemos ver que se da una asociación fuerte al valorar las posibilidades de la fantasía para trabajar conocimientos y habilidades y que esta es algo menor cuando se trata de las puntuaciones entre conocimientos y actitudes. Además, al responder sobre las posibilidades que ofrece la fantasía al abordar habilidades y actitudes en Ciencias Sociales existe una relación casi perfecta, ya que el coeficiente de correlación es mayor a 0,9, lo que nos da a entender que cuando se valora positiva o negativamente uno de los ítems, el otro se puntúa en el mismo sentido.

Significativamente, las correlaciones entre los ítems de la imaginación y de la fantasía se distribuyen de igual manera ya que, dentro del margen en que se mueve cada uno, la relación entre conocimientos-habilidades tiene un valor intermedio, la de conocimientos-actitudes uno levemente menor y la de habilidades-actitudes cuenta con un resultado mucho más alto. A esto podemos añadir el hecho de que, para estas correlaciones sobre la fantasía, el p valor también ofrece un resultado de 0,000 en todas ellas, lo que apunta que se da una correlación significativa muy consistente.

II. Correlaciones con aspectos sociométricos

Si nos fijamos en aspectos sociométricos como los grupos de edad a los que pertenecen los docentes participantes, la Tabla 15 y la Figura 53⁹⁶ muestran las correlaciones entre la cantidad de profesorado que manifiesta una valoración baja, media o alta de las posibilidades de la imaginación al trabajar aspectos de Ciencias Sociales y la edad de los encuestados.

⁹⁶ Se ha optado por la representación mediante gráficos 3D para mostrar los datos cruzados entre las dos variables que se analizan en cada caso y reflejar las correlaciones que son más o menos numerosas en las respuestas del profesorado.

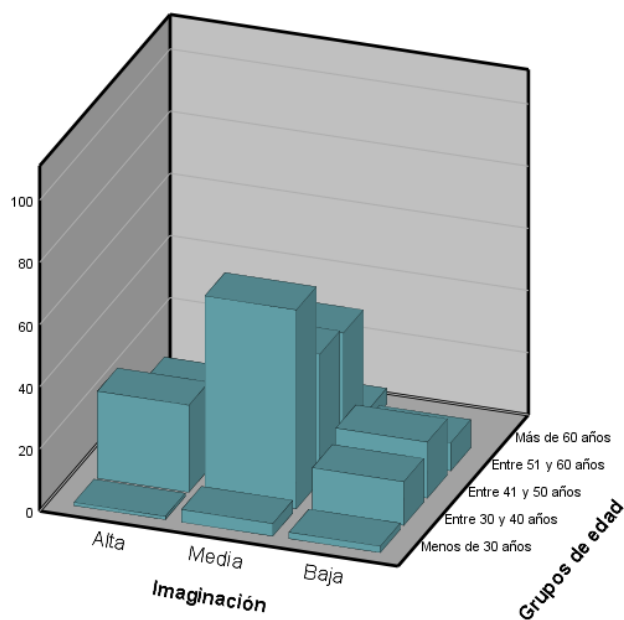
Tabla 15. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y los grupos de edad del profesorado

| | | Correlaciones | | | | | |
|-------------|-------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------|-------|
| | | Grupos de edad | | | | | |
| | | Menos de 30 años | Entre 30 y 40 años | Entre 41 y 50 años | Entre 51 y 60 años | Más de 60 años | Total |
| Imaginación | Alta | 1 | 28 | 17 | 14 | 1 | 61 |
| | Media | 4 | 64 | 41 | 39 | 5 | 153 |
| | Baja | 2 | 14 | 18 | 9 | 0 | 43 |
| Total | | 7 | 106 | 76 | 62 | 6 | 257 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,667 ^a | 8 | ,573 |
| Razón de verosimilitud | 7,381 | 8 | ,496 |
| Asociación lineal por lineal | ,037 | 1 | ,847 |
| N de casos válidos | 257 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 53. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y los grupos de edad del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar, la mayoría del profesorado de cada grupo se concentra en torno a una valoración media de las posibilidades de la imaginación y lo hacen marcando una distancia considerable con los que manifiestan una valoración baja o alta, las cuales suelen ser bastante equilibradas. Con todo, se dan pequeños matices como el número prácticamente similar de docentes de entre 41 y 50 años que tienen una percepción baja o alta de la imaginación, lo que contrasta con otro grupo de edad abultado como el de los de edades entre 30 y 40, quienes valoran de forma mucho más positiva que negativa las posibilidades de la imaginación. En cualquier caso, el indicador más significativo de la correlación que se da entre ambas variables es el cálculo de chi-cuadrado, que muestra un p valor de 0,573 y que, al ser bastante superior al valor crítico de 0,05, refleja que no hay relación entre la edad de los docentes y la valoración -sea positiva o negativa- que hacen de la imaginación.

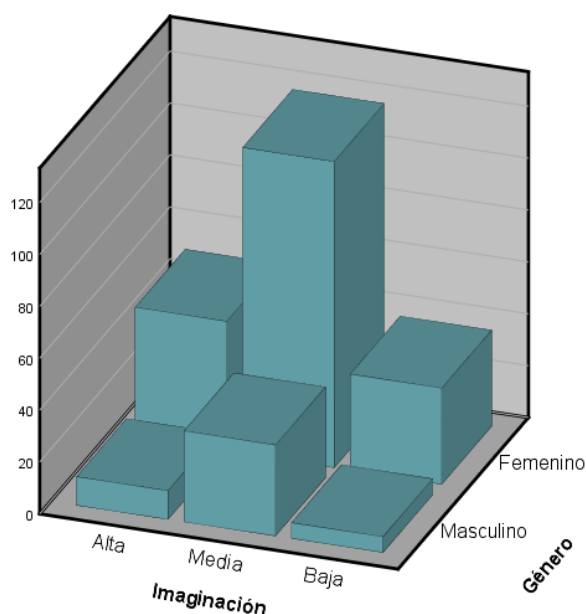
Por lo que respecta a otra variable sociométrica como el género de los participantes y la clase de correlaciones que puedan existir entre esta y la categoría Imaginación, la Tabla 16 y la Figura 54 presentan la distribución de estas correlaciones en la muestra de profesorado encuestado.

Tabla 16. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el género del profesorado

| | | Correlaciones | | Total |
|------------------------------|-------|-------------------------|-----------|--------------------------------------|
| | | Género | | |
| | | Femenino | Masculino | |
| Imaginación | Alta | 50 | 11 | 61 |
| | Media | 118 | 35 | 153 |
| | Baja | 37 | 6 | 43 |
| Total | | 205 | 52 | 257 |
| | | Pruebas de chi-cuadrado | | |
| | | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 1,896 ^a | 2 | ,388 |
| Razón de verosimilitud | | 1,979 | 2 | ,372 |
| Asociación lineal por lineal | | ,111 | 1 | ,739 |
| N de casos válidos | | 257 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 54. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el género del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Los datos reflejan que, más allá de la diferente proporción de participantes femeninos y masculinos, el modo en que puntúan la imaginación refleja unas proporciones que se distribuyen de manera similar. Con ello nos referimos a que los valores centrales al calificar la categoría Imaginación son los predominantes y, además, se mantiene la simetría de que el nivel alto es ligeramente superior al bajo en ambos géneros. Por lo demás, χ^2 arroja un p valor de 0,388, lo que supone que no hay una correlación significativa entre el género del profesorado y cómo valoran la imaginación al abordar las materias de Ciencias Sociales. Esta resolución es congruente, puesto que no consideramos que pueda existir ninguna circunstancia que haga que docentes de uno u otro género valoren de forma diferente la imaginación.

En cuanto a los niveles educativos en los que el profesorado imparte docencia, la Tabla 17 y la Figura 55 presentan las correlaciones que se dan entre el profesorado que manifiesta un nivel bajo, medio o alto al calificar su grado de acuerdo con las posibilidades de la imaginación y la etapa educativa en la que trabajan.

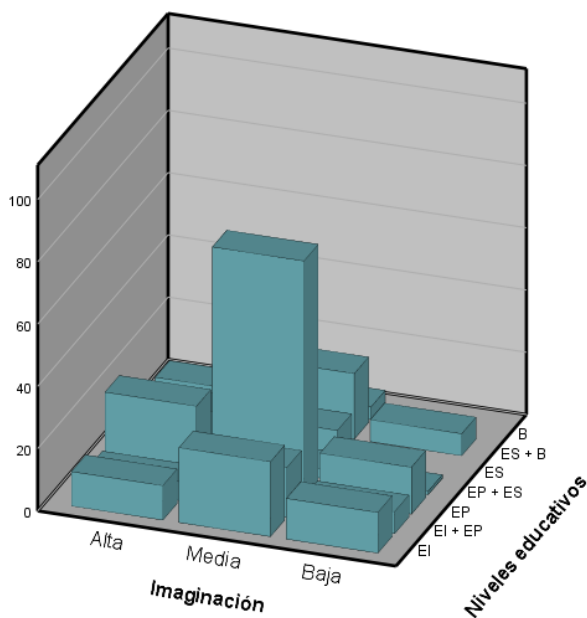
Tabla 17. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado

| | | Niveles educativos | | | | | | | Total |
|-------------|-------|--------------------|---------|-----|---------|----|--------|---|-------|
| | | EI | EI + EP | EP | EP + ES | ES | ES + B | B | |
| Imaginación | Alta | 11 | 6 | 24 | 0 | 9 | 10 | 1 | 61 |
| | Media | 24 | 16 | 76 | 3 | 9 | 21 | 4 | 153 |
| | Baja | 13 | 7 | 15 | 1 | 0 | 7 | 0 | 43 |
| Total | | 48 | 29 | 115 | 4 | 18 | 38 | 5 | 5 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 18,437 ^a | 12 | ,103 |
| Razón de verosimilitud | 21,415 | 12 | ,045 |
| Asociación lineal por lineal | ,008 | 1 | ,928 |
| N de casos válidos | 257 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 55. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado



Fuente: elaboración propia.

Las correlaciones apuntan que los tres grupos de docentes más numerosos en función de los niveles en que imparten docencia, esto es, la Educación Infantil (EI) por un lado, la Educación Primaria (EP) por otro, y la Educación Secundaria y Bachillerato (ES + B) en último lugar, reflejan una distribución parecida en la valoración de la categoría Imaginación. En los tres grupos despunta la valoración media del concepto, si bien el profesorado de Educación Infantil y de Educación Secundaria y Bachillerato que muestra niveles intermedios son el doble de los que optan por niveles bajos y altos, mientras que los docentes de Educación Primaria triplican esa proporción. Además, es significativo que, entre los maestros de Educación Infantil, sean unos pocos más los que apuestan por una valoración baja de la imaginación que los que lo hacen por una alta. En cuanto al resultado de chi-cuadrado, este es de 0,103, lo que representa un valor cercano a 0,05 en comparación el de otras correlaciones con variables sociométricas, aunque este continúa siendo superior al valor crítico y sugiere que no existe una correlación significativa entre el nivel en que se imparte docencia y cómo se valora la imaginación.

Otra variable que podemos tener en cuenta es la titulación de acceso con la que el profesorado accedió al cuerpo docente, ya que ello contribuye a aproximar cuál es la formación inicial y disciplinar de los participantes para calcular las correlaciones que se pueden dar entre ello y el modo en que consideran las posibilidades de la imaginación. Esto se muestra en la Tabla 18 y la Figura 56.

Tabla 18. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado

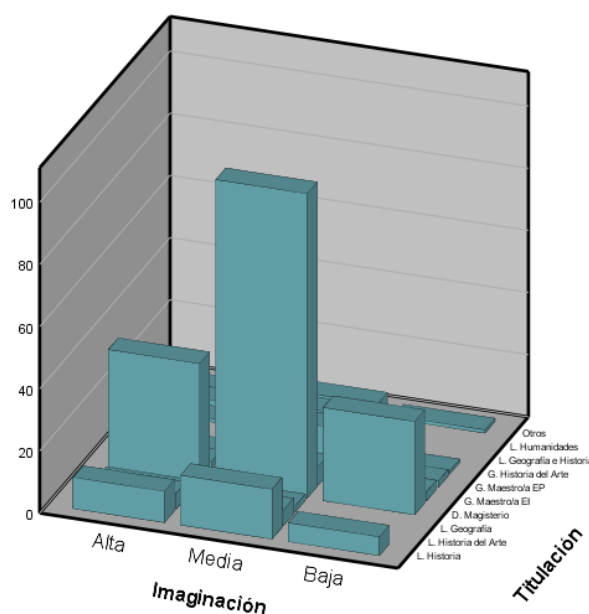
| | | Correlaciones | | | | | | | | | | |
|-------------|-------|---------------|----------------------|--------------|---------------|-----------------|-----------------|----------------------|-------------------------|----------------|-------|-------|
| | | Titulación | | | | | | | | | | |
| | | L. Historia | L. Historia del Arte | L. Geografía | D. Magisterio | G. Maestro/a EI | G. Maestro/a EP | G. Historia del Arte | L. Geografía e Historia | L. Humanidades | Otros | Total |
| Imaginación | Alta | 10 | 5 | 1 | 38 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 61 |
| | Media | 16 | 5 | 2 | 98 | 6 | 14 | 0 | 4 | 4 | 4 | 153 |
| | Baja | 6 | 0 | 0 | 30 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 43 |
| Total | | 32 | 10 | 3 | 166 | 11 | 17 | 1 | 5 | 6 | 6 | 257 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 19,539 ^a | 18 | ,359 |
| Razón de verosimilitud | 22,106 | 18 | ,227 |
| Asociación lineal por lineal | ,743 | 1 | ,389 |
| N de casos válidos | 257 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 56. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se ha podido comprobar al describir la muestra, las titulaciones más frecuentes y que, por tanto, ofrecen valores que se pueden analizar en mejores condiciones son la Diplomatura en Magisterio, la Licenciatura en Historia y los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil. En todas ellas predomina el valor central de la imaginación al mismo tiempo que la cantidad de docentes que se sitúa en una puntuación alta o baja de esta son más o menos proporcionales, aunque tiende a predominar levemente la valoración alta. Chi-cuadrado presenta en este caso un p valor de 0,359, lo que denota que se da una discrepancia entre las frecuencias y que no existe una correlación significativa entre los estudios superiores cursados como titulación de acceso y el modo en que se consideran las posibilidades de la imaginación.

Por lo que respecta a las correlaciones entre estas variables sociométricas que hemos visto hasta ahora y el concepto Fantasía, estas arrojan resultados curiosos que complementan los observados en este punto. En ese sentido, las correlaciones entre dicha categoría y los grupos de edad a los que pertenecen los participantes en el estudio de encuesta están representadas en la Tabla 19 y la Figura 57.

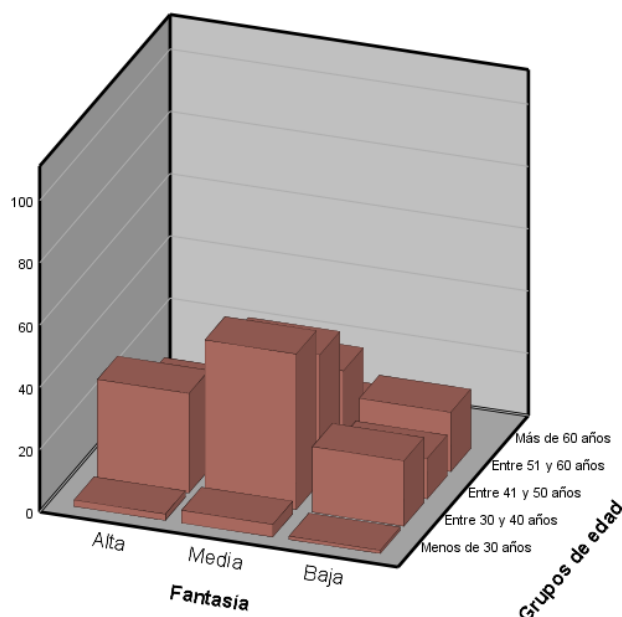
Tabla 19. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y los grupos de edad del profesorado

| | | Correlaciones | | | | | Total |
|----------|-------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------|-------|
| | | Grupos de edad | | | | | |
| | | Menos de 30 años | Entre 30 y 40 años | Entre 41 y 50 años | Entre 51 y 60 años | Más de 60 años | |
| Fantasía | Alta | 2 | 32 | 21 | 14 | 0 | 69 |
| | Media | 4 | 50 | 41 | 27 | 6 | 128 |
| | Baja | 1 | 21 | 13 | 19 | 0 | 54 |
| Total | | 7 | 103 | 75 | 60 | 6 | 251 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,142 ^a | 8 | ,194 |
| Razón de verosimilitud | 13,170 | 8 | ,106 |
| Asociación lineal por lineal | 2,319 | 1 | ,128 |
| N de casos válidos | 251 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 57. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y los grupos de edad del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Las correlaciones entre estas dos variables dejan entrever un panorama dominado por el grupo de docentes que se sitúan en un nivel intermedio al puntuar las posibilidades de la fantasía. Pese a esta centralidad de las puntuaciones que es una constante, existen

algunas diferencias entre los niveles de percepción baja y alta de la fantasía de ciertos grupos, de modo que los que tienen entre 30 y 40 años y los de entre 41 y 50 reflejan valoraciones más altas que bajas de la fantasía, mientras que el grupo de edad situado entre 51 y 60 valora peor esta y son algunos menos los que abogan por resaltar sus posibilidades. Con todo, el estadístico chi-cuadrado puede arrojar luz sobre si existe o no una correlación significativa entre la edad de los docentes y su valoración de la fantasía, aunque continúa mostrando un p valor de 0,194 y, por tanto, no existe tal correlación.

La variable de género también puede ser contemplada para el cálculo de correlaciones con la categoría Fantasía, tal y como se muestra en la Tabla 20 y en la Figura 58.

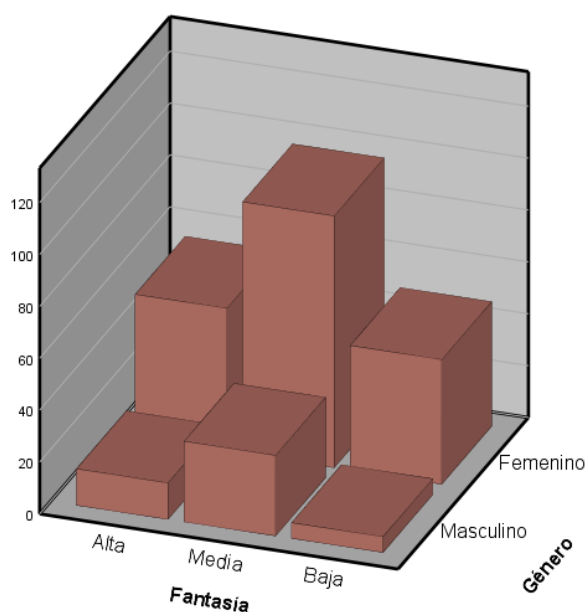
Tabla 20. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el género del profesorado

| | | Correlaciones | | Total |
|----------|-------|---------------|-----------|-------|
| | | Género | | |
| | | Femenino | Masculino | |
| Fantasía | Alta | 55 | 14 | 69 |
| | Media | 97 | 31 | 128 |
| | Baja | 48 | 6 | 54 |
| Total | | 200 | 51 | 251 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,030 ^a | 2 | ,133 |
| Razón de verosimilitud | 4,405 | 2 | ,111 |
| Asociación lineal por lineal | 1,236 | 1 | ,266 |
| N de casos válidos | 251 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 58. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el género del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, la distribución de las correlaciones se comporta igual en docentes de género femenino y masculino, siendo especialmente llamativo el escaso número de estos últimos que reflejan una valoración baja de la categoría Fantasía. Al mismo tiempo, cuando comparamos los niveles altos y bajos en el caso de docentes de género femenino se aprecia un cierto equilibrio entre ambas clases de puntuaciones. El cálculo de χ^2 presenta un p valor de 0,133, lo que sugiere que no hay correlación entre el género y el grado de acuerdo con las posibilidades que puede tener la fantasía al trabajar aspectos de Ciencias Sociales.

Con respecto a las correlaciones entre los niveles educativos en los que imparten docencia los participantes y su valoración de la fantasía, la Tabla 21 y la Figura 59 representan de dichas relaciones entre ambos aspectos.

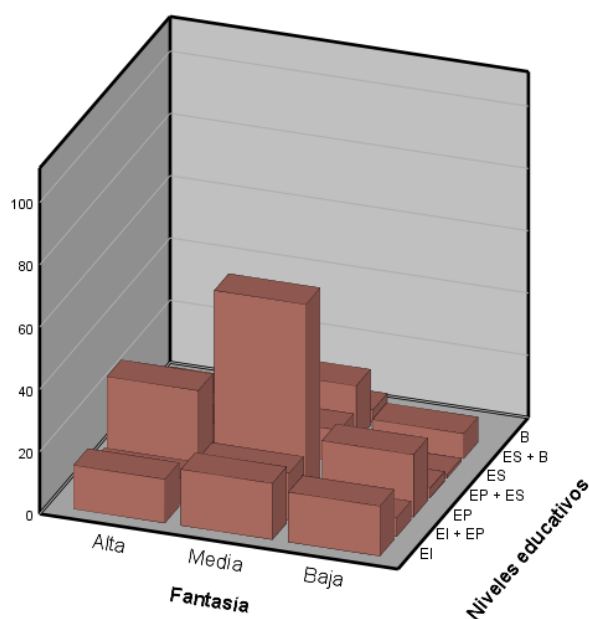
Tabla 21. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado

| | | Correlaciones | | | | | | | Total |
|----------|-------|--------------------|-----|----|---|---------|---------|--------|-------|
| | | Niveles educativos | | | | | | | |
| | | EI | EP | ES | B | EI + EP | EP + ES | ES + B | |
| Fantasía | Alta | 14 | 30 | 6 | 1 | 8 | 1 | 9 | 69 |
| | Media | 18 | 63 | 10 | 4 | 15 | 0 | 18 | 128 |
| | Baja | 16 | 20 | 1 | 0 | 6 | 3 | 8 | 54 |
| Total | | 48 | 113 | 17 | 5 | 29 | 4 | 35 | 251 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 18,147 ^a | 12 | ,111 |
| Razón de verosimilitud | 19,553 | 12 | ,076 |
| Asociación lineal por lineal | ,023 | 1 | ,880 |
| N de casos válidos | 251 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 59. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado



Fuente: elaboración propia.

La distribución de la muestra hace que nos debamos fijar principalmente en los grupos más abultados, como son los del profesorado de Educación Infantil (EI), de la Educación Primaria (EP) y de la Educación Secundaria y Bachillerato (ES + B). La preeminencia de los valores centrales se mantiene, aunque en el caso de los docentes de

Educación Infantil existe cierto equilibrio entre los tres niveles de valoración de la fantasía, de modo que la cantidad de los que se sitúan en un nivel bajo, uno medio o uno alto es casi el mismo. Esto no sucede así con el profesorado de Educación Primaria y el de secundaria y Bachillerato, ya que en ellos hay una destacada concentración en el nivel central. Chi-cuadrado ofrece un resultado de 0,111 que se interpreta como que no hay relación entre las puntuaciones de cada variable, es decir, que no hay concordancia entre las frecuencias de respuesta.

En cuanto a la titulación de acceso al cuerpo docente del conjunto del profesorado que participó completando el cuestionario, las correlaciones entre esta y el grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece la fantasía se muestran en la Tabla 22 y la Figura 60.

Tabla 22. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado

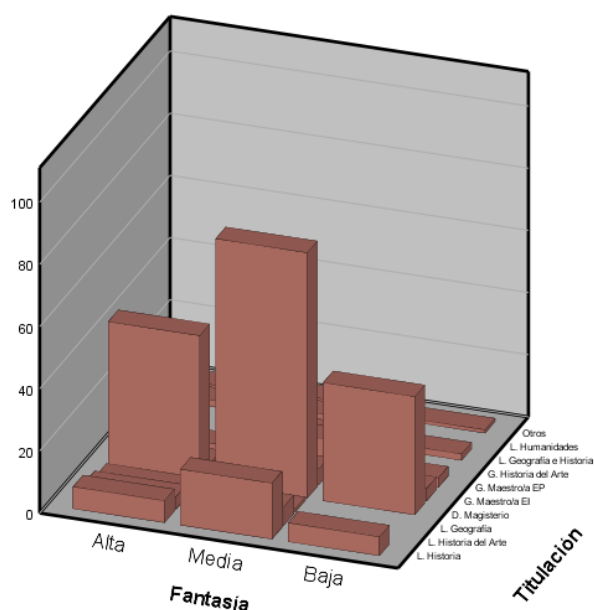
| | | Correlaciones | | | | | | | | | | Total |
|----------|-------|---------------|----------------------|--------------|---------------|-----------------|-----------------|----------------------|-------------------------|----------------|-------|-------|
| | | Titulación | | | | | | | | | | |
| | | L. Historia | L. Historia del Arte | L. Geografía | D. Magisterio | G. Maestro/a EI | G. Maestro/a EP | G. Historia del Arte | L. Geografía e Historia | L. Humanidades | Otros | |
| Fantasía | Baja | 6 | 0 | 0 | 38 | 4 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 54 |
| | Media | 18 | 6 | 1 | 79 | 5 | 10 | 1 | 2 | 3 | 3 | 128 |
| | Alta | 7 | 4 | 2 | 47 | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 69 |
| Total | | 31 | 10 | 3 | 164 | 11 | 16 | 1 | 4 | 5 | 6 | 251 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14,182 ^a | 18 | ,717 |
| Razón de verosimilitud | 18,442 | 18 | ,427 |
| Asociación lineal por lineal | ,139 | 1 | ,709 |
| N de casos válidos | 251 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 60. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Las titulaciones de estudios superiores con mayor preeminencia en la muestra son la Diplomatura en Magisterio, la Licenciatura en Historia y los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil, por lo que nuevamente nos podemos fijar principalmente en estas para comprobar las correlaciones que se dan con la categoría Fantasía. En todas estas titulaciones predominan los docentes que presentan una valoración media del constructo, de manera que este dominio es muy abultado en todas ellas y lo es un poco menos en el caso de los que poseen una Diplomatura en Magisterio, ya que estos también ofrecen cifras significativas al puntuar en un nivel bajo o alto a la fantasía. Sobre el cálculo de chi-cuadrado, este es de 0,717, lo que supone un valor muy elevado y denota que no hay una correlación significativa entre la formación inicial de este conjunto de docentes y su forma de valorar la fantasía al trabajar las materias de Ciencias Sociales.

Habiendo indagado con procedimientos de estadística inferencial en el estudio de las correlaciones entre las categorías Imaginación y Fantasía y ciertas variables sociométricas podemos mostrar a modo de balance los índices que ha arrojado el cálculo de chi-cuadrado, tal y como representa la Tabla 23.

Tabla 23. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y ciertas variables sociométricas

| | Imaginación | Fantasía |
|--|--------------------|-----------------|
| Grupos de edad | 0,573 | 0,194 |
| Género | 0,388 | 0,133 |
| Niveles educativos en que se imparte docencia | 0,103 | 0,111 |
| Titulación de acceso al cuerpo docente | 0,359 | 0,717 |

Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos apreciar, las variables sociométricas que presentan los participantes en el estudio de encuesta parecen no estar relacionados con el grado de acuerdo de los docentes sobre las posibilidades que ofrecen ambos conceptos. Esto es algo que se evidencia al comprobar que no hay ninguna relación significativa entre estas variables dependientes e independientes, ya que no existe concordancias entre las frecuencias de cada una.

III. Métodos y estrategias didácticas

Por otra parte, respecto a las correlaciones que es posible calcular entre la categoría Imaginación y las categorías de los métodos y estrategias de enseñanza, aquello que más llama la atención entre la valoración en tres niveles -baja, media y alta- del grado de acuerdo sobre las posibilidades de la imaginación y la valoración del mismo tipo sobre la frecuencia de uso de los métodos de enseñanza es que la concentración de puntuaciones en los valores intermedios de las escalas Likert (“Normalmente” y “Ocasionalmente” por un lado, y “Muy de acuerdo”, “De acuerdo” y “En desacuerdo” por otro) contribuye a que gran parte de las valoraciones se correlacionen en los niveles media-media. Buen ejemplo de ello son las correlaciones que muestran la Tabla 24 y la Figura 61 sobre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de los métodos expositivos de enseñanza.

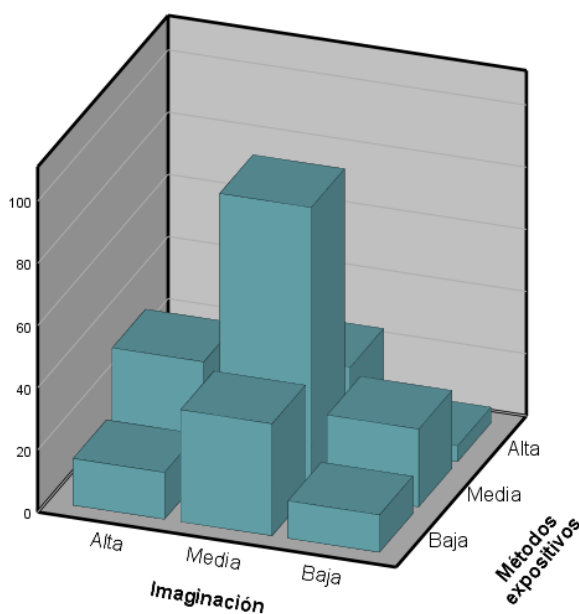
Tabla 24. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos expositivos en tres niveles

| | | Métodos expositivos | | | Total |
|-------------|-------|---------------------|-------|------|-------|
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 15 | 36 | 8 | 59 |
| | Media | 36 | 91 | 25 | 152 |
| | Baja | 12 | 25 | 5 | 42 |
| Total | | 63 | 152 | 38 | 253 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|-------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | ,897 ^a | 4 | ,925 |
| Razón de verosimilitud | ,906 | 4 | ,924 |
| Asociación lineal por lineal | ,072 | 1 | ,788 |
| N de casos válidos | 253 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 61. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos expositivos en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Como vemos, la distribución de estas correlaciones gira en torno a las valoraciones medias, por lo que las puntuaciones marcadas por el profesorado coinciden en los niveles medio-medio, medio-alto y medio-bajo. No obstante, el mejor indicador para aproximar

estos aspectos es medir la distribución de probabilidad con el estadístico chi-cuadrado (χ^2), el cual arroja un p valor de 0,925 y por tanto deberá rechazarse la hipótesis nula. Esta cifra está muy por encima del margen de 0,05 que permite juzgar el sentido de la distribución, por lo que la relación entre los Métodos expositivos y la Imaginación no es significativa, es decir, que estas variables son independientes y la primera no influye sobre la segunda. En ese sentido debemos remarcar que, atendiendo a la distribución que acostumbra a presentar χ^2 , el resultado de esta prueba estadística es muy elevado y por lo tanto denota una discrepancia muy significativa entre las valoraciones que hace el profesorado sobre cada una.

Una circunstancia como esta confirma, siempre dentro de los márgenes de este estudio y a partir de los datos suministrados por la muestra seleccionada, que la utilización de métodos expositivos no está relacionada con cómo se valora la imaginación. Ello se puede explicar por diversos factores sobre los que podemos conjeturar, como las diversas formas en que se puede implicar o no la imaginación al trabajar con esos métodos, ya que la instrucción por medio de la clase expositiva o la clase expositiva con libro de texto puede descansar sobre ciertas formas de entender la imaginación: explicar los contenidos de forma vívida para despertar la imaginación de los alumnos, plantear preguntas a los alumnos para que se imaginen sucesos o acontecimientos o describir situaciones concretas de manera detallada para que los alumnos las puedan figurar mentalmente, entre otras cosas. Estas formas de entender la imaginación en situaciones en que se hace uso de métodos expositivos son a las que aluden determinados autores sobre la enseñanza de la historia, los cuales la entienden total o parcialmente como procedimiento en el que el docente relata los procesos que se dieron durante una etapa o narra acontecimientos específicos, ya sea resaltando lo diferente y exótico que era el pasado con respecto al presente (Elton, 1971: 993), ampliando la imaginación de los alumnos con información histórica (Hallam, 1969: 5, 1970: 170) u ofreciendo narraciones vívidas que reflejen la dimensión humana de los sucesos (Little, 1983b: 31).

Las relaciones que se puedan dar entre la frecuencia de uso de los Métodos y estrategias interactivas y las posibilidades que se reconozcan a la imaginación para trabajar Ciencias Sociales también representa una cuestión de interés, de forma que la Tabla 25 y la Figura 62 reflejan estas correlaciones.

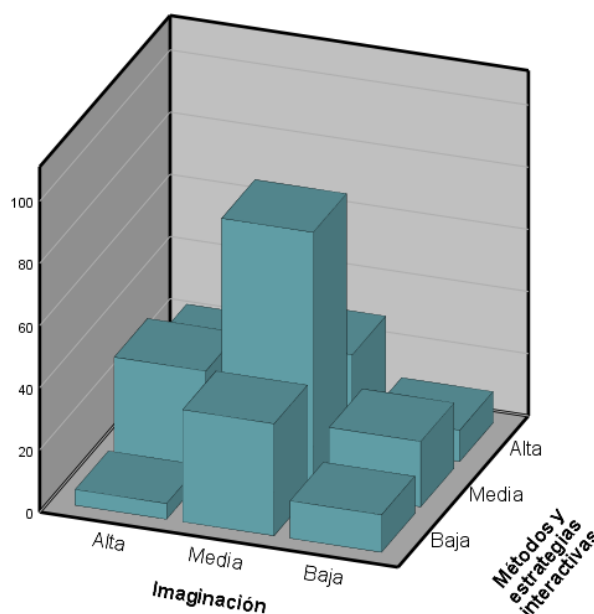
Tabla 25. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias interactivas en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|------------------------------------|-------|------|-------|
| | | Métodos y estrategias interactivas | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 5 | 33 | 23 | 61 |
| | Media | 36 | 83 | 29 | 148 |
| | Baja | 12 | 21 | 10 | 43 |
| Total | | 53 | 137 | 62 | 252 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,627 ^a | 4 | ,013 |
| Razón de verosimilitud | 13,477 | 4 | ,009 |
| Asociación lineal por lineal | 7,984 | 1 | ,005 |
| N de casos válidos | 252 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 62. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias interactivas en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

La representación muestra unos datos ligeramente más concentrados en los niveles intermedios en comparación con la categoría vista anteriormente, si bien llama la atención el escaso número de docentes que puntúan negativamente estos métodos y positivamente

la imaginación. También podemos llamar la atención sobre la cantidad de docentes que coincidan en valorar de manera alta tanto la imaginación como el uso de estos métodos y estrategias. Al indagar en estas correlaciones, el p valor que muestra χ^2 es únicamente de 0,013, lo que supone un índice bajo (inferior al 0,05 que tomamos como valor crítico) y nos permite afirmar con un 95% de confianza que las correlaciones entre Imaginación y Métodos y estrategias interactivas son significativas.

De este modo, la utilización de métodos y estrategias interactivas sí está correlacionada con cómo se valora la imaginación, algo que es congruente con la diversidad de formas que puede adoptar la imaginación de los alumnos al aplicar esta clase de métodos y estrategias, como la investigación de determinadas temáticas y la creación de productos de aprendizaje o presentaciones, la preparación y representación de dramatizaciones sobre contenidos sociales e históricos (de Leur et al., 2021: 38-40; Fines y Verrier, 1974: 91; Vass, 2008: 14), la realización de debates o las actividades que se pueden desarrollar en salidas escolares a emplazamientos históricos (Dondero, 2015: 17; Fielding, 2005: 5).

Otra de las categorías que podemos contrastar con respecto a la de Imaginación son los Métodos y estrategias mediadas por la tecnología. La Tabla 26 y la Figura 63 presentan esos datos, los cuales son parecidos a los vistos anteriormente, pero con algunos matices.

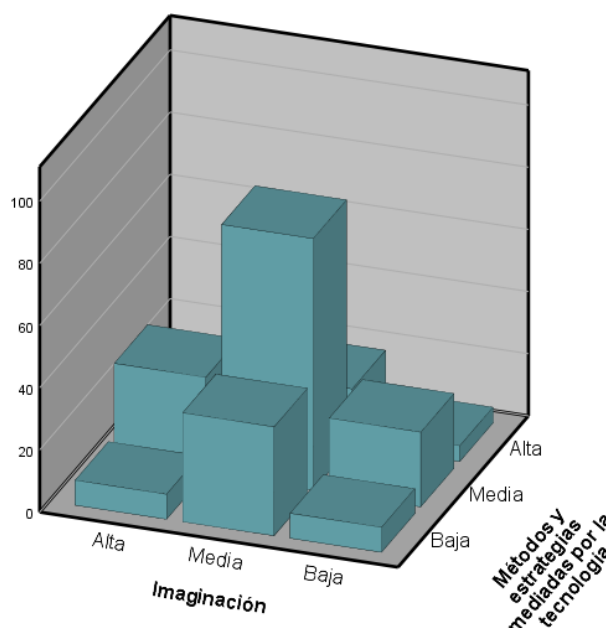
Tabla 26. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|--|-------|------|-------|
| | | Métodos y estrategias mediadas por la tecnología | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 8 | 31 | 14 | 53 |
| | Media | 35 | 81 | 18 | 134 |
| | Baja | 8 | 24 | 5 | 37 |
| Total | | 51 | 136 | 37 | 224 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,320 ^a | 4 | ,176 |
| Razón de verosimilitud | 6,054 | 4 | ,195 |
| Asociación lineal por lineal | 2,881 | 1 | ,090 |
| N de casos válidos | 224 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 63. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Las correlaciones que se pueden observar plantean un panorama bastante equilibrado en el que predominan las coincidencias alrededor de los niveles centrales y las de los extremos -media-alta y media-baja- son limitadas. El cálculo del estadístico chi-

cuadrado ofrece un p valor de 0,176, lo que denota que la relación no es significativa por un escaso margen y que una mayor frecuencia de uso de los Métodos y estrategias mediadas por la tecnología no se vincula con una mejor valoración de la imaginación.

Por tanto, el empleo más o menos recurrente de un método como el Flipped Classroom o una estrategia específica como la gamificación no se relaciona con las posibilidades que puede tener la imaginación al trabajar Ciencias Sociales. Estos procedimientos son todavía bastante recientes y no tienen una excesiva extensión entre el profesorado como ha reflejado la aproximación descriptiva a los datos, por lo que el carácter incipiente de estos y las creencias derivadas de ello pueden estar influyendo en que no afecten al modo de ver la imaginación.

Por otra parte, las correlaciones entre valoración de las posibilidades que ofrece la imaginación al tratar Ciencias Sociales y la frecuencia con que se utiliza el pensamiento y el razonamiento histórico -especialmente en los contenidos de historia- se muestran en la Tabla 27 y la Figura 64.

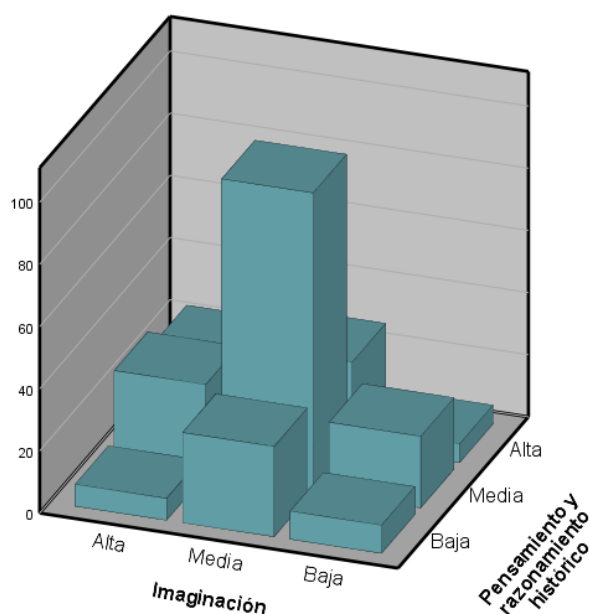
Tabla 27. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|--------------------------------------|-------|------|-------|
| | | Pensamiento y razonamiento histórico | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 7 | 29 | 23 | 59 |
| | Media | 29 | 96 | 27 | 152 |
| | Baja | 9 | 23 | 6 | 38 |
| Total | | 45 | 148 | 56 | 249 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,822 ^a | 4 | ,012 |
| Razón de verosimilitud | 11,908 | 4 | ,018 |
| Asociación lineal por lineal | 8,462 | 1 | ,004 |
| N de casos válidos | 249 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 64. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Como es posible ver, las coincidencias en las puntuaciones marcadas por el profesorado sobre cada cuestión se equilibran alrededor de los niveles medios, con una cantidad abultada de valoraciones media-media. Además, podemos llamar la atención sobre la cantidad significativa -aunque escasa comparada a los niveles medios- de maestros y profesores que puntúan positivamente tanto la Imaginación como la frecuencia de uso del Pensamiento y el razonamiento histórico. Sobre la distribución de probabilidad, los datos reflejan que $p \text{ valor} = 0,012$ y, por tanto, existe una relación significativa entre el uso frecuente de las actividades propias del pensamiento y el razonamiento histórico y reconocer las posibilidades que ofrece la imaginación al trabajar Ciencias Sociales.

Este resultado apunta a la buena sincronía que existe entre ambas categorías y viene a reforzar los fuertes lazos que se han trazado en tradiciones disciplinares como la británica o la alemana entre la imaginación y el aprendizaje de la historia (vv. Fines, 2002a; Lee, 1984a; Little, 1983b; Schörken, 1994). Así, constatar que estos datos reflejan que el empleo en el aula de las estrategias de pensamiento y razonamiento histórico está relacionado con cómo se valora la imaginación sugiere, entre otras cosas, que este concepto no representa un problema para el trabajo de los procedimientos que permiten conocer y comprender el pasado histórico, sino que, por el contrario, implica el

reconocimiento de que los ítems que integran cada categoría van dirigidos en una misma dirección y no se anulan unos a otros.

Por lo que respecta a las correlaciones entre la categoría Fantasía y las que hacen referencia a estos métodos y estrategias de enseñanza, estas relaciones reflejan una marcada concentración en los niveles centrales, ya que las valoraciones más abultadas son la media-baja y media-alta de cada pareja de variables y, especialmente, la media-media. No obstante, si comparamos los resultados en dicho nivel intermedio con el que presenta un cálculo de correlaciones semejantes como las vistas previamente sobre la categoría Imaginación, en el caso de Fantasía este nivel sigue siendo el predominante, pero lo es con valores un poco más bajos.

La primera de este conjunto de correlaciones es la que explora los vínculos entre las puntuaciones que los participantes asignan a la Fantasía y a los Métodos expositivos, de manera que estos datos aparecen en la Tabla 28 y en la Figura 65.

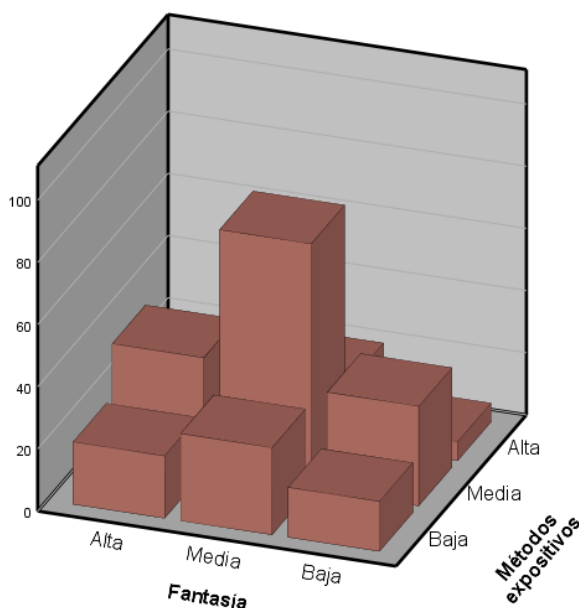
Tabla 28. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos expositivos en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|---------------------|-------|------|-------|
| | | Métodos expositivos | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 20 | 37 | 10 | 67 |
| | Media | 28 | 79 | 20 | 127 |
| | Baja | 16 | 32 | 6 | 54 |
| Total | | 64 | 148 | 36 | 248 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,358 ^a | 4 | ,670 |
| Razón de verosimilitud | 2,398 | 4 | ,663 |
| Asociación lineal por lineal | ,046 | 1 | ,831 |
| N de casos válidos | 248 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 65. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos expositivos en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

El gráfico refleja la preeminencia del nivel en que coincide una valoración media-media, aunque las demás puntuaciones que reflejan una apreciación intermedia vinculada a una alta o una baja de la otra variable también muestran unos valores suficientes. Por lo demás, es significativo que, en comparación a la aparente cercanía del resto de los niveles, la valoración positiva de los métodos expositivos es muy escasa cuando confluye con una baja o una alta de la fantasía. El resultado de chi-cuadrado arroja un p valor de 0,67, por lo que podemos interpretar que la categoría Fantasía y la de Métodos expositivos son independientes y no existe una concordancia entre las frecuencias de sus respuestas. Por tanto, las implicaciones de este resultado señalan que la utilización de métodos expositivos no se correlaciona con cómo se valora la fantasía al trabajar la materia de Ciencias Sociales.

Sobre las correlaciones que se dan entre la categoría Fantasía y la que lleva por nombre Métodos y estrategias interactivas, estas dejan entrever un panorama ligeramente distinto que, al aplicar el estadístico chi-cuadrado, muestra unas diferencias muy marcadas con el caso anterior. Las correlaciones se muestran en la Tabla 29 y en la Figura 66.

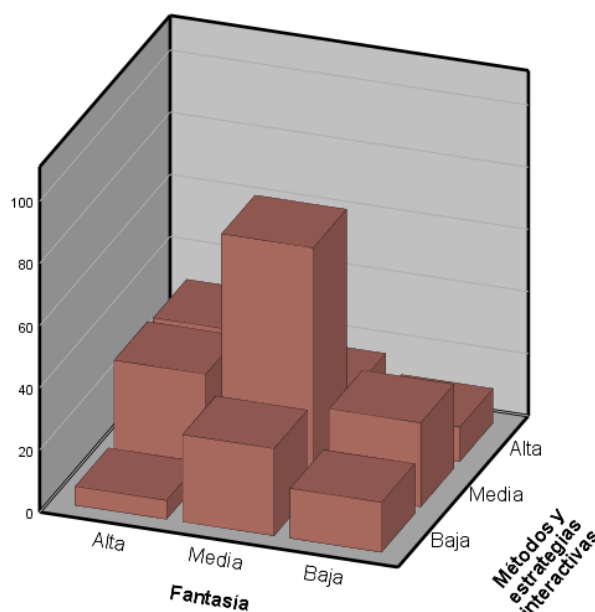
Tabla 29. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias interactivas en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|------------------------------------|-------|------|-------|
| | | Métodos y estrategias interactivas | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 6 | 32 | 31 | 69 |
| | Media | 28 | 78 | 17 | 123 |
| | Baja | 16 | 27 | 11 | 54 |
| Total | | 50 | 137 | 59 | 246 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 28,168 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 27,529 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 16,018 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 246 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 66. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias interactivas en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, la preeminencia del nivel medio-medio continúa siendo muy acentuada, si bien se dan algunos cambios en la distribución de las correlaciones. Las valoraciones altas de la fantasía apenas coinciden con valoraciones bajas de estos

métodos de enseñanza, pero las primeras alcanzan cifras relativamente elevadas de confluencia con las valoraciones altas de los mismos métodos. En esta línea, es posible observar que la correspondencia de valoraciones opuestas -baja-alta y alta-baja- son las más reducidas. Con todo, aquello más llamativo es el cálculo de χ^2 , ya que indica que en este caso p valor=0,000, de modo que se observa una concordancia perfecta entre las frecuencias, es decir, que cuanto más a menudo se utilizan los Métodos y estrategias interactivas también se refleja una mejor valoración de la Fantasía al trabajar aspectos de Ciencias Sociales. Estos datos al 95% de confianza pueden ser examinados a un porcentaje mayor para interpretar los resultados de manera más precisa, de forma que si los comprobamos al 99% de fiabilidad y chi-cuadrado tiene un valor de 28,168, esta cifra supera ampliamente hasta duplicar el valor crítico (que, recordemos, se encuentra en 13,28) y nos permite afirmar con rotundidad que hay una correlación muy marcada entre las dos variables.

Estos resultados indican que la utilización de métodos y estrategias interactivas en la muestra estudiada se relacionan con cómo se valora la fantasía al aprender Ciencias Sociales, hasta el punto de que estos índices son todavía más pronunciados que los calculados anteriormente sobre la correlación entre estos métodos y la imaginación. En ese sentido, podemos hipotetizar que esta buena sincronía se explique porque la utilización de procedimientos específicos como las dramatizaciones o el ABP puede conducir al empleo de la fantasía para resolver o explicar ciertos aspectos.

Entre las categorías que aluden directamente a métodos y estrategias de enseñanza también contemplamos la que se refiere a aquellas mediadas por la tecnología, de manera que las correlaciones de estas con la fantasía aparecen representadas en la Tabla 30 y en la Figura 67.

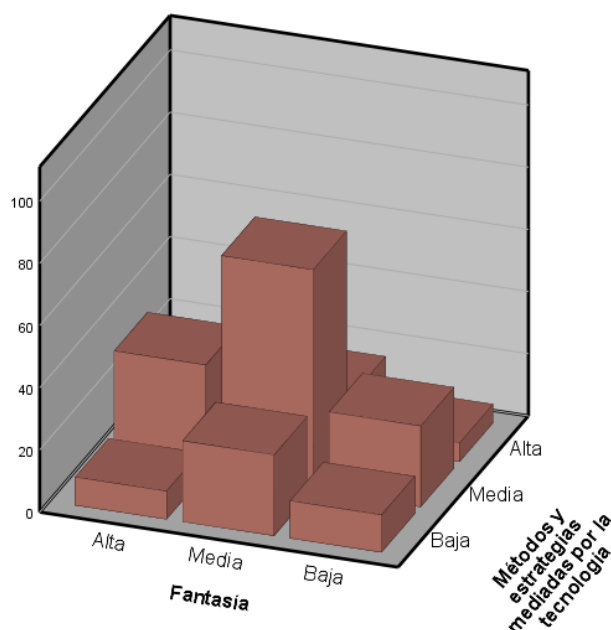
Tabla 30. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles

| | | Métodos y estrategias mediadas por la tecnología | | | Total |
|----------|-------|--|-------|------|-------|
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 9 | 35 | 16 | 60 |
| | Media | 26 | 71 | 16 | 113 |
| | Baja | 12 | 26 | 6 | 44 |
| Total | | 47 | 132 | 38 | 217 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,096 ^a | 4 | ,192 |
| Razón de verosimilitud | 5,877 | 4 | ,209 |
| Asociación lineal por lineal | 4,634 | 1 | ,031 |
| N de casos válidos | 217 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 67. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

En este caso, las correlaciones de estos métodos y estrategias con la fantasía se concentran en los niveles centrales y los que implican una valoración baja-alta o viceversa cuentan con unas cifras bastante reducidas. El sentido al que apuntan dichas correlaciones

puede ser iluminado por medio de la prueba de chi-cuadrado, la cual resuelve que el p valor es de 0,192 y, dado que esta cifra es superior a 0,05, implica que las dos variables en las que nos estamos fijando -Fantasía y Métodos y estrategias mediadas por la tecnología- son independientes.

Del mismo modo que hemos sugerido al examinar estos datos aplicados a la imaginación, el hecho de que la utilización de un método como el Flipped Classroom o una estrategia específica como la gamificación no afecte a cómo se valore el papel que puede tener la fantasía al trabajar Ciencias Sociales puede guardar relación con las características de estos elementos. Así, al ser un método y una estrategia todavía embrionarias es posible que el empleo de estas no apunte consistentemente a cómo se percibe la fantasía en el aprendizaje.

Si pasamos a indagar sobre los vínculos que se puedan dar entre una categoría como Fantasía y otra como Pensamiento y razonamiento histórico, las correlaciones entre estas pueden ser de gran interés dada la naturaleza diferente que puede aparentar cada una. Estas aparecen en la Tabla 31 y en la Figura 68.

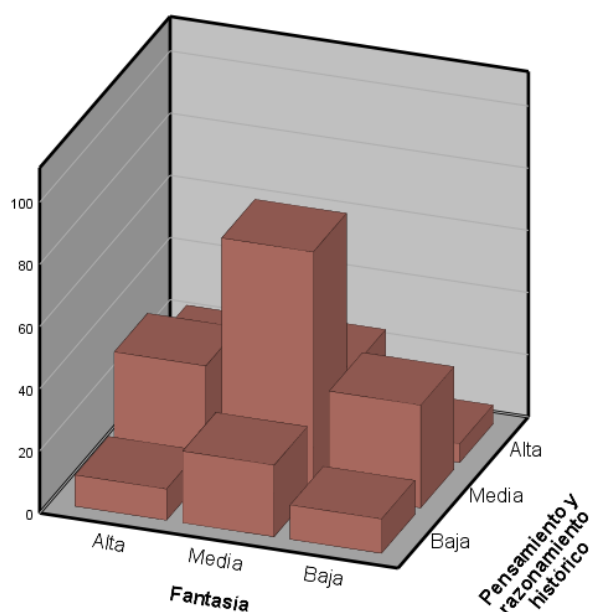
Tabla 31. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|--------------------------------------|-------|------|-------|
| | | Pensamiento y razonamiento histórico | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 10 | 35 | 23 | 68 |
| | Media | 23 | 77 | 25 | 125 |
| | Baja | 11 | 33 | 6 | 50 |
| Total | | 44 | 145 | 54 | 243 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,786 ^a | 4 | ,067 |
| Razón de verosimilitud | 8,728 | 4 | ,068 |
| Asociación lineal por lineal | 6,332 | 1 | ,012 |
| N de casos válidos | 243 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 68. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Estas correlaciones continúan girando en torno al nivel central -medio-medio- y toman algo más de fuerza los que remiten a la valoración media de las actividades de pensamiento histórico, con lo que los niveles en que confluyen puntuaciones altas con bajas y baja-baja son menores, pero despunta levemente la coincidencia de un mayor uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico con una buena valoración de la fantasía en el aprendizaje. Todo ello se puede ver de manera clara con el estadístico chi-cuadrado, de forma que este muestra un p valor de 0,067, por lo que queda superado por un escaso margen el valor crítico de 0,05. Ello supone que estas dos variables sobre las que estamos trabajando son independientes, es decir, que no hay concordancia entre las frecuencias y un mayor uso de las actividades propias del pensamiento histórico no va acompañado de un reconocimiento positivo de las posibilidades de la fantasía al abordar los contenidos de Ciencias Sociales.

Por lo tanto, la aplicación tan frecuente de las estrategias de pensamiento y razonamiento histórico que hacen la mayoría del profesorado encuestado no se correlaciona con cómo valoran la fantasía. Esto se puede explicar por el sentido que sugiere el término fantasía, como algo irreal o ficticio, que no es congruente para el profesorado a la hora de profundizar en aprendizajes históricos de carácter procedimental.

Todo ello a pesar de que las investigaciones en didáctica sí que hayan apuntado en este sentido aunque, eso sí, advirtiendo el peligro de que tales iniciativas lleven a caer en anacronismos (Levstik, 1989: 118; VanSledright y Brophy, 1992: 839).

A modo de balance sobre las correlaciones que se dan entre las categorías que hemos observado, la Tabla 32 refleja el resultado del cálculo de chi-cuadrado mostrando el p valor resultante en cada una.

Tabla 32. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y los métodos y estrategias didácticas

| | Imaginación | Fantasía |
|---|--------------------|-----------------|
| Métodos expositivos | 0,925 | 0,67 |
| Métodos y estrategias interactivas | 0,013 | 0,000 |
| Métodos y estrategias mediadas por la tecnología | 0,176 | 0,192 |
| Pensamiento y razonamiento histórico | 0,012 | 0,067 |

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, la mayoría de las correlaciones no son significativas y únicamente reflejan una relación clara las dos que existen entre los métodos y estrategias interactivas y tanto la imaginación como la fantasía, así como la que vincula el empleo de las estrategias de pensamiento y razonamiento histórico con la imaginación. Por tanto, en el panorama que dibuja todo ello lo que nos resulta más significativo es esta última concordancia que sugiere que el trabajo habitual en el aula de los procedimientos de pensamiento va en consonancia con una buena valoración de la imaginación al aprender Ciencias Sociales.

IV. Recursos de enseñanza

Por otro lado, en lo que respecta a la dimensión relativa a los recursos educativos empleados al enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia, también existen diversas categorías que se clasifican dentro de este espacio. Una de ellas que es muy significativa aborda la frecuencia de uso del Libro de texto, de manera que las correlaciones que se dan entre este y cómo se valora la categoría Imaginación aparecen representadas en la Tabla 33 y en la Figura 69.

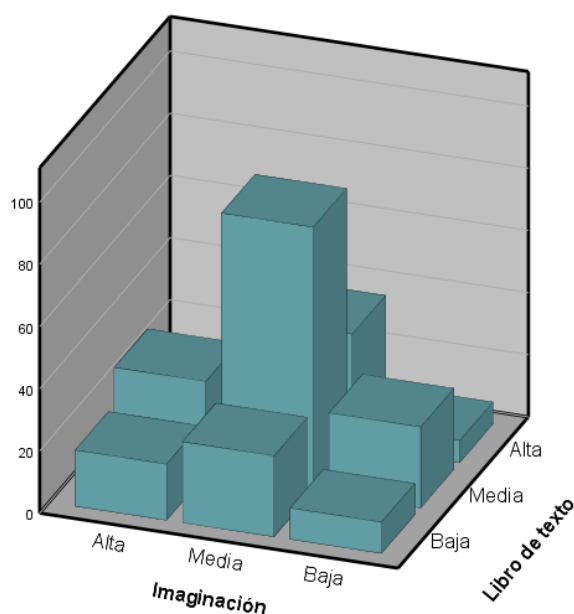
Tabla 33. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|----------------|-------|------|-------|
| | | Libro de texto | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 18 | 30 | 11 | 59 |
| | Media | 26 | 85 | 36 | 147 |
| | Baja | 10 | 26 | 7 | 43 |
| Total | | 54 | 141 | 54 | 249 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,112 ^a | 4 | ,276 |
| Razón de verosimilitud | 5,000 | 4 | ,287 |
| Asociación lineal por lineal | ,364 | 1 | ,546 |
| N de casos válidos | 249 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 69. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Las correlaciones reflejan la preeminencia de los niveles medios y, sobre todo, de las valoraciones media-media, tal y como sucede en la gran mayoría del resto de categorías. En ese sentido, es posible reseñar matices como la leve superioridad de las valoraciones media-alta, así como la cantidad de casos en que coincide una valoración

baja del uso del Libro de texto y una valoración alta de las posibilidades de la imaginación. Con todo, el cálculo del estadístico chi-cuadrado revela que no se da una relación significativa entre ambos elementos, ya que el p valor es de 0,276. Ello implica que, en esta muestra de docentes, un mayor uso del libro de texto y de los componentes que incluye no se relaciona con una mejor valoración de la imaginación, sino que estas dos variables son independientes.

Por lo tanto, la utilización del libro de texto no está relacionado con cómo se valora la imaginación, lo cual se puede explicar por distintos motivos como, por ejemplo, que el profesorado que hace uso del manual escolar en las materias de Ciencias Sociales no reconozca las posibilidades que presenta la imaginación al tratar estas disciplinas o que entienda que hay otras capacidades o habilidades como la memoria o los hábitos de estudio que sí son prioritarios.

La frecuencia de uso de recursos audiovisuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales ofrece unas correlaciones muy interesantes con las percepciones del profesorado sobre las posibilidades de la imaginación. Estos datos se muestran en la Tabla 34 y en la Figura 70.

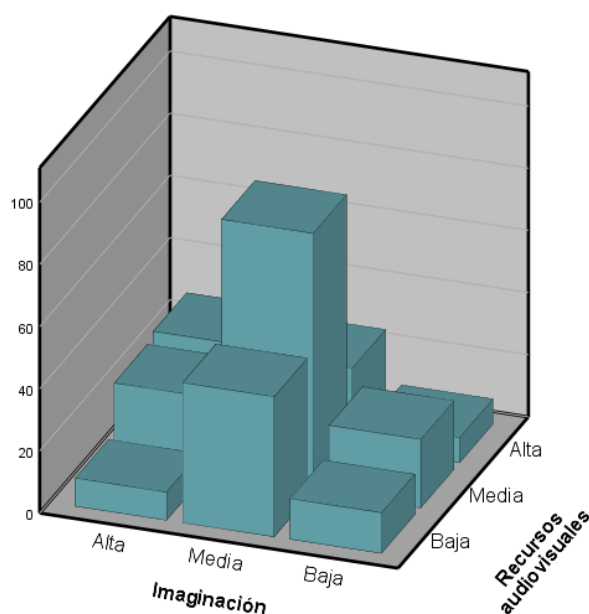
Tabla 34. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|------------------------|-------|------|-------|
| | | Recursos audiovisuales | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 9 | 25 | 27 | 61 |
| | Media | 45 | 83 | 25 | 153 |
| | Baja | 13 | 22 | 8 | 43 |
| Total | | 67 | 130 | 60 | 257 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 20,520 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 19,118 | 4 | ,001 |
| Asociación lineal por lineal | 10,842 | 1 | ,001 |
| N de casos válidos | 257 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 70. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Esta gráfica revela unas correlaciones más equilibradas en algunos puntos y más marcadas en otros. La valoración media-media sigue imperando, pero toman mucha fuerza el conjunto de participantes que no usa demasiado a menudo los recursos audiovisuales y que valora de manera regular las posibilidades de la imaginación.

También es posible destacar los pocos docentes que puntúan en un nivel alto una de las variables y en uno bajo la otra, así como el nutrido conjunto que valora en un nivel alto ambos elementos a la vez. El resultado que muestra χ^2 en este caso es muy significativo, ya que es de 0,000 (o lo que es lo mismo, 0,001) por lo que con un 95% de confianza es posible afirmar que existe una relación muy significativa entre el uso de recursos audiovisuales y una valoración positiva del papel que puede desempeñar la imaginación al trabajar Ciencias Sociales. Dada esta cifra tan contundente, podemos contemplar si esta afirmación también se sostiene en margen mayor de confianza, por ejemplo, al 99%, de modo que los estadísticos revelan que en estos parámetros también se mantiene esta relación tan fuerte, ya que el valor crítico según la distribución de χ^2 para 4 grados de libertad es de 13,28 y el resultado en este caso es de 20,52, por lo que el margen queda superado y esta relación es significativa con un margen de error exiguo.

Por tanto, la utilización de recursos audiovisuales al enseñar Ciencias Sociales está relacionado con cómo se valora la imaginación, algo que guarda coherencia con el propio origen etimológico del término imaginación y que remite a una “imagen” o “representación”. De hecho, en el abordaje de la imaginación desde la didáctica de la historia ha conducido a autores como Schörken (1994: 34) a equiparar determinadas funciones de la imaginación histórica como las encargadas de formar una especie de película interna para referirse a un flujo de imágenes mentales sobre el pasado. En ese sentido, la relación entre imaginación y medios audiovisuales ha sido explorada por Donnelly (2020: 129) al poner énfasis en cómo estos recursos despiertan respuestas intelectuales y afectivas que pueden conducir al trabajo de la empatía histórica.

Sobre las correlaciones entre el uso de Recursos digitales y el modo en que se valora la categoría Imaginación, la Tabla 35 y la Figura 71 refleja los resultados obtenidos.

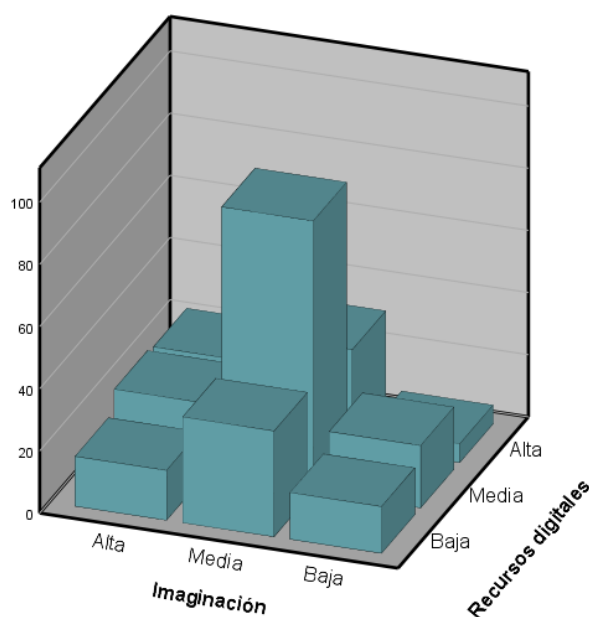
Tabla 35. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|--------------------|-------|------|-------|
| | | Recursos digitales | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 16 | 23 | 22 | 61 |
| | Media | 34 | 87 | 31 | 152 |
| | Baja | 15 | 20 | 6 | 41 |
| Total | | 65 | 130 | 59 | 254 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,020 ^a | 4 | ,017 |
| Razón de verosimilitud | 11,589 | 4 | ,021 |
| Asociación lineal por lineal | 4,869 | 1 | ,027 |
| N de casos válidos | 254 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 71. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Esta distribución de las correlaciones aparece como una de las más equilibradas que se observan en el conjunto de los datos recabados con el cuestionario. Aparte del nivel central que, nuevamente, es el más abundante, las otras valoraciones medias -media-baja y media-alta- tanto de la Imaginación como de los Recursos digitales son muy parecidas

entre sí, y como en el caso anterior hay un grupo algo nutrido que puntúa muy alto a la imaginación y a estos recursos simultáneamente. Junto a ello, llama la atención el escaso número de docentes que valora negativamente la imaginación y utiliza mucho los recursos digitales. El p valor de chi-cuadrado es de 0,017, por lo que estamos frente a una relación significativa entre el uso de los recursos digitales y el reconocimiento de las posibilidades que ofrece la imaginación. Esto quiere decir que hay concordancia entre las frecuencias y que, a mayor uso de recursos digitales es más probable que se valore mejor la imaginación.

Por consiguiente, existe una relación y el uso de recursos digitales está relacionado con la valoración que hacen los docentes de la imaginación. Así, esto puede tener que ver con que recurrir a apps o recursos web permite el acceso a materiales y entornos virtuales que fomenten el uso de la imaginación o que vayan acompañados de ejercicios que puedan ser calificados como imaginativos.

Un caso muy significativo para nuestra investigación es el de las correlaciones entre el empleo de fuentes históricas y la percepción del profesorado sobre la imaginación al tratar Ciencias Sociales. La Tabla 36 y la Figura 72 reflejan estas correlaciones.

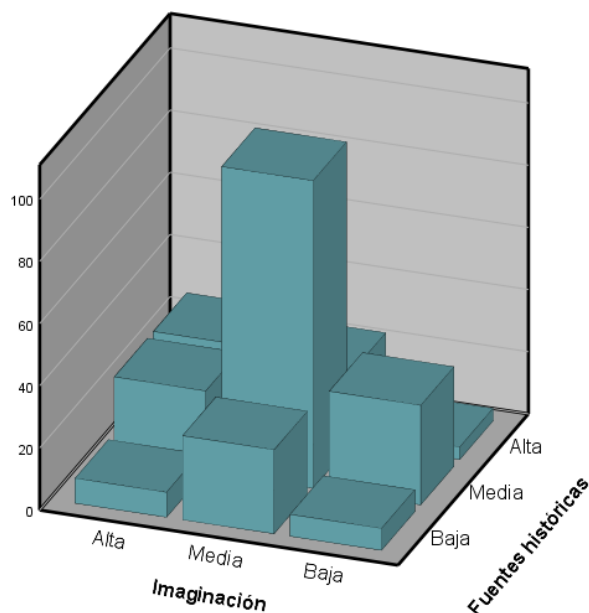
Tabla 36. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles

| Correlaciones | | | | | |
|----------------------|--------------|---------------------------|--------------|-------------|--------------|
| | | Fuentes históricas | | | Total |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 8 | 26 | 26 | 60 |
| | Media | 27 | 99 | 23 | 149 |
| | Baja | 7 | 32 | 4 | 43 |
| Total | | 42 | 157 | 53 | 252 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|--------------------------------|---------------------|-----------|---|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,701 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 22,690 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 10,700 | 1 | ,001 |
| N de casos válidos | 252 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 72. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

La distribución de correlaciones presenta un equilibrio claro entre los valores centrales o intermedios, así como un desequilibrio entre uno de los extremos y el resto. De este modo, las puntuaciones clasificadas como medias cuentan con un número parecido de docentes que apuesten por ellas, pero existe un contraste claro entre la cantidad significativa de participantes que valoran en un nivel alto tanto la Imaginación como el uso de Fuentes históricas y aquellos que indican puntuaciones baja-baja o alta-baja y baja-alta. Lo más llamativo de todo ello es que chi-cuadrado muestra un p valor de 0,000 (o lo que es lo mismo, 0,001) y da cuenta de cómo existe una relación significativa entre el uso de fuentes históricas y valorar las posibilidades de la imaginación. Esto representa una concordancia perfecta entre ambas variables a un 95% de confianza y, al examinarlo a un 99%, se mantiene esta relación robusta ya que en ese margen el valor obtenido es de 24,701.

Como vemos, estos resultados son muy llamativos y a la vez son congruentes con una de las principales premisas que ha girado en torno al concepto de imaginación histórica, como es el de que el trabajo sobre fuentes históricas requiere de esta clase de imaginación y la fomenta. Esto es algo que, por ejemplo, ha sido defendido con firmeza

por gran parte del movimiento de la “New History” en Reino Unido, como es el caso de las argumentaciones desarrolladas por P. J. Rogers (1979) o por Sylvester (1989), pero que también han sostenido otros que en este mismo ámbito han criticado dicha corriente, como es el caso de Lee (1983). En esa línea, la abundante bibliografía que se ha referido a la utilización de la imaginación histórica para el trabajo sobre fuentes históricas nos sugiere que una correlación tan intensa entre las dos categorías se puede explicar en distintos sentidos, ya que la imaginación puede desempeñar numerosas funciones al enfrentarse a evidencias del pasado tal y como reflejan los núcleos de significado que hemos delineado. De este modo, ello puede ir encaminado a utilizar la imaginación para concebir cómo se generaron los restos históricos, empatizar con las personas que los crearon o que hicieron uso de ellos o hacer inferencias o suposiciones sobre los mismos, entre otras cosas.

Para finalizar, la última categoría cuya relación podemos estudiar al correlacionar las respuestas con las valoraciones sobre la categoría Imaginación es la referida a las Representaciones gráficas y espaciales, cuyos resultados aparecen en la Tabla 37 y en la Figura 73.

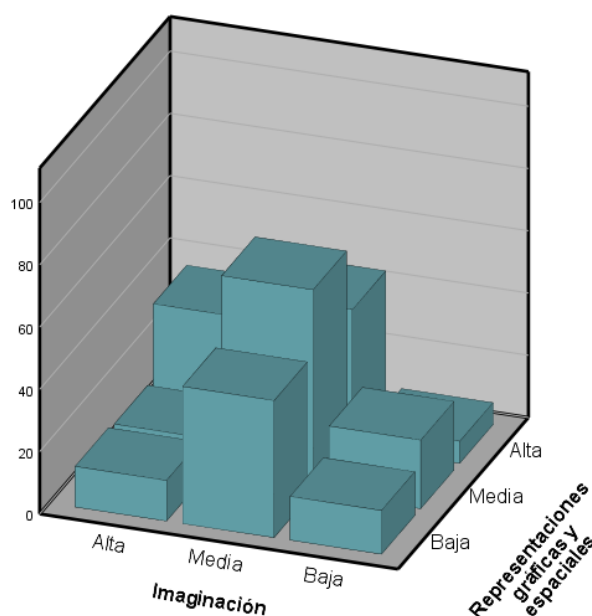
Tabla 37. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|-------------|-------|--|-------|------|-------|
| | | Representaciones gráficas y espaciales | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Imaginación | Alta | 13 | 12 | 36 | 61 |
| | Media | 44 | 65 | 44 | 153 |
| | Baja | 14 | 22 | 7 | 43 |
| Total | | 71 | 99 | 87 | 257 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 25,870 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 25,889 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 13,236 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 257 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 73. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Sin lugar a duda, esta es la distribución más equilibrada de las correlaciones entre la imaginación y el resto de las categorías. En ella el nivel ventral que indica el conjunto de valoraciones media-media muestra una cuantía inferior a la de otras correlaciones y se aproxima mucho a los niveles que indican una valoración media de la categoría Imaginación y una baja o alta de las Representaciones gráficas y espaciales. Además, son muy abundantes las valoraciones que coinciden en indicar como alto tanto el uso de la imaginación como el de dichas representaciones. En este caso, el p valor de chi-cuadrado también es de 0,000, con lo que queda de manifiesto la relación significativa entre ambas variables al 95% de confianza y, a su vez, a un 99% también se conserva esta relación tan robusta con valor de χ^2 de 25,87.

Por lo tanto, las cifras resultantes señalan de manera clara que la utilización de representaciones gráficas y espaciales al enseñar Ciencias Sociales está relacionada con la valoración que se hace de la imaginación. Esta situación está marcada en cierta medida por premisas semejantes a las de las dos categorías analizadas anteriormente en el sentido de que también remite a el empleo de alguna clase de representación que se muestra y sobre la que se puede trabajar en el aula.

En cuanto a la dimensión que estamos observando, la cual reúne las categorías sobre los recursos educativos que se emplean con mayor o menor frecuencia en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la correlación de dichas categorías con el constructo de Fantasía también aparece como una cuestión de interés. La primera de estas categorías es la dedicada al libro de texto, tal y como se representa en la Tabla 38 y en la Figura 74.

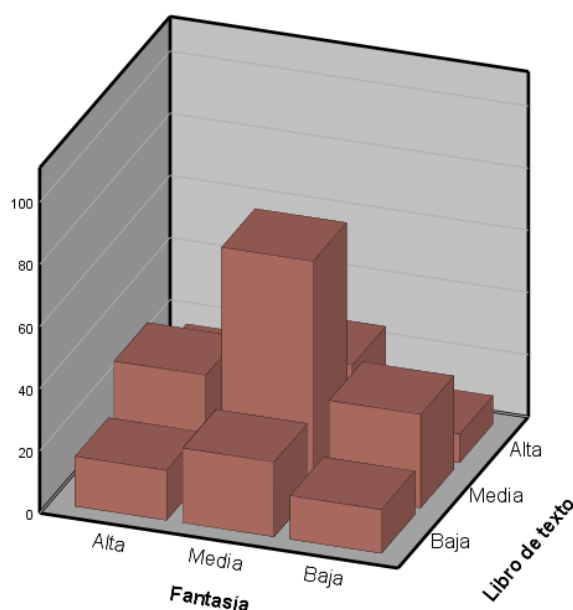
Tabla 38. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|----------------|-------|------|-------|
| | | Libro de texto | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 16 | 32 | 17 | 65 |
| | Media | 24 | 74 | 26 | 124 |
| | Baja | 14 | 30 | 9 | 53 |
| Total | | 54 | 136 | 52 | 242 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 3,046 ^a | 4 | ,550 |
| Razón de verosimilitud | 3,057 | 4 | ,548 |
| Asociación lineal por lineal | ,721 | 1 | ,396 |
| N de casos válidos | 242 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 74. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Así, el gráfico refleja fundamentalmente la preeminencia de los niveles intermedios, aunque aquellos que unen la misma valoración -alta-alta o baja-baja- o la contrapuesta -baja-alta o alta-baja- también ofrecen una cantidad suficiente de casos. Al realizar los cálculos de chi-cuadrado vemos que esta toma un p valor de 0,55, de modo que ello sugiere que la categoría Fantasía y la categoría Libro de texto son independientes entre sí. Este representa un valor bastante pronunciado que demuestra cómo no hay concordancia entre las frecuencias de respuesta de los participantes al valorar las posibilidades de la fantasía y señalar cuán a menudo se sirven del manual escolar al enseñar Ciencias Sociales. De este modo podemos comprobar tras el cálculo de estas correlaciones que la utilización del libro de texto no está relacionada ni a la imaginación ni, en este caso que estamos viendo, a la forma de valorar la fantasía.

Otra clase de recursos educativos que contemplamos son los reunidos en la categoría Recursos audiovisuales, y las correlaciones que se dan entre el empleo de estos y la Fantasía se muestran en la Tabla 39 y en la Figura 75.

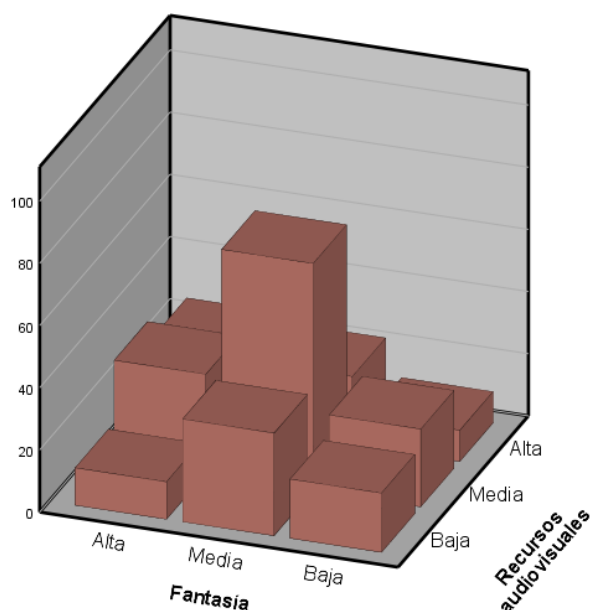
Tabla 39. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|------------------------|-------|------|-------|
| | | Recursos Audiovisuales | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 12 | 32 | 25 | 69 |
| | Media | 33 | 73 | 22 | 128 |
| | Baja | 19 | 25 | 10 | 54 |
| Total | | 64 | 130 | 57 | 251 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,846 ^a | 4 | ,012 |
| Razón de verosimilitud | 12,192 | 4 | ,016 |
| Asociación lineal por lineal | 8,518 | 1 | ,004 |
| N de casos válidos | 251 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 75. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

La distribución de las valoraciones hechas sobre estas dos variables plantea que, al vincularlas, las puntuaciones contrapuestas -baja-alta y alta-baja- son las más reducidas. Toman fuerza las que plantean un uso bajo de estos recursos y uno medio de la fantasía, así como uno medio de ellos y una valoración positiva de la fantasía, y la confluencia de

valoraciones altas que se observa en el nivel alto-alto es relativamente pronunciada. En este caso, p valor da como resultado 0,012, lo que viene a reconocer que se da una relación significativa entre cuánto usan Recursos audiovisuales los docentes y qué valoración hacen de la Fantasía al tratar Ciencias Sociales. Esta cifra es lo suficientemente reducida como para que probemos a observarla no solo a un 95% de confianza, sino a un 99%, pero, sin embargo, el resultado de chi-cuadrado es 12,846 y por un margen escaso no supera el 13,28 que marca el valor crítico. Ello hace que nos debamos conformar con admitir la significación de esta relación al 95% de confianza.

Esta situación da cuenta de que el empleo de recursos audiovisuales al enseñar Ciencias Sociales está relacionado con el modo en que se valora la fantasía en el aprendizaje de esta materia escolar. Si atendemos a los motivos que pueden explicar esta situación, existe una amplia variedad de recursos de esta naturaleza que pueden conducir al empleo de la fantasía ya sea para tratar ciertos contenidos o para fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes. En todo caso, más allá de los motivos que hipotéticamente puedan explicar esta relación, lo cierto es que se da de forma suficientemente manifiesta entre el profesorado.

Por lo que respecta a las correlaciones entre Fantasía y Recursos digitales, la Tabla 40 y la Figura 76 reflejan los datos obtenidos al vincular las respuestas del grupo de docentes encuestado.

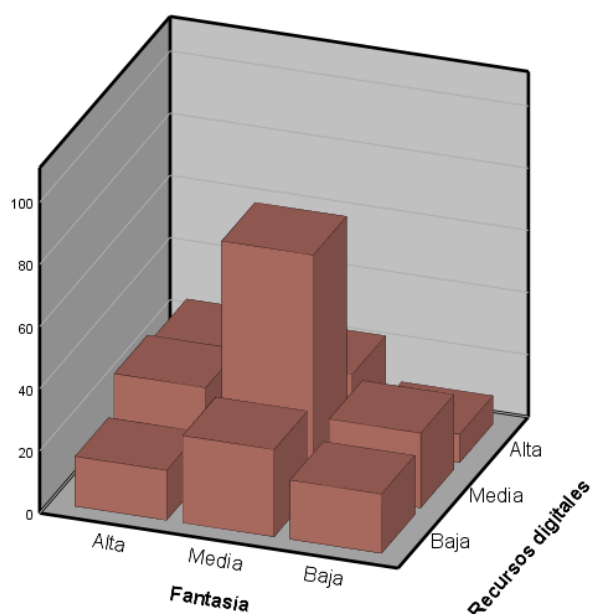
Tabla 40. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles

| Correlaciones | | | | | |
|----------------------|-------|---------------------------|-------|------|-------|
| | | Recursos Digitales | | | Total |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 16 | 28 | 25 | 69 |
| | Media | 28 | 76 | 23 | 127 |
| | Baja | 19 | 24 | 9 | 52 |
| Total | | 63 | 128 | 57 | 248 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|--------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 14,139 ^a | 4 | ,007 |
| Razón de verosimilitud | 13,302 | 4 | ,010 |
| Asociación lineal por lineal | 6,480 | 1 | ,011 |
| N de casos válidos | 248 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 76. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Esta representación de correlaciones revela un panorama semejante al que ofrece la Fantasía y los Recursos audiovisuales. La cantidad de docentes cuyas respuestas se clasifican en cada nivel son verdaderamente parecidas y solo es posible apreciar cierto cambio en puntos concretos, como el pequeño aumento de participantes que usan muy poco los Recursos digitales y tienen una opinión positiva hacia la Fantasía. El cálculo estadístico refleja que el p valor se sitúa en 0,007, lo que aparece como una cifra muy baja que, al ser menor de 0,05, apunta a la relación significativa que existe entre las dos variables. Además, en este caso al calcular chi-cuadrado con un margen de error solo del 1% sí se mantiene la correlación entre las frecuencias, ya que su valor es 14,139 y por lo tanto supera el margen de 13,28.

El panorama que perfila la correlación que existe entre la categoría anterior también se puede aplicar a esta, ya que se observa que, en este caso, el empleo de recursos audiovisuales está relacionado con la valoración que hacen los docentes encuestados sobre las posibilidades que ofrece la fantasía en Ciencias Sociales. Así, existe una amplia diversidad de materiales y aplicaciones virtuales que pueden requerir del uso de la fantasía para que se produzcan aprendizajes.

Las fuentes historias se reúnen en una categoría que es muy significativa para nuestra investigación, de manera que las correlaciones que puedan existir entre estas y los diversos ítems que se agrupan en la categoría Fantasía son de gran interés. Estos datos se pueden observar en la Tabla 41 y en la Figura 77.

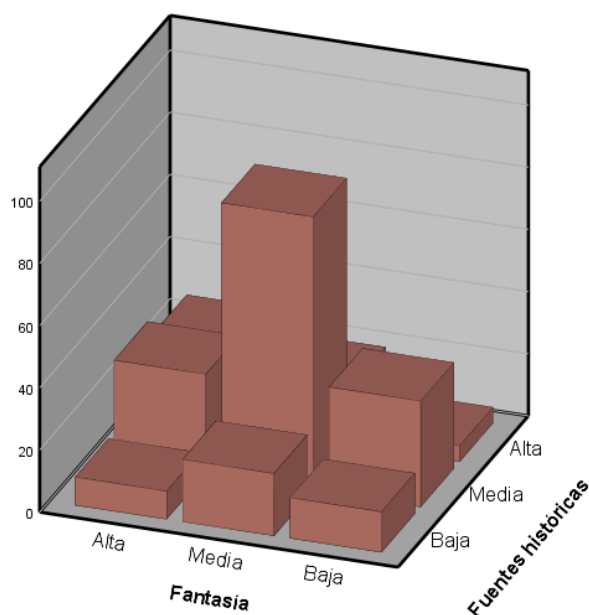
Tabla 41. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|--------------------|-------|------|-------|
| | | Fuentes históricas | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 9 | 32 | 26 | 67 |
| | Media | 20 | 88 | 19 | 127 |
| | Baja | 13 | 34 | 5 | 52 |
| Total | | 42 | 154 | 50 | 246 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 21,885 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 20,376 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 13,589 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 246 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 77. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Como es posible apreciar, en este gráfico vemos un crecimiento significativo del nivel central -medio-medio- que contrasta con el que muestran las demás correlaciones de este tipo y una bajada leve del resto de niveles. De entre los aspectos sobre los que podemos llamar la atención, hay muy pocos docentes que hagan una valoración intermedia de la fantasía y que empleen mucho o muy poco las fuentes históricas, mientras que hay una cantidad reducida -en comparación a las demás- de participantes que valoran poco la fantasía y mucho las fuentes. Chi-cuadrado arroja un resultado de 0,000 o, como también es posible interpretarlo, 0,001, por lo que podemos afirmar que hay una relación significativa entre el uso de Fuentes históricas y las posibilidades que se reconocen a la Fantasía al abordar Ciencias Sociales. Con una confianza del 99% también se puede sostener esta premisa, ya que el valor de χ^2 es de 21,885, lo que redundaría en que se da una concordancia perfecta entre las frecuencias observadas y las esperadas.

Este representa un dato curioso ya que, si lo comparamos con los resultados obtenidos al considerar una categoría que también remite directamente al tratamiento de contenidos históricos como la de las estrategias de pensamiento histórico y calcular sus correlaciones con la imaginación y la fantasía, en ese caso el panorama ha sido algo desigual puesto que se ha apreciado una relación significativa con la primera, pero no con la segunda. En este caso no se da la misma situación, ya que hemos podido comprobar previamente que el uso de fuentes históricas está relacionado con la valoración de la imaginación y, como podemos ver, también a la valoración que se hace la fantasía.

Para finalizar con las categorías que aluden a los recursos educativos que se emplean al enseñar Ciencias Sociales, la última de estas es Representaciones gráficas y espaciales, que refleja en la Tabla 42 y la Figura 78 las correlaciones que aparecen entre esta y Fantasía.

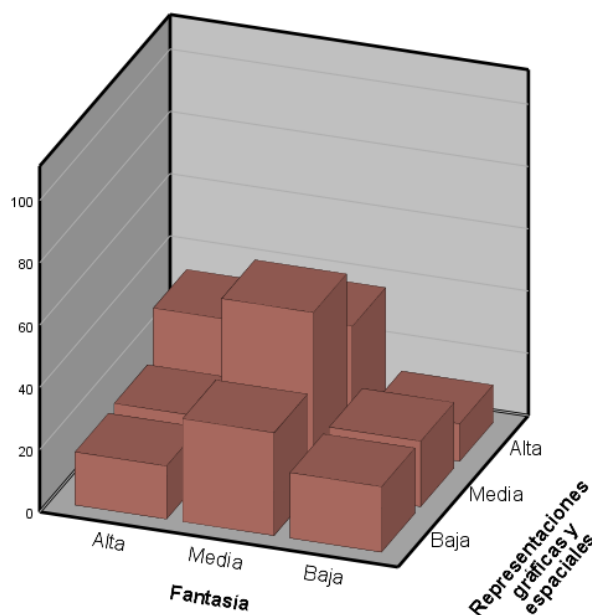
Tabla 42. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles

| | | Correlaciones | | | Total |
|----------|-------|--|-------|------|-------|
| | | Representaciones gráficas y espaciales | | | |
| | | Baja | Media | Alta | |
| Fantasía | Alta | 17 | 18 | 34 | 69 |
| | Media | 33 | 57 | 38 | 128 |
| | Baja | 21 | 21 | 12 | 54 |
| Total | | 71 | 96 | 84 | 251 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 14,489 ^a | 4 | ,006 |
| Razón de verosimilitud | 14,195 | 4 | ,007 |
| Asociación lineal por lineal | 8,440 | 1 | ,004 |
| N de casos válidos | 251 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 78. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles



Fuente: elaboración propia.

Con diferencia este es el gráfico que más contrasta en comparación al resto. Lo más llamativo es el escaso número -comparado con los demás- que alcanza el nivel medio-medio, al mismo tiempo que se incrementa bastante las valoraciones medias de la fantasía y las bajas y altas relacionadas de las representaciones. El aumento de los niveles que en otros casos son más modestos y la reducción de las que suelen ser más elevadas hacen que esta sea la distribución de frecuencias más equilibradas. Junto con todo ello, el estadístico chi-cuadrado refleja un 0,006 y esto da cuenta de que se produce una relación significativa entre la utilización de Representaciones gráficas y espaciales y la percepción sobre un elemento como la Fantasía. La concordancia de frecuencias en este caso se mantiene al 99% de confianza, si bien lo hace por un margen estrecho, ya que el valor crítico es 13,28 y valor de chi-cuadrado es 14,489, con lo que lo supera ligeramente. Sobre esta correlación, queda en evidencia que el uso de representaciones gráficas y espaciales está relacionado con la valoración que hacen los docentes de la fantasía.

Como síntesis de las correlaciones calculadas al analizar esta dimensión, la Tabla 43 presenta los resultados del cálculo de chi-cuadrado para cada una de las relaciones estudiadas.

Tabla 43. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y los recursos de enseñanza

| | Imaginación | Fantasía |
|---|--------------------|-----------------|
| Libro de texto | 0,276 | 0,55 |
| Recursos audiovisuales | 0,000 | 0,012 |
| Recursos digitales | 0,017 | 0,007 |
| Fuentes históricas | 0,000 | 0,000 |
| Representaciones gráficas y espaciales | 0,000 | 0,006 |

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla muestra cómo, al indagar en las correlaciones entre la imaginación y la fantasía y el conjunto de categorías referidas a los recursos de enseñanza, la gran mayoría de estas relaciones son muy significativas y solo las dos que vinculan ambos conceptos con los libros de texto reflejan que no se da ninguna relación. Junto con ello, existen varios casos en los que existe un vínculo muy fuerte y presentan índices de 0,000 o cercanos a este valor. Por tanto, de ello podemos colegir que la utilización de unos u otros recursos de aprendizaje se relaciona intensamente con cómo se valora la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, si bien la utilización de los manuales escolares aparece como la única categoría en la que no se produce una relación de esta

clase. Ello nos reafirma en lo conveniente que es un análisis de estos recursos, o al menos de algunos de los elementos que contienen, en los próximos análisis que se desarrollan en la Fase 2 de la investigación.

V. Creencias epistémicas y finalidades

Finalmente, la aproximación de las relaciones que se puedan dar entre cómo se valora la imaginación y la fantasía y las creencias epistémicas del profesorado sobre qué es la historia, así como las finalidades socioeducativas a las que consideran que debe aspirar su aprendizaje, son unas cuestiones que también interesa inspeccionar. Tal y como ya hemos advertido en diversos puntos, estas exploraciones tienen un carácter puramente aproximativo y tentativo por las dificultades que comporta estudiar simultáneamente aspectos de la complejidad y grado de abstracción como son los conceptos de imaginación y fantasía y las creencias docentes sobre la epistemología de la historia y las finalidades de su aprendizaje, además de hacerlo mediante un instrumento de las características del cuestionario y con los condicionantes con los que elaboramos uno con esta amplitud. Estos factores ya han sido explicados al detallar las particularidades metodológicas del presente estudio, por lo que habiendo recordado estas precauciones podemos proseguir con la presentación y discusión de los resultados obtenidos.

Así, al comenzar por las correlaciones respecto a las creencias epistémicas, las relaciones entre la cuestión sobre qué es la historia y los tres niveles de valoración de la imaginación se ven reflejadas en la Tabla 44 y en la Figura 79.

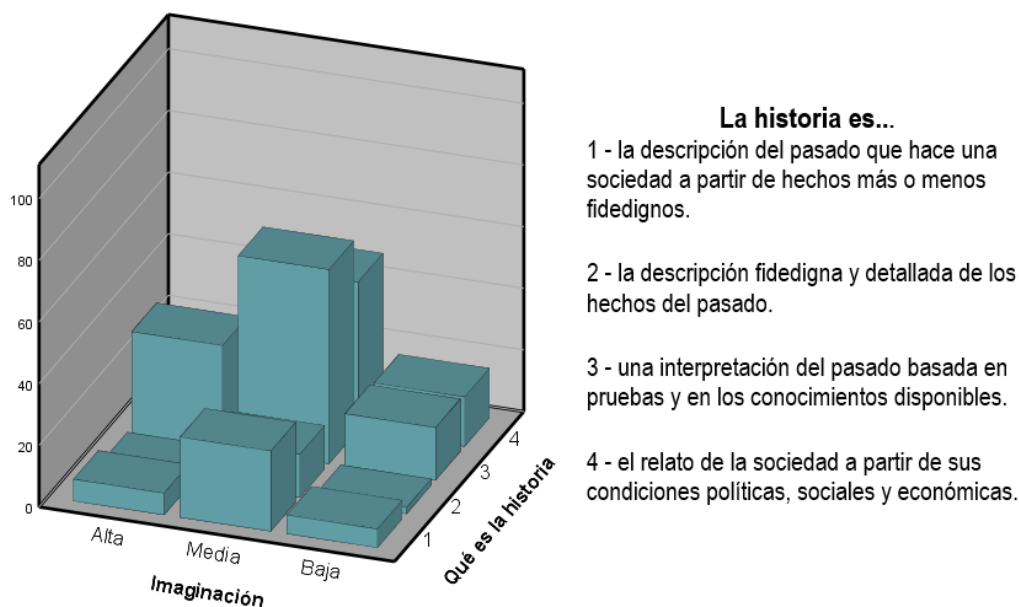
Tabla 44. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia

| | | Correlaciones | | | | Total |
|-------------|-------|--|--|---|--|-------|
| | | Qué es la historia | | | | |
| | | La descripción del pasado que hace una sociedad a partir de hechos más o menos fidedignos. | La descripción fidedigna y detallada de los hechos del pasado. | Una interpretación del pasado basada en pruebas y en los conocimientos disponibles. | El relato de la sociedad a partir de sus condiciones políticas, sociales y económicas. | |
| Imaginación | Alta | 7 | 2 | 33 | 18 | 60 |
| | Media | 26 | 14 | 63 | 48 | 151 |
| | Baja | 6 | 2 | 17 | 16 | 41 |
| Total | | 39 | 18 | 113 | 82 | 252 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,837 ^a | 6 | ,442 |
| Razón de verosimilitud | 6,026 | 6 | ,420 |
| Asociación lineal por lineal | ,011 | 1 | ,916 |
| N de casos válidos | 252 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 79. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico podemos comprobar cómo predomina el nivel central de la imaginación que arroja una valoración media de esta y lo hace en las tres opciones de respuesta que se ofrecen al profesorado. En ese sentido, es significativo reparar en los niveles bajo y alto de cada alternativa, ya que el enunciado caracterizado como posmoderno (“una interpretación del pasado basada en pruebas y en los conocimientos disponibles.”) es el que muestra un margen mayor de separación entre la numerosa cantidad de docentes que escogen esta opción y muestran unas valoraciones muy positivas hacia la imaginación al abordar Ciencias Sociales y aquellos que hacen una valoración baja de esta. Este es el único caso en que se da un desequilibrio tan marcado entre el profesorado con una valoración baja o una alta de la imaginación, ya que en el resto de nociones -la propia del modelo precientífico y cuyo exponente más claro se puede encontrar en las concepciones de Heródoto (1), la visión positivista (2) o la marxista (4)- hay un equilibrio muy claro entre la cantidad de docentes que ven muy positivamente o muy negativamente la imaginación. La significancia de estas correlaciones se puede comprobar por medio del cálculo de chi-cuadrado, aunque en este caso el resultado es un

p valor de 0,442 y ello supera el valor crítico de 0,05, por lo que no existe una correlación significativa entre los dos aspectos considerados.

Por lo tanto, al responder a esta cuestión no se observa que la opción de respuesta escogida sobre qué es la historia se correlacione con la valoración que se hace de la imaginación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En ese sentido, esto no puede hacernos asumir que no hay una relación entre las creencias epistémicas sobre la historia y el modo en que se concibe la imaginación en el aprendizaje, ya que -como hemos indicado- las limitaciones de un acercamiento de estas características no permiten hacer esa clase de deducciones. No obstante, algo sobre lo que sí permite llamar la atención la representación gráfica de estos datos cruzados es cómo hay una proporción significativa de docentes que eligen la alternativa que apela a ciertos preceptos posmodernos -la cual enfatiza el carácter interpretativo de la historia- y que expresan una valoración alta del papel que cumple la imaginación.

Si tomamos la otra variable dependiente, es decir, la categoría Fantasía, las correlaciones entre esta y los aspectos anteriores también aparecen como cuestiones de interés. Así, la Tabla 45 y la Figura 80 dan cuenta del modo en que se cruzan ambos conjuntos de datos.

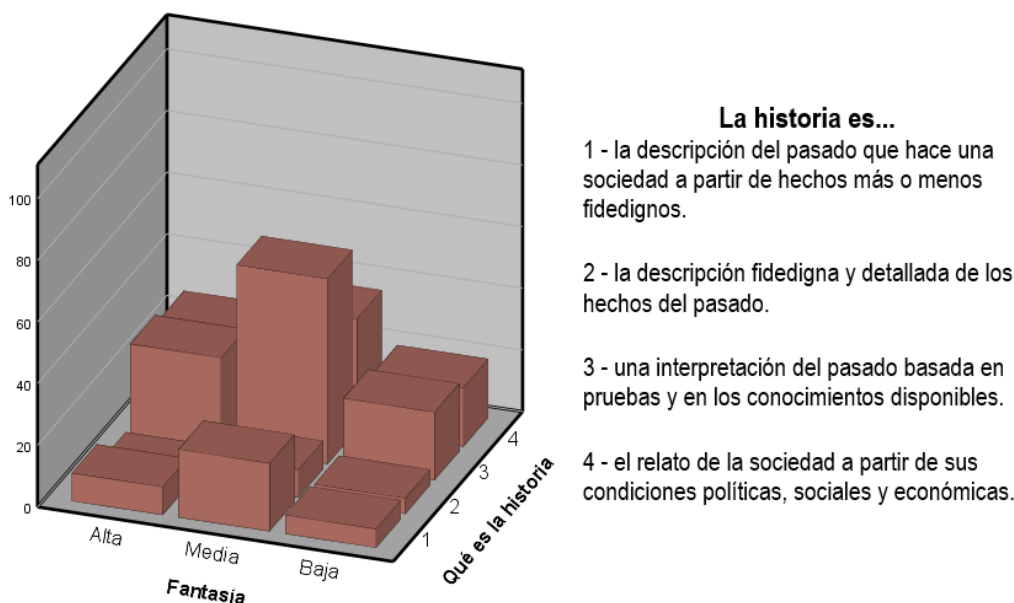
Tabla 45. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia

| | | Correlaciones | | | | Total |
|----------|-------|--|--|---|--|-------|
| | | Qué es la historia | | | | |
| | | La descripción del pasado que hace una sociedad a partir de hechos más o menos fidedignos. | La descripción fidedigna y detallada de los hechos del pasado. | Una interpretación del pasado basada en pruebas y en los conocimientos disponibles. | El relato de la sociedad a partir de sus condiciones políticas, sociales y económicas. | |
| Fantasía | Alta | 9 | 2 | 29 | 26 | 66 |
| | Media | 22 | 9 | 60 | 36 | 127 |
| | Baja | 6 | 5 | 22 | 19 | 52 |
| Total | | 37 | 16 | 111 | 81 | 245 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,082 ^a | 6 | ,533 |
| Razón de verosimilitud | 5,309 | 6 | ,505 |
| Asociación lineal por lineal | ,173 | 1 | ,677 |
| N de casos válidos | 245 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 80. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia



Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar, las respuestas tienen una distribución semejante a la anterior cuando las correlaciones se presentaban con el concepto de imaginación, aunque existen algunas diferencias llamativas. Así, la cantidad de docentes que elegían la opción identificada con el enfoque marxista (“el relato de la sociedad a partir de sus condiciones políticas, sociales y económicas.”) refleja un cambio significativo en la cantidad de docentes que marcan esta idea y que tienen una valoración alta de la fantasía ya que, si bien al puntuar la imaginación eran muy pocos los que veían el concepto positivamente, en este caso son una proporción considerable. Junto con ello, hay un mayor equilibrio entre el grupo de docentes con una valoración alta o una baja que seleccionan el enunciado posmoderno -el número 3-. El estadístico χ^2 cuenta con un p valor situado en 0,533 y, por tanto, no hay una correlación significativa entre la opción elegida sobre qué es la historia y la valoración que se haga -sea más positiva o negativa- de la imaginación. De este modo, nos encontramos frente al mismo panorama que arroja esta pregunta vinculada con la imaginación, ya que no se percibe que la opción escogida en esta cuestión se relacione con la valoración que se hace de la fantasía.

Si proseguimos con el análisis podemos abordar las correlaciones entre las dos variables dependientes y las finalidades socioeducativas que el profesorado considera que

debe perseguir el aprendizaje de la historia. En ese sentido, es relevante recordar que este aspecto tiene el mismo carácter aproximativo y tentativo que tiene la exploración que acabamos de ver sobre las cuestiones vinculadas con las creencias epistémicas en este campo de conocimiento.

Si comenzamos por indagar en las correlaciones que es posible calcular con respecto a la categoría Imaginación, la Tabla 46 y la Figura 81 presentan el cruce de los resultados de esta con los de la cuestión referida a por qué es importante aprender historia.

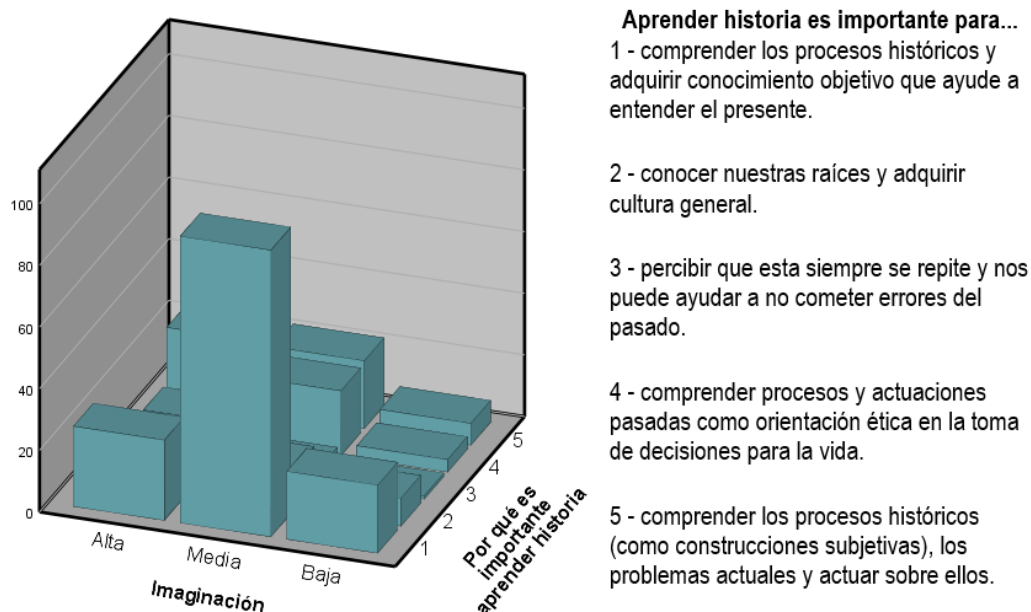
Tabla 46. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia

| | | Correlaciones | | | | | |
|-------------|-------|---|---|---|---|---|-------|
| | | Por qué es importante aprender historia | | | | | |
| | | Comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo que ayude a entender el presente. | Conocer nuestras raíces y adquirir cultura general. | Percibir que esta siempre se repite y nos puede ayudar a no cometer errores del pasado. | Comprender procesos y actuaciones pasadas como orientación ética en la toma de decisiones para la vida. | Comprender los procesos históricos (como construcciones subjetivas), los problemas actuales y actuar sobre ellos. | Total |
| Imaginación | Alta | 26 | 3 | 3 | 5 | 23 | 60 |
| | Media | 93 | 13 | 4 | 21 | 22 | 153 |
| | Baja | 22 | 9 | 1 | 4 | 7 | 43 |
| Total | | 141 | 25 | 8 | 30 | 52 | 256 |

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,469 ^a | 8 | ,002 |
| Razón de verosimilitud | 21,805 | 8 | ,005 |
| Asociación lineal por lineal | 6,364 | 1 | ,012 |
| N de casos válidos | 256 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 81. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia



Fuente: elaboración propia.

Lo más llamativo a primera vista de esta representación es el modo en que refleja la preeminencia de la respuesta que sugiere que aprender historia es importante para “comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo que ayude a entender el presente”, algo que se caracteriza bajo el modelo de docente denominado “historiador científico”. Con todo, más allá de la supremacía de esta opción, que es algo que ya se ha apreciado al aplicar procedimientos de estadística descriptiva sobre los datos, hay otros elementos que son significativos. Nos estamos refiriendo a situaciones como la que reflejan los niveles alto y bajo de valoración de la imaginación que están muy equilibrados en esa alternativa de respuesta, o en el caso del enunciado propio del “relativista/reformista” (“comprender los procesos históricos (como construcciones subjetivas), los problemas actuales y actuar sobre ellos.”) en el que el grupo de docentes con valoraciones altas del concepto supera ligeramente a los de valoraciones medias. Sobre χ^2 , el estadístico marca un indicador muy llamativo puesto que el p valor se sitúa en 0,02 y, al estar por debajo de 0,05, sugiere que hay concordancia entre las frecuencias o, lo que es lo mismo, una correlación significativa entre la finalidad que debe perseguir el aprendizaje de la historia y el modo en que se valoran las posibilidades que ofrece la

imaginación al abordar Ciencias Sociales. Este resultado es el que refleja la correlación a un nivel del 95% de confianza, pero dicha situación se mantiene incluso a un nivel del 99% (es decir, asumiendo una probabilidad de error del 1%) ya que el resultado de chi-cuadrado es de 24,469 y este supera el margen de 20,09 que marca la tabla de distribución de χ^2 para 8 niveles de confianza.

Así, estos resultados indican que la alternativa de respuesta escogida se relaciona con la valoración que se hace de la imaginación, si bien debemos seguir remarcando la imposibilidad de comprobar estadísticamente dichas relaciones dadas las características de una aproximación como esta. Por tanto, pese a que en este caso sí se reconoce el vínculo, debemos interpretarlo con precaución y de este modo únicamente estamos en disposición de reparar en las correlaciones cruzadas que reflejan. Por ejemplo, podemos reparar en cómo el profesorado que elige la opción propia del modelo de docente “relativista/reformista” y resalta la importancia de esta disciplina por su contribución a la comprensión de los procesos históricos, son aquellos que hacen una valoración más positiva de la imaginación en el aprendizaje en comparación al resto.

Los resultados de las correlaciones que se pueden dar entre las finalidades socioeducativas atribuidas al aprendizaje de la historia también deben ser consideradas por su relación con la categoría Fantasía. En esa línea, la Tabla 47 y la Figura 82 reflejan estos datos.

Tabla 47. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia

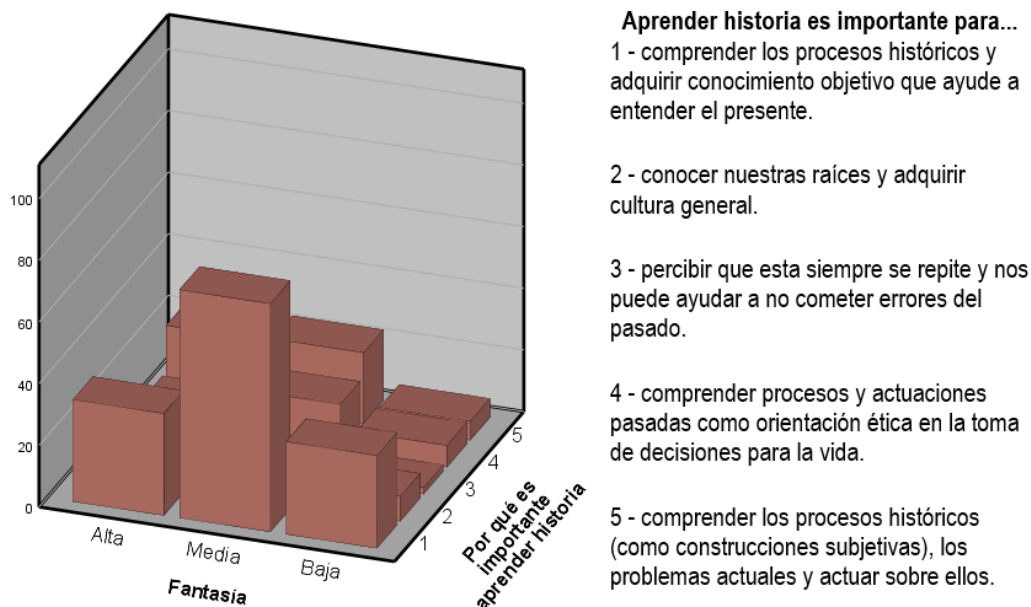
| | | Correlaciones | | | | | |
|----------|-------|---|---|---|---|---|-------|
| | | Por qué es importante aprender historia | | | | | |
| | | Comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo que ayude a entender el presente. | Conocer nuestras raíces y adquirir cultura general. | Percibir que esta siempre se repite y nos puede ayudar a no cometer errores del pasado. | Comprender procesos y actuaciones pasadas como orientación ética en la toma de decisiones para la vida. | Comprender los procesos históricos (como construcciones subjetivas), los problemas actuales y actuar sobre ellos. | Total |
| Fantasía | Alta | 33 | 4 | 2 | 7 | 22 | 68 |
| | Media | 74 | 12 | 4 | 15 | 23 | 128 |
| | Baja | 30 | 8 | 2 | 7 | 6 | 53 |
| Total | | 137 | 24 | 8 | 29 | 51 | 249 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,901 ^a | 8 | ,207 |
| Razón de verosimilitud | 10,570 | 8 | ,227 |
| Asociación lineal por lineal | 4,782 | 1 | ,029 |
| N de casos válidos | 249 | | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 82. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia



Fuente: elaboración propia.

Como vemos, al comprobar las correlaciones de los resultados sobre la valoración de la fantasía y la finalidad del aprendizaje de la historia por la que se decanta el profesorado, podemos ver cómo, entre los que marcan la opción propia del “historiador científico” -la respuesta número 1- y comparándolos con las respuestas que ofrecen sobre la imaginación, se reduce los que se clasifican en una valoración media de la fantasía y aumentan los del nivel alto y bajo. Por lo demás, el resto de los enunciados sobre las finalidades mantienen proporciones semejantes en el sentido de que cuentan con un nivel central relativamente elevado y el bajo y el alto presentan cierto equilibrio. El contrapunto lo marca nuevamente la concepción característica del docente “relativista/reformista” (“comprender los procesos históricos (como construcciones subjetivas), los problemas actuales y actuar sobre ellos.”), ya que existe una cantidad significativa de maestros y profesores que se alinean con esa finalidad del aprendizaje de la historia y valoran muy positivamente el papel que puede jugar la imaginación. Con todo, el cálculo estadístico que ofrece chi-cuadrado señala que, con un p valor de 0,207, no hay una relación significativa entre estas dos variables.

En contraste con lo que sucede al calcular las correlaciones entre las respuestas a esta cuestión y las valoraciones que se hacen de la imaginación -donde sí se percibe una relación significativa-, en este caso no se aprecia que la elección de una de estas alternativas sobre por qué es importante aprender historia se relacione con la valoración hecha sobre la fantasía. Con todo, el entrelazamiento de los datos sobre cada cuestión sí sugiere que aquellos que se decantan por la respuesta propia del “relativista/reformista” también hacen una valoración mucho más positiva que el resto de las posibilidades de la fantasía al aprender Ciencias Sociales.

Tras haber realizado esta aproximación sobre las correlaciones entre estas variables podemos hacer una valoración general de las relaciones entre las categorías Imaginación y Fantasía formadas por tres grupos de docentes según cómo las puntúan y las cuestiones vinculadas con las creencias epistémicas y las finalidades socioeducativas atribuidas a la historia. Los resultados arrojados por el estadístico chi-cuadrado aparecen en la Tabla 48.

Tabla 48. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y las creencias epistémicas y las finalidades

| | Imaginación | Fantasía |
|--|-------------|----------|
| Qué es la historia | 0,442 | 0,533 |
| Por qué es importante aprender historia | 0,02 | 0,207 |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las relaciones representadas de forma gráfica reflejan algunos matices curiosos en la distribución de las respuestas, si bien los cálculos estadísticos sugieren que no existe relación entre cada pareja de variables vinculadas. Así, únicamente encontramos un caso -la correlación entre la categoría Imaginación y las respuestas a por qué es importante aprender historia- en el que χ^2 muestre un p valor por debajo de 0,05 y, por tanto, apunte a una correlación significativa entre variables. Este resultado debe ser interpretado con cautela, del mismo modo que se debe proceder con el resto en los que no se identifica una relación significativa, ya que únicamente podemos vincular las categorías Imaginación o Fantasía con las respuestas concretas ofrecidas por los participantes en las preguntas sobre creencias epistémicas y finalidades socioeducativas. No es posible ir más allá de esa relación específica y relacionar estos índices con dimensiones amplias y de la complejidad de la epistemología y las finalidades de la enseñanza, ya que únicamente nos aproximamos a estos aspectos mediante unas pocas preguntas dicotómicas que no permiten profundizar demasiado en temas tan complicados.

Por tanto, no debemos asumir que no existen relaciones entre la percepción de conceptos como el de imaginación y fantasía y dichas dimensiones sobre el conocimiento y los fines de la educación, sino que las características de la aproximación inicial que realizamos llevan a que esto no pueda ser demostrado.

Por tanto, de manera global podemos asumir estos datos reflejan que las respuestas elegidas al considerar qué es la historia y por qué es importante aprenderla no afectan a la valoración que se hace de la imaginación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. No obstante, esta situación se puede explicar o bien porque no exista relación alguna entre estos aspectos y las percepciones sobre cada cuestión no influyen de ningún modo en las posibilidades que se reconocen a la imaginación y la fantasía en el aprendizaje, lo que implicaría asumir que las creencias sobre la disciplina no afectan de modo alguno a cómo se valora la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las mismas; o bien que el tipo de aproximación desarrollada, por lo limitada que es, no ha permitido examinar en suficiente profundidad estas cuestiones para sacar a la luz las relaciones que existen. Desde nuestro punto de vista la opción más razonable es la segunda, ya que como ha venido a demostrar la investigación en didáctica de la historia durante las últimas décadas existen fuertes vínculos entre las creencias epistémicas del profesorado y las finalidades que atribuyen al aprendizaje de estas disciplinas (vv. Maggioni et al., 2010; Maggioni et al., 2009; Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí, 2017; Miguel-Revilla y Fernández-Portela, 2017; Parra, 2013).

8.4 Sumario

El estudio aproximativo desarrollado en esta Fase 1 ha permitido realizar un primer acercamiento a las cuestiones en las que centramos el análisis empírico de la presente investigación doctoral, de modo que fundamentalmente ha ayudado a comenzar a indagar en cómo valora el profesorado conceptos como los de imaginación y fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y, sobre todo, las relaciones que se pueden dar entre dichas valoraciones y los enfoques didácticos que emplean los docentes encuestados.

Tal y como se ha explicado al inicio del capítulo, este estudio contribuye a comprobar la Hipótesis 2 y a alcanzar el Objetivo 2 de investigación, especialmente a través del cumplimiento del subobjetivo 2.1 (Figura 83).

Figura 83. Detalle del subobjetivo de investigación de la Fase 1 (Capítulo 8)

Hipótesis 2: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina.

Objetivo 2: Examinar las percepciones del profesorado al conceptualizar y aplicar la imaginación histórica, así como las relaciones entre esta, las creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico de su enseñanza.

Capítulo 8

2.1: Indagar en cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje y cómo se relaciona esa valoración con el enfoque didáctico que emplean.

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, el estudio desarrollado en este capítulo ha alcanzado el subobjetivo 2.1 a través de la aplicación de un cuestionario a un conjunto nutrido de docentes de las etapas educativas de educación obligatoria y postobligatoria y el análisis de los datos resultantes por medio de la implementación de procedimientos de estadística descriptiva e inferencial.

Si atendemos a los resultados obtenidos podemos concluir que, en esta indagación sobre el profesorado que compone la muestra, se valora muy positivamente el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como que estas valoraciones se ven afectadas consistentemente por los recursos educativos que utilizan al enseñar Ciencias Sociales y, en menor medida, también se ven influidas por los métodos y estrategias didácticas que emplean.

Al considerar en mayor detalle estos resultados, en el examen de cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales se ha podido constatar que el profesorado encuestado manifiesta de manera global una percepción muy positiva hacia el uso de ambas capacidades o facultades mentales en este ámbito. No obstante, existen algunas variaciones ya que los docentes valoran mejor el uso de la imaginación y la fantasía en relación con el trabajo de habilidades y actitudes que de conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; y, al mismo tiempo, la valoración global que se hace de la imaginación es mejor que la que se hace de la fantasía, lo que sugiere que para el profesorado la fantasía representa un concepto más conflictivo que el de imaginación al hablar sobre el aprendizaje de estas disciplinas, algo que conjeturamos que se puede deber al sentido de irrealidad que sugiere el concepto de fantasía. En todo caso, estos resultados son alentadores ya que confirman que el conjunto de docentes participantes no entiende que el empleo de la imaginación

represente una actividad antitética o al menos problemática para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, sino que más bien todo lo contrario: existe un consenso muy pronunciado sobre la utilidad de esta.

Junto con ello, los estadísticos para el estudio de las correlaciones han reflejado que las valoraciones manifestadas por el profesorado sobre la imaginación y la fantasía en relación con cada una de las cuestiones -conocimientos, habilidades y actitudes- con las que se vinculan los conceptos son muy consistentes. Ello sugiere que las percepciones que muestran los docentes encuestados sobre cada concepto van en la misma dirección y que su valoración de cada uno de estos tres ítems se vincula de manera congruente con la de las otras dos valoraciones.

Por lo que respecta a las correlaciones en las que se ha indagado de manera sucinta sobre los vínculos entre la valoración de la imaginación y la fantasía y determinadas variables sociométricas de los docentes de la muestra, estos cálculos no han reflejado ninguna relación significativa. Esto es algo congruente en la mayoría de los casos, puesto que no consideramos que pueda haber factores como el género o la edad que influyan en cómo se valora el papel que puede tener la imaginación o la fantasía en el aprendizaje y estos datos así lo atestiguan. No obstante, se dan otros resultados que a nuestro modo de ver pueden requerir de indagaciones en mayor profundidad, como los vínculos entre cómo valoran estos conceptos y la formación disciplinar del profesorado o la etapa educativa en la que imparten docencia.

En cuanto a la dimensión referida a los métodos y estrategias didácticas que utiliza el profesorado al enseñar Ciencias Sociales, los participantes expresan que los más empleados son los debates en clase, la investigación de aula y la clase expositiva, y las que son menos utilizadas por los integrantes de esta muestra son el Flipped Classroom y la gamificación. Al mismo tiempo también manifiestan que, desde su punto de vista, sus alumnos y ellos trabajan normalmente los procedimientos y actividades característicos del pensamiento y el razonamiento histórico, de modo que los aspectos concretos que se abordan con mayor frecuencia son la comparación entre las similitudes y diferencias que muestra el pasado con respecto al presente y la causalidad de los hechos históricos, mientras que los que menos son la contrastación de fuentes o la comparación de las diferentes versiones que se pueden dar sobre un mismo hecho histórico.

Sobre las correlaciones calculadas a este efecto entre las categorías de dicha dimensión y la valoración que se hace de la imaginación y la fantasía, la mayor parte de estas relaciones no son significativas. Con todo, hay algunas que sí muestran un vínculo

claro como el modo en que la utilización de métodos y estrategias interactivas afecta a la valoración que se hace de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y, lo que es más llamativo, la correlación significativa entre el uso de estrategias de pensamiento histórico y la valoración de la imaginación. Esto último sugiere, entre otras cosas, que la imaginación no representa un problema para el trabajo de los procedimientos que permiten conocer y comprender el pasado histórico, sino que, por el contrario, implica el reconocimiento de que ambas cuestiones se puntúan en una misma dirección y no se anulan la una a la otra.

Por lo que respecta a la utilización de recursos educativos al enseñar Ciencias Sociales, el profesorado indica que aquellos que emplean más frecuentemente son los recursos web, los vídeos, las imágenes históricas, los mapas, las películas/documentales y los libros de texto. Además, los que emplean el manual escolar señalan que el componente del que más se sirven son las imágenes contenidas en los libros y, en menor medida, también hacen uso del texto central del manual y de las actividades. El cálculo de correlaciones entre la frecuencia de uso de los recursos y la valoración que se hace de la imaginación y la fantasía reflejan que la mayoría de estas relaciones son muy significativas y solo las dos que vinculan ambos conceptos con los libros de texto reflejan que no se da ninguna relación.

En último lugar encontramos la aproximación tentativa hecha sobre el estudio de las percepciones del profesorado en lo que respecta a sus creencias epistémicas sobre la historia y las finalidades a las que aspira su enseñanza. En esa línea, las respuestas de los docentes participantes apuntan a que se decantan por formas entender la historia que remarcan su carácter interpretativo; mientras que sobre la otra cuestión entienden mayoritariamente que la historia es importante para comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo. Sin embargo, como hemos remarcado en diferentes puntos, las limitaciones de un acercamiento sucinto a cuestiones de esta complejidad por medio de un instrumento como el empleado han quedado reflejadas en distintas circunstancias, como el hecho de que el cálculo de correlaciones ha sugerido que no hay prácticamente ninguna relación entre estos elementos y el modo en que se valoran la imaginación y la fantasía, algo que, desde nuestro punto de vista, pone más en evidencia las limitaciones del instrumento para estudiar esta cuestión que el hecho de que no existan tales relaciones.

Una vez considerado todo ello y habiendo alcanzado el subobjetivo 2.1 de esta investigación en la Fase 1, podemos proseguir con los estudios que desarrollamos en la

siguiente fase. Como comprobaremos, en el caso particular de los docentes que han participado en el cuestionario y que también son entrevistados en la próxima fase existe una coherencia clara entre las respuestas que manifiestan en ambos casos, por lo que esto es indicativo de la cohesión que se da entre los instrumentos de investigación utilizados en cada fase. No obstante, esta circunstancia únicamente representa un aspecto modesto dentro de las significativas cuestiones sobre las que ponemos el foco más adelante.

En ese sentido, hay determinados aspectos que se han puesto en evidencia en los resultados de esta Fase 1 y que nos impulsan a afrontar la Fase 2 y la Fase 3. Por un lado, nos referimos a que un acercamiento a la cuestión de cómo se valora y se significa la imaginación en el aprendizaje de la historia, así como su relación con las creencias sobre esta clase de aprendizajes y los enfoques didácticos del profesorado, dará resultados mucho más ricos a través de métodos de investigación cualitativos que enriquecerán los resultados obtenidos en esta aproximación inicial. Mientras que, por otro lado, la fuerte relación que se ha puesto de manifiesto entre el empleo de los recursos de enseñanza -así como ciertos métodos y estrategias- y cómo se valora la imaginación nos reafirma en la necesidad de profundizar en el estudio de estas cuestiones; así como también lo hace el hecho particular de que los docentes manifiesten que hacen un uso muy frecuente de las imágenes de los libros de texto y uno más escaso de las actividades, lo que nos impulsa a analizar las actividades basadas en imágenes de los manuales escolares más utilizados.

De este modo, tenemos el convencimiento de que todo ello contribuirá a comprender en mayor detalle las percepciones del profesorado sobre la imaginación y la imaginación histórica, así como el lugar que puede ocupar actualmente este concepto y los significados que lo acompañan en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Capítulo 9. Fase 2 – Análisis de entrevistas al profesorado y de los libros de texto

“Las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia. En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social.”

Los profesores como intelectuales. Henry A. Giroux

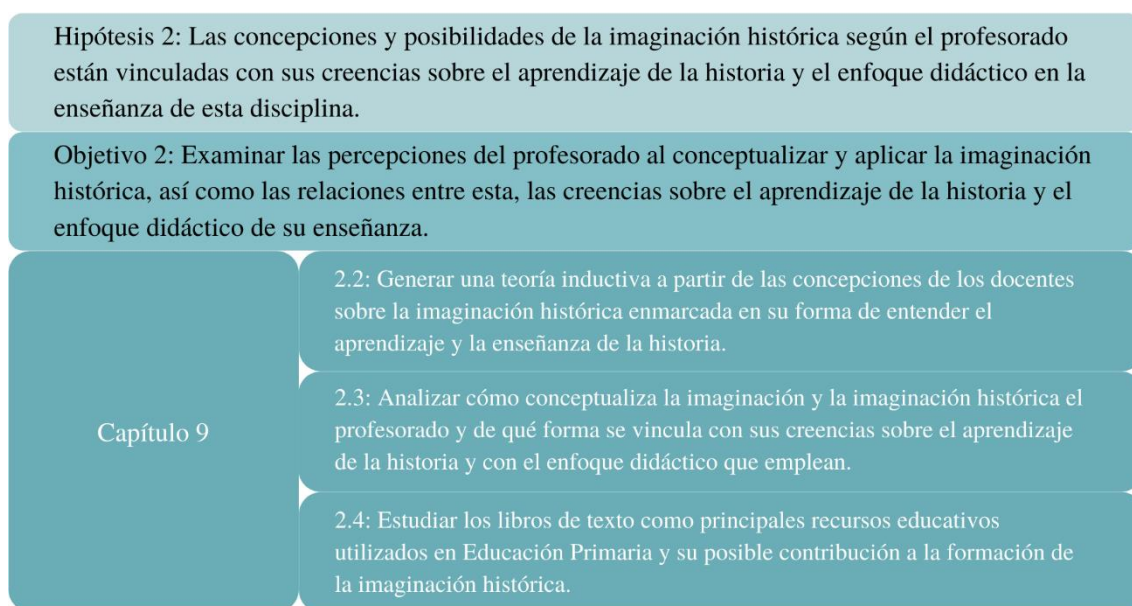
En el presente capítulo llevamos a cabo la segunda fase del análisis empírico de esta investigación doctoral, de modo que en esta parte nos centramos en analizar las percepciones del profesorado a partir de una serie de entrevistas en profundidad semiestructuradas y de un análisis sobre los libros de texto. Durante la Fase 1 hemos examinado a un conjunto amplio de docentes de diversas etapas educativas obligatorias y postobligatorias, sin embargo, en esta Fase 2 situamos el foco sobre un espacio más concreto y nos centramos en estudiar a un grupo de maestros y maestras de los últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º), así como los recursos educativos más utilizados durante esos cursos: los libros de texto. Ello nos permite analizar cómo conceptualiza el

profesorado la imaginación histórica y explorar los vínculos que pueden existir entre la forma de entender el concepto, sus percepciones sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que emplean al tratar esos contenidos como parte de la materia de Ciencias Sociales. Como hemos señalado, esto se realiza a través del estudio de una serie de entrevistas que se examinan mediante un doble análisis con dos métodos de investigación: la teoría fundamentada y el análisis del discurso.

Junto con esto, desarrollamos un estudio sobre las actividades basadas en imágenes de los manuales escolares para comprobar en qué medida pueden contribuir a la formación de la imaginación histórica. Como explicaremos más adelante, esto último se hace a partir de la asunción una forma particular de entender el concepto, por lo que a diferencia de otros puntos de la investigación en que examinamos cómo se valora o se conceptualiza la imaginación histórica, en este punto adoptamos momentáneamente una forma particular de concebirla para aplicarla a la evaluación de los libros de texto. Todo ello se lleva a cabo con un estudio ex post-facto basado en el análisis mediante categorías conceptuales.

Los dos estudios que realizamos en esta Fase 2 van dirigidos a contrastar la Hipótesis 2 y a alcanzar el Objetivo 2 de la investigación, de modo que esto se realiza a través del cumplimiento de los subobjetivos 2.2, 2.3 y 2.4. Los propósitos que marcan estos tres elementos y las principales características de los estudios aparecen representados en la Figura 84.

Figura 84. Esquema del estudio desarrollado en la Fase 2 (Capítulo 9)



Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar, el primer estudio se desarrolla gracias a la realización de 15 entrevistas en profundidad semiestructuradas a maestros y maestras de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana, de los cuales 5 han participado previamente en la Fase 1 de la investigación al responder al cuestionario y los otros 10 son seleccionados para completar y compensar la muestra. Mientras que el segundo estudio consiste en el análisis de las unidades de historia de 44 libros de texto de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales que se corresponden con los más utilizados en esta región desde 1991, con lo que abarcamos manuales diseñados bajo diferentes leyes educativas como la LOGSE, la LOE y la LOMCE.

Como se ha indicado anteriormente, el hecho de reunir dos estudios dentro de esta misma fase de la investigación se explica porque las fases están delimitadas según el lugar en el que situamos el foco y no en función de los métodos de investigación utilizados. Este es el motivo que nos lleva a organizar dentro de la Fase 2 tanto el análisis de las entrevistas a maestros de 5º y 6º curso de Educación Primaria, como el análisis de los libros de texto dirigidos a esos mismos cursos.

Si comenzamos por detenernos brevemente en las cuestiones que se analizan en el estudio basado en las entrevistas, debemos empezar explicando que la implementación de dos métodos de investigación como la teoría fundamentada y el análisis del discurso se produce aplicando uno aparte del otro porque estos presentan una naturaleza diferente, aunque sus características hacen que los resultados que aportan sean complementarios. En ese sentido, la teoría fundamentada se emplea para examinar las concepciones que muestra el profesorado al tratar directamente la idea de imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, de modo que a través de estas se genera una teoría inductiva sobre cómo perciben el concepto en el marco de su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Esta representa una iniciativa muy recomendable en una investigación como la que estamos desarrollando en esta tesis doctoral puesto que la teoría fundamentada es un método idóneo para el estudio de cuestiones que han sido poco investigadas (Pidgeon y Henwood, 2009: 628).

En cuanto al análisis del discurso, con este método de investigación examinamos las conversaciones mantenidas con los maestros y maestras de Educación Primaria durante las entrevistas con un enfoque discursivo con el que analizamos simultáneamente qué se dice y cómo se dice sobre la imaginación histórica en el marco de sus percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Esto nos conduce a estudiar en profundidad el contenido de las entrevistas, no solo de las partes que aluden directamente

a la imaginación histórica como se hace en la teoría fundamentada, sino de todos aquellos argumentos y explicaciones sobre las dimensiones que giran en torno al concepto y que ayudan a comprender cómo se significa. De ese modo, analizamos cómo entiende el profesorado la imaginación -en general- en el aprendizaje; cómo conceptualiza la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia; los métodos y estrategias didácticas que utilizan al enseñar contenidos históricos y su relación con la imaginación; y los recursos educativos de los que se sirven y cómo contribuyen o no al desarrollo o el fomento de la imaginación histórica. Junto con todo ello indagamos -de forma más detallada que en la Fase 1- en las relaciones entre la imaginación histórica y las creencias epistémicas sobre la historia, las finalidades del aprendizaje de esta disciplina y la relación entre la formación disciplinar de los docentes y cómo entienden el concepto; aunque es necesario puntualizar que únicamente trazamos una aproximación a estos temas tan complejos ya que el centro de nuestras exploraciones son el resto de dimensiones enunciadas anteriormente.

Por lo que respecta al análisis de los libros de texto que se lleva a cabo mediante un estudio *ex post-facto*, este se basa en un análisis mediante categorías conceptuales que parte de examinar las unidades de historia de los manuales escolares. Esto se realiza con una ficha de análisis que evalúa las actividades basadas en imágenes figurativas⁹⁷ y que cuantifica los datos obtenidos. La ficha considera cuatro dimensiones: la primera contempla si las imágenes incluidas en los libros son utilizadas o no por alguna actividad, la segunda identifica y cuantifica los tipos de imágenes que son empleadas por los ejercicios, la tercera examina la complejidad cognitiva que requieren dichas actividades para su resolución y, por último, la cuarta indaga en la complementariedad de la información que trasladan las imágenes y el texto de los manuales. El reconocimiento de todo ello permite averiguar en qué medida los recursos más utilizados en Educación Primaria pueden estar contribuyendo a la formación de la imaginación histórica.

Tras haber descrito los principales rasgos de cada estudio podemos especificar cómo colaboran en el cumplimiento de los subobjetivos y la resolución de la H2.

El análisis de las entrevistas mediante la teoría fundamentada y el análisis del discurso permiten profundizar en cómo conceptualizan la imaginación histórica los

⁹⁷ Diferenciamos las imágenes contenidas en los manuales escolares en dos grandes grupos en función de si se asemejan o no a la realidad que están reproduciendo. Así, distinguimos entre las de tipo figurativo (fotografías, obras pictóricas, dibujos, etc.) -en las que se centra este estudio- y las esquemáticas (mapas, gráficos, esquemas, etc.).

docentes y qué posibilidades le reconocen, así como comprobar los vínculos que pueden existir entre estos aspectos y sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que emplean. En esa línea, con este estudio utilizamos la teoría fundamentada⁹⁸ para generar una teoría inductiva sobre la imaginación histórica partiendo de las percepciones del profesorado, lo que nos ayuda a dar cumplimiento al subobjetivo 2.2. Además, el uso de la teoría fundamentada y, sobre todo, del análisis del discurso, contribuyen a analizar cómo entienden la imaginación histórica y a explorar las relaciones que pueden dar entre esta y ciertas dimensiones del aprendizaje y la enseñanza de la disciplina, con lo que alcanzamos el subobjetivo 2.3. Por su parte, el análisis de las actividades basadas en imágenes de los libros de texto facilita el estudio sobre en qué medida pueden estar contribuyendo estos a la formación de la imaginación histórica, de modo que a partir de ello completamos el subobjetivo 2.4.

Estas tres iniciativas suponen dar un gran paso en el cumplimiento del Objetivo 2 de la investigación y representan un avance hacia la comprobación de la Hipótesis 2. Así, estas nos acercan significativamente a la comprensión de qué concepciones y posibilidades confiere el profesorado a la imaginación histórica y cómo se relacionan estas con sus creencias sobre el aprendizaje y con el enfoque didáctico que emplean al enseñar historia.

Una vez expuesta la estructura de la Fase 2 de la investigación podemos comenzar a explicarla de forma detallada empezando por los métodos de investigación implementados y continuar con la exposición de los resultados obtenidos. Dado que en esta Fase 2 confluyen, por un lado, el análisis de una serie de entrevistas y, por otro, el estudio de un conjunto de libros de texto, y puesto que cada una de estas aproximaciones tiene una naturaleza distinta, aquello más conveniente es explicar en primer lugar los métodos utilizados para examinar las entrevistas -la teoría fundamentada y el análisis del discurso- y presentar los resultados alcanzados con este estudio para, en segundo lugar, detallar los métodos aplicados al evaluar los manuales escolares -el estudio ex post-facto mediante categorías conceptuales- y tras ello exponer dichos resultados.

A la hora de describir las particularidades de los métodos y de los estudios desarrollados seguimos la misma estructura, de modo que al inicio presentamos los métodos y sus características distintivas; después justificamos los motivos que nos llevan

⁹⁸ Este método de investigación consiste en partir de un análisis cualitativo para crear una teoría, de modo que se recaban datos concretos y se establecen relaciones entre ellos para dar lugar a categorías y conceptos que contribuyan a formar sistematizaciones abstractas que expliquen las cuestiones investigadas.

a emplearlos; seguidamente especificamos los diseños de estudio y las propiedades de las técnicas -estrategias e instrumentos- de recogida de información; más adelante exponemos los procedimientos de validación que se han seguido en cada caso; posteriormente detallamos las características de las muestras; luego delineamos los modos en que se han aplicado las estrategias e instrumentos para recabar la información; y, por último, explicamos los procedimientos utilizados para analizar los datos. Una vez considerado todo ello presentamos los resultados que se han producido en cada caso.

9.1 Métodos – Teoría fundamentada y análisis del discurso sobre entrevistas al profesorado

Como acabamos de indicar, a continuación, empezamos por explicar las características de la teoría fundamentada y del análisis del discurso como métodos de investigación y, posteriormente, abordamos el resto de las cuestiones que acabamos de enumerar para describir de manera pormenorizada las características de este estudio. Con todo, es necesario precisar que, dado que ambos métodos de investigación se aplican sobre la misma estrategia de recogida de información -entrevista- y la misma muestra - 15 docentes de Educación Primaria-, las explicaciones sobre el diseño de la entrevista, su validación, la aplicación de esta y las particularidades de la muestra se exponen de forma global; mientras que las características de la teoría fundamentada y el análisis del discurso, la justificación de estos métodos y los procedimientos de análisis que implica cada uno se detallan por separado.

Teoría fundamentada

Si comenzamos por abordar la teoría fundamentada (“grounded theory”), esta fue creada por B. G. Glaser y A. L. Strauss en la década de 1960 y consiste en un método que ofrece unas directrices analíticas flexibles para priorizar los datos y formar teorías inductivas a partir del examen detallado de estos (Charmaz, 2005: 507). De este modo, el procedimiento que sigue este método es el de crear una teoría -o al menos una que sea tentativa- a partir de un proceso en el que se recogen y analizan los datos, con lo que la teoría se configura de abajo a arriba, recabando datos concretos y estableciendo relaciones entre ellos que den lugar a categorías y conceptos que contribuyan a formar sistematizaciones abstractas que expliquen las cuestiones que son objeto de investigación.

Como aspecto destacado que ayuda a comprender en qué consiste este método de investigación, podemos resaltar que este deriva del interaccionismo simbólico (Pidgeon y Henwood, 2009: 626). Esta corriente de pensamiento sostiene que a partir de las interacciones sociales las personas formamos significados y estos definen nuestra realidad, de modo que enfatiza la importancia del significado y la interpretación como procesos humanos esenciales (Jorrín-Abellán et al., 2021: 109). Con todo, también advertimos importantes limitaciones de este enfoque como su ahistoricidad (Popkewitz, 1988: 75), lo que nos lleva a intentar compensar esta clase de obstáculos en nuestro análisis -como explicaremos seguidamente, a través del análisis del discurso-. En este sentido, una investigación que tomamos como referencia por la afinidad que presenta con respecto a la nuestra y por los sugerentes resultados que obtiene es la de Cunningham (Cunningham, 2009), que analiza cómo los docentes de secundaria conceptualizan la empatía histórica y con qué medios consideran que la promueven.

En cualquier caso, una precisión relevante que debemos realizar es que la teoría fundamentada que vamos a desarrollar representa una versión abreviada de este método y no se trata una versión completa, por adoptar la distinción de Willig (Willig, 2013: 39). Ello implica que analizamos los datos siguiendo ciertos principios de la teoría fundamentada como la codificación -esto es, la identificación de categorías a partir del estudio de los datos- y el análisis comparativo constante -es decir, la revisión periódica de las categorías para refinarlas y subdividirlas cuando sea posible-, pero no otras estrategias características de este método como el muestreo o la saturación teórica. Abogar por la utilización de la versión abreviada supone inclinarse por una opción metodológica que se ha popularizado en las últimas décadas cuando no es posible emplear toda la gama de procedimientos que ofrece la teoría fundamentada en su versión clásica o canónica (Pidgeon y Henwood, 2009: 630-632).

En este sentido, las limitaciones temporales son el principal factor que explica la decisión de haber optado por una teoría fundamentada abreviada y no una completa, ya que aplicar estrategias como el muestreo y la saturación teórica habría alargado considerablemente el análisis. El muestreo teórico consiste en simultanear la recolección de datos con el análisis de estos, de forma que se van recogiendo progresivamente más datos en función de los que se han recabado y examinado con anterioridad, lo que supone un procedimiento que por su laboriosidad se suele dilatar mucho en el tiempo (Carrero et al., 2012: 26). Junto con este, la saturación teórica implica recopilar datos hasta que en ellos no se identifiquen nuevas categorías. En nuestro estudio no hemos seguido en

sentido literal la estrategia de muestreo teórico puesto que ello habría supuesto alargar excesivamente -durante más meses, e incluso años- la recogida de datos, aunque sí debemos apreciar que en su momento sí se alcanzó cierta saturación teórica porque durante la realización de las últimas entrevistas comenzamos a percibir que estas aportaban pocos matices nuevos, lo cual es un síntoma relevante de que los datos se estaban comenzando a saturar.

En cualquier caso, la implementación de la versión abreviada de la teoría fundamentada es más que suficiente para dar cumplimiento a la función que desempeña en nuestro estudio, esto es, dar respuesta a una pregunta central. Además, a ello se añade el hecho de que este método es únicamente uno de los que integran nuestra investigación. La pregunta que resuelve nuestra teoría fundamentada y que guía el procedimiento de análisis es: “¿Cómo conceptualizan la imaginación histórica los maestros de Educación Primaria?”. La pregunta central representa un aspecto importante en esta forma de análisis, ya que en la teoría fundamentada no se puede formar una conjetura que dirija el proceso y, por tanto, este método no se orienta a la refutación o confirmación de una hipótesis (Willig, 2013: 44), sino que plantea una pregunta que se resuelve formando una teoría a partir de los datos. Por tanto, lo que nos guía aquí es el subobjetivo de investigación 2.2 de nuestra tesis doctoral que, a su vez, se corresponde con la pregunta central de nuestra teoría fundamentada, con la cual obtenemos una teoría a pequeña escala sobre la imaginación histórica elaborada a partir de las apreciaciones realizadas por el profesorado.

A este respecto conviene apuntar una cuestión relacionada con la naturaleza de teoría de que dispondremos una vez concluido el análisis. A menudo se ha considerado que este método se puede emplear para “descubrir” la teoría subyacente que contienen los datos, pero esta perspectiva es cuestionable por diversas razones epistemológicas y, en su lugar, entendemos que es más apropiado señalar que la teoría se “genera” (Henwood y Pidgeon, 1995: 116). De este modo, la teoría que vamos a elaborar representa el análisis y abstracción teórica que hemos realizado como investigadores a partir de nuestra lectura de los datos obtenidos con las entrevistas, lo que implica que no vamos a dar con una teoría preexistente que se encuentra en el interior de los datos, sino que la nuestra es una lectura más de las diversas que se pueden hacer sobre el conjunto de información que hemos recabado. Ello también implica el reconocimiento de que, en cierta medida, el proceso analítico que llevamos a cabo y la teoría que generemos estará afectada por

nuestras características como investigador, ya sea a nivel personal, filosófico, teórico y metodológico.

Por otro lado, una consideración significativa que podemos realizar sobre la utilización de la teoría fundamentada guarda relación con el análisis teórico desarrollado anteriormente sobre la imaginación histórica y con los núcleos de significado a los que ha dado lugar este. Así, una vez trazados los núcleos de significado sería previsible emplearlos como categorías de análisis con las que examinar las concepciones del profesorado. Sin embargo, esto supondría aplicar unas categorías predefinidas sobre las explicaciones y argumentos de los docentes y, en lugar de ello, consideramos que es más conveniente hacer que las categorías con las que conceptualizan la imaginación histórica emerjan de los propios datos. Además, esta forma de proceder permitirá comparar posteriormente las categorías obtenidas de los discursos del profesorado con cómo ha sido conceptualizado el concepto en la didáctica de la historia.

Junto con ello, existen algunas características de la propia teoría fundamentada que pueden parecer discordantes respecto a la investigación que estamos desarrollando y, en especial, a la luz del análisis detallado que hemos realizado en uno de los capítulos anteriores sobre los fundamentos teóricos y características definitorias que se han asignado a la imaginación histórica en la didáctica de la historia. Fundamentalmente nos referimos a las premisas que sugieren que (a) la aplicación de la teoría fundamentada se recomienda en el estudio de elementos que han sido poco estudiados y sobre los que existe poca bibliografía que profundice en ellos, y (b) que esta no debe estar precedida de un análisis teórico (Pidgeon y Henwood, 2009: 628).

En cuanto a la primera (a) de estas ideas que circunstancialmente podrían desaconsejar el uso de la teoría fundamentada atendiendo al extenso estudio teórico que hemos llevado a cabo anteriormente, pese a que dicho análisis pueda haber transmitido la percepción de que se han realizado numerosas contribuciones sobre la imaginación histórica, debemos recordar una vez más que este no es el caso. Son pocas las investigaciones empíricas y teóricas que han abordado en profundidad este concepto y, de hecho, la gran mayoría de alusiones que se han hecho al mismo se han producido en trabajos que lo consideraban de manera secundaria, en un segundo plano, o en relación con otros constructos teóricos más asentados -como el de empatía-. Una escasa atención que, en concreto en el caso español en que se enmarca nuestra investigación, todavía es más pronunciada. Todo ello nos lleva a defender que el empleo de la teoría fundamentada como método prescrito para el estudio de cuestiones poco investigadas representa un

procedimiento de análisis muy conveniente para aproximarnos a cómo concibe el profesorado el concepto de imaginación histórica.

Mientras tanto, respecto a la segunda (b) premisa, esta apunta a que es aconsejable no haber realizado un estudio teórico sobre la cuestión investigada antes de proceder a utilizar la teoría fundamentada para que ese conocimiento previo -o incluso los propios intereses o predilecciones del investigador- no interfiera en las categorías que se generen. Esta es una de las particularidades más discutidas sobre la teoría fundamentada (Charmaz, 2006: 165-168) y, en parte, deriva de cierta concepción que parecen sostener en algunos puntos los creadores de este método sobre que el investigador se debe enfrentar a los datos sin contaminarlos con sus conocimientos previos. Un planteamiento como este aparenta sugerir que el investigador no tiene ideas previas sobre la cuestión que investiga y que puede tratarla de manera aséptica para no condicionar los resultados. Frente a ello, coincidimos con la postura de Henwood y Pidgeon (2003: 138) que, en lugar de apostar por no entrar en contacto con cualquier desarrollo teórico realizado previamente, abogan por considerarlos pero adoptando una postura crítica con respecto a las investigaciones anteriores. En nuestro caso, abrazar este enfoque nos compromete con desarrollar un análisis de los datos en el que hemos sido muy cautos para no forzar la creación o ensanchamiento de aquellas categorías detectadas que ya aparecen en el análisis teórico previo.

Análisis del discurso

Respecto al análisis del discurso, este método toma fuerza durante las décadas de 1960 y 1970 gracias a la confluencia de diferentes escuelas provenientes de campos como la filosofía, la sociolingüística, la teoría literaria o la semiótica que reaccionaron contra la visión positivista de la ciencia y el conocimiento en el estudio del lenguaje, si bien en este movimiento también influyen en su momento otros factores como el descontento o las limitaciones que presentan otros métodos como el análisis de contenido a la hora estudiar textos de distinta naturaleza. El origen multidisciplinar de este método es una característica primigenia que tiene su reflejo en la situación actual del análisis del discurso, el cual está formado por diferentes variedades relacionadas con distintos campos de conocimiento, con lo que encontramos distintas ramas como el análisis del discurso en lingüística, el análisis conversacional, el análisis foucaultiano del discurso, el análisis crítico del discurso o la psicología discursiva (McMullen, 2011: 205).

De entre estas diferentes versiones que existen en la actualidad del análisis del discurso y de las que nos podemos servir en nuestra investigación, aquella que nos parece más conveniente es el análisis del discurso en psicología. Esta variedad que se enmarca en la psicología social es la más adecuada puesto que se centra en estudiar fenómenos psicológicos y, dado que las ideas de los docentes sobre una capacidad, facultad o proceso mental como la imaginación histórica tienen un carácter metacognitivo y de reflexión sobre un componente o forma de pensamiento, las directrices metodológicas de esta rama del análisis del discurso pueden ser muy provechosas en este estudio. Así, no realizamos un análisis de los procesos discursivos y en base a principios como los de dominio y poder que enfatizan conocidos analistas como T. van Dijk, entre otros (Potter y Wetherell, 2002: 47), sino que optamos por el enfoque de la psicología discursiva que propugnan investigadores como J. Potter, M. Wetherell y S. Wiggins, el cual a su vez está influenciado parcialmente por perspectivas retóricas y por visiones postestructuralistas como las de M. Foucault.

En muchas ocasiones se apunta que el análisis del discurso en psicología no representa tanto un método de investigación con unas pautas bien definidas y consensuadas por gran parte de la comunidad investigadora, sino unos fundamentos teóricos basados en la sociología, filosofía e historia de la ciencia. En este sentido, es muy importante considerar los principios teóricos del análisis del discurso, principalmente porque estos se pueden tomar como directrices para estudiar aquello que manifiestan las personas y las implicaciones que tiene aquello que dicen sobre sus actos (Wiggins y Potter, 2008: 74). Así, el foco de atención de la psicología del análisis del discurso se sitúa sobre cómo los participantes usan los recursos discursivos, así como con qué efectos, es decir, que esta forma de análisis de discurso presta atención a la orientación a la acción que reflejan los discursos (Willig, 2013: 96).

Esto es relevante porque la psicología discursiva no trabaja sobre las propiedades técnicas de los procesos mentales, las regularidades en las formas de comportamiento o los actos neurológicos que subyacen a las interacciones que realizan los individuos, sino que lo hace sobre las categorías, construcciones y orientaciones que toma la acción. De este modo, se resalta que las personas hacen cosas con el lenguaje, en el sentido de que lo emplean para ordenar y solicitar, persuadir y acusar (Potter y Wetherell, 1987: 32), con lo que la psicología discursiva aborda cómo distintas versiones de la realidad se elaboran, negocian y despliegan en la conversación. Ello implica que esta forma de análisis del discurso no busca comprender la naturaleza de los fenómenos psicológicos, sino examinar

cómo estos se construyen en el habla como acción social, lo que le permite centrarse en el discurso porque es el ámbito donde se discute la acción, la comprensión y la intersubjetividad (Willig, 2013: 108).

Una característica determinante de esta clase de análisis del discurso es que parte de entender el habla y los textos como prácticas sociales y, a partir de ello, en los discursos considera tanto el fondo -o contenido- (los temas y significados) como la forma (la gramática y la cohesión) (Potter y Wetherell, 2002: 48). Así, se parte de la asunción de que las personas construyen versiones de la realidad y de la mente en sus discursos y lo hacen al servicio de la acción (Wiggins y Potter, 2008: 76), lo que lleva a considerar las características constructivas y funcionales del lenguaje. Estas premisas que mantiene el análisis del discurso permiten resaltar la variabilidad y fluidez de los discursos en la medida en que sirven a las personas para llevar a cabo acciones sociales y, como resultado, contribuye a ver el mundo como un espacio cambiante y negociable en el que se producen tensiones a la hora de concebir y actuar sobre él.

De esta forma, por medio de este método de análisis podemos reparar en cómo prácticas discursivas como la justificación, la racionalización o la culpabilización, entre otras, son utilizadas por los maestros para explicar cómo entienden el concepto de imaginación histórica y qué factores o acciones que realizan durante los procesos de enseñanza se relacionan con esta. Además, también nos permite destacar cómo en estos razonamientos se dejan entrever los objetivos sociales y laborales que persiguen los docentes con el aprendizaje de sus alumnos en general, y con el de la historia en particular.

En todo ello es fundamental tener en cuenta el contexto para analizar los discursos, ya que es interesante contemplar las formas en que los hablantes despliegan los recursos discursivos en situaciones particulares, como el momento concreto en que se produce de la entrevista, o el lugar en el que se plantea cada idea y que se le da sentido gracias a lo que se ha dicho antes y lo que se dice después; así como a los contextos sociales e institucionales más amplios que interfieren en dicha forma de expresarse (Wiggins y Potter, 2008: 77). Con ello es posible aproximar cuál es el papel que desempeñan las ordenaciones discursivas y textuales de la “realidad” en dimensiones tan variadas como la agencia humana, los procesos sociales, los acontecimientos culturales y los significados psicológicos (Pidgeon y Henwood, 2009: 629).

Respecto a las implicaciones metodológicas que tienen estos fundamentos teóricos, como hemos indicado anteriormente, el análisis del discurso en psicología no cuenta con un corpus metodológico de pautas predefinidas que se deben seguir en un cierto orden,

sino que es un método formado tanto por los principios teóricos que hemos observado, como por algunas directrices metodológicas que se pueden derivar de ellos. De entre estas, podemos reparar en ciertas orientaciones que afectan a elementos o procedimientos como el muestreo, las fuentes a analizar o los dispositivos discursivos.

Sobre la forma de muestreo, el análisis de discurso no sugiere procedimientos tan marcados como los que en principio establecen otros métodos como la teoría fundamentada, sino que ofrece algunas recomendaciones como no seleccionar muestras demasiado amplias, puesto la intensa labor posterior de transcripción, codificación y análisis pueden dilatar mucho el proceso si se estudia a muchos individuos. En esta línea, se aconseja que la muestra cuente con alrededor de 10 participantes -en nuestro caso contamos con 15- para que la cantidad de datos recogidos no sea excesiva y no perjudique las fases posteriores del análisis (Potter y Wetherell, 1987: 161).

Otro elemento significativo lo representan las características de las fuentes que se examinan mediante análisis del discurso. En los últimos años se ha resaltado la importancia de que en el ámbito de la psicología este método intente estudiar idealmente conversaciones o diálogos corrientes, es decir, situaciones comunicativas que no estén planificadas y que tengan lugar en ambientes naturales (Wiggins y Potter, 2008: 78). Sin embargo, los problemas éticos y prácticos que supone grabar dichas conversaciones hace que continúe siendo muy común recurrir a entrevistas semiestructuradas como se lleva haciendo desde hace algunas décadas (Potter y Wetherell, 1987: 163) y que estas se realicen en un lugar familiar para el entrevistado con la finalidad de que se sienta más cómodo (Willig, 2013: 97). Inicialmente, la razón por la que las entrevistas se desaconsejan en algunos casos es que en ellas los participantes tienden a orientar su conversación en función de cómo se sitúan ellos con respecto al entrevistador y viceversa, por lo que al examinar estos diálogos por medio del análisis del discurso siempre es conveniente tener en cuenta y explicar cuál es el tono de la charla y desde qué posición hablan los dos interlocutores para, de este modo, conocer de forma más aproximada el carácter del diálogo que mantienen.

En este sentido, podemos adelantar que con el propósito de dar contexto a las entrevistas y explicar el tono que tuvieron, el apartado de resultados en el que presentamos los hallazgos producidos con el análisis del discurso comienza por exponerlas características de los maestros participantes y cómo transcurrieron las entrevistas. Esto es algo fundamental en el proceso de análisis del discurso, ya que permite hacerse una idea del sentido y el ambiente en que se generaron los datos. En relación con esto, también

hay que considerar que en el análisis del discurso no se suele recomendar hacer una descripción de las características sociodemográficas de la muestra a menos que así lo aconsejen las preguntas u objetivos de investigación, ya que plantear esas características cuando es innecesario se puede interpretar como una forma de clasificar con carácter previo las identidades de cada participante (Willig, 2013: 102). En nuestro caso sí es recomendable detallar ciertas características de esta clase -edad, años de experiencia y formación- porque, o bien son aspectos que influyen sobre el tipo de ambiente que se genera en la conversación entre entrevistador y entrevistado, o bien ayudan a explicar cuestiones que son objeto de análisis.

Finalmente, un procedimiento relevante que comparten métodos de análisis como la teoría fundamentada y el análisis del discurso consiste en examinar de forma iterativa las entrevistas y las grabaciones de audio, es decir, se aconseja leer y escuchar estas en repetidas ocasiones para intentar captar nuevas partes de la conversación que pueden ser de interés (Wiggins y Potter, 2008: 84). En el análisis del discurso esto es de gran ayuda para identificar con mayor precisión los dispositivos discursivos que emplean los docentes, los cuales consisten en formas de expresión o construcciones lingüísticas que se utilizan durante el habla y que sugieren una clase específica de acción o interacción (Wiggins, 2017: 206). A modo de ejemplo, algunos de los más básicos se refieren a hablar con cautela sin realizar afirmaciones contundentes o, por el contrario, hacerlas con mucha vehemencia; o también los silencios, pausas y dudas a la hora de expresarse que pueden tener distintas connotaciones. Mientras que para ilustrar los más complejos podemos aludir al denominado como “dilema de participación”, que se refiere a las situaciones de conversación en las que aquello que afirma un hablante puede ser cuestionado porque este tiene algún interés directo sobre ello; así como el empleo de verbos modales, los cuales indican diferentes grados de habilidad, obligación, intención o permiso para realizar alguna acción, como, por ejemplo, el uso de “podría”, “debería”, “tendría que” o “he de”.

En esta parte del estudio sobre las entrevistas a los maestros de Educación Primaria nos centramos en examinar el concepto de imaginación histórica, pero lo hacemos no sólo fijándonos en este sino en otros conceptos y dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de la historia: el concepto de imaginación -en general-, el propio concepto de imaginación histórica, las creencias epistémicas y las finalidades socioeducativas atribuidas por los docentes al aprendizaje de la historia, su formación disciplinar, los recursos educativos y los métodos de enseñanza que emplean. Como es posible apreciar, no todas estas

dimensiones tienen la misma importancia, puesto que la imaginación histórica es la cuestión central, lo que hace que la analicemos aparte del resto para ver qué se plantea sobre ella, pero además la contemplemos en relación con todos los otros aspectos. Además, estos no solo se estudian en relación con la imaginación histórica, sino que también los examinamos a nivel general para caracterizar los discursos de estos docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Ello permite ofrecer una panorámica de cuál es el marco establecido por esas otras dimensiones en el que se encuentra la imaginación histórica.

En ese sentido, es necesario tener presente que examinar las creencias epistémicas, las finalidades atribuidas al aprendizaje de la historia o la formación de los docentes representan cuestiones de una elevada complejidad que no podemos abarcar por completo con un acercamiento como el que planteamos, por ese motivo el estudio de esos aspectos tiene un carácter aproximativo. Como hemos comprobado a lo largo del estudio desarrollado en la Fase 1, en ese caso se han hecho algunas indagaciones tentativas, de manera que en esta parte del análisis podemos profundizar más sobre ellas, pero continuamos reconociendo las limitaciones que presenta esta parte del estudio. En cualquier caso, esta circunstancia en el análisis del discurso no representa un problema como tal, puesto que un enfoque como este es suficiente para comenzar a atisbar ciertas relaciones entre estos aspectos y cómo se conceptualiza la imaginación histórica.

I. Justificación de los métodos

A continuación, nos disponemos a argumentar los motivos que nos conducen a servirnos de estos dos métodos de investigación en nuestro estudio. Así, como comprobaremos, servirnos de ellos puede ser de gran utilidad para alcanzar interesantes resultados sobre el modo en que los maestros de Educación Primaria entienden el concepto de imaginación histórica.

Teoría fundamentada

Tras haber apreciado previamente ciertos condicionantes que marca la teoría fundamentada y habiendo expuesto nuestra postura en relación con ellos, podemos sintetizar los motivos que nos han conducido a servirnos de este método de investigación. Principalmente, la razón más importante reside en que esta implica extraer de los propios datos, en este caso de las argumentaciones de los docentes, una serie de categorías en torno a cómo entienden la imaginación histórica, así como de qué formas puede ser

promovida en la enseñanza. En este sentido, no supone aplicar unos moldes predefinidos sobre las concepciones del profesorado sino hacer que las categorías emerjan de los propios datos. Además, la imaginación histórica representa una cuestión muy poco investigada desde la didáctica de la historia en general, y en el contexto español en particular, por lo que es pertinente estudiarla a partir de la teoría fundamentada ya que representa un método idóneo para estos casos. Por otro lado, disponemos de un conocimiento detallado de cómo se ha abordado la imaginación histórica en didáctica y, si bien ello puede suponer un riesgo a la hora de conformar las categorías que emerjan del análisis de los datos, es una cuestión sobre la que estamos prevenidos, que nos lleva a realizar el análisis con cautela y que, desde un punto de vista más positivo, puede ser de ayuda para detectar matices que de otro modo pasarían desapercibidos.

Todo ello justifica la conveniencia de recurrir a la teoría fundamentada para estudiar las concepciones de los docentes, de forma que los resultados alcanzados tras este análisis nos permitirán, entre otras cosas, comparar cómo concibe la imaginación histórica el profesorado entrevistado de Educación Primaria con cómo ha sido conceptualizada en la didáctica de la historia.

En este sentido, si bien la teoría fundamentada representa un método apropiado para teorizar sobre cómo los docentes conceptualizan la imaginación histórica ya que, entre otras cosas, nos permite abstraer hasta un plano elevado-teórico las ideas de los maestros, también debemos reconocer importantes limitaciones mencionadas previamente, como el carácter ahistórico de esta clase de procedimientos (Popkewitz, 1988: 75). La teoría fundamentada no concibe, o al menos no lo hace suficientemente, la historicidad de los fenómenos que estudia, lo cual nos lleva -entre otros motivos- a resaltar la complementariedad de examinar el mismo conjunto de datos que hemos obtenido en las entrevistas tanto en base a la teoría fundamentada, como a partir del análisis del discurso. Ello nos permite comprender en mayor grado de detalle las concepciones de los docentes, ver cómo significan el concepto y qué relaciones mantiene este con dimensiones que consideramos determinantes -como la metodología de enseñanza de la historia, los recursos, las creencias epistémicas o formación disciplinar, entre otras-. Con este doble análisis de las mismas entrevistas garantizamos por un lado una aproximación teórica a las concepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y, por otro, una que las considere en el marco discursivo de sus creencias y prácticas sobre la enseñanza de la historia.

Análisis del discurso

En cuanto a los motivos que nos llevan a recurrir al análisis del discurso, como acabamos de apuntar este método puede ser de gran ayuda para compensar ciertas características y limitaciones que presenta la teoría fundamentada. Un primer aspecto en el que es de ayuda el análisis del discurso guarda relación con la comprobación de hipótesis de estudio. En este sentido, previamente se ha señalado que la teoría fundamentada es un método inductivo que no funciona con hipótesis para que estas no condicionen el análisis de los datos buscando la confirmación o refutación de dichas conjeturas, sino que se desarrolla en base a una pregunta central. Este riesgo se da porque el objetivo de ese método es generar una teoría a partir de los datos, con lo que se debe evitar cualquier factor que pueda influir sobre las teorizaciones y categorías que se generen. Dicha circunstancia hace que la teoría fundamentada no aborde de lleno determinadas cuestiones que estamos interesados en comprobar y que tienen que ver con la imaginación histórica en relación con aspectos como los recursos educativos, la metodología de enseñanza, las creencias epistémicas o la formación disciplinar. No obstante, como observaremos más adelante los resultados obtenidos a partir de la teoría fundamentada sí apuntan a algunas de estas cuestiones, pero dada la importancia que tienen en nuestra investigación, abordarlas de esta manera tangencial no es suficiente.

En este punto toma relevancia llevar a cabo un análisis del discurso ya que, entre otras cosas, permite complementar el análisis de estas cuestiones y profundizar directamente sobre ellas. Así, el análisis del discurso sí posibilita focalizar nuestra atención sobre ellas porque no impide trabajar en base a hipótesis y, siguiendo sus procedimientos, podemos examinar desde el principio los aspectos concretos que nos interesan sin el riesgo de malograr los potenciales resultados. Sino que, por el contrario, de esta forma los hacemos posibles.

Un segundo aspecto por el que es conveniente realizar un análisis del discurso tiene que ver con una limitación importante que posee la teoría fundamentada y a la que hemos aludido previamente, como es su carácter ahistórico (Popkewitz, 1988: 75). Por su parte, el análisis del discurso no presenta un problema como este puesto que uno de los principios que destaca este método es el de situar contextualmente a los participantes y sus discursos, lo que refuerza la idoneidad de este enfoque para complementar nuestra investigación. En este sentido, al emplear dicho método de análisis intentamos priorizar, entre otras cosas, la contextualización considerando los discursos educativos y el contexto social e institucional en que los docentes desarrollan su labor. Como ejemplo, al investigar

una cuestión como la imaginación en el aprendizaje infantil podemos verla en el marco amplio de los discursos sobre educación que enfatizan la creatividad, pero en concreto de aquellos que lo hacen en determinado sentido: supeditándola a ciertos intereses económicos. Estos la conciben como una de las capacidades prioritarias que se espera que fomente la escuela para formar trabajadores creativos que sean capaces de elaborar productos originales, los cuales son la prioridad principal en determinados mercados de consumo marcados por la innovación y la diferenciación de bienes y experiencias.

Por tanto, como hemos observado la utilización del análisis del discurso se presenta como un método de análisis adecuado para complementar las características y limitaciones de aplicar únicamente a la teoría fundamentada para analizar las entrevistas de esta Fase 2. A modo de síntesis, las principales razones que justifican su empleo se refieren a que, puesto que la teoría fundamentada no trabaja en base a hipótesis y el análisis del discurso sí lo puede hacer, este permite abordar de lleno y de manera diferenciada las distintas dimensiones que hemos enumerado; por otro lado, el carácter ahistórico de la teoría fundamentada se ve compensado por un método que prioriza situar contextualmente el discurso, tanto en el lugar que ocupa cada idea dentro de la conversación, como en el marco de discursos sociales e institucionales más amplios; y, por último y más importante, como hemos sugerido antes es necesario destacar la pertinencia de aplicar un método de análisis que simultáneamente contemple qué se dice y cómo se dice al estudiar una cuestión como la imaginación histórica en el ámbito educativo.

II. Diseño de estrategias

Respecto a las estrategias de recogida de datos implementados, en esta parte de la investigación encontramos la utilización de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes de Educación Primaria. En ese sentido, es interesante que expliquemos tanto las características de esta clase de entrevistas como del guion que se emplea para llevarlas a cabo, así como también es preciso apuntar algunas particularidades del proceso posterior de transcripción.

Sobre las entrevistas en profundidad y sus características, esta técnica propia de la investigación cualitativa se focaliza en la comprensión minuciosa de las percepciones que mantiene cada participante y representa la estrategia más adecuada para recabar datos sobre los que aplicar la teoría fundamentada (Charmaz, 2006: 25-26). Asimismo, la técnica de entrevista también es muy apropiada para desarrollar un análisis del discurso,

ya que si bien este método de análisis suele primar el estudio de diálogos que tienen lugar en situaciones naturales de conversación, esta premisa implica unas enormes dificultades éticas y prácticas a la hora de recabar y registrar la información, lo cual conduce muy a menudo a que se recurra a entrevistas semiestructuradas. En este sentido, una precaución relevante que adoptamos para analizar el discurso de los docentes a través de entrevistas es tomar conciencia y dar cuenta de cómo puede haber influido la posición o características del entrevistador a ojos del entrevistado (Willig, 2013: 97-98), así como los efectos eventuales de nuestras intervenciones en las respuestas de los docentes.

Las entrevistas en profundidad pueden ser tanto semiestructuradas como no estructuradas, de forma que en nuestro caso hemos optado por emplear la estructura y diseño de las semiestructuradas para permitir la obtención de información detallada rica en matices a través de preguntas abiertas que se organizan de manera flexible en torno a las cuestiones que centran la investigación. En este sentido, el guion elaborado (Anexo 5) determina cuál es la información importante en la que estamos interesados, pero no exige seguir de forma sistemática el orden de las preguntas, sino que al tratarse de un diálogo estas pueden ir surgiendo de manera versátil según las respuestas que ofrezca el entrevistado. Ello permite ir formando un conocimiento holístico de las concepciones del profesorado que se centra en la comprensión de las ideas y argumentos que sostienen los docentes, y que requiere por parte del investigador una escucha activa y prestar mucha atención a las respuestas para profundizar o esclarecer a través del diálogo las cuestiones que más interesan.

Junto con estos factores existen otros que hemos tenido en cuenta a la hora de preparar las entrevistas. En primer lugar, podemos aludir a la estructura del guion y la secuencia de preguntas, las cuales pese a plantearse de forma flexible están organizadas siguiendo una sucesión lógica por si las respuestas del entrevistado no permitían alterar su orden a conveniencia. Además, aunque la entrevista tiene un carácter flexible, siempre es conveniente que esta comience a través de preguntas que faciliten la buena sintonía y afinidad entre entrevistador y entrevistado para generar un ambiente distendido y cómodo en el que el segundo pueda expresar sus reflexiones con naturalidad, algo que se ve reflejado en las cuestiones iniciales de carácter más personal o biográfico con las que comienza el guion. Con todo, como veremos al explicar el modo en que se realizaron las entrevistas, estas son cuestiones por las que se veló a lo largo de todo el proceso para garantizar un desarrollo óptimo de la recogida de datos.

El guion de la entrevista (Anexo 5) consta de cuatro partes: la sección introductoria está enfocada a establecer “rapport”, es decir, un clima relajado de conversación entre entrevistador y entrevistado que en este caso se alcanza a través de algunas preguntas de carácter profesional, personal y biográfico sobre cómo describiría los años de ejercicio en la profesión docente, el origen familiar o los recuerdos escolares; la primera parte se centra en cómo se entiende el concepto de imaginación en el aprendizaje de los alumnos; la segunda aborda directamente la enseñanza de la historia, las concepciones que se mantienen sobre esta, el interés o la formación de que se dispone sobre este específico; la tercera parte indaga sobre cómo se conceptualiza la imaginación histórica y el lugar que ocupa o puede ocupar en el aprendizaje, así como los recursos de enseñanza empleados; y, finalmente, la cuarta sección estudia el tratamiento de contenidos específicos de historia, concretamente los de historia de España del siglo XX. Las partes y secciones del guion están organizadas de forma que, de seguirse este de manera lineal, las respuestas ofrecidas por los docentes no condicionen aquellas más relevantes, como son las que exploran cómo entienden los conceptos de imaginación e imaginación histórica.

Respecto a la última parte del guion debemos apuntar que, pese a que las entrevistas se realizaron fundamentalmente con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación que hemos planteado, también se aprovecharon para recabar datos para el Aula de Historia y Memoria Democrática de la Universitat de València, para la que el investigador trabajó durante algunos meses en el estudio de cómo se abordan temas socialmente conflictivos de la historia reciente de España -Segunda República, Guerra Civil, Franquismo y Transición- en el último curso de Educación Primaria. Los datos recabados en la cuarta sección de la entrevista -así como los derivados de la pregunta 2.8 que está enfocada a preguntar sobre dichos contenidos históricos- no han sido considerados en el presente análisis dada la distinta naturaleza y finalidad con que fueron recogidos, con la excepción puntual de algunas situaciones en las que los docentes se refieren a la imaginación histórica en relación con el tratamiento educativo de estos contenidos históricos.

Como se ha señalado previamente, las preguntas que conforman el guion son abiertas y, además, este incluye dos ejercicios de card-sorting en los que conviene que nos detengamos brevemente para explicar en qué consisten. Esta técnica de investigación data de hace algunas décadas y consiste en ofrecer a los participantes un conjunto de tarjetas en las que se muestra un término, un enunciado, una imagen, etc. y, siguiendo una determinada premisa, estos deben seleccionar o agrupar aquellas que mejor resuelvan

la tarea planteada. Existe una amplia diversidad de versiones e interpretaciones sobre cómo implementar ejercicios de card-sorting pero, en esencia, consisten en los pasos que hemos indicado, de modo que estas técnicas se han aplicado a multitud de campos de conocimiento, recientemente también a la didáctica de la historia para indagar sobre cómo entienden la empatía histórica los alumnos y los docentes (v. Bartelds et al., 2020). En este sentido, algunos estudios que han evaluado las características de esta técnica han apuntado que las muestras de 10-15 sujetos en tareas de card-sorting suelen ofrecer resultados lo suficientemente próximos a la saturación de datos, por lo que este tamaño de las muestras -como la nuestra, que consta de 15 participantes- son ideales para desarrollar esta clase de actividades (Lantz et al., 2019: 658), aunque hay que advertir que esta es una cuestión que continúa siendo objeto de debate desde hace años.

En nuestro caso, los dos ejercicios de card-sorting -preguntas 1.2 y 3.4- forman parte de los apartados 1 y 4 de la entrevista en los que se indaga sobre cómo conceptualizan la imaginación y la imaginación histórica. Estas dos tareas se llevan a cabo en momentos distintos de la entrevista y consisten en ofrecer 8 tarjetas diferentes para cada ejercicio en las que aparecen distintos términos y solicitar a los entrevistados que escojan tres de estas que asocien al concepto “imaginación” o “imaginación histórica”, así como que expliquen los motivos que les han llevado a escoger estas y los que les han hecho descartar el resto. Con ello se consigue que prioricen unos términos sobre otros a la hora de significar los dos conceptos que centran nuestro estudio y que, seguidamente, expliquen cómo relacionan o no cada término de las tarjetas con la imaginación y la imaginación histórica. De este modo, se procede de forma que, tal y como recomiendan los estudios sobre esta técnica de investigación, se permita a los participantes observar todas las opciones disponibles durante suficiente tiempo antes de tomar decisiones (Lantz et al., 2019: 656).

Así, tras entregar las cartas con los términos se plantea en cada caso el enunciado del ejercicio: “¿Qué tres términos de los siguientes asocias al concepto “imaginación” / “imaginación histórica”? Elige las 3 que consideres más representativas. ¿Por qué has elegido esas? ¿Por qué no has elegido alguna de las otras?”. Sobre los términos que se emplean en cada tarea de card-sorting, estos aparecen en la Tabla 49 junto a las fuentes teóricas de los que se han extraído.

Tabla 49. Términos de los dos ejercicios de card-sorting

| Ejercicio | Término | Justificación teórica de la asociación del término |
|--|----------------|---|
| Card-sorting sobre la imaginación | Arte | Vinculado con la expresión artística y el dibujo infantil (Vygotsky, 1986; Warnock, 1981) |
| | Creatividad | Asociado en muchos discursos educativos (Egan, 1994) |
| | Emoción | Término vinculado con la “imaginación” en numerosas corrientes filosóficas (Cocking, 1991; Kearney, 2003) |
| | Fantasía | Término relacionado con la “imaginación” atendiendo a la etimología griega y latina |
| | Interpretación | Término vinculado con la imaginación en la formación de conocimiento y en la relación percepción-experiencia (Dewey, 2004; Warnock, 1981) |
| | Juego | Asociado al desarrollo infantil (Piaget, 1979; Sutton-Smith, 1988; Vygotsky, 2012) |
| | Libertad | Condición y característica de la imaginación (Dewey, 2004) |
| | Narración | Medio vinculado con el fomento de la imaginación (Bruner, 2010; Greene, 2005) |
| Card-sorting sobre la imaginación histórica | Construcción | Función de la imaginación en la investigación histórica (Collingwood, 1952) |
| | Emoción | Término vinculado en determinados aprendizajes históricos (Borries, 1988, 1996) |
| | Empatía | Término asociado en muchos trabajos de pensamiento histórico (Fines, 1977; Lévesque, 2008; Low-Beer, 1989; Santisteban, 2010) |
| | Estética | Término vinculado en determinados aprendizajes históricos (Borries, 1996; Sawyer y Laguardia, 2010) |
| | Fantasía | Concepto vinculado a “imaginación” y a aprendizajes históricos mediante el uso de determinados recursos (Cooper, 2002; Levstik, 1989) |
| | Ficción | Término asociado en determinadas concepciones didácticas e historiográficas (Husbands, 1996; Munslow, 2000; White, 1992) |
| | Narración | Característica básica de la representación histórica (Ricoeur, 1995; Rüsen, 2017; White, 1992) |
| | Plausible | Condición necesaria para que la imaginación sea histórica (Lee, 1984a) |

Fuente: elaboración propia.

A la hora de diseñar el ejercicio se ha procurado que todos los términos que incluyen las tarjetas se puedan relacionar sin demasiada dificultad con la imaginación y la imaginación histórica respectivamente para que, de este modo, no existan términos que puedan quedar de lado directamente por su lejanía con respecto a los dos conceptos investigados. Al plantear unas tareas en las que todas las opciones son bastante afines se pretende que los docentes reflexionen y no tomen decisiones precipitadas, sino que sopesen cuáles prefiere escoger, por lo que se les ofrece todo el tiempo que necesiten para resolver el ejercicio. Respecto a esto, coincidimos con Friedrichsen y Dana al sostener que, además de la relevancia que tiene fijarnos en qué tarjetas elige el profesorado -y cuáles descartan-, aquello más significativo es qué expresan cuando seleccionan una en particular o un conjunto de estas (Friedrichsen y Dana, 2003: 295).

Por otro lado, otra actividad relevante sobre la que es preciso reparar es el procedimiento de transcripción de las entrevistas. Este es necesario para poder proceder al análisis de estas por las facilidades que permite el estudio de la información al ser representada textualmente, si bien ello implica pérdidas de información dada la imposibilidad de reproducir de manera escrita toda la información que recoge la grabación de las entrevistas. Esto hace que la labor de transcripción se haya llevado a cabo tratando en todo momento de evitar la menor pérdida posible de información, algo que es especialmente prioritario al aplicar métodos de investigación como el análisis del discurso (Willig, 2013: 98). Así, se han adoptado una serie de códigos de transcripción (Anexo 6) que permiten registrar numerosos atributos del habla como los cambios de tono, las pausas, los momentos en que la persona toma aire o resopla, etc., lo que hace que hayamos optado por realizar transcripciones suficientemente minuciosas, si bien la cantidad de entrevistas y su extensa duración ha hecho que en estas no se consideren al completo todos los códigos y matices que se sugieren en las versiones más canónicas de la elaboración de transcripciones en el análisis del discurso (v. Wiggins y Potter, 2008: 83-85). Junto con ello, durante la realización de las entrevistas también se tomaron algunas anotaciones sobre el lenguaje y la expresividad física del entrevistado para ser tenidas en cuenta en el análisis.

III. Validación

En cuanto a los procesos de validación implementados en esta parte concreta de la Fase 2 de la investigación, estos consistieron en la evaluación del diseño y del guion de la entrevista a partir de dos procedimientos que acreditaron su adecuación y que ayudaron a corregir y mejorar los defectos menores que presentaba en sus versiones iniciales. Estos dos procedimientos fueron una la validación por expertos y la realización de una prueba piloto.

Por tanto, el diseño de las entrevistas en profundidad semiestructuradas y el guion con las preguntas fueron sometidas tanto a una validación por expertos, como a una prueba piloto, antes de su aplicación sobre la muestra seleccionada. Si comenzamos por la validación de expertos, se solicitó la colaboración de tres académicos que cuentan con una acreditada experiencia en diferentes ámbitos que son de gran relevancia para las cuestiones investigadas, de forma que en la validación participaron un experto nacional y otra internacional en investigación sobre didáctica de la historia, así como una experta nacional en métodos de investigación en educación. El proceso seguido consistió en

contactar con ellos para solicitarles su colaboración en este procedimiento y, una vez aceptaron, se les remitió el guion inicial y un documento en el que se explicaba de forma detallada la naturaleza de la investigación, los objetivos de esta, las características de la muestra sobre la que se iba a aplicar y otros detalles que facilitaban la contextualización de esta técnica y sus características.

Las valoraciones remitidas por los expertos coincidieron en calificar positivamente la adecuación del diseño y el guion de la entrevista en relación con los objetivos planteados, aunque expusieron algunas matizaciones que fueron ponderadas y aplicadas para mejorar esta técnica de recogida de datos. Los principales cambios sugeridos se referían al guion de la entrevista y aconsejaban modificar aspectos menores, como sintetizar las preguntas introductorias que sirven para establecer “rapport” y que ayudan a generar un buen clima de conversación, aunque también se propusieron cambios de mayor calado como los que aludían a formular ciertas preguntas de forma que no predispusieran a una respuesta determinada. Junto con ello, los expertos recomendaron incluir alguna pregunta secundaria que enriqueciera los datos potencialmente obtenidos, de modo que, en líneas generales todas estas modificaciones fueron aplicadas convenientemente.

Por otro lado, el guion de las entrevistas también fue testeado en la primera de estas a través de una prueba piloto. La finalidad de esta prueba iba enfocada fundamentalmente a apreciar la adecuación de la técnica al tipo de docentes a los que se dirigía, por lo que consistió en realizar la entrevista con una de las maestras que componen la muestra y posteriormente solicitarle que valorara cuestiones generales -como el carácter de la entrevista, su duración, si la estructura de esta era adecuada...-, o más específicas -como la dificultad de las preguntas y de los ejercicios de card-sorting, la claridad con la que se iban formulando, el interés de los temas tratados, si añadiría alguna cuestión más...-. Las valoraciones realizadas por la maestra consideraron muy positivo no hostigar a la hora de resolver muchas de las cuestiones, especialmente las de carácter más conceptual puesto que requerían de cierta reflexión y sosiego para ser respondidas. Asimismo, tras la prueba piloto y la experiencia que se fue desarrollando a partir de las primeras entrevistas se introdujeron algunas repreguntas y formas de precisar ciertas cuestiones para explicarlas de manera más clara en caso de que fuera necesario.

Esta primera entrevista ha sido recogida y examinada como parte de la muestra final dado que, pese a tratarse de la inicial y de valorar a partir de ella alguna pequeña modificación sobre el guion, estos cambios fueron muy modestos y la riqueza de las

respuestas ofrecidas por esta maestra hicieron que fuera muy conveniente considerarla en el análisis. Así, la naturaleza y características semejantes de esta entrevista con respecto a las demás no hace necesario, e incluso desaconseja, desecharla.

IV. Muestra

Respecto a la muestra sobre la que se aplicaron las técnicas utilizadas en este estudio, esta está formada por un grupo de maestros de 5º y 6º curso de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana. A continuación, nos disponemos a explicar los procedimientos de muestreo seguidos y las características de la muestra.

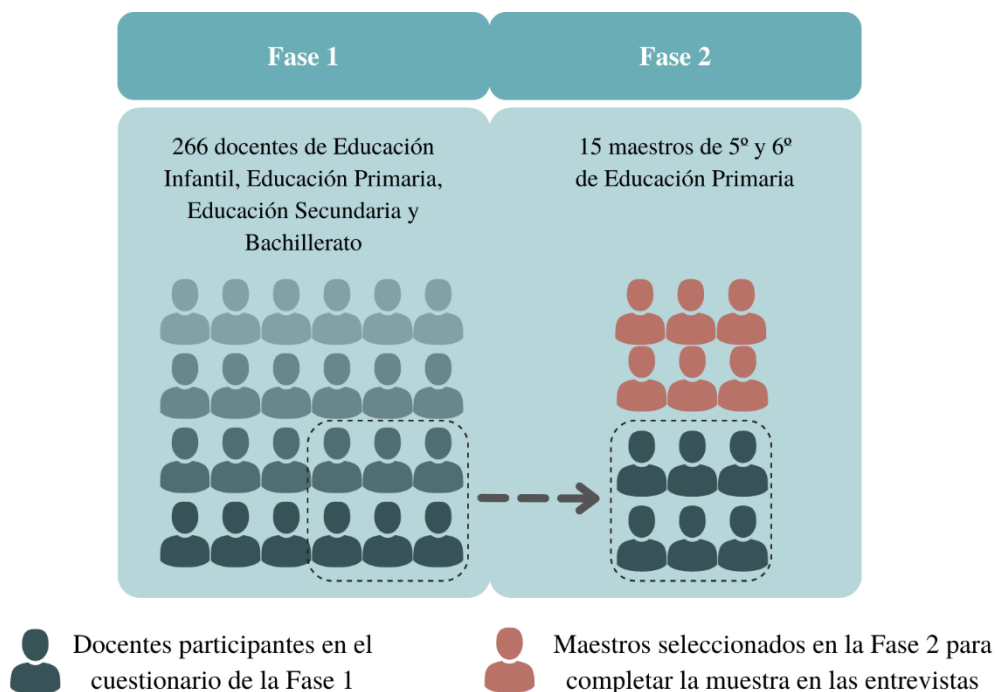
De este modo, el conjunto de docentes entrevistados está compuesto por 15 maestras y maestros de Educación Primaria que trabajan en diferentes centros educativos públicos, privados-concertados y privados de la Comunitat Valenciana. La clase de muestreo empleado es no probabilístico, lo cual significa que los participantes no han sido escogidos al azar sino en base a otros criterios, y por cuotas, lo que implica que, pese a que no se selecciona una muestra aleatoria, se intenta elegir una que sea representativa de la población escogiendo a individuos que reúnan unas determinadas condiciones o se ajusten a ciertas variables demográficas (Bisquerra, 2014: 148). Como vamos a comprobar, el hecho de que el muestreo utilizado sea por cuotas responde a una decisión tomada a raíz de determinadas circunstancias que encontramos al seleccionar los participantes y que accedieran a colaborar en el estudio.

El procedimiento seguido para confeccionar la muestra partió de seleccionar a los docentes que respondieron el cuestionario aplicado en la Fase 1 de la investigación que en los últimos 3 cursos habían impartido la materia de Ciencias Sociales en 5º y 6º de Educación Primaria y que procedieran de las provincias de Castellón, Valencia o Alicante -la acotación a estos territorios se debió a una cuestión de proximidad para facilitar la accesibilidad del investigador. Como se ha indicado anteriormente, recurrir en la Fase 2 de la investigación aparte de la muestra que había participado en la Fase 1 es uno de los aspectos que dan continuidad y conectan firmemente las dos primeras fases de este estudio mixto.

En este proceso de muestreo los docentes que reunían las características anteriores sumaban un total de 11 (9 de Valencia, 1 de Castellón y 1 de Alicante), por lo que se contactó vía correo electrónico con ellos -se enviaron dos recordatorios- explicando las particularidades de la investigación y solicitando su participación voluntaria en el estudio. De ellos, 5 maestras y maestros de la provincia de Valencia mostraron su disposición a

realizar la entrevista, mientras que el resto no respondió a la solicitud. Dado que este procedimiento inicial de muestreo únicamente dio con 5 participantes potenciales y estos presentaban tanto unas características demográficas como unas circunstancias muy similares, se procedió a ampliar la muestra estableciendo unos criterios específicos que dieran mayor heterogeneidad al grupo de maestros seleccionado, con lo que se recurrió a un muestreo por cuotas. Todo ello hizo que la muestra elegida estuviera formada por un conjunto de participantes que se pueden dividir en dos grupos (Figura 85): los que habían participado en la Fase 1 y los que se seleccionaron para completar y dar heterogeneidad al grupo.

Figura 85. Composición de la muestra de las entrevistas de la Fase 2



Fuente: elaboración propia.

De forma global, los criterios generales para elegir a los docentes que completarían la muestra continuaban siendo que los participantes impartieran la materia de Ciencias Sociales en 5º y 6º de Educación Primaria -especialmente- en el curso presente (2018-2019) o, en todo caso, que lo hubieran hecho en años anteriores. Los criterios específicos se delimitaron para contrarrestar las características demográficas y circunstancias semejantes a las que hemos hecho referencia y que homogeneizaban en exceso la muestra, de forma que respecto a las características demográficas se observó que la mayoría de las maestras dispuestas a participar eran mujeres mayores de 50 años -por lo que se

clasificarían en la etapa de adultez madura-, mientras que en cuanto a las circunstancias semejantes a las que hemos aludido, todos los participantes potenciales trabajaban en centros públicos.

Ante esta situación se intentó contar con unos participantes más variados, aunque la pretensión no era que los resultados obtenidos fueran generalizables, sino que la muestra no estuviera tan descompensada. Así, se buscaron nuevos participantes a través de redes informales, sobre todo a través de contactos profesionales y conocidos, con la finalidad de compensar la muestra para que fuera más heterogénea y se aproximara más los promedios que ofrecían los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que había disponibles en el momento -curso 2016-2017- (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2019). Estos informes recogen las características demográficas del profesorado de todas las regiones españolas, de modo que en el caso de Educación Primaria en la Comunitat Valenciana indican que el 80% son mujeres y que el 68% del total se encuentra en los 30 y los 50 años⁹⁹, mientras que respecto a condiciones como la proporción de profesorado que imparte enseñanzas según la titularidad del centro no existen datos claros, pero atendiendo a las cifras globales ofrecidas por el Ministerio hemos derivado que en torno al 75% trabajan en colegios públicos. Tras comparar estos datos con las características de los docentes participantes se procedió a buscar maestros y maestras más jóvenes -tanto jóvenes como adultos, con edades comprendidas por debajo de los 50 años-, algunos más de género masculino, así como a incorporar docentes de centros privados-concertados y privados. Todo ello dio lugar a la muestra final de 15 maestras y maestros de Educación Primaria que mostramos en la Tabla 50¹⁰⁰.

⁹⁹ Concretamente, la distribución que indican los anuarios estadísticos es: menos de 30 años (8,5%), de 30 a 39 años (32,8%), de 40 a 49 años (25,1%), de 50 a 59 años (28,1%) y de 60 años y más (5,5%).

¹⁰⁰ En este estudio se mantiene la privacidad de los participantes y de sus datos, por lo que los nombres de estos han sido sustituidos por seudónimos y se han anonimizado las informaciones transmitidas por estos que pudieran facilitar su identificación. El investigador es la única persona que conoce la identidad y la información personal de los docentes, por lo que, en caso de necesitar comprobar la veracidad de los datos, y siempre que se respete la ley de protección de datos vigente, se facilitará el acceso a la información pertinente.

Tabla 50. Procedencia y características de la muestra para las entrevistas de la Fase 2

| Selección a través de: | Docente: | Género: | Edad: | Titularidad centro: |
|-------------------------------|-----------------|----------------|--------------|----------------------------|
| Cuestionario de la Fase 1 | Olga | Femenino | 38 | Público |
| | Nadía | Femenino | 53 | Público |
| | Herminia | Femenino | 53 | Público |
| | Julia | Femenino | 58 | Público |
| | Luis | Masculino | 61 | Público |
| Contactos | Victoria | Femenino | 31 | Público |
| | Daniel | Masculino | 43 | Privado-Concertado |
| | Belén | Femenino | 57 | Privado |
| | Miguel | Masculino | 39 | Privado-Concertado |
| | Flores | Femenino | 46 | Público |
| | Rocío | Femenino | 40 | Público |
| | Gloria | Femenino | 41 | Público |
| | Carlos | Masculino | 48 | Privado-Concertado |
| | Pilar | Femenino | 38 | Público |
| | Ángela | Femenino | 24 | Público |

Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar en esta tabla, 11 de las 15 maestras que componen la muestra son de género femenino y 11 trabajan en colegios públicos, 3 en privados-concertados y una en uno privado. En cuanto a la edad, una es menor de 30 años, 4 se encuentran entre los 30-39 años, 5 entre los 40-49 años, 4 entre los 50-59 años y uno es mayor de 60 años. Con esta distribución nos aproximamos suficientemente, aunque no de forma exacta, a las características de los docentes valencianos de Educación Primaria en función de los tres criterios considerados.

En cuanto a otros factores relevantes que ayudan a perfilar la muestra y a conocer más en detalle a las maestras y maestros participantes, podemos hacer referencia a la localización de las escuelas en las que desarrollan su labor docente. Así, 13 de ellos trabajan en la provincia de Valencia y 2 en la de Alicante, aunque lo hacen en colegios bastante diferentes atendiendo a distintos aspectos, ya que mientras que unos centros se encuentran en zonas rurales -e incluso uno de estos es un Centro Rural Agrupado (CRA)- otros se ubican en barrios del centro o de la periferia de la ciudad de Valencia, así como en otras poblaciones como Alzira, Aldaya, Burjassot o Elche. También existe un gran contraste entre la clase social del alumnado mayoritario de los centros, ya que algunos

son de clase alta y la mayoría de clase media y baja, además de algunos de clase muy baja.

Como se ha indicado anteriormente, los preceptos de un método de investigación concreto como el análisis del discurso sugieren que, a la hora de examinar los datos y presentar los resultados, es muy relevante indicar cuál es el tono de la conversación mantenida con cada participante de la muestra, así como el modo en que se desarrolla la entrevista para tener en cuenta algunos condicionantes discursivos que ayudan a la comprensión. Pese a que esta es una información que podríamos incluir en este punto, consideramos que es más conveniente detallarla más adelante cuando abordemos el análisis de esos resultados, ya que entonces contribuirá mucho mejor a entender cuestiones como la posición desde la que habla cada docente o cómo articulan sus argumentaciones.

Junto con ello, también debemos puntualizar que, al referirnos a los docentes, a las ideas que expresan o al reproducir fragmentos de la conversación con ellos, lo haremos refiriéndonos a estos mediante el seudónimo que se les ha asignado. En esos puntos no se incluye información tal como su edad o el tipo de centro que pertenecen junto a cada nombre, ya que estas no representan cuestiones que centren nuestro estudio y, tal y como sugieren los preceptos del análisis del discurso -algo que podemos extender a la teoría fundamentada-, no es conveniente enfatizar información que caracterice o identifique a cada participante puesto que puede trasladar la sensación al lector de que existe una relación entre dichas características y las ideas que manifiesta (Willig, 2013: 102).

V. Aplicación

Sobre el proceso de aplicación de la estrategia para recabar información, esta consistió en la grabación de las entrevistas realizadas al profesorado, de modo que los primeros pasos consistieron en contactar a través de correo electrónico con los participantes potenciales que se acaban de indicar al describir la muestra. A través de este medio se solicitaba su colaboración voluntaria y se informaba de las finalidades del estudio, su naturaleza y los responsables de este, de forma que ciertos docentes que mostraron su predisposición para participar desde el principio. Mientras tanto, se accedió al profesorado que fue localizado para compensar la muestra a través de contactos personales y se les facilitó la misma solicitud e información, pero a través de otros medios más informales como las aplicaciones de mensajería móvil.

Una vez accedieron a realizar la entrevista, se concertó una cita en una fecha adecuada para entrevistado y entrevistador ofreciendo todas las facilidades posibles a los primeros para que la realización de la entrevista no supusiera un inconveniente o un estorbo. Estas se produjeron entre el 17 de mayo y el 10 de julio de 2019, entre otras cosas porque este plazo abarca gran parte del tercer trimestre del curso escolar, así como las semanas posteriores, y la propia organización curricular -junto con materiales educativos de gran difusión como los manuales escolares que afectan a la programación anual- sitúa en este periodo el tratamiento de los contenidos de historia en la materia de Ciencias Sociales de quinto y sexto curso. Al hacer coincidir la realización de las entrevistas que abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la historia con las semanas específicas del curso escolar durante las que suelen tratar estos contenidos -o las inmediatamente posteriores- se consiguió que los participantes pudieran razonar sobre los temas de la entrevista sin la necesidad de recurrir a recuerdos distantes de otros cursos escolares, lo cual facilitó establecer diálogos muy fluidos en los que aportaron reflexiones, anécdotas o apreciaciones observadas recientemente en la práctica de aula.

Con todo, la selección de estas fechas también comportó el aplazamiento de algunas entrevistas por la carga de trabajo que se acumula en los centros escolares a final de curso, aunque este retraso no supuso ningún inconveniente como tal puesto que las cuestiones que trataba la entrevista habían sido abordadas en el aula en las semanas previas.

Por lo demás, en la concertación de la cita para la entrevista se indicó la duración aproximada de estas para disponer del tiempo necesario y que no se tuvieran que llevar a cabo en dos sesiones. También se dieron todas las facilidades para disponer de un espacio adecuado en el que realizarlas, ofreciendo la opción de llevarla a cabo en el centro educativo del docente o en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Únicamente dos de las participantes prefirieron realizar la entrevista en la Facultat y el resto escogieron que se celebrara en su centro escolar, con lo que estas se efectuaron mayoritariamente en las aulas de los docentes y, en algunos casos, en espacios comunes que estaban desocupados, como el despacho de dirección o la sala de profesores.

Antes de comenzar cada entrevista se mantuvo una charla informal en la que el entrevistador y entrevistado se pudieron conocer mejor, tras lo que el primero comenzó a informar nuevamente -aunque en este caso de forma más detallada- sobre el propósito de la investigación, los objetivos de la entrevista y sus rasgos generales, todo ello manteniendo la precaución de no comunicar aspectos que pudieran condicionar las respuestas del entrevistado. Junto con esto, también se informó del tratamiento que se da

a los datos y las medidas adoptadas para garantizar la confidencialidad y el anonimato, tras lo que los entrevistados completaron dos protocolos (Anexo 7): el primero consistente en un formulario en el que se informaba por escrito de todo lo anterior y con el que acceden a participar y a que la entrevista sea grabada en audio; el segundo es una ficha que recoge datos sociodemográficos como la edad, los años de experiencia docente, formación...

Tal y como hemos indicado con anterioridad al explicar las características y la estructura del guion de la entrevista, esta comienza con algunas preguntas introductorias sobre los orígenes del docente, su historia familiar, recuerdos escolares, trayectoria como maestro... todo ello con la finalidad de generar buena sintonía entre entrevistador y entrevistado y propiciar la formación de un ambiente distendido y cómodo, algo que se consiguió en todos los casos. Durante las entrevistas se veló por realizar preguntas de seguimiento y aclaración de las ideas que iban exponiendo los entrevistados y de los significados que atribuían a los ejemplos y razonamientos que integraban sus reflexiones; también por clarificar las preguntas cuando fue necesario; controlar del ritmo de la entrevista en función de las respuestas; adoptar por parte del entrevistador de un estilo de oyente interesado que comparte las apreciaciones realizadas por el entrevistado, especialmente aquellas que más enfatizó cada uno.

Junto a estos aspectos que garantizaron un correcto desarrollo de las entrevistas se dieron otros de gran relevancia, como que el entrevistador no se presentó como una figura mínimamente intimidatoria que juzgara las respuestas, sino que, por el contrario, la condición del entrevistador como joven maestro llevó a que estas entrevistas se desarrollaran como un diálogo entre iguales. En algunos casos como los de las entrevistas realizadas a maestros de mayor edad, la conversación se llegó a tornar en una charla en la que maestro más avezado le explicaba al maestro principiante sus ideas y los aprendizajes que había adquirido a través de la experiencia, esforzándose por sí mismo en clarificar sus planteamientos que seguro le serán de ayuda al joven inexperto, lo cual representa una circunstancia que se da a menudo cuando existe esta diferencia de condición entre entrevistado y entrevistador (Charmaz, 2006: 28). Todo ello como prueba del buen ambiente que se generó, en el que el entrevistador garantizaba a través del diálogo y las preguntas que se estaba poniendo el foco sobre las cuestiones que son objeto de estudio.

Por otro lado, además de la grabación en audio de la entrevista se tomaron notas sobre cuestiones significativas que no estaban siendo registradas en audio, como

determinados gestos realizados por el entrevistado, los titubeos a la hora de escoger las fichas en el ejercicio de card-sorting o el orden en que se seleccionaban. La duración media de las entrevistas fue de una hora y treinta minutos, lo que representa una extensión razonable tratándose de entrevistas en profundidad, aunque en algunos casos las elaboradas y prolíficas explicaciones de los docentes, así como su buena predisposición y la entrega con la que se sumergieron en la conversación, llevaron a que algunas de las sesiones duraran hasta tres horas. Asimismo, la buena planificación de los encuentros en cuanto a dar con una franja del día en que poder desarrollarlos con las menores interrupciones posibles y la generosidad de los docentes participantes al acceder sin reparos, ayudaron a que en cada entrevista se abordaran todas las preguntas o cuestiones del guion.

VI. Procedimientos de análisis de datos

Del mismo modo que hemos procedido al detallar los métodos de investigación utilizados en esta parte de la Fase 2 -teoría fundamentada y análisis del discurso- y al justificar la conveniencia de utilizar dichos métodos, en adelante nos disponemos a explicar por separado los respectivos procedimientos de análisis de datos que se han llevado a cabo a partir de cada uno.

Procedimiento de análisis de datos en base a la teoría fundamentada

Respecto a los pasos que hemos seguido para configurar la siguiente teoría sobre la imaginación histórica fundamentada en las percepciones de las maestras y maestros de Educación Primaria, estos se corresponden con las líneas generales marcadas por diferentes manuales específicos sobre este método de estudio (v. gr. Carrero et al., 2012; Charmaz, 2006). En un primer momento podemos detallar cómo nos hemos aproximado a las 15 entrevistas realizadas al profesorado en esta parte de la investigación, para describir seguidamente el procedimiento de análisis que se ha efectuado mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 8.4).

De este modo, a la hora de acercarnos a las entrevistas ha sido muy importante determinar qué aspectos concretos nos interesan de las extensas transcripciones, de forma que para guiar esta exploración de los datos hemos tomado como referencia una pregunta central a la que queremos dar respuesta: “¿Cómo conceptualizan la imaginación histórica los maestros de Educación Primaria?”. Dadas algunas directrices relevantes que debe respetar la teoría fundamentada, como no servirse en las fases iniciales de constructos

teóricos ya elaborados, hemos considerado conveniente no analizar en este punto el card-sorting ni las otras dimensiones de la enseñanza-aprendizaje de la historia -métodos y estrategias didácticas, recursos educativos...- cuando no se hace referencia directa a la imaginación histórica y profundizar en esos aspectos a través de un método con el que sí se pueda profundizar en ellos, como el posterior análisis del discurso.

Sobre la primera de estas cuestiones que incluye la entrevista, mediante este método no se analizan los ejercicios de card-sorting porque sus términos han sido extraídos de la literatura, son preestablecidos, e incorporar dichos datos al análisis en base a teoría fundamentada habría supuesto interferir con desarrollos teóricos ajenos en la generación de la teoría, la cual se debe generar exclusivamente a partir de la información ofrecida por los participantes. En este sentido, un aspecto positivo es que, aunque los ejercicios de card-sorting se realizan durante las entrevistas, no se ha detectado que estos afecten al desarrollo de otras respuestas -a excepción de en un caso- ya que durante las entrevistas el card-sorting se plantea como un ejercicio aparte, es decir, una actividad de distinta naturaleza sobre los mismos temas sobre los que se está conversando.

En cuanto a por qué no se han analizado de manera frontal otras dimensiones - métodos y estrategias didácticas, recursos educativos...- cuando no se hace referencia directa a la imaginación histórica, esto se debe a que la pregunta que guía nuestra teoría fundamentada (“¿Cómo conceptualizan la imaginación histórica los maestros de Educación Primaria?”) hace que todos los códigos que se generen a partir de los datos deben estar relacionados directamente con el concepto. Esto incluye explicaciones de los entrevistados que hacen referencia a tales dimensiones, pero únicamente cuando trazan una relación directa con el concepto. Todo ello va en línea con una de las premisas básicas de la teoría fundamentada, como es la necesidad de acotar en qué se centra el análisis, de forma que abrir el campo y haber explorado otros aspectos como el concepto de imaginación en general, además del de imaginación histórica que es el principal, habría supuesto complicar significativamente el procedimiento y desviarlo de su objetivo primario.

Siguiendo los preceptos de análisis, y en particular de codificación teórica que son característicos de la teoría fundamentada, se realizaron consecutivamente tres formas de codificación: (a) abierta, (b) axial y (c) selectiva. El procedimiento de análisis comenzó por realizar dos lecturas detenidas de las transcripciones que tuvieron la finalidad de familiarizarnos con el contenido de las entrevistas. Seguidamente se inició el proceso de codificación abierta en el que se tomó en cuenta la mencionada pregunta central para no

perder de vista el fenómeno que es objeto de análisis, con lo que se fueron identificando y marcando unidades de significado. En un primero momento la codificación abierta fue bastante descriptiva para no comenzar abstrayendo directamente el sentido de las unidades de significado, de forma que se respetaron desde ese momento -en la medida de lo posible- las expresiones utilizadas por los maestros. Gracias a que esta precaución se mantuvo a lo largo de todo el proceso muchas de las categorías o códigos¹⁰¹ son “in vivo”, es decir, son palabras o expresiones usadas literalmente por los participantes (Willig, 2013: 36). De este modo, gran parte de los códigos o categorías generadas tienen una condición distinta, ya que tomamos tanto términos en sí, como expresiones, interpretaciones sintéticas sobre lo que manifiestan explícita e implícitamente los docentes y gerundios -los cuales aluden a acciones específicas-.

En la codificación (a) abierta se hicieron varias pasadas, volviendo una y otra vez a los fragmentos de texto seleccionados para completar y perfilar los códigos que se asignaban a cada unidad de significado, con lo que la codificación supuso un proceso iterativo en el que se revisaron repetidamente las categorías para refinarlas. Además, se mantuvo la actitud de permanecer abiertos ante cualquier dirección teórica que pudieran tomar los datos para que no se produjeran pérdidas o se descartara información que pudiera ser de utilidad en las fases posteriores de la generación de la teoría (Charmaz, 2006: 46).

Una vez realizadas las diferentes pasadas que permitieron precisar los códigos o categorías, generando nuevos y adscribiendo cuando fuera posible las unidades de significado a códigos ya existentes que representaran ideas semejantes, pasamos a implementar una codificación (b) axial. En esta etapa se procedió a trazar relaciones entre los códigos que se habían generado previamente y, al ser una las partes más teóricas del análisis, a agrupar y abstraer sucesivamente las ideas recogidas en los datos. En este sentido, abogamos por enfocar el análisis reconociendo el carácter procesual de los fenómenos sociales (Willig, 2013: 44) como el que estábamos estudiando, lo que nos llevó a organizar las categorías en una serie de fases de un proceso, el cual estaba formado inicialmente por las siguientes etapas: condiciones causales; fenómeno en sí; estrategias para aproximarse a este; contexto; condiciones intervinientes; acciones o interacciones de los sujetos; y consecuencias. Sin embargo, estas fases genéricas que se pueden identificar

¹⁰¹ Usamos indistintamente “código” y “categoría” para referirnos a términos que sintetizan o representan las palabras o ideas manifestadas por los maestros entrevistados.

en todo proceso de un fenómeno social no se aplicaron de manera cerrada, sino que se adaptaron a la dirección que apuntaban los datos y fueron modificadas, además de suprimirse algunas de ellas y añadirse otras nuevas, con la finalidad de ajustarlas al carácter y sentido de nuestras categorías y dando lugar a la estructura básica de esta teoría fundamentada. Asimismo, si bien la utilización de estas fases puede aparentar la aplicación de un modelo predefinido sobre los datos, estas han sido utilizadas con frecuencia desde que fueron propuestas por los creadores de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin) (Charmaz, 2006: 61) y, en nuestro caso, significativamente muchos de los códigos o categorías formados en la etapa previa -codificación abierta- ya reflejaban el sentido procesual que muestran estas fases puesto que hacían referencia a propiedades o aspectos relacionados con la imaginación histórica en diferentes puntos del proceso de aprendizaje.

Posteriormente, en la codificación (c) selectiva se dispusieron, reagruparon e incluyeron los códigos en familias o grupos amplios que remitían a elementos comunes, los cuales tienen forma de conjuntos más abstractos que ayudan a organizar y a teorizar las categorías. Ello permitió identificar las categorías más destacadas, algunas de las cuales fueron empleadas como “familias”, ya que por sus características pueden funcionar al mismo tiempo tanto como código extraído de las entrevistas y como término que agrupa diversos códigos de una misma clase. En esta etapa del análisis la codificación es mucho más sofisticada y abstracta que en las anteriores, aunque en gran medida no es una parte independiente del análisis sino una continuación de la codificación axial (San Martín, 2014: 111-112), de manera que uno de sus principales propósitos es obtener una categoría central en la que convergen todas las categorías, familias y fases del proceso que generamos a partir de los datos (Carrero et al., 2012: 49).

Junto con estas tres formas de codificación consideramos necesario llamar la atención sobre otro elemento que, a pesar de su aparente insignificancia, ha sido determinante en las fases posteriores de la codificación y en la redacción de los resultados: los memos (San Martín, 2014: 216). Durante todo el proceso de análisis se fueron tomando estas anotaciones que dan cuenta de diferentes reflexiones, comentarios, descripciones y acotaciones que hicimos durante la lectura y examinación de los datos, unas ideas que reflejan el proceso seguido y contribuyen a dar sentido a cómo se fue teorizado la información, algo que es de gran ayuda para explicar los resultados obtenidos.

El procedimiento que acabamos de describir ha permitido generar una teoría fundamentada de carácter abreviado sobre cómo el profesorado de Educación Primaria

conceptualiza la imaginación histórica. Así, la unidad hermenéutica -proyecto- formada en el software de análisis cualitativo Atlas.ti está compuesta por 216 unidades de significado -es decir, fragmentos de las transcripciones que contienen información de interés- a las que se asignan 317 categorías o códigos y que están organizados en 6 fases del proceso estudiado: condicionantes generales, en la que se reúnen los códigos y familias de códigos que remiten a elementos absolutos que afectan a cómo se entiende la imaginación histórica -como, por ejemplo, propiedades de la historia como disciplina de conocimiento-; condicionantes específicos, que reúne los aspectos que repercuten sobre la imaginación histórica, ya sea moldeándola, facilitándola o impidiéndola; concepto, en la que se agrupan aquellos referidos concretamente al modo -o los modos- en que se entiende la imaginación histórica; aspiraciones, en la que se encuentran los objetivos y propósitos hacia los que los maestros dirigen -o les gustaría dirigir- el fomento o desarrollo de esta; acciones, la cual recoge las estrategias o iniciativas que se ponen en práctica por parte de los docentes para alcanzar las aspiraciones indicadas; y efectos, en la que se contemplan las consecuencias o resultados que tienen las acciones desarrolladas sobre la imaginación histórica y el aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la categoría central en la que confluye todo ello, hemos resuelto que esta es la “transmisión de conocimiento”. Como observaremos más adelante en el análisis de resultados, esta es la categoría general que abarca de forma mayoritaria las ideas del profesorado sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia y aparece vinculada recurrentemente a la imaginación histórica. Esto se puede observar tanto en el hecho de que la mayor parte de las categorías se pueden relacionar con ella, como en que las entrevistas trasladan la idea de que este es el principal fin al que se debe dirigir la historia escolar, aun cuando algunos docentes plantean reflexiones didácticas que van más allá de esta premisa.

Procedimiento de análisis de datos en base al análisis del discurso

En cuanto a la forma en que hemos examinado las entrevistas partiendo de las directrices metodológicas del análisis del discurso en psicología discursiva, hemos tomado como referencia las reflexiones y ejemplos de autores como Potter y Wetherell (1987, 2002) o Wiggins (2017). De este modo, a la hora de explicar el procedimiento seguido al aplicar el análisis del discurso como método complementario a la teoría fundamentada que acabamos de describir, podemos comenzar precisando las partes de las entrevistas que estudiamos con este método para, más adelante, detallar las pautas

seguidas al examinarlas con el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 8.4) y presentar el modo en que se exponen los datos.

Un aspecto relevante para comprender el carácter complementario que dotamos al análisis del discurso guarda relación con las partes de las entrevistas semiestructuradas que contemplamos al aplicar este método. Como se ha indicado anteriormente, en la realización de la teoría fundamentada se han tenido en cuenta únicamente aquellos fragmentos de las entrevistas en los que se aludía directamente a la imaginación histórica, lo que ha permitido abstraer y teorizar el concepto en relación con distintos factores y elementos con los que los docentes lo vinculan estrechamente. En este caso, al realizar el análisis del discurso no solo se tienen en cuenta dichos fragmentos, sino también todos aquellos referidos a las dimensiones que nos interesan en nuestro estudio, con lo que de forma amplia abordamos: el concepto de imaginación; el concepto de imaginación histórica; los métodos y estrategias didácticas; los recursos educativos; las creencias epistémicas y finalidades del aprendizaje de la historia; y la formación disciplinar. Así, en esta parte del análisis se considera cualquier mención directa o indirecta a estas cuestiones, al mismo tiempo que también examinamos los ejercicios de card-sorting sobre la imaginación y la imaginación histórica.

Abordar todas estas dimensiones nos permite complementar el análisis de las entrevistas y, sobre todo, observar cómo los maestros participantes entienden la imaginación histórica en el marco de estas dimensiones. Con todo, como comprobaremos al explorar los resultados de la teoría fundamentada, la centralidad de muchas de estas cuestiones hace que ya aparezcan en esa aproximación por el modo en que se relacionan de forma clara con la imaginación histórica, pero a pesar de ello, implementar el análisis del discurso va a permitir abordar frontalmente aspectos de esta relevancia.

Respecto a las pautas que se han seguido en este procedimiento de análisis de los datos en base al análisis del discurso, hemos tenido muy en cuenta las indicaciones de Willig (2013: 99-100) sobre los pasos generales que se deben seguir, así como recomendaciones más detalladas como las de Wiggins y Potter (2008: 80-86) sobre etapas del análisis, como los primeros acercamientos a las entrevistas, la codificación, el análisis y la escritura, aunque conviene recordar que en esta clase de método algunas de estas se pueden desarrollar simultáneamente y no es necesario que se lleven a cabo de manera secuencial. De este modo, en primer lugar, se leyeron las entrevistas en dos ocasiones para familiarizarnos con los textos -lo cual representaba un conocimiento que en gran medida ya habíamos alcanzado con las lecturas y análisis realizados mediante teoría

fundamentada- y así percibir qué efectos nos generaba cada entrevista o sus distintas partes. Ello fue fundamental para reparar en el tono con el que se desarrollaba cada una y la dirección que tomaban a nivel discursivo. Junto con las lecturas, también realizamos una escucha de las grabaciones de las entrevistas para complementar estas apreciaciones sobre el tono del discurso. Pese a que la clase de transcripción detallada que habíamos llevado a cabo previamente ya garantizaba que se pudieran advertir estas cuestiones, la escucha de las grabaciones permitió tener más en cuenta aquellos matices que se podían haber perdido en algunos casos en el proceso de transcripción, como, por ejemplo, la entonación con que se realizaron ciertas afirmaciones que eran esenciales para captar su sentido. Tras haber detectado el tono general que tuvo cada conversación, estuvimos en disposición de pasar a analizar cómo las entrevistas producían estos efectos centrándonos en particular en las cuestiones que nos interesan.

El siguiente paso fue la codificación, que comenzó por seleccionar todos aquellos fragmentos de texto que fueran relevantes para el subobjetivo de investigación que queríamos cumplir. En ese sentido, para que la codificación fuese inclusiva (Potter y Wetherell, 1987: 167) marcamos cualquier parte que tuviera relación con la imaginación histórica y/o las dimensiones en que nos centramos, lo que implicó no solo escoger las líneas en que se empleaba explícitamente algún término, sino tomar cualquier construcción implícita que captáramos. En esta parte del proceso tomamos como referencia los dispositivos discursivos que Wiggins (2017: 146-176) explica y clasifica en básicos, intermedios y avanzados, los cuales nos permitieron interpretar ciertos tipos de expresiones o construcciones lingüísticas por el modo en que sugieren cierta clase de acción o interacción. La clase de códigos o categorías que se formaron en este proceso de codificación fueron de naturaleza distinta a los creados en la teoría fundamentada, ya que en cada método este procedimiento no persigue exactamente las mismas finalidades y, en el caso concreto del análisis del discurso, estos nos sirvieron para identificar sobre qué aspectos trataba cada fragmento de texto y asociarlos a las dimensiones en que organizamos el análisis.

Posteriormente realizamos el análisis, en el que prestamos atención a cómo se construye y qué funciones cumple el discurso reparando en: el contexto, lo que implica reparar en cómo se organizan y qué función cumplen las ideas expuestas, es decir, cómo se orientan a la acción; la variabilidad, que se refiere a de qué manera influye el contexto en que se sitúa el participante y cómo cambia o no su discurso en diferentes momentos de la conversación; y la elaboración de entidades discursivas, que alude a cómo se generan

y de qué formas se expresan las ideas cuando versan sobre una misma cuestión. En ese punto también intentamos identificar “repertorios interpretativos”, es decir, formas de contar distintas versiones de un evento (Willig, 2013: 100); este concepto deriva en cierta medida de las premisas foucaultianas sobre la legitimación de determinadas prácticas sociales y son muy útiles para detectar discursos alternativos, y en algunos casos incluso contradictorios, sobre un mismo evento, lo cual nos ayuda a arrojar luz sobre las tensiones discursivas que enfrentan los maestros.

Finalmente, la etapa de escritura consistió en explicar y redactar las cuestiones observadas organizándolas en subapartados en base a las dimensiones que son objeto de análisis y durante los que exponemos los hallazgos e incluimos citas literales para dar cuenta de qué y cómo se expresan los docentes. Ello permitirá al lector ver conjuntamente los razonamientos que hacemos sobre los datos y los fragmentos de estos que ejemplifican nuestras interpretaciones (Potter y Wetherell, 1987: 172).

Este procedimiento ha permitido realizar un nuevo análisis sobre las mismas entrevistas siguiendo unos principios distintos, con lo que se han puesto de relieve aspectos adicionales muy interesantes sobre cómo los docentes conceptualizan la imaginación histórica y qué relación guarda con dimensiones significativas del aprendizaje de la historia. Ello se ha alcanzado por medio de un análisis mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti, en el que se ha generado una nueva unidad hermenéutica aparte de la desarrollada para la teoría fundamentada. Esta está compuesta por 723 unidades de significado a las que se asignan un total de 339 códigos o categorías que se asocian con mayor o menor intensidad a una o más de una de las dimensiones en las que nos centramos. Como comprobaremos, aquellas cuestiones en las que encontramos una mayor riqueza de las apreciaciones realizadas por los maestros son las referidas al concepto de imaginación histórica y al de imaginación, mientras que las más pobres son las que tienen que ver con la formación disciplinar y las creencias epistémicas.

Dado que, como se ha indicado, muchos de los fragmentos estudiados mediante el análisis del discurso ya habían sido examinados a partir de la teoría fundamentada, hemos intentado no ser demasiado reiterativos al estudiar aquellos en que más se había profundizado. Así, se ha tratado de considerar los matices que no se habían tenido en cuenta por la clase de aproximación que implica la teoría fundamentada y hemos dotado de mayor relevancia aquellas reflexiones que habían quedado fuera en el análisis previo. Junto con ello, en este análisis también se han ido creando memos durante la lectura y

codificación de los datos, los cuales han sido de gran ayuda para su posterior interpretación.

Por otro lado, una cuestión destacable es que, del mismo modo que hacemos en otras partes de la investigación, a la hora de exponer los resultados hemos optado por unir su descripción y discusión ya que estos es algo especialmente recomendable al desarrollar análisis del discurso, de modo que se recomienda fusionar los apartados de presentación de resultados y discusión de los mismos para, de este modo, plantear el análisis de datos en el contexto de los debates que estos sacan a la luz (Willig, 2013: 102-103). De este modo, dicho apartado se subdivide en función de las dimensiones en las que nos focalizamos: el concepto de imaginación; el concepto de imaginación histórica; los métodos y estrategias didácticas; los recursos educativos; las creencias epistémicas y finalidades del aprendizaje de la historia; y la formación disciplinar. Este orden nos ha parecido el más adecuado puesto que respeta la centralidad que tiene el concepto de imaginación histórica en nuestra investigación abordando primeramente las ideas de los docentes sobre la imaginación -en general- y la imaginación histórica en el aprendizaje de sus alumnos y, más adelante, explorando aspectos determinantes del aprendizaje de la historia que ayudan a situar y a ofrecer una panorámica más global de qué lugar ocupa la imaginación histórica en el marco de sus creencias sobre el aprendizaje y del enfoque didáctico que emplean.

9.2 Resultados: una teoría fundamentada sobre la imaginación histórica

El análisis en base a la teoría fundamentada que se ha realizado sobre las entrevistas a los docentes de Educación Primaria ha dado como resultado la generación de una teoría sobre la imaginación histórica. Dada la complejidad de exponer una teoría sobre cómo se conceptualiza un elemento de estas características, consideramos que lo más conveniente es describir en un primer momento la estructura y las diversas clases de componentes que integran la teoría, seguidamente mostrar y explicar la estructura general que sintetiza los diferentes postulados y, finalmente, detallar cada parte y los componentes que la integran. Así, si bien el análisis inductivo que se ha desarrollado ha partido de los datos concretos para progresivamente ir abstrayendo qué representan estos, al plantear los resultados vamos a trazar el camino inverso, exponiendo al inicio los principios teóricos elaborados y a continuación ir bajando a niveles inferiores hasta comentar las categorías básicas y algunos ejemplos significativos en forma de citas textuales extraídas de las entrevistas.

Primeramente, es relevante recordar que la pregunta que ha guiado y a la que da respuesta esta teoría es “¿Cómo conceptualizan la imaginación histórica los maestros de Educación Primaria?”, de modo que el análisis de las entrevistas ha mostrado que a la hora explicar cómo entienden los docentes este concepto aluden a una amplia gama de elementos y relaciones que tienen que ver con el aprendizaje de la historia, las características del alumnado o las estrategias implementadas por el docente, entre otras cosas. Los procedimientos de codificación que se han aplicado han permitido organizar y teorizar todo ello para darle sentido, de forma que se han configurado distintos tipos de componentes, los cuales aparecen dispuestos jerárquicamente en la Figura 86.

Figura 86. Componentes de la teoría fundamentada de mayor a menor nivel de abstracción



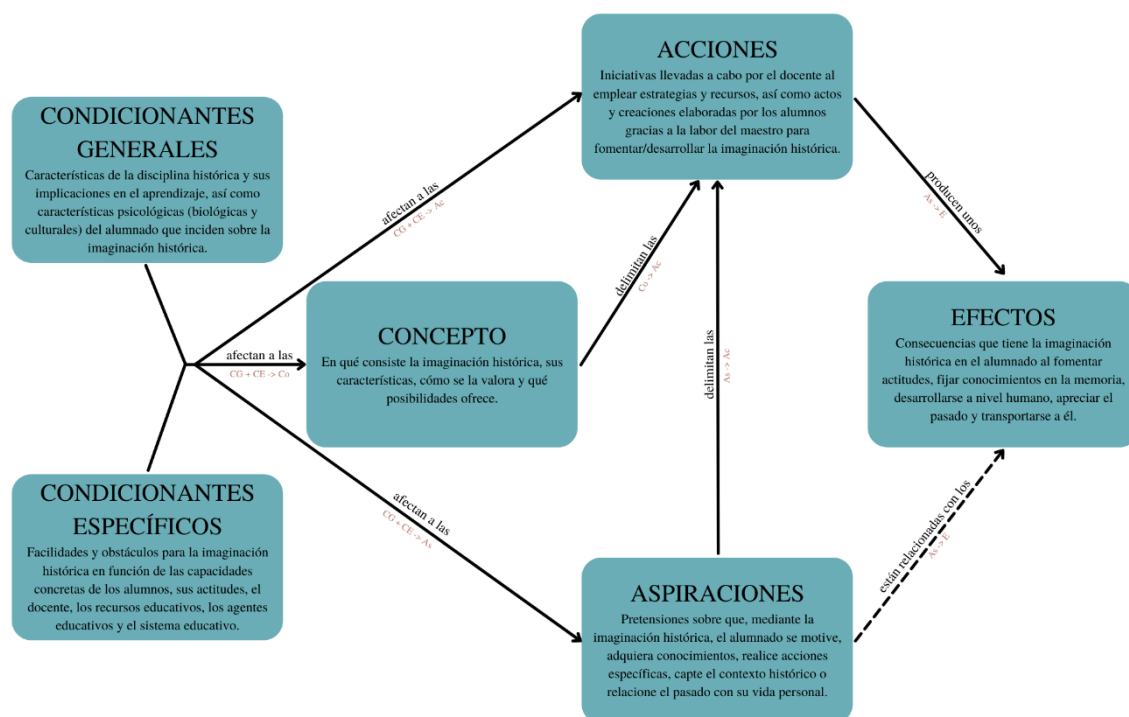
Fuente: elaboración propia.

Como unidad de mayor grado de abstracción encontramos el esquema general de la teoría, que tiene un carácter procesual y que está conformado por 6 fases. Las fases representan distintos elementos y etapas de los procesos de aprendizaje en que se ve involucrada la imaginación histórica y contienen familias de códigos que están vinculados entre sí. Bajando al siguiente nivel inferior de abstracción, las familias de códigos están compuestas por códigos o categorías que hacen referencia a ideas relacionadas. Finalmente encontramos los códigos o categorías como componentes más concretos en los que se reúnen las unidades de significado que se han tomado de las entrevistas siguiendo la pregunta de investigación.

I. Esquema procesual de la teoría

Si observamos el esquema procesual que hemos generado a partir de la teorización (Figura 87), podemos comprobar que las 6 fases que lo conforman son: Condicionantes generales, Condicionantes específicos, Concepto, Aspiraciones, Acciones y Efectos¹⁰². El elemento nuclear de este diagrama sobre cómo se conceptualiza la imaginación histórica es el Concepto, aunque no representa un núcleo central que irradia hacia el resto de las fases, sino que forma parte de un proceso en el que algunas fases inciden sobre él y, al mismo tiempo, este incide sobre otras.

Figura 87. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica



Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar, este esquema que sintetiza la teoría generada adopta la forma de un proceso, lo que permite organizar en un sentido temporal las apreciaciones realizadas por los maestros sobre la imaginación histórica, ya que gran parte de estas se sitúan en determinados momentos de lo que podríamos caracterizar como un proceso de

¹⁰² A partir de este punto, al referirnos a estas fases del proceso lo haremos empleando la primera letra mayúscula.

aprendizaje prototípico, es decir, en uno en el que se reconocen unos Condicionantes de partida -entre los que se encuentra cómo se concibe el propio Concepto-, se formulan unas Aspiraciones u objetivos hacia los que dirigir la enseñanza, se desarrollan Acciones para que se produzca el aprendizaje y estas tienen unos determinados Efectos sobre los alumnos. Con todo, al examinar este esquema podemos percibir que no todos sus elementos son fases de un proceso en sentido estricto, ya que las dos clases de Condicionantes -generales y específicos- y el Concepto son más bien circunstancias o entidades -en cierta medida- atemporales que influyen sobre las fases posteriores del proceso. En cambio, las Aspiraciones, las Acciones y los Efectos representan etapas mucho más claras de un proceso, en concreto se pueden ver respectivamente como los momentos iniciales en que se esbozan los actos a realizar, las iniciativas que se desarrollan después y las consecuencias que tiene todo ello.

En ese sentido, la explicación general que podemos extraer del proceso que describe esta teoría sobre la imaginación histórica parte del reconocimiento de que existen dos clases de Condicionantes, unos generales (CG) y otros específicos (CE). En conjunto todos los Condicionantes representan factores que influyen de algún modo sobre otras fases determinantes del proceso, ya sea en forma de necesidades, posibilidades, facilidades u obstáculos que afectan a cómo se entiende el Concepto, a las Aspiraciones que se proyectan y a las Acciones que se llevan a cabo para que los alumnos utilicen y/o desarrollen la imaginación histórica. Si bien estas dos clases de Condicionantes se podrían reunir bajo un mismo epígrafe o fase más amplia, especialmente teniendo en cuenta que algunos de los que integran cada grupo tienen fuertes conexiones entre sí, las considerables diferencias que existen entre ellos permiten y aconsejan plantearlos por separado. Estas diferencias consisten principalmente en que los Condicionantes generales tienen un carácter más universal y se refieren a las particularidades de la historia como disciplina de conocimiento y a las características psicológicas de los niños en las edades que comprende la Educación Primaria. Mientras que los Condicionantes específicos son más incidentales y contemplan factores que pueden variar considerablemente según el alumnado, el profesorado o el resto de los agentes educativos. A ello se añade el hecho de que los maestros entrevistados aluden en gran medida a los Condicionantes clasificados como específicos cuando comentan experiencias concretas o anécdotas que tuvieron lugar en determinadas situaciones de enseñanza, y no tanto a aspectos idiosincráticos de los elementos -actos, agentes, recursos...- con los que se relaciona la imaginación histórica.

Respecto a las relaciones¹⁰³ que se establecen entre las distintas fases, estas reflejan diferentes clases de vínculos que podemos explicar para comprobar en qué consisten las propias fases y cómo están conectadas.

Tanto los Condicionantes generales como los específicos afectan a cómo se concibe el Concepto (CG+CE \rightarrow Co)¹⁰⁴, a las Aspiraciones (CG+CE \rightarrow As) y a las Acciones (CG+CE \rightarrow Ac). Respecto al Concepto, las dos clases de Condicionantes inciden sobre cómo se entiende el concepto de imaginación histórica (CG+CE \rightarrow Co), ya que los de tipo general subrayan algunas particularidades de la historia como disciplina de conocimiento -y más específicamente, sobre las posibilidades y limitaciones que tenemos en el presente para conocer el pasado- las cuales constituyen las razones por las que es necesario imaginar los tiempos remotos cuando nos aproximamos a ellos. Junto a estas, también aparecen cualidades propias del pensamiento infantil que son un estímulo para imaginar en determinados sentidos del término. Por su parte, los Condicionantes específicos también afectan al Concepto en la medida en que elementos como las capacidades del alumnado, sus actitudes o las opciones que ofrecen determinados recursos educativos influyen en la clase de imaginación histórica que pueden desplegar los niños y niñas.

El hecho de que los dos tipos de Condicionantes afecten tanto a cómo se conceptualiza la imaginación histórica refleja que los maestros entrevistados no poseen una idea sólida sobre el lugar que ocupa -o puede ocupar- la imaginación al aprender historia, sino que más bien significan esta idea a partir de otros elementos más abstractos -generales- y con los que interactúan directamente en su día a día -específicos-. Así, el Concepto de imaginación histórica al que se refieren los maestros no es una entidad sobre la que hubieran reflexionado previamente, ni mucho menos definido. Más bien es uno al

¹⁰³ Como es posible observar en la Figura 87, las diferentes relaciones que se dan entre las fases reflejan diferentes denominaciones de los vínculos que se establecen entre ellas (p. ej.: “afectan a”, “delimitan las”, “derivan en” ...). Estas representan relaciones unidireccionales entre dos fases y lo hacen planteando conexiones de distinta naturaleza, de forma que aquellas en las que una fase “afecta” a otra sugieren que la primera tiene alguna clase de incidencia -en un sentido amplio- sobre la segunda. En cuanto a las que “delimitan”, estas relaciones restringen las posibilidades que puede contemplar una fase y, por tanto, la acotan, mientras que los vínculos en los que los contenidos de una fase “derivan en” otra señalan que existe una relación directa entre lo que indican las categorías reunidas en la primera y las de la segunda. Por su parte, la relación “produce” apunta que los elementos de una fase tienen unas consecuencias o generan unos resultados en otra, y finalmente la que expresa “están relacionadas con” sugiere una clase de vínculo de menor intensidad entre dos fases.

¹⁰⁴ Con la finalidad de indicar de forma clara cuándo nos estamos refiriendo a los vínculos que se establecen entre las diferentes fases del esquema, representamos a modo de fórmula estas relaciones. Así, por ejemplo, “(CG+CE \rightarrow Co)” se refiere al vínculo que existe entre Condicionantes generales (CG) + Condicionantes específicos (CE) relacionado con (\rightarrow) el Concepto (Co).

que dotan de sentido a partir de sus creencias sobre la disciplina, sus percepciones sobre cómo piensan y aprenden sus alumnos, y mediante su experiencia sobre aquello que funciona o es efectivo al enseñar historia. Por tanto, aunque no dispongan de una idea consolidada del concepto ni lo empleen en su día a día, sí manejan a diario los significados que le suelen atribuir y ello se ve reflejado en la soltura con que razonan sobre ellos cuando se les plantea el concepto.

En cuanto al modo en que los Condicionantes generales y específicos afectan a las Aspiraciones ($CG+CE \rightarrow As$), estas están marcadas sobre todo por las características y capacidades de los alumnos, aunque también por las propiedades del conocimiento sobre el pasado que, según cómo se las interprete, indican qué contribuciones puede aportar la imaginación histórica y hacia las que se debe dirigir esta en el aprendizaje de la historia. A su vez, las dos clases de Condiciones también afectan a las Acciones ($CG+CE \rightarrow Ac$) que efectúa el profesorado para desarrollar la imaginación histórica y el alumnado para emplearla, de modo que en el caso de estas están influidas por los mismos factores que las que inciden sobre las Aspiraciones, aunque en este aspecto toman todavía más relevancia las cuestiones relacionadas con los alumnos, los recursos educativos y las estrategias que puede aplicar el docente.

Una vez consideradas las relaciones que mantienen los Condicionantes generales y específicos con otras fases del proceso que describe el esquema de esta teoría sobre la imaginación histórica, podemos reparar en las relaciones que se establecen entre otros elementos del diagrama. Así, en el esquema es posible observar que la forma en que los maestros entienden el Concepto, especialmente en lo referido a las funciones que cumple y las características que tiene la imaginación histórica, delimitan las Acciones ($Co \rightarrow Ac$) que estos consideran que llevan a cabo en favor de desarrollarla o fomentarla. Como comprobaremos en mayor detalle más adelante, ciertas formas de entender el concepto hacen que determinados actos realizados por el docente cobren mucha relevancia, como que el alumnado imagine a partir de las narraciones y relatos que cuenta el maestro.

En cuanto al vínculo que se establece entre las Aspiraciones y las Acciones, las primeras derivan en las segundas ($As \rightarrow Ac$). Ello implica que los objetivos o pretensiones hacia los que los maestros consideran que se debería dirigir la imaginación histórica tienen un reflejo directo en las estrategias que siguen al enseñar historia y que contribuyen a desarrollar esta capacidad en el alumnado, así como estas Aspiraciones también tienen un impacto en determinadas tareas imaginativas que desempeña los alumnos gracias a la intermediación del profesorado. Asimismo, las Aspiraciones guardan

relación con los Efectos ($As \rightarrow E$) aunque, como revela la línea discontinua de la flecha que une ambas fases, se trata de un vínculo de menor intensidad comparado con el resto que estamos observando. De esta forma plasmamos la conexión particular que existe entre ambos elementos y que radica en que las familias y categorías que conforman ambas fases tienen la condición de ser resultados que se pueden lograr, aunque con la importante diferencia de que en el caso de las Aspiraciones estas no son más que una pretensión o propósito que circunstancialmente se desea alcanzar, mientras que los Efectos son resultados genuinos -incluso observables en algunos casos- que se consiguen en el alumnado implementando determinadas Acciones.

Finalmente, las Acciones que llevan a cabo docentes y alumnos producen unos Efectos en los segundos ($Ac \rightarrow E$), de manera que los estudiantes se benefician de que el profesorado aplique determinadas estrategias, recursos o actividades que contribuyen a la propia imaginación histórica o a efectuar diferentes clases de operaciones o aprendizajes a través de ella. Estas consecuencias que se generan tras la realización de unas u otras Acciones presentan una naturaleza heterogénea, aunque como comprobaremos se tratan de resultados positivos en la gran mayoría de los casos.

Como se ha podido comprobar a partir de la Figura 87 y de la explicación subsiguiente, la teoría generada sobre la imaginación histórica tiene la apariencia de un proceso en el que una serie de factores de diferente naturaleza afectan al modo en que se conceptualiza esta idea, así como a otras fases propias del proceso de aprendizaje que revelan y clarifican cómo se entiende el concepto. Todas estas fases simbolizan los componentes más abstractos que definen la teoría (Tabla 51) y, a su vez, reúnen de manera ordenada y agrupadas en familias las categorías. Mientras tanto, las categorías o códigos explican a través de diferentes ideas y matices qué es y de qué forma contribuye la imaginación histórica al aprendizaje de la historia. Asimismo, esta teoría cuenta con una categoría central, la cual representa una idea o principio que vertebra todas las fases y familias con mayor o menor intensidad.

Tabla 51. Clasificación de los componentes más abstractos de la teoría generada

| Fases | Familias de categorías | Categoría central |
|-------------------------------|---|-----------------------------|
| 1. Condicionantes generales | 1.1 Características disciplinares | Transmisión de conocimiento |
| | 1.2 Características psicológicas del alumnado (biológicas y culturales) | |
| 2. Condicionantes específicos | 2.1 Características del alumnado | |
| | 2.2 Capacidades del alumnado | |
| | 2.3 Actitudes del alumnado | |
| | 2.4 Docente | |
| | 2.5 Otros agentes educativos | |
| | 2.6 Recursos educativos | |
| | 2.7 Sistema educativo | |
| 3. Concepto | 3.1 Funciones | |
| | 3.2 Características | |
| | 3.3 Requisitos | |
| | 3.4 Utilidades | |
| | 3.5 Valoraciones | |
| 4. Aspiraciones | 4.1 Adquirir conocimiento sustantivo | |
| | 4.2 Relacionar la historia con la vida del alumnado | |
| | 4.3 Captar el contexto histórico | |
| | 4.4 Motivar | |
| | 4.5 Realizar acciones específicas | |
| 5. Acciones | 5.1 Estrategias del docente | |
| | 5.2 Recursos de enseñanza | |
| | 5.3 Actos del alumnado | |
| | 5.4 Creaciones del alumnado | |
| 6. Efectos | 6.1 Fija en la memoria | |
| | 6.2 Transportarse y apreciar el pasado | |
| | 6.3 Fomenta actitudes | |
| | 6.4 Consecuencias humanas | |
| | 6.5 Resultados negativos | |

Fuente: elaboración propia.

Condicionantes generales

A la hora de abordar la explicación¹⁰⁵ detallada de las fases que conforman la teoría podemos comenzar por tratar las Condiciones generales (Tabla 52). Esta representa una de las fases de menor tamaño en lo que se refiere al número de familias y códigos que la componen, pero sin embargo su relevancia reside en lo significativas que son algunas de sus categorías y en cómo afectan a otras fases y códigos del proceso que describe la teoría

¹⁰⁵ Es posible que el lector aprecie un lenguaje más ligero en los siguientes apartados, lo cual se debe a que nos servimos de palabras y expresiones empleadas por los docentes. Ello representa, como hemos indicado al exponer las particularidades del método de investigación, una de las características propias de la teoría fundamentada: utilizar categorías y lenguaje empleado sean “in vivo”, esto es, que se empleen las mismas que usan los participantes.

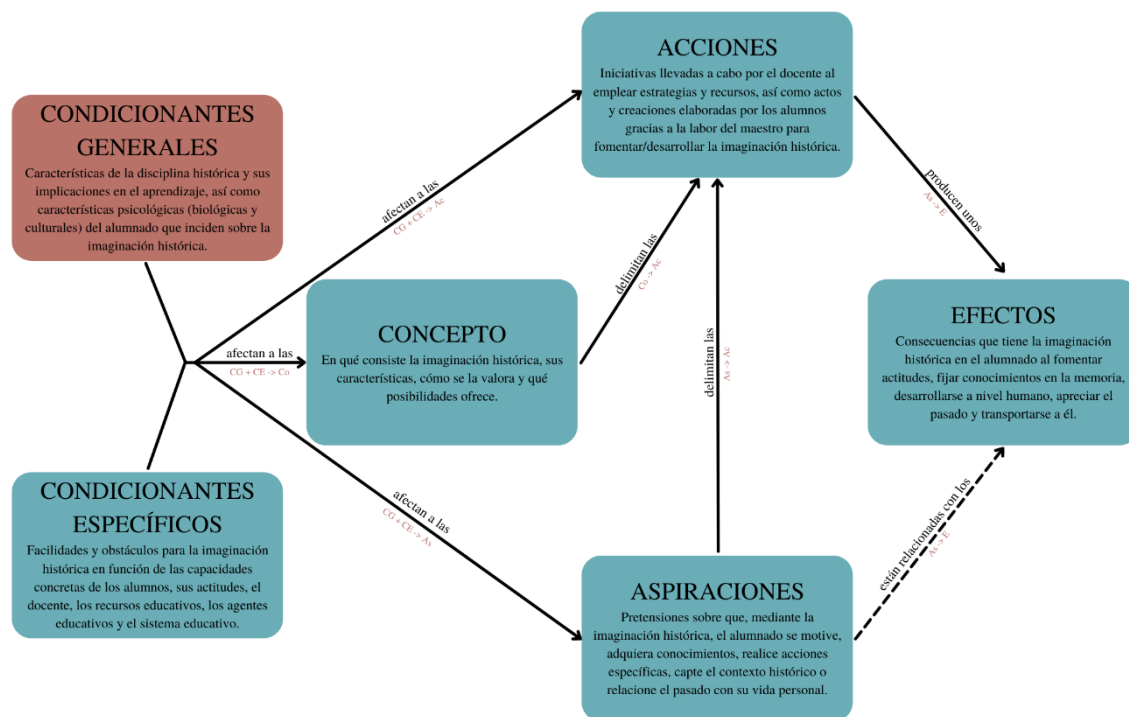
elaborada (Figura 88). En un sentido general, podemos señalar que esta fase reúne las características de la historia como disciplina y las implicaciones de estas propiedades en el aprendizaje, así como las características psicológicas (biológicas y culturales) del alumnado que indican sobre la imaginación histórica.

Tabla 52. Familias de categorías de los Condicionantes generales en la teoría fundamentada

| Fase específica | Familias de categorías | Categoría central de la teoría |
|-----------------------------|--|--------------------------------|
| 1. Condicionantes generales | 1.1 Características disciplinares 1.2 Características psicológicas del alumnado (biológicas y culturales) | Transmisión de conocimiento |

Fuente: elaboración propia.

Figura 88. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Condicionantes generales)



Fuente: elaboración propia.

Una de las familias de categorías que mayor relevancia adquiere en esta fase son las (1.1) características disciplinares, las cuales se refieren a propiedades, y en especial a limitaciones, que los docentes consideran que son propias de la historia como disciplina -o en un sentido mucho más amplio, particularidades del conocimiento que podemos alcanzar sobre el pasado- y que guardan una relación directa con la imaginación. En este sentido, diversos maestros aluden a la historia o al pasado como algo fijo e inamovible que no se puede o debe alterar cuando los alumnos emplean la imaginación, con lo que algunos como Daniel y Miguel indican directamente que el pasado “es lo que es” y que utilizar la imaginación al aproximarnos a este no lo va a cambiar. De esa forma advierten y, en cierta medida, acotan, aquello que puede hacer la imaginación al aprender historia.

Existen limitaciones u obstáculos propios del conocimiento histórico que se relacionan con la imaginación y que tienen que ver con la cantidad y las cualidades de los testimonios que perduran del pasado. Además de la escasez de testimonios que hay disponibles de ciertas épocas, Victoria lamenta que contemos con tan pocos vídeos del pasado, especialmente de los periodos más antiguos de los que por razones técnicas no existe ninguno, ya que estos ofrecerían una visión más exacta de cómo eran aquellos tiempos. Con ello se sugiere que en caso de disponer de esta clase de fuentes no sería preciso recurrir tanto a la imaginación al estudiar historia, y tampoco sería preciso utilizar animaciones que representen épocas lejanas, las cuales son un recurso de menor valía en comparación con los vídeos.

Por otra parte, una condición relevante que caracteriza a la historia y que adquiere gran relevancia al estudiarla es que no es manipulativa, es decir, que no se puede apreciar mediante los sentidos y, en particular, con el del tacto. Ello conduce a Julia, Herminia, Gloria y Pilar a sostener que la imaginación es un elemento esencial al tratar cuestiones de historia, ya que “(...) todo lo que es pasado... necesita... todo lo que no puedes tocar y ver necesita imaginación, para... para aprenderlo para... yo qué sé para sacarle algún necesitas imaginártelo (...)” (Julia). Así, esto también guarda relación con que la historia está compuesta de acontecimientos que no hemos experimentado, es decir, que no hemos vivido en primera persona.

Las (1.1) características disciplinares que estamos observando son el trasfondo de aspectos muy importantes que repercuten sobre el acceso y el aprendizaje de la historia, de manera que dan lugar a ciertas implicaciones para el aprendizaje. De entre ellas, la más recurrente es que todo aquello que no se ha vivido en persona ha de ser imaginado y, puesto que la historia consta principalmente de hechos que no hemos experimentado en

nuestra vida de manera directa, los alumnos deben recurrir a la imaginación para poder aprender sobre el pasado. Así lo expresa Flores cuando comenta: “Hombre la imaginación en historia es importante porque si partimos de que son hechos que han ocurrido que nosotros no hemos vivido la gran mayoría, me los tengo que imaginar, ¿vale? (...)”; o también Carlos al explicar que es preciso:

“C: (...) hacerse una imagen de lo que no está, ni aquí ni ahora... en la historia es eso, hay una parte que sí que tenemos aquí y ahora que es la historia más reciente, pero la mayoría de la historia es... ya ha sucedido, ya ha sucedido y ha sucedido en otros lugares (...)”

Todo ello sugiere que para conocer y aprender historia es necesario imaginar, como también es obligatorio hacerlo cuando no disponemos de fuentes del pasado. En este sentido, Ángela e Victoria reflexionan sobre que, si no se registra el pasado hay que imaginarlo:

“Á: Eh... cuando tú no has vivido algo, y no tienes... no tienes fuentes no tienes una película o no o algo como ahora que tienes una fuente para todo y ya prácticamente dices todo está inventado, eh tienes que tirar de imaginación para poder ayudarte a entender y a situarte, en ese espacio (...)”

Esta maestra mantiene, junto a Victoria, Julia y Carlos, que cuando no contamos con diversos soportes visuales en los que se represente la época o el acontecimiento estudiado, es imprescindible que los alumnos imaginen. Asimismo, se destaca que haber oído hablar o conocer los hechos históricos no es suficiente, sino que hace falta imaginar para que se produzcan verdaderos aprendizajes.

Por otro lado, encontramos otra familia de categorías que alude a las (1.2) características psicológicas del alumnado de Educación Primaria, las cuales se pueden dividir en biológicas y culturales. Las primeras se refieren fundamentalmente a características que condicionan por el nivel madurativo de los niños y niñas al aprender historia, mientras que las segundas tienen un carácter más contextual y apuntan a cómo la sociedad y la cultura en que vivimos afecta al pensamiento y al aprendizaje del alumnado. En conjunto, tanto unas como otras características señalan aspectos del pensamiento infantil que dificultan el aprendizaje de la historia en general, y el desarrollo o empleo de la imaginación histórica en particular, aunque también se sugieren algunas cuestiones que simplemente afectan a todo ello sin entrar a valorar si son o no un perjuicio.

Si comenzamos por abordar las de tipo biológico, numerosos maestros puntualizan directa o indirectamente que las dificultades que tienen los alumnos de estas edades con la noción de tiempo representan un problema frecuente. Los impedimentos para situar

temporalmente los acontecimientos que se están tratando o para reconocer la antigüedad de unos y otros hechos históricos aparecen como obstáculos y, aunque al menos no impiden completamente que los alumnos puedan imaginar, dificultan que se puedan orientar o ubicar temporalmente aquello que imaginan. Junto con ello, la capacidad de abstracción también obstaculiza poner en juego la imaginación histórica, sobre todo en el sentido de que es preciso abstraer la información que se conoce sobre el pasado para más tarde poder imaginar a partir de ella.

Tanto los problemas con la noción de tiempo como las derivadas de la limitada capacidad de abstracción que tienen los niños se relacionan con el nivel de maduración que pueden alcanzar durante la Educación Primaria. El grado de desarrollo hace que, por ejemplo, Nadia indique que en edades tempranas es:

“N: (...) más difícil eh ha/ hablar de imaginación histórica... porque no no no conocen eh no tienen ese, esos conceptos... ¿vale? pero sí que, en cuanto a lo que decíamos antes de la línea de... de su línea de (3s) de su historia su línea de vida, si, eh porque, si en cuando metemos a... las cosas que ellos han vivido sí que aparece la la emoción los sentimientos que ellos tienen ahí ¿vale? y cuando... unes esa línea de vida a los abuelos, o a los padres, pero los abuelos mucho más, ellos sí (...)”

Como vemos, Nadia reconoce que los niños pequeños tienen menos imaginación histórica, pero esta sí aparece cuando el pasado se relaciona con su historia personal o la de familiares cercanos como padres y, sobre todo, abuelos. Con todo, si el nivel de maduración al inicio de primaria supone un obstáculo considerable, según Gloria hacia el final de esa etapa educativa lo es en mucha menor medida, ya que entonces tienen muchas más facultades y se mantiene la capacidad de asombro que les impulsa a imaginar¹⁰⁶.

Finalmente, podemos pasar a considerar de forma breve las características psicológicas de tipo cultural que aprecian los maestros, de manera que estas aluden a cómo determinados aspectos distintivos de las sociedades actuales en las que vivimos inciden sobre el pensamiento infantil. Principalmente, estas apreciaciones se refieren a cómo el hecho de vivir y, sobre todo, criarse en una “sociedad del espectáculo” como apunta Victoria conduce a que los niños crezcan en una cultura visual -es decir, que depende mucho de las representaciones visuales- y estén acostumbrados a ver imágenes.

¹⁰⁶ Como comprobaremos más adelante, muchas de estas características psicológicas de tipo biológico que son propias de las edades que comprende la Educación Primaria aparecen de nuevo como parte de la fase de Condicionantes específicos. Esto es así ya que diversos docentes se refieren a estas ideas reflejando que son rasgos generales de esas edades y también que las han podido observar en algunos de sus alumnos en particular.

Ello afecta necesariamente al tipo de medios y estímulos con los que los niños aprenden mejor y a su forma de imaginar, lo que también produce consecuencias negativas porque hace que hoy en día tengan menos imaginación que la que solían tener los alumnos antiguamente.

Condicionantes específicos

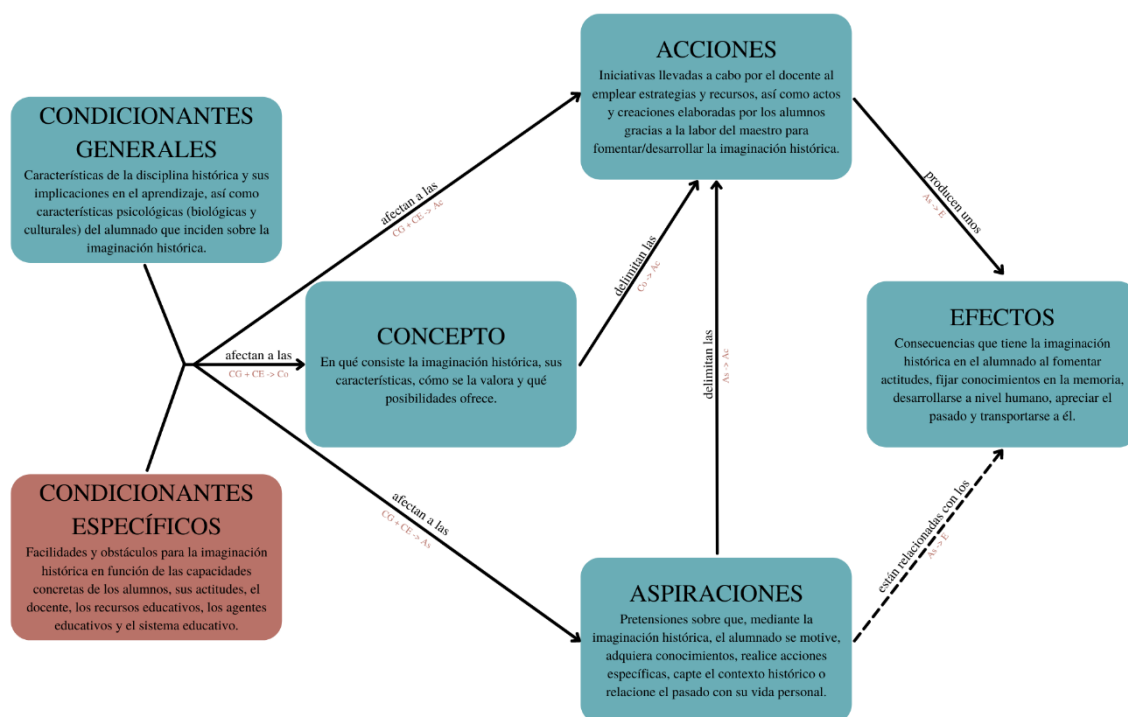
La siguiente fase que podemos continuar explorando es la que constituyen los Condicionantes específicos (Tabla 53), los cuales mantienen una fuerte relación con los Condicionantes generales que acabamos de tratar y, en especial, con los que se refieren a las capacidades de los alumnos. Con todo, cada clase de condicionantes tiene un carácter diferente ya que, si bien los generales son más amplios y universales, los específicos son más contextuales y se refieren en gran medida a cuestiones que los maestros comentan a través de elementos concretos de las situaciones de aprendizaje, como los alumnos y qué les afecta cuando se fomenta o utilizan la imaginación histórica. Además, estos inciden sobre los mismos componentes que los Condicionantes generales (Figura 89).

Tabla 53. Familias de categorías de los Condicionantes específicos en la teoría fundamentada

| Fase específica | Familias de categorías | Categoría central de la teoría |
|-------------------------------|---|---------------------------------------|
| 2. Condicionantes específicos | 2.1 Características del alumnado 2.2 Capacidades del alumnado 2.3 Actitudes del alumnado 2.4 Docente 2.5 Otros agentes educativos 2.6 Recursos educativos 2.7 Sistema educativo | Transmisión de conocimiento |

Fuente: elaboración propia.

Figura 89. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Condicionantes específicos)



Fuente: elaboración propia.

Una característica singular de esta fase es que, de las siete familias de códigos que la integran, gran parte de estas se pueden dividir a su vez en facilidades u obstáculos según cómo influyan sobre la imaginación histórica, concretamente nos referimos a las (2.2) capacidades del alumnado, (2.3) sus actitudes, (2.4) el docente, (2.5) otros agentes educativos y (2.6) los recursos. De este modo, en estos cinco grupos se contemplan aspectos positivos y negativos, mientras que en los otros dos que aluden a las (2.1) características de los alumnos y al (2.7) sistema educativo únicamente se recogen elementos negativos. Dada esta circunstancia consideramos que la forma más clara de exponer esta parte de la teoría es plantear las cualidades positivas de las cinco primeras familias de categorías que hemos mencionado y, posteriormente, mostrar las negativas de todas ellas.

En primer lugar, las facilidades que aportan las (2.2) capacidades del alumnado remiten especialmente a que todos ellos tienen la capacidad de imaginar, si bien este grado de competencia puede variar según diversos factores y circunstancias que observaremos al tratar las siguientes familias de códigos. Junto con la propia capacidad de imaginar

también encontramos las facultades de que disponen hacia el final de la etapa de Educación Primaria, las cuales ayudan a que se puedan orientar temporalmente y, más en concreto, que se puedan ubicar mínimamente en el espacio y el tiempo, que conozcan la sucesión de ciertos hechos y las consecuencias que tuvieron otros. Aunque estos aspectos se suelen presentar como problemas que interfieren al imaginar históricamente, en ocasiones se reconoce que, pese a que los niños no cuenten con una noción de tiempo demasiado elaborada, esta permite situar suficientemente o de manera aproximada aquello que imaginan.

Respecto a (2.3) las actitudes que tiene el alumnado, estas representan otra clase de facilidades que cobran cierta relevancia porque predisponen de forma positiva a la hora de imaginar. De entre las distintas categorías que entran dentro de esta familia, la más destacada es la curiosidad ya que esta aparece frecuentemente como una condición previa que impulsa a los alumnos a utilizar la imaginación. La curiosidad puede surgir de los propios alumnos o ser fomentada por parte del docente mediante alguna tarea o recurso, de manera que es algo característico de los niños en estas edades pero que necesita de cierto estímulo interno o externo. Cuando esta emerge de los alumnos por sí mismos, según Julia lo hace por los contrastes que existen entre el pasado y el presente, puesto que, como comenta: “(...) yo creo que a ellos les genera la curiosidad algo que sea muy diferente al entorno que ellos conocen (...)”, mientras que Carlos y Daniel afirman que intentan despertar la curiosidad de sus alumnos como paso previo a tratar contenidos históricos, algo que Julia sostiene que también hace a través de ciertos apartados del libro de texto.

Al mismo tiempo, Luis considera que sin imaginación histórica “(...) no les puede gustar la historia ellos tienen que imaginar tienen que tener esa curiosidad... y eso es a través de la imaginación.”, lo cual nos conduce a otra de las cuestiones que forman parte de las actitudes del alumnado que facilitan la imaginación histórica: el disfrute. Tanto para él como para Flores, se puede conseguir que los alumnos disfruten de estudiar historia haciendo que utilicen su imaginación para figurar mentalmente ciertas situaciones o personajes, si bien otros docentes como Belén defienden que los niños disfruten empleando la imaginación gracias a las metodologías que utilizan en su colegio. Todas estas formas en que el disfrute a la hora de aprender facilita la imaginación histórica también guardan relación con la motivación de los estudiantes, la cual representa otra categoría relevante que clasificamos como parte de las actitudes de estos. Así, las facilidades que implican en conjunto esta serie de actitudes pueden ser vistas como

mecanismos que contribuyen a que, como plantean Gloria y Ángela, los alumnos “estén más despiertos”.

Pasando a otro conjunto de categorías que condicionan positivamente el fomento o uso de la imaginación, encontramos algunas actuaciones que puede realizar el (2.4) docente. Entre ellas destaca el modo en que cuenta o relata la historia y, en particular, aquellas anécdotas históricas que llamen la atención de los alumnos de manera que, como veremos más adelante, esta es una estrategia relevante que forma parte de las acciones que llevan a cabo los maestros. Sin embargo, en tanto que factor que condiciona la imaginación, la manera en que se expresa el docente a la hora de relatar hechos curiosos del pasado incide sobre los alumnos, como también lo hace que tenga un carácter y actitud extrovertida. Por lo demás, un principio básico en el que se detienen Herminia y Ángela es que, por encima de todo, el maestro ha de permitir o dar la oportunidad que los alumnos imaginen, por ejemplo, tomado en cuenta sus ideas previas.

Por otro lado, es preciso considerar las contribuciones que aportan (2.5) otros agentes educativos más allá del docente, como, por ejemplo, las familias. Así, comprobaremos más adelante que diversos maestros recurren a la historia familiar para que los alumnos imaginen épocas recientes a través de testimonios y entrevistas a sus padres y, especialmente, a sus abuelos. Por ello, el hecho de poder recurrir a estos familiares cercanos y su predisposición para colaborar con el colegio o con el aula aparecen como una fuente de vivencias y sucesos cercanos a los niños que les permiten imaginar la historia reciente y ver ese pasado de una forma mucho más personal, con lo que las emociones y los afectos entran en juego de manera mucho más intensa. Al mismo tiempo, en menor medida también se tiene en cuenta el apoyo de las familias, pero en un sentido diferente al de la historia familiar y que se dirige a cuestiones mucho más funcionales: que los padres ayuden a los alumnos cuando han de realizar fuera de la escuela alguna tarea o actividad en que se han de servir de la imaginación.

Para finalizar con los aspectos específicos que condicionan en un sentido favorable el proceso que describe esta teoría, resaltan las oportunidades que ofrecen los (2.6) recursos educativos. Algunos maestros indican de manera puntual que determinadas partes o elementos concretos incluidos en los libros de texto favorecen la imaginación histórica, aunque como comprobaremos más adelante, la valoración general que se hace de los manuales escolares en relación con la imaginación histórica es profundamente negativa. Así, los pocos comentarios positivos que reciben ciertos componentes de estos se refieren a la utilidad de las imágenes que incorporan los libros (Olga), a los textos de

introducción de cada tema que suelen ser muy llamativos e interesantes (Julia), o al “Proyecto final” o actividad de final del tema que propone tareas muy enriquecedoras como, por ejemplo, las de análisis de fuentes históricas (Victoria). Junto a estos recursos, los docentes también apuntan que otros recursos como las fotografías históricas o los cuadros pictóricos proporcionan facilidades al usar la imaginación histórica, así como también sucede con el uso de música temática vinculada a un periodo o suceso.

En cuanto a los obstáculos e impedimentos que implican los aspectos observados y algunos otros, estos son los más numerosos en comparación con los elementos positivos o que facilitan la imaginación histórica. Como parte de estos problemas que dificultan que los alumnos imaginen encontramos las propias (2.1) características de los niños y niñas, las cuales se refieren a una serie de cualidades de distinta naturaleza. Por un lado, destacan las dificultades que encuentran los alumnos por su situación socioeconómica, ya que cuando esta es muy delicada no se suelen interesar -en general- por el estudio de la historia y a esto se une el hecho de que no crezcan en un “entorno estimulante” (Rocío), de forma que todo ello los lleva a ver la historia como algo alejado de su realidad e intereses.

Por otra parte, la familia de códigos sobre las dificultades que implican las (2.2) capacidades del alumnado aparece como la más extensa y recoge numerosos obstáculos que condicionan a la hora de imaginar. Como hemos advertido anteriormente, algunas de estas guardan relación con los Condicionantes generales que hemos explorado, como son los problemas que tienen los niños con la noción de tiempo, así como a la hora de orientarse temporalmente. Estos impedimentos que los docentes atribuyen al nivel madurativo son un obstáculo constante a la hora de aprender historia e implican que, pese a que los alumnos son capaces de imaginar históricamente y con cierta soltura, lo hacen de una manera un tanto atomizada, sin conectar suficientemente los acontecimientos o periodos que imaginan.

Ello guarda relación con la clase de conocimiento histórico que construyen los alumnos durante el aprendizaje y que algunos docentes describen como “conocimiento desvinculado” para referirse a que sus estudiantes cuentan con un conocimiento disperso, ya sea de las propias Edades de la historia en general o de acontecimientos concretos. Junto a ello, la falta de conocimiento representa un problema significativo que deriva de que el contacto que han tenido con la historia es muy escaso y eso hace que, según Gloria, su imaginación también sea limitada. No obstante, otros maestros consideran que este problema evidente también puede representar una oportunidad favorable porque implica

que, cuando esas cuestiones se aborden en clase, los alumnos las descubrirán por primera vez y por lo tanto lo podrán hacer con mayor asombro.

En cuanto al grado de maduración de los alumnos, los docentes aprecian que existen obstáculos específicos como la dificultad a la hora de asimilar contenidos que reconoce Daniel o la de abstraer conceptos que percibe Victoria. Este segundo caso lleva a la maestra a plantear que, si ya de por sí a sus alumnos les cuesta abstraer un concepto en situaciones o contextos actuales, imaginarlo en un pasado lejano todavía complica más el proceso. A su vez, docentes como Nadia reflexionan sobre una de las bases para imaginar es trabajar manipulativamente con objetos para, a partir de ellos, manipularlos mentalmente, por lo que si los alumnos no han tenido la oportunidad de desarrollar esas capacidades kinestésicas difícilmente van a poder imaginar de manera correcta.

Los problemas de aprendizaje que tienen los alumnos a nivel particular también inciden sobre la posibilidad de imaginar y la forma de hacerlo. Sin embargo, Flores plantea que, pese a los impedimentos que enfrentan ciertos alumnos por sus capacidades cognitivas, algunos muestran un gran interés que debería hacernos desvincular estas características negativas de su capacidad para imaginar. Junto con problemas de esta clase, otros que también aparecen al intentar que los alumnos imaginen tienen que ver con los modos en que desempeñan ciertas tareas o actividades. Por ejemplo, surgen inconvenientes a la hora de darles autonomía para que inventen o creen por sí mismos, como también se originan cuando han de clasificar hechos o acontecimientos históricos.

Respecto a aquellas (2.3) actitudes de los alumnos que dificultan la imaginación hay que considerar la falta de entusiasmo y la indiferencia general que les produce a algunos estudiar el pasado y que, en lugar de ser una consecuencia de su condición social como hemos observado unos párrafos atrás, en este caso es simplemente por lo tedioso o el desinterés que les produce. Ello hace que muestren poca predisposición para imaginar o que solo lo hagan cuando se les presentan hechos históricos que les parecen inconcebibles o inverosímiles. En este sentido, la gran mayoría de alumnos no muestran desinterés al estudiar el pasado, pero cuando este aparece supone un problema importante ya que el interés y la buena predisposición son unos prerrequisitos clave para imaginar, tal y como manifiestan Herminia, Pilar, Julia y Flores.

Por otro lado, existen estrategias desarrolladas por el (2.4) docente que son un obstáculo para que los alumnos utilicen la imaginación histórica. En relación con lo que hemos comprobado anteriormente sobre las dificultades con la noción de tiempo, si el maestro no es capaz de formar adecuadamente esta capacidad en sus alumnos estos van a

poder imaginar de forma más limitada, aunque los principales problemas que puede ocasionar el maestro tienen que ver con si ofrece una enseñanza memorística. En esta línea, una de las apreciaciones que encuentra más consenso entre los maestros es que aprender de memoria es una traba considerable para que los niños y niñas imaginen, ya que de esa forma no van a poder interiorizar ni apreciar el pasado histórico. La dinámica a la que se refieren algunos docentes y que se podría resumir en: dar unos contenidos, que los alumnos los memoricen y comprobar que los han retenido a través de un examen; aparece como una forma de proceder que no solo no estimula la imaginación, sino que la impide por trasladar una idea errónea de qué supone aprender historia y del propio conocimiento histórico, así como por no despertar el interés y captar la atención de los alumnos.

Además del docente, existen (2.5) otros agentes educativos que pueden influir negativamente sobre el fomento o la utilización de la imaginación histórica, como en el caso de las familias que impiden al docente innovar y llevar a cabo iniciativas alternativas a las asociadas al aprendizaje memorístico que acabamos de describir. Estos casos son muy puntuales, como también lo son aquellos en los que, pudiendo hacerlo, las familias no estimulan y apoyan suficientemente a los niños con experiencias enriquecedoras fuera de la escuela. Mientras que otro agente que puede poner obstáculos para trabajar aspectos relacionados con la imaginación histórica es el equipo directivo, el cual puede desaprobado que se innove en el centro del mismo modo que en ocasiones hacen las familias.

En cuanto a los (2.6) recursos educativos que no favorecen la imaginación histórica del alumnado, destacan por encima de todo los libros de texto. En este sentido, también existe un amplio consenso sobre que los manuales escolares no contribuyen a emplear la imaginación histórica, algo que se relaciona claramente con las dinámicas del aprendizaje memorístico que hemos observado y que Victoria sintetiza de forma manifiesta cuando comenta que:

“V: (...) si te ciñes única y exclusivamente... a trabajar... contenidos de historia con el libro de texto tal y como están planteados los libros de texto de primaria ¿vale? No van a desarrollar ningún tipo de imaginación histórica, o sea se van a aprender de memoria.”

Asimismo, Miguel señala:

“M: (...) imaginan pero imaginan porque yo lo propongo, yo propongo que imaginen, porque basándome en los libros de texto imaginarían cero, cero, o sea está todo ahí, que si les dices haz un resumen no pueden hacer un resumen porque está todo ya tan escueto todo tan enjuto tan está seco, está/”

Como vemos, para diversos maestros el libro de texto está diseñado para desarrollar el aprendizaje memorístico, lo cual representa un problema considerable si se pretende desarrollar la imaginación histórica. Mientras tanto, para otros el problema es que los manuales son demasiado sintéticos y no se puede extraer de ellos aquello que es necesario para imaginar, por lo que como veremos más adelante recurren a otras fuentes y materiales educativos.

De este modo, la dependencia del libro de texto y, en especial cuando esta dependencia es muy pronunciada, se presenta como un gran obstáculo para que los alumnos imaginen históricamente. Fundamentalmente esto se debe al modelo de aprendizaje que propugnan los manuales, aunque existen otras razones, como el modo en que plantean la información o que, como protesta Pilar, son demasiado complejos para los alumnos a los que van dirigidos. Esta clase de motivos son los que llevan a los maestros a afirmar que emplean poco el libro de texto y, en ciertos casos, que no lo utilizan nunca, de forma que tanto unos como otros sostienen explícitamente que servirse del libro de texto no es suficiente.

Junto con los manuales escolares, los exámenes también aparecen como un recurso, en este caso de evaluación, que no facilita la imaginación histórica de los estudiantes y que está fuertemente asociado con el modelo prototípico de aprendizaje memorístico que rechazan la mayoría de los docentes. A este respecto, Belén sentencia que una garantía para imaginar es que los alumnos se expresen y hablen, pero eso es algo que de partida no se consigue con un examen, de forma que Julia suscribe estas ideas porque para ella la calificación, y en particular los exámenes, son un impedimento para que se produzcan los aprendizajes verdaderos en los que interviene la imaginación.

Por otro lado, anteriormente se ha comprobado que las imágenes son un recurso que se valora positivamente por cómo contribuyen a utilizar la imaginación histórica, aunque este es un aspecto sobre el que Julia hace algunas matizaciones. Esta sostiene:

“J: Si yo estoy estudiando un conflicto bélico, o veo una película... o si lo estoy leyendo o alguien me lo está contando es que es imparables, sin querer ya te estás creando una imagen, la imagen es fundamental, o te la imaginas o la tienes, si la tienes pues ya te acomodas, por decir ya sé cómo es ese hombre o esa mujer o esa situación (...)”

De este fragmento se desprende que, en cierta medida, es preferible no disponer de imágenes al abordar el pasado puesto que cuando los alumnos cuentan con ellas se “acomodan” y ya no se esfuerzan para imaginar por sí mismos como harían, por ejemplo, a través de una lectura.

Finalmente, el (2.7) sistema educativo aparece como otro elemento que impide el fomento de la imaginación a través de algunos de sus mecanismos y reglamentos. Entre ellos destaca la importancia que se atribuye generalmente a la evaluación mediante la calificación numérica y que, como acabamos de ver, origina problemas a algunos maestros por la rigidez que impone y que se extiende más allá de la evaluación hasta todo el proceso de aprendizaje. Esta condición no favorece precisamente que se puedan desarrollar actividades imaginativas, sobre todo por los problemas y la dificultad que supone calificar numéricamente este tipo de tareas o ejercicios. Además, el exceso de contenidos que se deben impartir también aparece como un problema que genera el sistema educativo y que impide poder dedicar tiempo a aprendizajes en los que se utiliza más la imaginación.

Una vez exploradas las dos clases de Condicionantes que forman parte de la teoría, podemos pasar a estudiar aquellas fases a las que afectan estos Condicionantes generales y específicos, como son el propio Concepto, que explica cómo entienden la imaginación histórica los docentes, las Aspiraciones hacia las que se debe dirigir esta y las Acciones que llevan a cabo ellos mismos para fomentarla en sus alumnos.

Concepto

A la hora de abordar cómo se entiende el Concepto de imaginación histórica (Tabla 54) es relevante haber observado previamente los Condicionantes generales y los específicos, ya que ello permite ir comprobando de qué forma afectan estos al modo en que se conceptualiza. El modo en que inciden los primeros sobre el Concepto es bastante claro, ya que las particularidades de la disciplina histórica como forma de generar conocimiento sobre el pasado y las características psicológicas de los alumnos demarcan la apariencia que puede tomar la imaginación histórica en el aprendizaje (Figura 90). Sin embargo, el caso de los Condicionantes específicos puede resultar un poco confuso que, consistiendo estos en apreciaciones concretas, tengan efecto sobre cómo se define el Concepto. Esto es así porque, como ya hemos explicado antes, estos maestros no utilizan a menudo el concepto ni cuentan previamente con una idea sólida y establecida sobre qué es la imaginación histórica, sino que la significan a partir de sus conocimientos, creencias y experiencias docentes. Ello hace que estos factores afecten al modo en que se define la imaginación histórica y no al revés, esto es, que en función de la idea de imaginación histórica se vean de un modo u otro esos elementos. Por tanto, aunque no dispongan de una idea consolidada del concepto ni lo empleen en su día a día, sí manejan a diario los

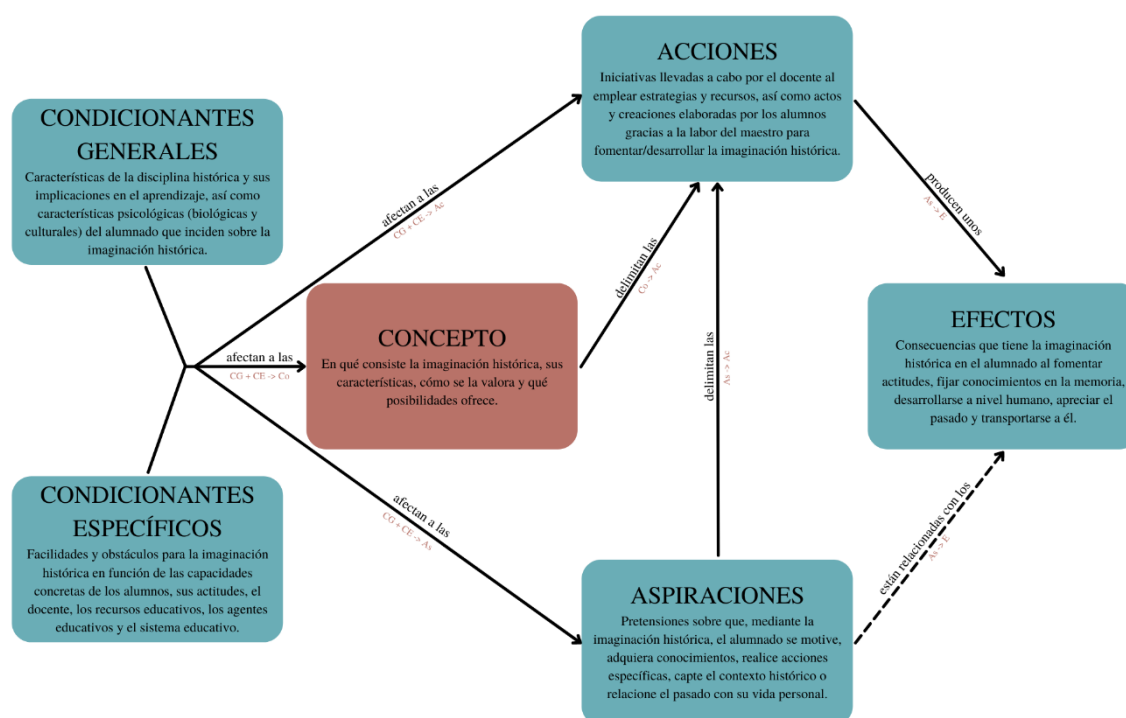
significados que le suelen atribuir y ello se ve reflejado en la soltura con que razonan sobre ellos cuando se les plantea el concepto.

Tabla 54. Familias de categorías del Concepto en la teoría fundamentada

| Fase específica | Familias de categorías | Categoría central de la teoría |
|-----------------|--|--------------------------------|
| 3. Concepto | 3.1 Funciones 3.2 Características 3.3 Requisitos 3.4 Utilidades 3.5 Valoraciones | Transmisión de conocimiento |

Fuente: elaboración propia.

Figura 90. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Concepto)



Fuente: elaboración propia.

La primera familia de categorías que nos permite comprobar qué es la imaginación histórica es la referida a las (3.1) funciones que desempeña esta. En ella se reúnen los diferentes actos que se realizan con la imaginación y que tienen la particularidad de consistir en actividades que se llevan a cabo con ella en los procesos de aprendizaje y que tienen unos resultados o generan unos productos inmediatos, lo que los diferencia de otros actos con mayor trascendencia a la hora de apreciar el pasado como los que comentaremos más adelante al explorar las (3.4) utilidades.

De entre el conjunto de actos más inmediatos, aquellos que destacan con una pronunciada diferencia son los relacionados con ver o crear una imagen en la cabeza, de manera tal y como expresa Rocío, la imaginación histórica consiste en “(...) la capacidad de, eh representar mentalmente y visualizar diferentes momentos o etapas históricas o momentos del desarrollo del ser humano de la evolución del ser humano.”; o también Pilar: “Esa construcción gráfica que te haces en la mente de de cómo es, cada época.” y Carlos: “(...) es hacerse la imagen mental de lo que pasó en ese momento, de cómo era.”. De modo que la gran mayoría de docentes entienden que utilizar la imaginación histórica consiste en contemplar o construir imágenes mentales sobre el pasado, aunque es posible apreciar matices o precisiones en las que coinciden algunos como Victoria, Nadia o Luis, quienes especifican que imaginar históricamente supone ver mentalmente cómo era la vida en el pasado y que, por tanto, es “(...) la capacidad de ver... en su cabeza (4s) eh... cómo se vivía entonces (...)” (Victoria).

De esta forma, existe un amplio consenso a la hora de definir la imaginación histórica como el acto de ver o crear una imagen mental sobre el pasado y, a su vez, esta se presenta como la forma más primaria y universal de entender el concepto porque a partir de ella se explican otras funciones que se basan en esta y que nunca la contradicen. En este sentido, podemos destacar funciones derivadas de ella como la creación de un cuento o historia sobre los sucesos históricos, figurar mentalmente el contenido de un texto al leerlo, ponerse en el lugar de un personaje histórico o meterse en una situación concreta del pasado histórico, entre otras.

Con todo, antes de entrar en estas funciones es necesario reparar en que las ideas que hemos observado hasta ahora tienen un sentido un tanto estático de los productos que genera la imaginación, es decir, que considerando únicamente estas pudiera parecer que utilizar la imaginación histórica consiste en formar una imagen mental de una situación o momento histórico. Si continuamos explorando las funciones que desempeña esta comprobaremos que no es el caso, puesto que gran parte de dichas reflexiones se

relacionan con un sentido mucho más dinámico o secuencial de los productos de la imaginación, algo que muchos sintetizan al apuntar que utilizarla es “como ver una película en la cabeza”.

Esto es algo que reitera Flores cuando afirma que “Yo creo que ellos lo ven como una película, ¿vale? Cuando les presentamos, ellos lo ven como una película (...)”, o Victoria al manifestar que “Yo creo que se montan películas (2s) pero porque he conseguido que se las monten (...)”, de modo que como comprobaremos más adelante la maestra es principalmente la responsable cómo se configuran estas “películas mentales”. En cualquier caso, quien resume de manera más clara estas ideas es Ángela al explicar:

“Á: Es, como... la película, es una película es como, eh... recrear en tu... eso, en tu cabeza, lo que no has vivido, pero con datos igual que cuando tú imaginas algo y nadie te dice nada da igual que sea tu futuro que lo que sea, no no te ponen límites ni te ponen parámetros, en esto sí porque te están aportando unos datos porque ha sido real, entonces es como eh hay, no sé el cortometraje de lo que ha pasado.”

Mediante estos fragmentos vemos cómo esta clase de imaginación depende de algunas características disciplinares que hemos explorado previamente, como las que se refieren a el modo en que los datos o los hechos históricos determinan qué es posible imaginar. Estos funcionan a modo de límites que afectan al imaginar sobre el pasado histórico y que no entran en juego cuando, por ejemplo, imaginamos sobre el futuro.

En determinadas ocasiones, este sentido secuencial o dinámico de las representaciones mentales no se caracteriza en forma de película o cortometraje, sino que se describe como una narración que no tiene por qué ser de naturaleza visual, algo que deja entrever Belén al indicar que el acto de imaginar es como “Un cuento, es un cuento, es se están creando ellos un cuento una novela se la están creando ellos, desde pequeños/”. Esta forma de entender el concepto implica verlo como la creación de un cuento o historia que tienen un carácter muy personal y subjetivo, ya que cada alumno se lo construye a su manera.

Por otro lado, una función que también desempeña la imaginación histórica es la de figurar mentalmente el contenido de un texto al leerlo. Como hemos apreciado, esta deriva en gran medida de la idea de ver imágenes en la cabeza, de manera que Julia lo explica contrastando el procedimiento de imaginar mediante un texto con el de hacerlo cuando disponemos directamente de una imagen o un cuadro histórico:

“J: (...) yo a mí me dicen ‘¿cómo es el rey de España?’ y yo como sí tengo algo un referente lo veo, pero si a mí me preguntan ‘¿cómo fue Carlos V?’ y no tengo ningún cuad/ si tengo una imagen sí, pero me lo tengo que imaginar, y ¿cómo me lo imagino? Pues si estoy

leyendo un libro de esa época pues ya sé que era un señor con estas características con este pensamiento, la imaginación es fundamental, para hechos pasados, y que queramos recrearlos un poco, sin basarnos en una... en algo... tangible en un cuadro o en un necesitamos utilizar la imaginación para (5s) para ponernos un poco en en en contexto ¿no?”

Mientras tanto, Carlos alude al mismo proceso de figuración mental a través de la lectura comparándolo con ver una película, lo que le lleva a comentar sobre el proceso de imaginar históricamente que:

“C: (...) entiendo que es el mismo en ellos que en el nuestro es decir, te tienes que imaginar, o sea te estas, tú de hecho estás leyendo un libro... y... estás poniendo cara a los personajes, y estas poniendo el... el contexto ¿no?, de hecho es muy distinto cuando lees un libro que ha salido la película, habértelo leído antes o después de ver la película” (...)

Además, es significativo que, como podemos apreciar, equipara la imaginación histórica de los niños a la de los adultos, sugiriendo que consisten en el mismo proceso.

Junto a la función de ver mentalmente el pasado, a la imaginación histórica se le atribuye frecuentemente ser la capacidad con la que podemos ponernos en el lugar de personas del pasado. Únicamente Victoria y Ángela se refieren a estos actos como “empatía” o “empatía histórica”, mientras que los demás lo expresan simplemente como “ponerse en el lugar de”. Así lo manifiesta Herminia cuando afirma que “(...) imaginar es ponerte en la piel del otro y imaginarte, claro que imaginan.”, o Gloria al indicar que “(...) meterte en esa forma de vida cómo se estaba organizada la, la sociedad si fueras tal cómo crees que vivirías si fueras de otra clase cómo crees que se viviría, ¿no?”. Al mismo tiempo, Miguel señala:

“M: (...) la imaginación y la capacidad de abstracción yo creo que también van van unidas, tú necesitas tener imaginación para que cuando yo cuento la sociedad feudal, cómo funcionaba, yo tenía a aquí a los niños para pues ‘imagínate que estamos en un castillo, que yo soy el señor feudal que tú eres el campesino’ entonces esa imaginación, juega un papel importante también.”

En este sentido, la imaginación aparece como el medio con el que situarse en el lugar de personas del pasado (existieran o no) y en circunstancias genéricas, como imaginar cómo sería la vida de un campesino medieval, o acontecimientos concretos de los que tenemos constancia, como figurarse “qué debió sentir Cristóbal Colón al descubrir América”, como especifican Herminia y Julia.

En paralelo a “ponerse en el lugar de”, otra categoría importante que es casi tan recurrente como la de formar una imagen mental del pasado es la de meterse en una

situación concreta de la historia. En esta ocasión la función no consiste tanto en colocarse en el lugar de otra persona sino adentrarse en un momento determinado del pasado como un observador externo, de modo que, si bien los casos que acabamos de ver suponen introducirse en el pasado adoptando la primera persona de un individuo de la época, ahora implica acceder en tercera persona. No obstante, pese a esta diferencia ambas categorías están fuertemente relacionadas y en muchas ocasiones se explican simultáneamente, de manera que un modo de describir en qué consiste esta forma de “ponerse o meterse en la situación” la plantea Herminia al mostrar cómo estos procedimientos llevan a los alumnos a adentrarse en la historia y a inmiscuirse en los sucesos históricos que se estudian:

“H: Yo creo que sí, por lo menos yo lo que les cuento o lo que intentamos visualizar ellos lo visualizan, o sea realmente... viajan... reamente están en casa de Ana Frank o sea realmente están en la boda de Alfonso XIII y la bomba no les ha afectado directamente pero han sido heridos o sea... (...)”

Como es posible observar, esta maestra describe de manera muy gráfica hasta qué punto sus alumnos entran en el hecho histórico.

Por lo demás, existen otras funciones menos frecuentes que también corresponden a la imaginación histórica. Algunas de estas tienen que ver con los conocimientos o los contenidos históricos, como es el caso de los procesos en los que se combinan o mezclan conocimientos y experiencias vividas en otros tiempos históricos para que estos aspectos no queden atomizados y aislados unos de otros, sino que como explican Rocío y Gloria, que los alumnos no pierdan el hilo entre diferentes conocimientos. En este sentido, la imaginación también aparece como aquello que permite trascender la información de que disponemos sobre el pasado y ver qué significaron y qué implicaciones tuvieron unos determinados hechos, mientras que docentes como Daniel consideran en un sentido más práctico que esta funciona como un vehículo o catalizador que acerca a los alumnos al contenido mediante tareas de aprendizaje activo.

En otra línea, diversos maestros señalan que la imaginación histórica es la capacidad que entra en juego cuando el alumnado ha de inventarse descripciones o situaciones contextualizadas históricamente. En estos casos imaginación se equipara a la invención y se aproxima a lo que generalmente se entiende como creatividad, aunque en estas situaciones a menudo se trata de una especie de creatividad controlada para que los alumnos no “(...) se inventen la historia porque la historia es la que es... (...)” (Daniel), si bien en algunos casos esta preocupación no está tan marcada puesto que, como expresa Herminia, “tampoco pasa nada” si se inventan algunos detalles que no son históricamente

ciertos. Por lo demás, tanto esta maestra como Ángela se refieren puntualmente a la imaginación histórica como algo muy interesante y beneficioso que pueden emplear los alumnos al pensar en desarrollos alternativos a la historia reciente de España: “En el tema de... qué hubiera pasado si... hubiera ganado... los republicanos, podemos elucubrar cuál hubieran sido las circunstancias que se hubieran dado, está bien imaginar, también, ¿no? (...)” (Herminia); al mismo tiempo que Daniel y Miguel se refieren a la imaginación histórica como el paso previo para que más tarde los alumnos imaginen un futuro mejor.

Por lo demás, existen ciertas funciones que esporádicamente se atribuyen a la imaginación histórica que tienen un carácter mucho más instrumental que las que hemos visto hasta ahora. Estas se refieren, por un lado, al empleo de la imaginación histórica como medio con el que llegar a la historia o con el que introducir los temas y periodos que se van a estudiar y, por otro, a la imaginación como el mecanismo con el que repasar contenidos históricos a través de la realización de actividades en que se deba emplear esta.

Tras haber comprobado en detalle las (3.1) funciones que desempeña la imaginación histórica podemos comenzar a explorar sus (3.2) características. Ambas familias de categorías ayudan a perfilar qué es este concepto examinando cómo se interpreta y qué cometidos cumple, así como sus rasgos definitorios. De este modo, la mayor parte de estas cualidades tienen que ver con las relaciones que existen entre la imaginación histórica, los elementos en que se basa y qué límites tiene, algo que ya hemos comenzado a ver a través del comentario de Daniel sobre que la imaginación histórica no es que “(...) se inventen la historia porque la historia es la que es... (...)”, y a lo que añade más adelante que existen diversas formas de “(...) utilizar la imaginación y no quiere decir que se invente la historia, al contrario... (...)”. En este sentido, un aspecto relevante es que la imaginación histórica siempre ha de estar basada en los hechos históricos, de forma que mediante ellos estás “(...) construyendo una realidad, basada en, en determinados hechos eh, comprobados ¿no? O de los que tienes una fuente fiable (...)” (Gloria). Así, la “imaginación basada en hechos” a la que se refiere Herminia depende no solo de acontecimientos particulares, sino que, como precisa Ángela, se basa en todo aquello que conocemos del pasado.

Los aspectos en los que se fundamenta la imaginación también remiten a los límites de esta, lo que implica que es necesario estar prevenidos contra ir más allá de lo que permiten los datos, ya que “Igual si fantaseamos demasiado imaginamos demasiado igual nos/” (Flores) pasamos. Por este motivo, Flores, Herminia y Ángela sugieren que al

imaginar históricamente es imprescindible hacerlo con medida, así como diferenciando qué parte es realidad y qué parte es una invención o mera ficción. Todo ello guarda relación con dos cuestiones que remarca Rocío, la credibilidad y la veracidad de la imaginación y los hechos históricos, de manera que esta maestra concluye:

“R: (...) creo que eh porque ellos imaginen no resta credibilidad ni veracidad a la historia, es decir los una cosa son los hechos y otra cosa es la construcción o la representación mental que hacemos cada uno de ellos, y eso no quita veracidad ni, ni nada a la historia, la historia sigue los hechos siguen siendo los hechos.”

Por otro lado, dentro de las características de la imaginación histórica encontramos atributos variados como el hecho de que la historia clásica cautiva más la imaginación de los niños, que esta tenga un marcado carácter subjetivo porque diferentes personas suelen imaginar el pasado de formas distintas, o que al emplearla lo hagamos muy condicionados por nuestro presente. Junto con ello, Luis apunta que la imaginación histórica es ilimitada e infinita, lo que contribuye a poder imaginar momentos y escenarios de tales dimensiones que no pueden ser recreados si no es mentalmente.

Un rasgo significativo que mantiene una relación clara con familias de categorías y categorías concretas que hemos observado previamente sobre el aprendizaje memorístico se refiere a que imaginar representa algo completamente opuesto a memorizar, o en el caso concreto de Belén, se enfrenta a la parte más teórica del conocimiento histórico. Esto se observa de manera implícita en diversos comentarios que contraponen imaginar con memorizar, o en concreto aprender imaginativamente o hacerlo de memoria, de modo que como comprobaremos más adelante cada uno tiene unos efectos sobre la clase de aprendizajes que adquieren los alumnos.

En cuanto a los (3.3) requisitos consustanciales al concepto de imaginación histórica, que al mismo tiempo definen ciertos aspectos y posibilitan hacer uso de ella, estos representan pasos previos del desarrollo de esta capacidad y condiciones más o menos necesarias que la propician. Como parte de estas, el aprendizaje autónomo aparece como un aspecto casi inherente a la imaginación, ya que más allá de las facilidades que ofrezcan agentes educativos externos como el docente o recursos como los materiales educativos, el hecho de imaginar depende del propio alumno. Esa es fundamentalmente la razón por la que una suficiente capacidad e iniciativa para el aprendizaje autónomo ayuda a la imaginación del niño, ya que le permite ir más allá de las cuestiones tratadas en el aula. Junto con ello, disponer de soportes visuales que representen el pasado también se presenta como algo muy ligado a la hora de comenzar a imaginar.

Al respecto de los pasos previos que son necesarios para que el alumnado emplee la imaginación histórica, Carlos subraya que si estamos hablando de niños que están cursando el final de la etapa de Educación Primaria:

“C: (...) ¿qué tienen que aprender al principio los niños de sexto antes de la historia? Las historias, ¿vale?, las historias concretas o sea, más pequeños pueden ir viendo el paso del tiempo... con, historias, concretas con narraciones que te ayuden a tener una base, ¿vale? que te den una, una... especie de estructura mental de la imaginación (...)”

Mediante estas ideas, el maestro sostiene que las narraciones en forma de historias y cuentos son la base para que se desarrolle posteriormente la imaginación histórica, algo que también deja entrever Nadia cuando destaca la importancia que tienen los relatos que cautivan la atención de los niños más pequeños.

Por otra parte, el modo de conceptualizar la imaginación histórica también alude a ciertas (3.4) utilidades que tiene esta capacidad, las cuales están estrechamente conectadas con las (3.1) funciones que hemos explorado antes, pero con la particularidad de que en esta ocasión superan los sentidos más instrumentales o pragmáticos y aluden a cuestiones más trascendentales o profundas. En este sentido, la principal utilidad que tiene la imaginación histórica es que esta es aquello que permite el entendimiento o la comprensión histórica, de manera que, en relación con ponerse en el lugar de las personas del pasado o contar con un soporte de apoyo, Ángela defiende que:

“Á: (...) al final, es imaginación, tiene que ayudarte a entender lo que tú por tu propia experiencia no puedes no puedes imagin/ o sea no puedes recrear en tu cabeza, entonces no puede ir desligada una cosa de otra, por mucho que tú leas, si no tratas de imaginarte a un personaje de ponerte en su lugar, de, de o sea en casos más pequeños ¿no? de, de tener un soporte que te ayude a imaginar cómo eran esas casas, cómo podían vivir si pasarían frío si pasarían calor, si no tienes algo que te ayude, si no tienes imaginación, que te intente, colocar en el espacio no no no puedes entenderlo, y entenderlo tampoco/ o comprenderlo.”

Nadia e Victoria coinciden con esta idea, de manera que la segunda plantea de forma más sintética que “si ellos no son capaces de imaginarse qué pasó en el pasado, valga la redundancia, no... no van a poder entender”, mientras que Gloria apunta que gracias a esta clase de imaginación los alumnos pueden conocer en profundidad la historia.

Como es posible observar, plantear que sin imaginación histórica los alumnos no van a ser capaces de entender los temas del pasado que estén estudiando supone situar a este concepto en un lugar muy elevado dentro de todo aquello que implica aprender historia. Sin embargo, maestras como Belén no van tan lejos y sugieren que si los alumnos

no imaginan van a poder entender de todos modos, pero no van a disfrutar del aprendizaje, ni van a saber transmitirlo ni se van a emocionar.

En esta línea también se plantea que mediante la imaginación los niños pueden percibir el alcance de las consecuencias históricas que tuvieron determinados acontecimientos y procesos, tal y como indica Herminia, o captar cómo era y de qué manera estaba organizada una sociedad, como sugieren Victoria y Gloria. Al mismo tiempo, diversos maestros dan a entender que la imaginación histórica ayuda a captar el recorrido que ha seguido la evolución de la historia y del ser humano hasta llegar a nuestros días.

Finalmente, las (3.5) valoraciones que se plantean sobre el concepto enfatizan reiteradamente la importancia que tiene, y lo hacen hasta el punto de que es algo necesario e imprescindible para los alumnos. Así, en relación con el entendimiento y con muchas otras categorías que ya hemos observado, Herminia expresa:

“H: (...) es es es necesario, es que ya no te digo que si es bueno es necesario es imprescindible... historia, imaginación eh... emoción, creo que es imprescindible, porque sinos... qué ¿contarte un hecho? Hoy he ido a comprar [pronuncia lentamente por sílabas] ... ¿qué emoción le pongo yo a eso? ... o sea ‘hoy no puedo ir a comprar porque hay una cartilla de racionamiento que no me permite comprar aquello que quiero’ ... eso ya te da un ¿cómo? Ahí ya hay una empatía una emoción... ahí sí te tienes que poner en el papel y pensar ¿cómo que hay una cartilla? ¿qué quiere decir? Eso los niños... no lo conocen, bueno pues sitúalos ‘¿qué pasaría si tú fueras a comprar y no pudieras comprar nada más que UN KILO DE ARROZ PARA TODO EL MES? ¿qué pasaría?’ pasaría esto esto esto y esto... te estás imaginando la situación, te estás poniendo en el sitio del otro.”

En ese sentido, Herminia resalta la importancia de la imaginación histórica insistiendo en que utilizarla no es una trivialidad, sino que es preciso contar con los conocimientos y capacidades necesarias. Mientras que Daniel señala que no hay que intentar imaginar por el mero hecho de imaginar, más bien se debe hacer siendo conscientes de en qué consiste esa operación.

Aspiraciones

En esta teoría sobre la imaginación histórica, la fase del proceso que corresponde a las Aspiraciones (Tabla 55) que mantienen los docentes en relación con el concepto es una de las menos abundantes en comparación con el resto. No obstante, ello no le resta importancia a las familias de categorías que la componen, las cuales se refieren a los

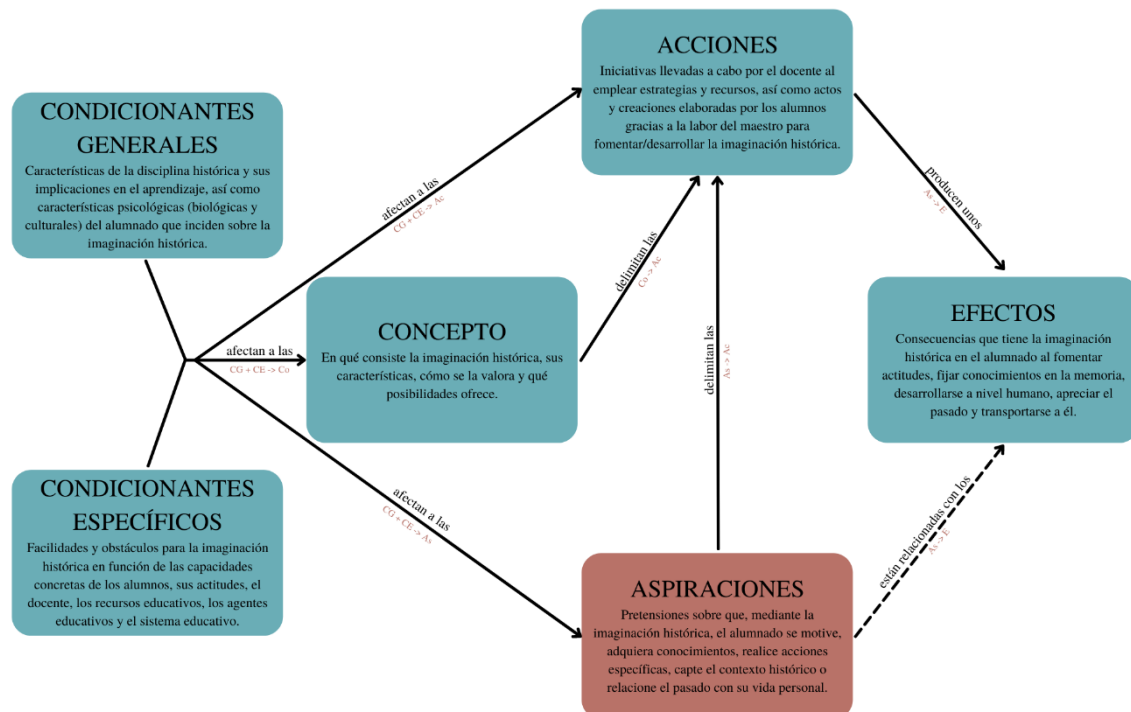
objetivos que proyectan los maestros hacia los que consideran que se debería dirigir la enseñanza en relación con la imaginación histórica. Estos códigos mantienen algunos paralelismos con los que se encuentran en la fase de Efectos (Figura 91), pero en este caso se caracterizan por ser pretensiones que, a la luz de lo que comentan los docentes, son deseables, pero no siempre se consiguen.

Tabla 55. Familias de categorías de las Aspiraciones en la teoría fundamentada

| Fase específica | Familias de categorías | Categoría central de la teoría |
|-----------------|---|--------------------------------|
| 4. Aspiraciones | 4.1 Adquirir conocimiento sustantivo | Transmisión de conocimiento |
| | 4.2 Relacionar la historia con la vida del alumnado | |
| | 4.3 Captar el contexto histórico | |
| | 4.4 Motivar | |
| | 4.5 Realizar acciones específicas | |

Fuente: elaboración propia.

Figura 91. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Aspiraciones)



Fuente: elaboración propia.

De este modo, las Aspiraciones representan la fase más escueta o escasa por el número de categorías que incluye y ello se debe a que, al tratar la imaginación histórica, no se destacan tanto los objetivos hacia los que sería conveniente dirigirla, sino que se resaltan otras dimensiones como los resultados que efectivamente alcanzan alumnos respecto a esta (Efectos), los recursos y métodos que se pueden utilizar para fomentarla o desarrollarla (Acciones), o los factores que intervienen en ella (Condicionantes generales y específicos). Tal y como comprobaremos más adelante, si comparamos esta fase con una relacionada como la referida a los Efectos es posible comprobar que esta es mucho más nutrida porque al abordar la imaginación histórica se enfatiza más aquello que se consigue (las consecuencias que los docentes observan de manera manifiesta en sus alumnos) que lo que les gustaría conseguir (los propósitos hacia los que se dirigen).

Si comenzamos por la aspiración de (4.1) adquirir conocimiento sustantivo, esta se vincula con que los alumnos aprendan contenidos históricos. Así, Belén reconoce que hay que compaginar el desarrollo de la imaginación con dar contenidos y hechos históricos para que los estudiantes los conozcan, algo que no suscribe del todo Daniel, ya que defiende que en Educación Primaria hay que priorizar la imaginación sobre los contenidos puesto que en esta etapa se ha de intentar formar “(...) un gran banco de estímulos y de vivencias y de tal para que luego quizás en secundaria o en Bachillerato puedan caer los contenidos sobre una base (...)”. Por su parte, Herminia plantea que no es necesario que los alumnos alcancen un conocimiento preciso de la historia, sino que se orienten y atisben la consecución de hechos y consecuencias más relevantes.

De entre las distintas familias de códigos que componen esta fase, la pretensión de (4.2) relacionar la historia con la vida personal del alumno es la más amplia. En ella se reúnen ciertas categorías que aparecen con recurrencia al referirse a que estos se perciban a sí mismos como sujetos históricos, que capten las situaciones que se han vivido en su historia familiar o que lleguen a vivenciar los acontecimientos y procesos históricos que estudien, así como que los relacionen con sus experiencias. En esta línea, Herminia refleja la aspiración de que los alumnos vivencien los sucesos históricos y que no los perciban como algo ajeno, de modo que destaca el objetivo de que:

“H: (...) ellos sean capaces de transferir lo que van viendo a su propia vida o sea como si lo estuvieran vivenciando, ya que no podemos vivenciar algunas cosas porque evidentemente la historia no la puedes vivenciar pero ¿cómo te sentirías tú si estuvieras en la piel de esa persona? Entonces esa sensación, es la que te va a dar un poquito el decir ostras ¿cómo me sentiría yo? Me sentiría bien mal regular (...)”

Como vemos, la maestra lo asocia al acto de ponerse en el lugar de otras personas y, junto con Nadia, resalta la importancia de que los niños y niñas sean conscientes lo que han vivido sus parientes más cercanos y:

“H: (...) que sean capaces de analizar las cosas, de compararlas, de aprender de los errores, que aunque ellos no los han vivido han padecido consecuencias, por sus padres por sus abuelos por sus familiares, entonces todas esas cosas no se pueden quedar en un libro, no están en un libro, o sea es que esta vivencia...”

Con ello se está refiriendo a cómo vivieron sus familiares la Guerra Civil, la posguerra y, en general, la dictadura franquista. De modo que, en la línea de vivenciar la historia, Gloria enfatiza que es fundamental vivenciar la historia utilizando la imaginación para colocarse en el lugar de otros, ya que ello:

“G: (...) te ayuda a unificar esas vivencias a darle más realidad a algo, entonces cuando conoces la historia, eh, desde dentro, ¿vale? si la conoces desde fuera realmente te la estudias te pegas la empollada y mañana se te ha olvidado todo, entonces un poco vivenciar o sea lo importante es vivenciar, que es un rollo que es mucho contenido sí, pues vamos a extraer lo importante.”

A su vez, todo ello guarda relación con el principio básico observado en las páginas previas sobre que los alumnos deben recurrir a la imaginación para figurar o formarse una imagen de todo aquello que no han vivido en primera persona. Esta idea también aparece como un objetivo hacia el que enfocar la imaginación histórica y especialmente cobra relevancia a la hora de conocer experiencias que es importante que no se olviden. Junto con ello, algunos maestros apuntan que al enseñar historia intentan que el alumnado pueda percibir las relaciones del pasado con el presente, con lo que vinculan temas de actualidad con sucesos históricos como la lucha por los derechos de las mujeres, las precarias condiciones de vida en épocas no muy lejanas o la mentalidad arcaica que mantiene parte de la sociedad actual.

Respecto a la pretensión de que el alumnado (4.3) capte el contexto histórico, Belén señala que es fundamental intentar que los alumnos se pongan en el lugar y en la época que se esté abordando en cada momento ya que, como también comenta Carlos, ello permite situar aquello que se está imaginando. En ese mismo sentido, Herminia sugiere que al imaginar los alumnos deberían ubicarse temporalmente dentro de las capacidades de orientación que tengan a esas edades.

Por otro lado, conseguir que los alumnos alcancen cierto grado de (4.4) motivación también aparece en ocasiones como un objetivo al que potencialmente puede contribuir

que utilicen la imaginación histórica. En esta línea, Luis reitera la importancia de activar, estimular o despertar la imaginación de los alumnos para que se motiven: “Les tienes que activar la imaginación, ¿cómo? Pues, eh contándoles haciéndoles ver haciéndoles partícipes m... de cualquier manera vamos.”, o directamente para que disfruten de esos aprendizajes: “(...) quieras que no siempre intentas despertar la imaginación para que les guste (...)”. Esto es algo que también indican Olga y Pilar, ya que en su caso intentan que sus alumnos se diviertan aprendiendo historia y que lo hagan, entre otras cosas, imaginando el pasado. Todo ello contribuye según Herminia a que les apetezca aproximarse a la historia, lo cual se presenta como un objetivo muy relevante porque si están motivados pueden tener una mayor inclinación para aprender por sí mismos.

Por último, encontramos determinadas (4.5) acciones específicas que sería deseable que realizaran los alumnos mediante la imaginación histórica. Algunas de estas tienen que ver con el uso de ciertos objetos del pasado, de modo que maestras como Nadia o Victoria enfatizan que a través de la imaginación histórica los alumnos deberían poder deducir para qué se usaba un determinado objeto corriente en una civilización antigua, como por ejemplo un ánfora, y sobre todo, hacerlo sin la necesidad de tener que recurrir a un apoyo visual para entender qué utilidad tenía o de qué manera se usaba. Por otro lado, Ángela y Olga plantean que uno de los objetivos que persiguen es que con la imaginación sus alumnos sean capaces de visualizar mentalmente a los personajes históricos, entre otras cosas figurando su vestimenta y forma de actuar para poder contemplar su apariencia y reflexionar sobre cómo se relaciona esta con la sociedad del momento.

Acciones

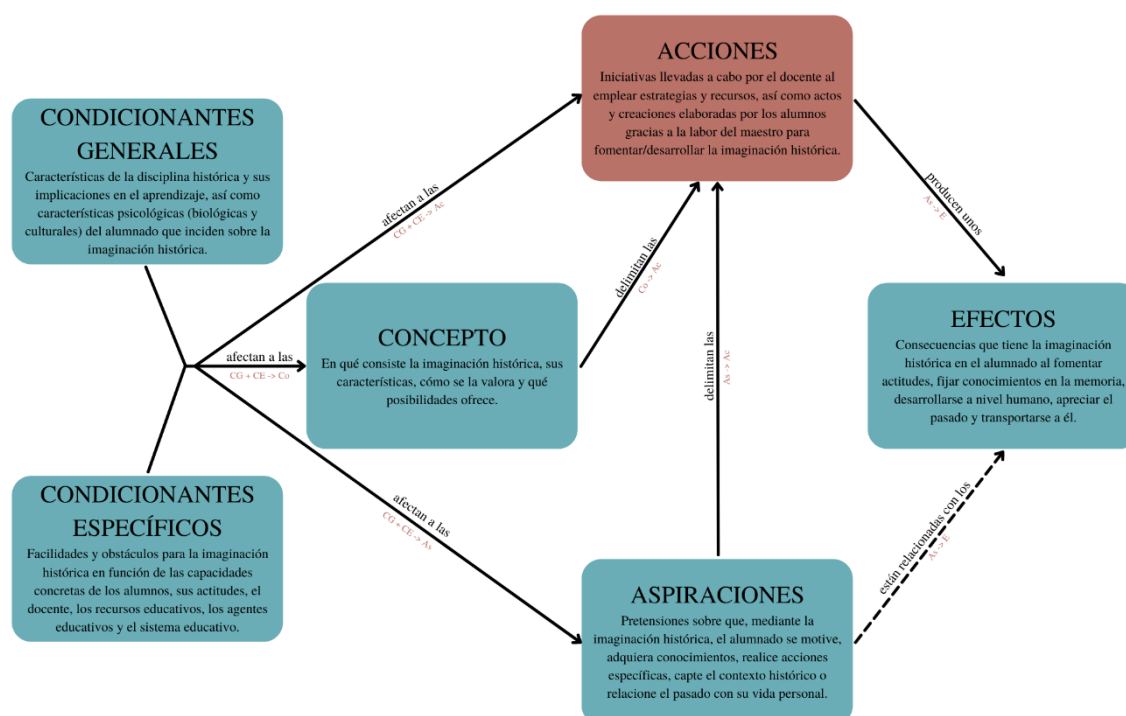
Una de las fases más destacadas que forman el proceso de esta teoría sobre la imaginación histórica son las Acciones que se llevan a cabo para fomentar o desarrollar la imaginación histórica de los alumnos (Tabla 56). Las familias de categorías que constituyen esta fase contemplan tanto iniciativas o procedimientos que realiza el maestro, el uso que hacen docentes y alumnos de los recursos de enseñanza o las acciones y creaciones que desempeña y elaboran los estudiantes, generalmente gracias al impulso del maestro. Junto con ello, diversas fases del inciden sobre esta y, a su vez, esta produce unos determinados Efectos (Figura 92).

Tabla 56. Familias de categorías de las Acciones en la teoría fundamentada

| Fase específica | Familias de categorías | Categoría central de la teoría |
|-----------------|---|--------------------------------|
| 5. Acciones | 5.1 Estrategias del docente 5.2 Recursos de enseñanza 5.3 Actos del alumnado 5.4 Creaciones del alumnado | Transmisión de conocimiento |

Fuente: elaboración propia.

Figura 92. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Acciones)



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, las Acciones más destacadas son las que integran las (5.1) estrategias del docente, de modo que, significativamente, estas reúnen diversas categorías que aluden a la categoría central de la teoría: la transmisión de conocimiento. Esta categoría nuclear guarda relación con gran parte de los códigos y familias que se han explorado hasta ahora y también con los que se van a examinar en adelante y, entre otras cosas, resalta por definición el papel clave que juega el docente en el desarrollo de la imaginación histórica de los alumnos. Así, en términos generales consideramos que esta

es la categoría central porque de forma mayoritaria el profesorado entiende que el aprendizaje de la historia se alcanza cuando se traslada un conjunto de conocimientos sobre el pasado y, partiendo de ello, supeditan a ese fin el concepto que tienen sobre qué es la imaginación histórica.

En esta línea, la categoría más recurrente de todo el conjunto de fases forma parte de esta familia de códigos y alude a que los alumnos imaginan cuando se les cuenta una historia, cuento o relato. Esto es algo que manifiestan casi todos los maestros, de forma que, por ejemplo, Victoria indica que lo hace porque inicialmente sus alumnos no sabían cómo imaginarse el tema que estaban estudiando:

“V: (...) yo les decía que imaginasen porque como no sabían cómo, cómo imaginárselo, o sea no sabían ni imaginarlo o sea no sabían explotar su imaginación por ahí... entonces yo se yo les contaba todo como si fuera una historia, como si fuera un cuento, y entonces... a partir de ahí ellos todo se lo imaginaban como una película (...)”

Herminia también comenta que sus alumnos imaginan “A través de lo que yo les cuento a través de lo que leemos a través de lo que visualizamos... (...)” y Miguel que “(...) cuando me pongo a explicarles cualquier cosa, y lo proyecto desde una historieta (...)”. Por su parte, Rocío lo relaciona con la imagen mental que acaban generado, ya que escuchan “(...) lo que les estás contando y crean su propia escena a partir de lo que tú has contado, crean su propia representación.”, al mismo tiempo que Luis afirma que “(...) yo cuando... cuando les estoy explicando, el imperio romano estoy intentando que ellos se imaginen cómo avanzaban las legiones cómo, los territorios de la Galia Lusitania tal, eh cómo eran las guerras (...)”. Mientras que, por su parte, Flores introduce un nuevo agente como son los guías de las rutas históricas que acompañan al grupo en algunas salidas escolares y que también hacen imaginar a los alumnos cuando explican y transmiten la historia de manera expresiva.

Con todo, el docente es sin lugar a duda el principal responsable de que los alumnos imaginen a través de las historias que les cuenta, de forma que con mayor o menor habilidad este les traslada narraciones que captan su atención y cautivan la imaginación. De este modo, maestras como Rocío afirman que a la hora de contar esos relatos es determinante que se haga de forma efusiva para introducir a los alumnos en la situación histórica, y otras como Pilar apuntan que, además de esos atributos, sus historias tienen un tono humorístico que hace reír a los alumnos.

A través de las historias se considera que los alumnos imaginan más en el sentido de que visualizan mentalmente aquello que se les está relatando ya que, en comparación

a otras estrategias como la lectura del libro de texto, las historias del docente son más efectivas. Así lo justifica Rocío al explicar que “(...) yo por eso intento apoyar con, un poco narración más que simplemente lectura para que ellos también sean capaces de imaginarse su propio, cómo era el la la etapa (...)”, por lo que se sugiere que leer el texto no es suficiente para imaginar y, por esa misma razón, Olga apunta que “(...) les contaba historietas y claro es que hay que hacérselo un poco divertido, no vamos a leerlo y ya está, sí que se lo imaginaban sí.”

En la línea de las estrategias comunicativas y expresivas de las que se sirven los docentes, algunos reconocen ser “muy peliculeros” y que, a través de estrategias específicas como la clase de narraciones que estamos viendo, pero también otras de distinta clase, consiguen que los alumnos se “monten películas” sobre cómo debieron suceder los hechos que se están estudiando. De hecho, Rocío recuerda las dotes interpretativas que tenía su profesor de historia cuando ella cursaba la educación secundaria y enfatiza que al dramatizar conseguía hacerles imaginar a ella y a sus compañeros: “(...) una de las maneras con las que yo aprendí historia en el instituto era un profesor que... que bueno que utilizaba un poco la interpretación o la dramatización, a la hora de contarnos las diferentes momentos de la historia (...)”.

Asimismo, también se resalta que una forma de estimular la imaginación de los alumnos o, directamente, de hacer que imaginen es por medio de preguntas de distinta clase. De esta manera, Ángela y Julia plantean preguntas que cuestionan creencias de sentido común o que contradicen situaciones que son normales para los niños que han crecido en la sociedad actual, pero que históricamente han sufrido cambios profundos hasta llegar al estado presente. Estas pueden consistir en interrogantes sobre aspectos como los derechos de las mujeres o el sufragio universal que se pueden relacionar con acontecimientos actuales, algo que también hace Victoria, quien pone de relieve: “(...) yo hago preguntas de las que suelen ir a dar en el, en el... estómago, de las que duelen (3s) cosas que cosas que suelen que sean... primero, tuyas o sea que sean cosas, actuales (...)”, con lo que resalta que las cuestiones que lanza ella abordan temas clave de la vida personal y social de los alumnos.

Por otra parte, algunas categorías de menor relevancia señalan que la ambientación de la clase por parte del docente, ya sea a través de música o de distintas formas de reproducir cierta atmósfera, suponen estrategias muy útiles. En otros casos como el de Daniel se plantea que se pueden plantear las lecciones de manera que la imaginación sea un medio para llegar al contenido, y por su parte Belén enfatiza que la metodología

docente y, en particular la que siguen en su centro a la hora de plantear proyectos de aprendizaje, es de gran ayuda para que aparezcan situaciones en las que los alumnos imaginen históricamente. A su vez, Ángela resalta cómo la función del maestro debe ser la de guiar la imaginación de sus alumnos, tanto cuando a estos les surgen preguntas como al cometer anacronismos o errores de distinta clase, e Victoria destaca su labor para potencia la empatía hacia las personas del pasado, sobre todo las que vivieron sucesos traumáticos.

Junto a todo ello, existen acciones que puede llevar a cabo el docente para desarrollar más la imaginación que tienen que ver con cómo se traten los contenidos históricos. En ese sentido, Gloria cree que adoptar una visión interdisciplinar al estudiar el pasado contribuye a que los alumnos conecten los aprendizajes históricos con los que se producen en otras asignaturas como las Ciencias Naturales, por ejemplo, al comprender los efectos que tuvieron los viajes comerciales a América a partir de la introducción de nuevos alimentos en la dieta de la sociedad española de la época. Mientras que, en una línea diferente, Daniel, Nadia y Herminia aluden a los modos en que el maestro puede emplear y valorar la historia familiar para tratar cuestiones de historia reciente.

Respecto a la familia de categorías sobre los (5.2) recursos de enseñanza, esta está compuesta por recursos diseñados o dirigidos a la enseñanza, las actividades de aprendizaje, así como otros materiales o medios que son de ayuda, como fuentes orales, monumentos, restos arqueológicos... De entre este conjunto de materiales, aquellas que destacan significativamente por encima de los demás son las imágenes, ya que son de ayuda para imaginar a partir de ellas y pueden tomarse de diferentes lugares como a través de Internet o empleando las que contienen los libros de texto, como plantea Olga. Las imágenes son muy útiles a la hora de imaginar el pasado según Nadia ya que sin ellas los alumnos suelen encontrar importantes dificultades y, por tanto, siempre es conveniente que el maestro se detenga para trabajar sobre ellas y les saque partido. Estas pueden consistir en fotografías, cuadros y obras de arte o también dibujos, ya sean de épocas recientes o antiguas, que muestren personajes, situaciones y emplazamientos desconocidos para los alumnos, así como lugares que conocen porque son cercanos a su entorno y con las que pueden comprobar cómo han cambiado esos sitios con el paso del tiempo.

En tanto que recursos vinculados con las imágenes, también sobresale el empleo de películas o, al menos, de ciertas secuencias de cine y series que permiten apreciar aspectos que interesan. Sin embargo, Luis advierte sobre el riesgo que supone emplear

determinadas películas por cómo falsean la historia, aunque reconoce que siempre se puede sacar algo de ellas y, junto con Ángela, Pilar, Victoria y Herminia, propone el uso de documentales históricos. Según Luis estos suelen ser mucho más rigurosos ya que hay un trabajo mucho más intenso de documentación detrás de ellos y sirven para que los alumnos comiencen a imaginar. En relación con todo ello destaca significativamente la proyección de vídeos con el proyector del aula, los cuales se suelen buscar en YouTube, aunque Pilar pone algunos reparos sobre estos porque muchos de ellos tienen un contenido muy pobre y un tono más informal que divulgativo o informativo. Por tanto, todos los recursos de esta clase aparecen como los materiales más utilizados para fomentar la imaginación histórica, de manera que sirven para estimular la imaginación ya que como indica Flores: “(...) con los medios audiovisuales que tenemos hoy en día es una manera de... de... de facilitarles esa tarea.”.

Tanto las novelas históricas como los libros de ficción histórica se emplean en muchos casos para leer ciertos fragmentos y describir situaciones y contextos del pasado, con lo que Herminia y Carlos toman determinados pasajes para que los alumnos se pongan en el lugar de los protagonistas del relato. Mientras que Victoria hace uso de noticias y recortes de prensa de la historia reciente para que los alumnos comprueben cómo se contaban determinados acontecimientos históricos en la época en que tuvieron lugar.

Las actividades que diseña y/o implementa el maestro representan unos recursos que, en función del modo en que se planteen, pueden impulsar mucho a los alumnos para que imaginen. Daniel sostiene que es fundamental ofrecer actividades de respuesta abierta o en las que los estudiantes puedan exponer su opinión, algo que como veremos se relaciona con la relevancia que tiene permitir o dejar que se expresen.

Por otro lado, los maestros que más enfatizan la importancia de conocer y estudiar la historia familiar de los alumnos sitúan en un lugar preponderante el uso de testimonios y vivencias que ayuden a los niños a conocer, a través de un pariente cercano como los abuelos, cómo vivieron ciertos periodos o hechos históricos. Al mismo tiempo, Flores, Luis y Miguel defienden que las salidas escolares son un medio privilegiado para que se utilice la imaginación histórica puesto que durante estas se pueden visitar monumentos y edificios históricos que, al verlos, facilitan el uso de la imaginación histórica. En su caso, Luis destaca todo ello y relata lo determinante que es el trabajo previo a la salida para que los alumnos la puedan aprovechar y, en concreto, imaginen cómo era la época en cuestión:

“L: (...) sirva como anécdota cuando estuvimos en el viaje, fin de curso en el anfiteatro de, de Tarragona bueno pues había una persona que les estaba explicando y empezaban a hacerle preguntas que si de gladiadores que si de, y el hombre se quedó claro las había dado aquí ¿no? pero, eh el hombre dijo ostras son alumnos de sexto me están haciendo preguntas o sea, todo eso, es que tenían activada la imaginación, no ya estaban preguntando la película de gladiadores de la, no la película sino cómo era en aquella época (...)”

En esta línea, también sugiere que contemplar ruinas de construcciones hechas por sociedades del pasado acota la imaginación histórica, ya que estos restos dirigen qué se imagina, lo cual representa a su vez un proceso fundamental por lo escasos y el mal estado en que se encuentran las estructuras de muchos emplazamientos y yacimientos arqueológicos.

Si pasamos a considerar los (5.3) actos del alumnado a partir de los que pueden emplear la imaginación histórica o en los que directamente la utilizan, entre ellos es posible encontrar ciertas actividades que, pese a que es el docente quien las planifica o predispone las sesiones para que tengan lugar, son los alumnos quienes las llevan a cabo. Algunas de las categorías más relevantes que integran este conjunto se refieren a que los estudiantes se puedan expresar libremente y dialogar, de manera que el docente no limite o restrinja sus intervenciones. Así lo manifiesta Ángela al apuntar:

“Á: (...) nosotros siempre estábamos hablando, ¿no? que ellos te... me explicaban ¿no? cómo lo... cómo lo imaginaban cómo creían que eran las cosas, por eso también eh un poco antes saber lo de las ideas previas saber un poco qué pensaban, y qué entendían para que cuando me dijese alguna una cosa que no fuese una barbaridad y que no sabes ya por donde tirar, era un poco tener ya, más me/ que siempre te puede salir alguien por, por peteneras ¿no? pero bueno, tener un poco digamos un margen, y que ellos te vayan contando para, para que tú puedas guiarles, si ellos, eh forman parte de eso y eh... observan que tú no dices ‘este niño está tonto, o tonta’ sino que, ‘vale bien está bien lo que’ o sea no le pones límite a su imaginación no dices, eh... estamos perdiendo el tiempo, creo que, va a ser una herramientas que van a utilizar más (...)”

De modo que esta maestra señala lo relevante que es no descalificar lo que plantean los alumnos, sino en todo caso hay que redirigir sus comentarios sin censurarlos. Dejar esta clase de margen a las aportaciones que puedan realizar es fundamental para no cohibir a los alumnos y que perciban que se pueden expresar oralmente con tranquilidad, de manera que esta clase de diálogos grupales con el docente y otros compañeros se denominan como “imaginación oral” por parte de Nadia. Otros maestros se refieren a ellos simplemente como debates, de forma que estos se mencionan como una actividad

que favorece el intercambio de ideas y opiniones, así como un espacio en el que plantear las preguntas que se les vayan ocurriendo:

“H: (...) yo lo que sí que te digo es que... procuro eh... dejarlos hablar, eh preguntas, para nada, para nada a no ser que sea que me digas ‘sí me fui a comprar’ una cosa que es que se fuera totalmente de contexto y no tiene nada que ver, procuro dejar que cada uno manifieste libremente lo que... lo que piensa lo que se le ocurre y lo que imagina (...)”

Junto con estas acciones, Belén y Gloria indican que los alumnos utilizan la imaginación histórica, entre otras cosas, a la hora de plantear exposiciones sobre contenidos históricos. En estas tareas, planifican una intervención de unos minutos sobre un tema concreto y lo explican con o sin el apoyo de algún soporte como diapositivas o imágenes, de modo que Gloria relata como ejemplo una exposición que realizaron en la que, además, debían dramatizar su explicación:

“G: (...) cuando estuvimos viendo la época de los inventos y todo esto hicieron trabajos de inventos poniéndose en primera persona tenían que hacer, desarrollar un trabajo de un invento, ¿vale?, pero luego la exposición era una exposición en primera persona del inventor, o sea tenían que hacer invento y biografía del inventor y la exposición era ellos m... vestirse transformarse, cada uno era libre, tenía que hablar en primera persona de quién era cual era la época en que vivía y qué había inventado y por qué ¿no?, o sea qué cambios había producido en ese momento (...)”.

En este sentido, Gloria también menciona el trabajo cooperativo en estas exposiciones al señalar que “(...) el trabajo precisamente cooperativo y el que puedan exponer, porque a la hora de exponer y de hablar ellos es donde sale su imaginación, en un examen no (...)”.

Por otra parte, respecto a expresarse de forma escrita encontramos un panorama semejante al de hacerlo de manera oral, ya que Herminia, Victoria y Pilar subrayan lo importante que es que los alumnos escriban con libertad y que no sientan que se menosprecian los textos que elaboran. Mientras que en el caso de Julia y otras maestras se alude a lo determinante que es que lean para figurar mentalmente aquello que cuentan las narraciones.

La realización por parte de los alumnos de representaciones teatrales o dramatizaciones se señala en diferentes ocasiones como momentos en los que son capaces de imaginar el periodo y ponerse en el papel de personas del pasado, ya sean personajes históricos conocidos o arquetipos de una determinada época (un caballero medieval, un agricultor del neolítico...). Además del ejemplo que relata Gloria sobre la tarea que realizaron sus alumnos que consistía en interpretar que eran un inventor y explicar cómo

era el mundo en el que vivía y la invención que había creado, Herminia reflexiona sobre una actividad en la que debían plantear una recreación histórica:

“H: (...) tenían que hacer un trabajo también de recreación histórica ¿no? y un niño se disfrazó de... de hombre del... paleolítico ¿no? Era del neolítico, era del neolítico porque ya tenía vasijas porque tenía herramientas, se vistió de de niño con su peluquita y su trajecito este de de... y nos hizo allí una explicación, en un video nos hizo un video en una cueva de aquí del pueblo, que si tenía una jarrita que ahí ponía no sé qué que si... y nos explicó las diferencias entre los sus antepasados que eran los del paleolítico y los del neolítico no sé qué y no sé cuantos... mira pues es una manera de imaginar, yo me imagino que soy un hombre de aquella época... y... y vivo así, pues es imaginación, y ¿es bueno? Pues claro que es bueno.”

Como vemos, la maestra valora muy positivamente que los alumnos imaginen a través de estas dramatizaciones, las cuales implican cierto grado de elaboración porque no se realizan simplemente en el aula y para llevarlas a cabo los alumnos incluso se disfrazan. En contraste, Belén y Miguel se refieren a ejercicios de esta clase, pero mucho más improvisados y dirigidos, que él va pautando:

“M: (...) los levanto y digo ‘vamos a ser... campesinos, tú eres un rey y tú tienes cuatro nobles que son este este y este rey de no sé qué del noble del marqués de Olmos el marqués de Pérez y la duquesa de tal’ y entonces ellos se ‘y ahora tú le caes mal, entonces tú le caes mal y tú tienes muchos guerreros’ y entonces hacemos aquí el teatro... el teatro así (...)”

Significativamente, estas actividades que son semejantes a las que llevan a cabo los alumnos de Ángela cuando ella plantea ejercicios de role-play.

Por lo demás, algunas acciones concretas por parte de los alumnos se refieren a que estos utilicen su imaginación histórica a la hora de interpretar cuadros u obras artísticas de distinta clase, o también que, a partir del trabajo sobre una imagen o una escena, se inventen cómo continúa y qué fue de las personas que aparecen representadas. Al mismo tiempo, las situaciones en las que los alumnos investigan y buscan información a través de Internet se presentan como momentos en los que ponen en juego su imaginación sobre el pasado, al informarse por sí mismos y de manera autónoma sobre épocas y acontecimientos. Carlos comenta el caso de unas alumnas que, a partir de una cuestión que se comentó en clase, buscaron información por su cuenta sobre determinados personajes, y tanto Pilar como Gloria indican que sus alumnos emplean la imaginación histórica cuando han de investigar hechos históricos que ya se han tratado o se van a tratar en el aula.

De forma general, muchos de estos actos llevados a cabo por el alumnado consisten en que visualicen mentalmente a la hora de analizar ciertos elementos o fuentes históricas, al estudiar periodos en general o sucesos particulares, o que expresen, ya sea de manera oral, escrita o a través de interpretaciones teatralizadas aquello que imaginan. Con lo que esta clase de visualización tiene que ver con observar momentos concretos (reales o inventados) que estén suficientemente contextualizados, así como figurar mentalmente cuál fue su apariencia de lugares y personajes históricos.

En último lugar encontramos la familia de categorías que recoge las (5.4) creaciones del alumnado, las cuales consisten en productos que generan los niños y niñas haciendo uso de su imaginación histórica y en las que reflejan diferentes grados de elaboración y profundidad. Estas pueden ser tanto externas (artículos formados externamente mediante algún modo de expresión y a menudo plasmados sobre un soporte) como internas (elementos generados de forma privada). De este modo, entre las primeras encontramos el caso de redacciones de diferente clase que los alumnos han de elaborar, como las que describe Gloria en que:

“G: (...) tienen que escribir una redacción dándoles un supuesto o sea dándoles supuesto, ¿no? Entonces, eh por ejemplo del tema de la Edad Media pues ahí estuvimos viendo tenían que elegir ellos el personaje, entonces tenían diferentes ítems y entonces elegían si eran hombre o mujer cada uno podía elegir lo que quiera, si pertenecía a los campesinos o a los nobles o tal, y entonces luego contar eh cómo era su vida.”

No obstante, la maestra no solo explica esta clase de actividades sobre esta temática, sino que:

“G: (...) habían diferentes, entonces por ejemplo en el tema diecioch/en el siglo XVIII empezamos a ver cómo era trabajar en una fábrica, en esa época, entonces la opción que tenían era si era hijo de un obrero o si eran hijo de un burgués, hijo o hija, y entonces como era su día a día en eso, entonces hubieron redacciones muy buenas pero es que hubo una, espectacular.”

Por su parte, Daniel y Luis también destacan la importancia de que los alumnos generen relatos para que tengan que imaginar el pasado y plasmarlo de manera ordenada en una narración, Olga apunta que al formar una historia pueden conectar o relacionar los hechos, mientras que Victoria y Ángela hablan sobre la confección de relatos de empatía histórica.

En un sentido mucho más plástico encontramos la elaboración de dibujos que señala Belén, quien resalta la importancia de que sus estudiantes dibujen personajes u objetos

del pasado. Estas creaciones acompañan en su caso productos de aprendizaje que vertebran las unidades como son portafolios de cada tema, en los que cada alumno recopila y ordena los textos, resúmenes y dibujos que va elaborando y que, en su apariencia externa, se decoran con collage hechos por ellos mismos.

La preparación de entrevistas a través del diseño de guiones de preguntas, ya sean a familiares cercanos o a otras personas como vecinos del barrio o del pueblo, se muestran como creaciones en las que interviene la imaginación histórica. A través de esta, los alumnos son capaces de pensar sobre cómo debió ser el pasado para inventar preguntas que hacer a los entrevistados, las cuales pueden versar sobre cómo era la época en cuestión, cuáles eran los oficios de la gente, las condiciones de vida o las relaciones con los demás.

En cuanto a los productos que se generan de manera interna, estos se refieren principalmente a las imágenes mentales como uno de los componentes centrales de esta teoría. Como hemos ido comprobando estas se pueden formar por medio de una amplia gama de mecanismos, pero siempre dan lugar a un producto que elaboran y poseen de manera privada los niños. Esta condición es relevante puesto que, más allá de las habilidades expresivas de cada uno, todos son capaces de confeccionar las suyas.

Efectos

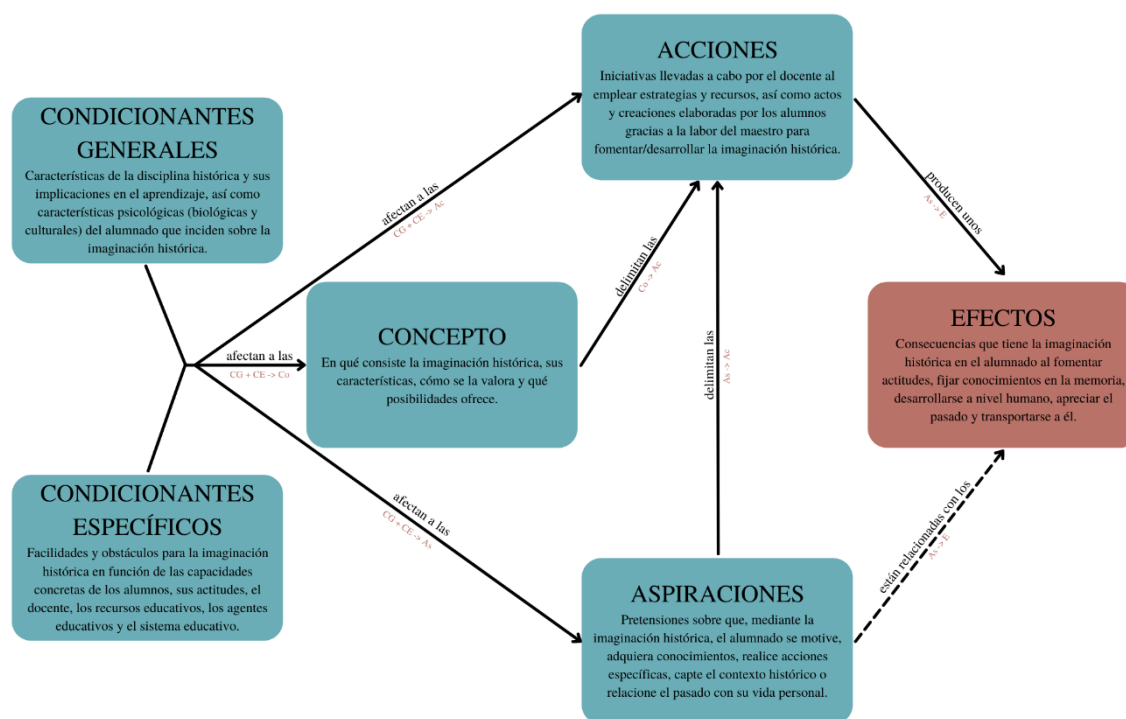
Respecto a los Efectos que producen en el alumnado las Acciones que acabamos de observar, esta fase presenta las diferentes clases de consecuencias que tiene la imaginación histórica sobre el aprendizaje de los niños y niñas, o en un sentido más amplio, sobre su personalidad y su conciencia (Tabla 57). De este modo, esta representa la última fase del proceso (Figura 93).

Tabla 57. Familias de categorías de los Efectos en la teoría fundamentada

| Fase específica | Familias de categorías | Categoría central de la teoría |
|-----------------|--|--------------------------------|
| 6. Efectos | 6.1 Fija en la memoria 6.2 Transportarse y apreciar el pasado 6.3 Fomenta actitudes 6.4 Consecuencias humanas 6.5 Resultados negativos | Transmisión de conocimiento |

Fuente: elaboración propia.

Figura 93. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica



Fuente: elaboración propia.

Algunos de los principales resultados que tiene la imaginación histórica hacen referencia a que gracias a esta los alumnos (6.1) fijan mucho más en la memoria aquellos contenidos que estudian, de manera que según Victoria: “(...) si no se lo imaginan... se les olvida (...)”, y precisa: “(...) si no lo ven en su cabeza no lo van a recordar... porque ya que no lo han vivido por lo menos que lo imaginen (...)”. Esto se puede producir de distintas formas, ya sea empleando la imaginación al realizar dramatizaciones como señala Belén, en las anécdotas que les cuentan Miguel y Julia, haciendo que vivencien los contenidos como hacen Gloria y Herminia, o por medio de los relatos que cuenta Olga o que se forman los alumnos por sí mismos:

“O: Eh yo creo que es más fácil acordarte de la historieta que tú te has montado o de la historieta que te han contado, te lo digo por mí por propia experiencia que te digo que se me olvidan... acordarte de esa historieta que acordarte de todos los hechos históricos tal cual sin ninguna relación.”

Todas estas formas de entender y emplear la imaginación histórica consiguen que los contenidos históricos se graben con mayor fuerza en la memoria de los alumnos,

fundamentalmente porque, tal y como explican Herminia y Julia, implican ir más allá del tratamiento superficial y memorístico de los hechos históricos.

Significativamente, esta forma de entender el efecto que tiene la imaginación histórica sobre el aprendizaje mantiene una fuerte relación con la categoría central de esta teoría, es decir, con la transmisión de conocimiento. Como hemos apuntado antes, esta se refiere a la idea principal que mantienen los maestros sobre el aprendizaje de la historia, por lo que es coherente que uno de los principales efectos que tiene la imaginación histórica sobre ese aprendizaje sea precisamente retener el conocimiento que se ha transmitido. Además, también es lógico que una categoría con tanta importancia refleje gran parte de la pluralidad de formas de conceptualizar la imaginación histórica y de estrategias asociadas que se detallan en otras fases de la teoría, ya que diversos maestros vinculan la imaginación histórica que interviene al contar historias, relatar anécdotas o realizar dramatizaciones, con el hecho de que estas actividades imaginativas ayudan a que los alumnos recuerden mejor los contenidos históricos.

Por otro lado, otra familia de códigos que resaltan los efectos que tiene la imaginación histórica alude a cómo esta permite (6.2) transportarse en el tiempo y el espacio para apreciar el pasado. Ello supone imaginar situaciones concretas o épocas en general, de manera que cuando lo consiguen los alumnos logran meterse en la atmósfera de un periodo, como hace Herminia a través de una película sobre la llegada de Colón a América en la que:

“H: (...) ves allí a los indios y ves los ¡ostras estas totalmente metido en el papel!... es maravilloso, es mucho más maravilloso vivir ese momento... que... que no sé que otra circunstancia ¿no? Te estás poniendo en el papel de esa persona ese momento histórico ese ambiente o sea es que es ya lo pones con la luz apagada y ya... y allí todos están ya que se mueren, es imaginación, o sea estás allí al otro lado, te estás poniendo en el otro lado no estás aquí, entonces la historia si no la vives desde el otro lado en la medida de lo posible y te y te... ubicas, pierde muchísimo sentido yo creo que hay que darle sentido, y es que los niños necesitan es vivenciar (...)”

Así, se enfatiza que es posible y, sobre todo, deseable, entrar en el acontecimiento del pasado que se está estudiando por medio de la imaginación como una forma de vivenciar el momento y ubicarse en el contexto histórico, ya que así se garantiza que no se desnaturaliza y no pierde el significado que tuvo. Esto es algo con lo que coincide Gloria cuando apunta que con esa imaginación se da más realidad al conocimiento histórico.

En esa clase de experiencias cobra mucha relevancia la contextualización, puesto que es lo que permite apreciar el pasado “como fue en realidad” e imaginar con suficiente detalle, de forma que al hacerlo sea posible sentir que se está presente en otro tiempo y lugar. El hecho de transportarse al pasado es destacado entre otros por Nadia, quien a partir de los testimonios de la historia familiar apunta que los alumnos imaginan y llegan a transportarse a la época sobre la que hablan sus abuelos:

“N: (...) es muy fácil, transportarlos a esos lugares ahora mismo con imágenes porque bueno les resulta a veces difícil imaginar cómo podrían vivir como podrían pero bueno sí que los transportas y entonces ya pueden entender eh pues cómo ha ido evolucionando (...)”

Todo ello llega hasta el punto de que esta maestra subraya la importancia de que el hecho de transportarse al pasado se haga con el testimonio de los abuelos “(...) porque están viendo a su abuelo y los está transportando a otra época... y realmente sí, ahí ves que, ellos están viendo (...)” (Nadia). En ese sentido, esta maestra termina apuntando a que con la imaginación los alumnos que se transportan a ese pasado visualizan, de modo que coincide con Rocío cuando recuerda cómo el profesor de historia que tuvo en el instituto conseguía hacerles imaginar, ya que:

“R: (...) nos hacía transportarnos nos hacía intentar eh visualizar todas aquellas eh situaciones que él nos contaba, todos esos personajes, y eso hacía que viviéramos la historia y la aprendiéramos de una manera yo creo que más, más intensa, porque... leer subrayar esquema resumen tal pues no (...)”.

Como podemos comprobar, el hecho de transportarse al pasado con la imaginación histórica se relaciona con visualizar momentos concretos hasta el punto de que las dos ideas son indisolubles. Esto es algo que apuntan tanto Herminia como Gloria, Rocío y Carlos, quienes describen situaciones de aprendizaje en las que mediante una historia, una película u otros medios, los alumnos imaginan el pasado como si estuvieran allí y pueden observar un momento concreto a partir de esa representación mental que se han generado. Mientras que en su caso Julia y Nadia indican que tales procesos de apreciación permiten comprobar con la imaginación el contraste que existe entre el pasado y el presente, y en sus reflexiones sobre acudir a yacimientos arqueológicos, Luis sugiere que con la imaginación se consigue ubicarse en el pasado y ver los restos tal y como eran en la época en que se construyeron.

Otra familia de códigos que tiene cierta relevancia es la que está compuesta por categorías que apuntan que la imaginación histórica (6.3) fomenta actitudes en los

alumnos, las cuales tienen que ver fundamentalmente con hacerles adoptar una predisposición positiva hacia el estudio de la historia. En este sentido, se plantea que mediante el uso de la imaginación histórica los alumnos llegan a tener interés: “(...) yo creo que a través de esa imaginación a ellos les llega la emoción y el interés... si si... si no les haces imaginarse... (...)” (Belén); de modo que en este sentido Herminia precisa que “(...) si tú lo cuentas y pones ejemplos y pones situaciones que ellos puedan... imaginar, yo creo que los niños sí tienen interés por la historia, muchísima más de la que, de la que da... cualquier libro, o sea yo lo noto cuando yo/”, y como vemos recalca que es algo que ella puede observar en sus clases.

En relación directa con la idea de que la imaginación histórica consigue efectivamente que los alumnos tengan más interés por aprender historia encontramos que esta también ayuda a despertar la curiosidad. Cuando Carlos describe el proceso de imaginación y lo relaciona con que en las edades de primaria es fundamental que los alumnos mantengan la curiosidad, de manera que:

“C: (...) hay cosas que... en... en tanto en naturales como sociales, en general en el aprendizaje en estas edades lo que conviene es que tengan mantengan la curiosidad, de tal forma que, a lo mejor no son importantes... pero sí son suficientemente atrayentes como para querer investigarlo, pues son suficientes... (...)”

En esta línea, Daniel indica que mediante sus explicaciones sus alumnos imaginan y pone el ejemplo de las que empleó tras analizar una obra pictórica: “(...) una vez ya lo han visto así ya les contamos paso por paso qué es el Guernica y entonces ya entras de otra forma, ya puedes contarle porque digamos ya has despertado la curiosidad (...)”; y Luis afirma que “(...) si no no les puede gustar la historia ellos tienen que imaginar tienen que tener esa curiosidad... y eso es a través de la imaginación (...)”.

La capacidad de sorprenderse aparece entre estas líneas como un efecto que se produce con la imaginación histórica puesto que, al figurar mentalmente y observar cómo era el pasado, los alumnos se asombran por lo diferentes que eran otras épocas, la apariencia que tenían o las costumbres de la gente que vivía en ellas, entre otras cosas. Esta consecuencia que tiene la imaginación es percibida por Flores cuando sus alumnos realizan salidas escolares a monumentos y lugares históricos en las que estos sienten que están en otro tiempo y se sorprenden hasta el punto de no dar crédito a lo que les están contando:

“F: (...) la gran mayoría en la en la última salida que hemos tenido de Valencia romana, ‘profe ¿y esto? ¿y esto era así?’, ‘claro imaginaros’ y además, lo que dice J., es que si

además la persona que te está explicando te está transmitiendo esa esa... esa manera de explicarte las cosas, cuando nos explicaban los baños y aquí eran los baños y entonces la chica empezaba ‘imaginaos, clases sociales de todo tipo, entraban...’ claro, cuando consigues eso es cuando dicen ‘otras y ¿eso era así?’, ¿sabes? Pero claro, eh si se consigue motivarlos, se consigue que que imaginen, y al revés, es que es que va completamente completamente ligado (...)

Es significativo cómo Flores aprecia el asombro que produce en sus alumnos aquello que están viendo y escuchando cuando dicen “¿y esto era así?”, lo que denota su incredulidad y sorpresa ante las cuestiones que estaban descubriendo.

Estas categorías que señalan que la imaginación fomenta actitudes también aluden a que por medio de la imaginación histórica los alumnos se divierten más en clase, con lo que Julia contrasta cómo la manera de contar historias y detenerse en anécdotas lleva a los alumnos a imaginar y a divertirse mucho más de lo que lo harían siguiendo un método expositivo tradicional:

“J: (...) Con el libro, y, taca taca taca taca tá es más cómodo, no te comprometes no tienes que buscar nada, simplemente este es el temario que manda la ley está aprobado por el decreto no sé cuántos y esto es lo que os tenéis que tragar, el que no se sepa la fecha suspende, y el que se la sabe aprueba, eso es una manera de dar historia, no es lo que yo hago... no sé si lo hago bien o mal, a mí me gusta más, los críos se lo pasan mejor, y creo que les queda algo más aunque sea anecdótico (...)

Por otra parte, la imaginación histórica implica unas formas de acercamiento al pasado que producen diferentes sentimientos en los alumnos y ayudan a que se emocionen. No obstante, la manera en que llegan a ello puede ser muy variada, ya que algunas docentes como Belén resaltan el papel que juegan los métodos de enseñanza que emplea para fomentar la imaginación, y otras como Herminia señalan que ello depende del tipo de historias que se les cuenten y del modo de relatarlas.

En conjunto esta serie de actitudes que desarrolla o que contribuye a desarrollar la imaginación histórica generan una buena actitud hacia el estudio de la historia y lo hacen de una forma que conduce a los alumnos a estar motivados ante los conocimientos del pasado que reciben por parte del docente (o de cualquier otro agente educativo), e incluso les lleva a interesarse e investigar sobre el pasado por su cuenta. Esta clase de predisposición representa para Herminia uno de los principales efectos que consigue el estudio de la historia a través de la imaginación, como es el de lograr que los alumnos tengan inquietudes y no sean “una persona sin... nada...”, esto es, alguien ignorante y apático. Una condición como esta deriva de la imaginación y de las actitudes que fomenta,

si bien como vamos a comprobar también se puede integrar en la siguiente familia de categorías sobre los resultados que produce la imaginación histórica.

Bajo la denominación de (6.4) consecuencias humanas encontramos los efectos más trascendentales a los que da lugar la imaginación histórica de los alumnos, fundamentalmente porque afectan su personalidad y forma de pensar a través de aprendizajes que tienen un calado profundo en los niños y niñas. Una de estas principales consecuencias tiene que ver con cómo la imaginación histórica permite comprender el pasado hasta el punto de que Victoria, Herminia, Belén y Ángela sugieren que sin imaginación no hay entendimiento. Por esa razón, algunas de estas maestras destacan lo importante que es vivenciar los aprendizajes históricos que se producen, es decir, que como describe Gloria:

“G: (...) no estás vivenciando tocando ¿vale?, pero eh lo estás int/ eh lo estás vivenciando construyendo una realidad, basada en, en determinados hechos eh, comprobados ¿no? O de los que tienes una fuente fiable, entonces sí que te estás construyendo una visión de esa realidad, o sea que al fin y al cabo eso es visionar diferentes realidades.”

De este modo, se resalta al mismo tiempo la condición de producto mental que tiene esa forma de vivenciar el pasado, ya que este no es algo tangible que podamos tocar o percibir directamente con los sentidos, pero mediante las realidades históricas que se construyen mentalmente se consigue vivenciar lo que sucedió basándonos siempre en fuentes fiables.

En este sentido, Ángela añade:

“Á: (...) al final la historia aunque sea real, tú también necesitas imaginarla no solamente que te la cuenten, para comprenderla creo que necesitas como observar eh, esos hechos eh darles como vida, no solamente que sean palabras sino que tengan movimiento, que tengan gestos que tengan expresión, entonces si se desvincula una cosa de la otra creo que... para entenderla faltaría algo más además de imaginar esto te ayuda a entender (...)”

Así, se sugiere que conocer los hechos históricos no es suficiente para entender, sino que la imaginación histórica es aquello que les da vida, movimiento, gestos y, en definitiva, expresión a las palabras.

A su vez, en la línea de transportarse al pasado que hemos observado anteriormente, los recuerdos de Rocío que hemos visto sobre su profesor del instituto terminan refiriéndose a que su forma de explicar la historia y hacerles imaginar suponía una experiencia intensa:

“R: (...) nos hacía transportarnos nos hacía intentar eh visualizar todas aquellas eh situaciones que él nos contaba, todos esos personajes, y eso hacía que viviéramos la historia

y la aprendiéramos de una manera yo creo que más, más intensa, porque... leer subrayar esquema resumen tal pues no (...)"

Herminia también hace esta misma apreciación, aunque en su caso la imaginación no conduce a esta clase de experiencia penetrante por las habilidades comunicativas del docente sino por las cualidades de los contenidos históricos tratados, especialmente cuando estos versan sobre los pasados traumáticos que han afectado a los padres y, sobre todo, a los abuelos de los alumnos.

De esta manera, imaginar históricamente transforma en cierta medida a los alumnos ya que, como señala Victoria, si no imaginan al tratar los hechos históricos, esos aprendizajes "(...) no van a no va a causar ningún cambio en ellos (...)", o como apunta Nadia: "(...) enseñarles todas estas cosas les hace ver cómo era entonces la vida, cómo es ahora... les abre la mente digamos, ¿no?". Con ello la maestra reitera la importancia de la imaginación al contrastar el pasado con el presente porque, a su vez, esto les abre la mente, de manera que hace ver al alumnado que las cosas no siempre han sido como las vemos en la actualidad.

En un sentido relacionado, Flores indica puntualmente que con la imaginación sus alumnos perciben que ellos son los protagonistas de la historia, o al menos de su propia historia, puesto que pueden comprobar cómo esta cuenta lo que han hecho las personas y les traslada la idea de que pueden actuar para obrar bien o mal. Mientras que Julia señala que ponerse en la situación de una persona del pasado y pensar qué habrían hecho frente a determinada situación potencia mucho pensar sobre las posibilidades que había en ese momento, y Herminia se refiere también a los beneficios que produce la imaginación histórica cuando los alumnos transfieren a su vida aquello que han aprendido sobre el pasado gracias a esta.

Finalmente, debemos tener en cuenta que algunas formas de imaginación pueden producir (6.5) resultados negativos, aunque estos ocupan un lugar marginal en las apreciaciones de los docentes y se resumen en el peligro de que los alumnos elaboren imágenes mentales del pasado que sean erróneas y en el de que idealicen acontecimientos o procesos históricos. Respecto al primero de estos riesgos, Carlos y Flores advierten sobre que las imágenes del pasado que se formen los alumnos por medio de la imaginación no se correspondan con la realidad histórica, ya que se puede dar el caso de que "(...) su imagen mental eh... a lo mejor no, ¿vale? no es tan real." (Carlos), o como apunta Flores, hay que evitar "que se hagan una imagen luego errónea que ese es el problema ¿no? Igual si fantaseamos demasiado imaginamos demasiado igual nos/". A su

vez, el segundo de estos peligros que alude a idealizar el pasado es una cuestión que explica Victoria cuando comenta que al imaginar las civilizaciones clásicas se puede cometer el error de verlas como sociedades en las que las personas no tenían conflictos entre ellas y, en general, todo era “maravilloso”.

II. Balance de la teoría

A modo de balance sobre la teoría que acabamos de presentar conviene apuntar algunas cuestiones significativas. En primer lugar, debemos recordar la pregunta de investigación que ha guiado y a la que da respuesta esta teoría fundamentada sobre la imaginación histórica: “¿Cómo conceptualizan la imaginación histórica los maestros de Educación Primaria?”. A modo de contestación sobre ella hemos generado una teoría que, si la pudiéramos sintetizar en unas pocas frases, sería: existen una serie de factores preliminares (Condicionantes generales y específicos) relacionados con la disciplina histórica, las capacidades, características y actitudes de los alumnos, el docente y los recursos educativos, que afectan a cómo se conceptualiza la imaginación histórica (Concepto), los objetivos de aprendizaje hacia los que la dirigen los docentes (Aspiraciones) y las actividades que realizan ellos y los alumnos (Acciones). El modo en que se entiende el concepto depende sobre todo de las funciones (ya sean más instrumentales o trascendentales) y características que se le atribuyen, así como de los pasos previos para emplearla o de cómo se valora. Los propósitos hacia los que se enfoca la imaginación histórica tienen que ver con la adquisición de conocimiento sustantivo, con vincular la historia con la vida de los alumnos, que capten los contextos históricos y que se motiven al aprender sobre el pasado. Las actividades (Acciones) que desarrollan docentes y alumnos derivan de los objetivos o propósitos (Aspiraciones), están delimitadas por cómo se entiende la imaginación histórica (Concepto) y se ven influidas por los factores preliminares (Condicionantes generales y específicos), de manera que estas actividades consisten en las estrategias de enseñanza que implementa el maestro, los recursos que utiliza y los actos y creaciones que elaboran los alumnos haciendo uso de la imaginación histórica. Este conjunto de actividades que impulsan o desarrollan la imaginación produce unos resultados (Efectos) en el alumnado, y sobre todo en su aprendizaje, como fijar en su memoria los contenidos estudiados, transportar a los niños y niñas al pasado para apreciarlo, fomentar actitudes o provocar unas consecuencias humanas.

Por otro lado, como hemos apreciado previamente esta teoría cuenta con una categoría central que representa una idea o principio que vertebra todas las fases y familias con mayor o menor intensidad. Dicha categoría se refiere a la “transmisión de conocimiento”, ya que en términos generales consideramos de forma mayoritaria el profesorado entiende que el aprendizaje de la historia se alcanza cuando se traslada un conjunto de conocimientos sobre el pasado y, partiendo de esa premisa básica, supeditan a ese fin el concepto que tienen sobre qué es la imaginación histórica. De este modo, a lo largo de la presentación de la teoría hemos podido observar que existen algunos puntos en los que esta categoría toma especial relevancia, como el objetivo sobre utilizar la imaginación histórica para ayudar a que los alumnos adquieran conocimientos históricos sustantivos; la principal estrategia implementada por los maestros para que los alumnos imaginen históricamente, como es la de contarles historias o relatos que cautiven su imaginación y se puedan formar imágenes mentales sobre lo que se les está narrando; o el efecto que tiene la imaginación histórica a la hora de conseguir que los alumnos fijen en su memoria los contenidos que se han dado. Todas estas ideas están vinculadas con la transmisión por parte del docente de unos conocimientos a los alumnos y, significativamente, representan las categorías sobre las que más énfasis hacen los maestros.

No obstante, la categoría central no se ve reflejada únicamente en las categorías más destacadas, sino que permea prácticamente todas las demás. Así, las características disciplinares que se refieren a las particularidades que tiene el conocimiento histórico presentan a este como algo fijo, que representa los hechos del pasado tal y como tuvieron lugar, mientras que las características psicológicas de los alumnos destacan principalmente las dificultades que tienen los alumnos de Educación Primaria por su nivel de maduración cognitiva a la hora de adquirir conocimientos históricos. En este sentido, sus características, capacidades y actitudes suponen unos condicionantes determinantes para que el docente pueda transmitirles esos saberes, como también influyen otros agentes educativos y los recursos de enseñanza.

Los distintos modos en que se conceptualiza la imaginación histórica también guardan relación con la transmisión de conocimientos, puesto que las funciones que desempeña esta y las utilidades que tiene consisten en cometidos que llevan a cabo los alumnos, pero siempre dirigidos por el maestro. A ello hay que añadir que muchas de las características que definen la imaginación histórica se supeditan con facilidad a la premisa de que enseñar y aprender historia consiste en transmitir y adquirir conocimientos, ya que

las propiedades del concepto se pueden interpretar de diferente forma según el modelo de enseñanza-aprendizaje por el que se opte.

En cuanto a los objetivos o pretensiones hacia los que se debe dirigir la imaginación histórica y las acciones que realizan alumnado y profesorado, todas ellas son efectuadas o guiadas por los maestros. De esta forma, la transmisión de conocimiento subyace a cuestiones como el intento de que la historia se relacione con la vida de los alumnos, que capten el contexto histórico de ciertas épocas o que se motiven para que el estudio del pasado no les parezca algo tedioso o irrelevante. Esto también se aprecia en las acciones que se llevan a cabo, ya que las estrategias que usan los docentes o los recursos educativos que emplean dependen por completo de ellos, mientras que los actos que efectúan y los productos que crean los estudiantes se ponen en práctica o se generan gracias, sobre todo, a la iniciativa o a las propuestas del maestro para que los alumnos conozcan la historia.

Finalmente, los efectos o consecuencias que producen estas acciones sobre los niños y niñas implican que estos graben en su memoria los contenidos por medio de la imaginación o de actividades imaginativas, así como que se transporten y contemplen el pasado partiendo con los conocimientos que poseen. Asimismo, la imaginación histórica fomenta una serie de actitudes que predisponen positivamente a los alumnos hacia el estudio de la historia, e incluso hace que se produzcan cambios a nivel personal y que puedan comprender los acontecimientos y procesos históricos.

9.3 Resultados del análisis del discurso: negociando el concepto de imaginación histórica

Los resultados alcanzados por medio del análisis del discurso aplicado a las entrevistas a los maestros de Educación Primaria reflejan diferentes aspectos significativos que no han sido apreciados mediante la teoría fundamentada por sus características y su pretensión de formar una teoría en base a los datos y, a su vez, aquellos que sí se han contemplado pueden ser observados de nuevo bajo una nueva luz con el presente método. Además, este método facilita mucho más la discusión teórica de los resultados en relación con otros trabajos que han abordado el mismo objeto de estudio, aunque como ya se ha observado en capítulos previos, estas otras investigaciones son muy escasas.

En cuanto a la estructura de este apartado, hemos optado por organizarlo dividiéndolo en distintos subapartados que se centran en las dimensiones en que nos focalizamos: el concepto de imaginación (en general); el concepto de imaginación

histórica; los métodos y las estrategias didácticas; los recursos educativos; las creencias epistémicas y finalidades del aprendizaje de la historia; y la formación disciplinar de los participantes. Junto con ello, de manera puntual hacemos alguna mención a las significativas relaciones que se dan entre las respuestas ofrecidas por los docentes que han participado en el cuestionario de la Fase 1 y algunos argumentos que han expuesto los mismos maestros al ser entrevistados en esta Fase 2.

No obstante, antes de comenzar a explorar las cuestiones que ha puesto de relieve este análisis del discurso consideramos -como se ha indicado anteriormente- que es conveniente describir determinadas características de los maestros participantes y, especialmente, del tono y el ambiente en que se produjo la entrevista. Este representa un factor determinante en esta clase de análisis, ya que permite situar y contextualizar a los participantes y sus discursos, de modo que lo incluimos en este punto y no antes porque los preceptos de la teoría fundamentada desaconsejan ofrecer con carácter previo una descripción como esta.

Detallar el modo en que transcurrieron las entrevistas contribuye a formar una idea sobre el sentido y clima en que se generaron los datos, algo a lo que también ayuda tener en cuenta la postura que adoptaron entrevistado y entrevistador uno respecto al otro para aproximar desde qué posición hablaba cada uno en la conversación. En este sentido, es relevante tener presente ciertas características sociodemográficas de los participantes que, o bien son aspectos que influyen sobre el tipo de ambiente que se produce en la charla entre los dos, o bien ayudan a explicar cuestiones que son objeto de análisis. Nos estamos refiriendo a aspectos como: la edad, por ejemplo, más o menos avanzada de un docente puede influir en la postura que adopta al mantener una conversación con un maestro joven como el entrevistador; los años de experiencia docente, que, por ejemplo, afecta a la posición que puede tomar un maestro al hablar con mayor o menor contundencia sobre el aprendizaje de los alumnos; o la formación, ya que, por ejemplo, poseer determinados estudios superiores aparte de la Diplomatura o Grado en Maestro/a puede hacer que esos docentes aborden las cuestiones con una seguridad y una posición distinta a si no contaran con ellos, o desde un espacio discursivo particular.

De este modo, si comenzamos por la entrevista a Victoria (31 años de edad, 1 año de experiencia docente), esta transcurre en un ambiente muy distendido en que la maestra hace un balance de su primer año como tutora de un grupo en Educación Primaria y, sobre todo al inicio de la conversación, comienza realizando algunas críticas a las carencias que presenta la formación inicial del profesorado a la luz de los problemas que ha encontrado

en su primer curso como maestra. La charla se desarrolla en un clima muy confortable para la entrevistada y el entrevistador, hasta el punto de que se alcanza tal grado de complicidad que el tono del diálogo es similar al de una conversación entre amigos y de igual a igual, algo a lo que sin lugar a duda contribuye la edad cercana de ambos. Por lo demás, esta entrevista destaca por las detalladas argumentaciones y anécdotas que ofrece la maestra, quien se muestra como una docente insegura por su escasa experiencia, pero como una maestra innovadora que desde los primeros meses ha sido capaz de prescindir del libro de texto y trabajar en base a proyectos.

Respecto a Daniel (43 años de edad, 16 años de experiencia docente), la conversación con este maestro se produce en un ambiente bastante distendido en el que el entrevistado demuestra muchas ganas de mostrar al entrevistador la forma en que se trabaja en su centro. En este sentido y, pese a que no lo manifiesta explícitamente, Daniel se considera un docente innovador que con el paso de los años ha transformado por completo su manera de enseñar y está muy orgulloso del sistema de trabajo y los recursos que generan él y sus compañeros. El carácter risueño que muestra este maestro dota a la charla de un tono muy agradable en la que el maestro se esfuerza por explicar los métodos de enseñanza que emplea al mismo tiempo que va esparciendo por su discurso comentarios sobre ideas o conceptos acuñados psicólogos o pedagogos de renombre.

La entrevista con Olga (38 años de edad, 12 años de experiencia docente) es algo más abrupta que las anteriores ya que se producen algunas interrupciones durante el desarrollo de la misma por algunos compañeros que entran en el aula a realizar diversas consultas a esta maestra. Con todo, el ambiente que se genera es suficientemente distendido, aunque la docente muestra mucha inseguridad al comentar ciertas cuestiones puesto que es maestra de la especialidad de música y hace un par de cursos que no imparte Ciencias Sociales, algo que puede influir en que durante gran parte de la conversación sus respuestas sean muy cortas, aunque sin llegar a ser telegráficas.

En cuanto a la entrevista con Nadia (53 años de edad, 28 años de experiencia docente), esta plantea muchas de sus ideas en torno a la imaginación en relación con la enseñanza de las matemáticas puesto que es el ámbito en que se ha especializado y formado durante los últimos cursos. El ambiente que se genera en esta charla es lo suficientemente cómodo, si bien se tuvo que llevar a cabo en uno de los despachos de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València ante la negativa de la maestra a realizarla en su propio centro, el cual habría sido un ambiente en que consideramos que se hubiera sentido más cómoda. No obstante, se alcanza un clima bastante agradable en

el que la docente expresa con naturalidad su opinión sobre temas ajenos a la entrevista que ella misma reconoce que pueden ser controvertidos, como el lugar y poder que ejerce la Iglesia en la Educación Pública. En cualquier caso, buena parte de sus reflexiones las realiza sobre el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, ya que estos son los cursos en que posee más experiencia docente.

Sobre la conversación con Herminia (53 años de edad, 32 años de experiencia docente), esta hace gala a lo largo de toda la entrevista de las actividades e iniciativas que se desarrollan en su centro, del que además es directora. En un primer momento, la maestra comienza destacando los numerosos premios y galardones de innovación educativa que han recibido ella y sus compañeras por parte de diferentes instituciones y organismos, aunque su visión sobre qué es innovar es muy crítica y distinta a la de otros maestros, ya que reconoce que lo que hacen no es particularmente diferente, sino que, como dice ella, en el fondo “lo que estamos haciendo es lo de toda la vida”. El ambiente con que transcurre esta entrevista es muy distendido, lo que junto a las detalladas explicaciones y profusos ejemplos de la docente contribuye a que se la charla que más horas se prolonga. Desde el principio se mantiene un tono de confianza y complicidad entre la entrevistada y el entrevistador con el que prácticamente llegan a compartir un plano de igualdad en esta charla. Mientras que en cuanto a otros factores que podrían cobrar relevancia, además de Diplomada en Magisterio Herminia es Licenciada en Psicología, aunque más adelante comprobaremos que en este caso dicha cuestión no tiene influencia sobre las reflexiones que realiza sobre la imaginación.

La entrevista a Belén (57 años de edad, 34 años de experiencia docente) transcurre en un ambiente bastante confortable y esta mantiene ciertos paralelismos con la mantenida con Daniel, ya que en ambos casos los docentes reiteran los grandes cambios metodológicos que se han asentado en su centro en los últimos años y que los han llevado a pasar de ser unos maestros tradicionales a unos innovadores. En el caso de Belén destaca a lo largo de toda la charla lo beneficioso que es trabajar en base a portafolios en los que los alumnos reúnen las producciones que generan durante cada proyecto. El tono de la maestra al hablar sobre esas situaciones es un tanto persuasivo, de modo que no deja de intentar convencer al entrevistador de las bondades de este modo de trabajo.

Por lo que se refiere a la entrevista con Miguel (39 años de edad, 17 años de experiencia docente), esta se produce en un clima muy favorable y jovial a lo largo de todo el diálogo, si la forma de expresarse de este busca recurrentemente la confirmación del entrevistador repitiendo al final de muchas frases expresiones como “¿no?”, “¿vale?”

y “¿no te parece?”. Este maestro también reconoce que ha cambiado mucho su manera de enseñar y, de hecho, se considera “un tío bastante innovador” que, junto a alguna otra compañera, está buscando constantemente nuevas formas de hacer las cosas. Por lo demás, habla con mucha soltura y seguridad en sí mismo, manteniendo una conversación muy cercana con el entrevistador.

Respecto al diálogo con Flores (46 años de edad, 21 años de experiencia docente), toda la conversación con ella está marcada por las alusiones persistentes a la delicada situación económica, social y emocional de sus alumnos, lo cual afecta de manera determinante a cualquier clase de aprendizaje que se pueda producir en la escuela y al desarrollo de capacidades como la imaginación. En ese sentido, la maestra comenta en distintas ocasiones cómo esta realidad influye en sus apreciaciones sobre el aprendizaje de la historia y la imaginación, así como lo diferentes que deben ser sus reflexiones en contraste con las de otros maestros de otros centros educativos en los que los alumnos no sufren estas circunstancias. El ambiente que se genera en esta conversación es muy natural, aunque sí es posible llamar la atención sobre la presencia de otro maestro (con el que Flores comparte todas las sesiones) durante parte de la entrevista que, aunque no condiciona las respuestas de la maestra sobre estas cuestiones, sí realiza algunas interrupciones para plantear sus ideas.

De forma semejante a la de Flores, la entrevista con Rocío (40 años de edad, 14 años de experiencia docente) presenta unos condicionantes similares, ya que su escuela también se encuentra en un barrio muy humilde. No obstante, Rocío no compara sus apreciaciones con las que pueden hacer otros docentes con alumnos que estén en otras condiciones, de modo que sus ideas sobre la imaginación de los estudiantes no están determinadas por esos aspectos, pero sí lo están sus reflexiones sobre otros temas importantes, como lo ajeno que les resulta cualquier periodo o suceso histórico o cómo estos en ocasiones entran en conflicto con las creencias religiosas de los alumnos y sus familias. Por otro lado, esta maestra también es Licenciada en Psicología y ello parece contribuir a que emplee cierto vocabulario especializado de esta disciplina. La charla con Rocío transcurre en un ambiente bastante distendido y el tono amable y calmado con que se expresa esta maestra contribuye a que el diálogo fluya con mucha tranquilidad, de modo que, si bien se muestra dubitativa al comunicar ciertas ideas, también se expresa con contundencia en muchas otras.

En cuanto al diálogo con Gloria (41 años de edad, 16 años de experiencia docente), con esta docente también se genera un ambiente cómodo y natural. Gloria es una maestra

que habla de manera extrovertida y que se presenta como una docente muy abierta a introducir cambios e innovaciones en sus clases. Un factor que resalta en algunos puntos de su entrevista es que siente que no termina de encajar en su centro, porque durante muchos años estuvo en uno en el que trabajaban por proyectos y al cambiar al colegio actual tuvo que comenzar a desarrollar una enseñanza tradicional, aunque ello no le impide plantear actividades de aprendizaje alternativas que son las que más le motivan como maestra.

Por lo que se refiere a la entrevista a Julia (58 años de edad, 25 años de experiencia docente), esta es una de las maestras con las que se consigue “rapport” más rápido, aunque durante la conversación no se olvida completamente de que está participando en una entrevista ya que al hacer ciertas afirmaciones o exabruptos mira la grabadora sorprendiéndose a sí misma porque lo que había dicho ha quedado registrado. En cualquier caso, el ambiente es muy cómodo para la entrevistada y algunas partes iniciales del diálogo como las que versan sobre cómo recuerda el colegio en que estudió durante su infancia contribuyen a que Julia adopte un tono nostálgico y a partir de entonces se sienta y exprese en un entorno de confianza. Además, esta entrevista es una de las que, de entre las realizadas a maestros más longevos, más se aprecia cierto tono aleccionador, es decir, uno en el que la maestra veterana da algunos consejos al joven maestro poco experimentado.

La entrevista con Carlos (48 años de edad, 27 años de experiencia docente) también se desarrolla con un ambiente relajado y muy reflexivo por parte de este maestro, quien plantea ejemplos con los que demuestra bastantes conocimientos sobre la historia de España y que, probablemente por su formación y experiencia en la enseñanza superior, presenta una forma de hablar muy académica. Este maestro es Licenciado y Doctor en Psicopedagogía y compagina la docencia en Educación Primaria con la que imparte en los Grados de Maestro/a de una universidad privada, lo que le permite servirse de términos y conocimientos sobre el aprendizaje infantil que son distintos a los que expresan otros docentes. No obstante, a pesar de su forma de hablar y de los conceptos, corrientes y teorías psicológicas a las que alude Carlos, el factor más significativo de esta conversación es la fe católica que profesa el entrevistado y cómo relaciona determinados dogmas religiosos y pasajes de las escrituras con la cuestión de la imaginación.

Sobre la conversación con Pilar (38 años de edad, 18 años de experiencia docente), este diálogo se produce con bastante normalidad y se alcanza un grado suficiente de compenetración entre el entrevistador y la entrevistada como para que esta se exprese

cómodamente, aunque es preciso reconocer que al principio sus intervenciones suelen ser algo más breves que en otros momentos de la charla. Por lo demás, el tono de la maestra va en la línea de protestar por la falta de autonomía que muestran sus alumnos a la hora de enfrentarse a ciertas tareas, así como por el considerable desconocimiento que tienen sobre la historia reciente y la mala calidad de los manuales escolares.

En lo referido a la entrevista a Luis (61 años de edad, 15 años de experiencia docente), este maestro posee una experiencia no demasiado extensa en comparación a otros maestros de la misma edad, pero ello no le impide expresarse con mucha seguridad en sí mismo. Una preocupación que muestra Luis, y sobre la que intenta actuar por medio de sus clases, es que sus alumnos “no tengan suficiente nivel” cuando pasen al instituto. Además, del mismo modo que Carlos, demuestra unos conocimientos detallados sobre distintos periodos históricos aun cuando esta no era una cuestión sobre la que se habla directamente en la charla. Este maestro es probablemente el que muestra una actitud más clara de mentor que aconseja al joven entrevistador.

Finalmente, el diálogo con Ángela (24 años de edad, 1 año de experiencia docente) se asemeja mucho al mantenido con Victoria en el sentido de que la conversación entre entrevistador y entrevistada se produce en un ambiente muy distendido y similar a una charla entre amigos. Del mismo modo que en el caso anterior, la proximidad en la edad de ambos contribuye a mantener un tono de igual a igual, aunque existen algunas diferencias con Victoria ya que, si bien la primera refleja su satisfacción por haber enseñado durante su primer curso como maestra haciéndolo acorde a sus principios y creencias educativas, este no es el caso de Ángela, que combina un tono de lamento, ironía y sentido del humor por haber sido destinada a un centro con un considerable control del equipo directivo sobre cualquier actividad que se realiza en la escuela, el cual que impone el modelo tradicional de enseñanza que se deben seguir y prescribe todos los materiales didácticos que hay que emplear.

Como hemos apuntado previamente, esta descripción de las características significativas y del tono general que se desprende de cada entrevista es de ayuda para comenzar a atisbar ciertos aspectos que se ponen de relieve en la presentación y discusión de resultados. En este sentido, Willig (2013: 102) recomienda que, en función de las cuestiones que aborde un análisis del discurso, es aconsejable asignarle un título que refleje la propiedad o propiedades que más sobresale en el estudio. Así, en nuestro caso hemos optado por denominar el análisis que presentamos a continuación como: Negociando el concepto de imaginación histórica.

I. La imaginación

Una parte importante de los diálogos mantenidos con los diferentes maestros gira en torno al concepto de imaginación -en general, sin entrar todavía en la especificidad que presenta la imaginación histórica- y a cómo se relaciona este con el aprendizaje de sus alumnos. Es difícil saber hasta qué punto esta idea representa un componente central en los discursos que mantienen estos docentes sobre la educación y el aprendizaje, pero lo que ponen de manifiesto las entrevistas es que, lo empleen más o menos a menudo en su labor diaria, lo utilizan con mucha soltura y ninguno encuentra problemas al hablar sobre la imaginación cuando este término aparece en una conversación de estas características.

En ese sentido, una primera apreciación que podemos realizar es que todos los maestros conciben de manera favorable la imaginación como un elemento positivo del pensamiento infantil y el aprendizaje. Las alusiones a aspectos perjudiciales que pueda acarrear el uso de la imaginación son muy marginales y esta aparece como la responsable de toda una serie de funciones que van desde actividades y procesos mentales más pragmáticos e inmediatos, a cometidos de mucha mayor envergadura y trascendencia, unas ideas que en líneas generales van en la línea de los autores la segunda vertiente (Dewey, Vygotsky, Bruner...) que hemos analizado en el Capítulo 3. Junto con ello, como acabamos de indicar los docentes no muestran ningún problema ni ninguna clase de dudas al hablar sobre la imaginación y lo hacen con mucha soltura, de forma que únicamente algunos maestros titubean al tratar de definirla.

Definir la imaginación

Si comenzamos por abordar cómo entienden la imaginación debemos tener en cuenta no solo las conceptualizaciones que hacen de esta idea, sino también todas aquellas reflexiones en las que se comenta en qué consiste. Así, Flores plantea:

“F: A ver para mí la imaginación... es... partiendo de una realidad desconocida, ¿vale? Porque claro es una realidad que desconoces, pues tú te haces una, pues una idea, te planteas una una imagen, ¿no? De lo que se supone que va a ser algo que no conoces, o algo que te gustaría que fuera de una manera y que no lo es, ¿vale?...”

De este modo, la maestra se refiere a un sentido muy recurrente de la imaginación que consiste en verla como la formación de imágenes mentales que, como se ha observado en el análisis anterior, representa una de las ideas más reiteradas en el caso concreto de la

imaginación histórica. Por tanto, la generación de imágenes mentales también cobra relevancia al hablar de la imaginación en general, con la particularidad de que Flores indica que la imaginación forma estas representaciones sobre realidades desconocidas o sobre aquellas que son conocidas pero que aspiramos a transformar, algo que se puede asociar con las tesis defendidas por Greene sobre emplear la imaginación para introducir cambios en las situaciones que nos parecen injustas (Greene, 2005: 92). Además, un aspecto significativo es que se expresa con ciertas dudas, ya que hace algunas pausas y busca la confirmación del interlocutor tras cada frase diciendo “¿vale?” o “¿no?”.

Por su parte, Carlos plantea una definición semejante pero no muestra tantas dudas al explicarse:

“E: Porque si, si tuvieras que digamos definirla, ¿qué dirías que es la imaginación en, en el aprendizaje?”

C: La imaginación es la capacidad de trasladar eh ciertas ideas a una a una concreción, una idea más abstracta a una concreción en la mente, ¿vale? es decir generar una imagen, la imaginación es generar una imagen un poquito, si nos moviéramos en el mito de las cavernas de Platón, ¿verdad? Todo (RISA) todo ahí tiene su reflejo, y de alguna manera es eso, poder imaginar plenamente es poder crear, una imagen de un mundo que a lo mejor o no existe o no está aquí, ¿eh?, yo puedo imaginarme... en la playa dentro de... de hecho lo deseo ahora (RISA) y creo una imagen a base de cosas que ya conozco y otras que no, porque se van introduciendo incluso conceptos que no no conoces, o bien porque no han ocurrido y los proyectas, o bien porque los vas asimilando de cosas que te cuentan.”

En este caso el docente parte de la misma idea y traza una comparación con el mito de las cavernas riéndose de lo recurrentes que son esta clase de símiles (aunque es algo a lo que no había hecho mención anteriormente). Entre bromas, Carlos resalta también que la imaginación interviene al figurar una imagen, aunque además de referirse a que esta se crea sobre algo que no se conoce, también señala que puede representar algo que no está presente o que directamente no existe.

En la línea de la idea de proyectar a la que termina haciendo alusión Carlos como algo que no ha tenido lugar pero que es posible imaginarlo, Miguel comienza haciendo alusión a la dificultad de reflexionar sobre algo como la imaginación, pero a pesar de ello en seguida plantea un significado algo distinto de “proyectar” que se refiere a planificar aquello que se va a llevar a cabo:

“M: No no es fácil no es fácil... yo creo que cada vez que ellos se enfrentan a una, a un trabajo, tiene que saber proyectar lo que van a hacer, y ahí se tiene que poner en marcha la imaginación ¿no? ¿no crees? O sea...”

E: Claro como una proyectiva de...

M: Claro tú tienes que imaginarte lo que vas a hacer antes de hacer algo, entonces tú tienes un folio en blanco tienes un... examen o tienes algo, tienes que proyectar tienes que pensar primero y esa imaginación, hay cosas muy sencillas que no hace falta pero cuando tienes que..."

Tras este comentario, ejemplifica sus argumentos explicando un proyecto en el que los alumnos iban a construir una maqueta y, para ello, debían imaginar qué iban a confeccionar y de qué modo.

Como es posible observar, a nivel semántico estas apreciaciones sobre la imaginación se refieren a crear internamente algo, ya sea una imagen mental o alguna clase de plan que guíe una acción compleja. Ello conecta con la idea de "invención" a la que muchos maestros vinculan la imaginación, un aspecto en el que -como comprobaremos más adelante- se producen algunas tensiones discursivas al referirse a la invención en la imaginación en general o a la invención en la imaginación histórica. En cualquier caso, la imaginación como invención es algo a lo que aluden tanto Nadia, como Olga, Miguel y Ángela, de modo que esta última se refiere a crear cosas nuevas y lo ejemplifica con un alumno que ha tenido durante su primer curso como tutora de Educación Primaria:

"Á: Bueno la imaginación, la imaginación yo creo que es, m... tú capacid/ no tú capacidad sí, la capacidad de cada uno para, para inventar para crear cosas que que, o sea o cosas o historias algo que no existe, y que te hace llegar pues hasta donde tú quieras, eh no sé desde imaginarte una historia o imaginarte cómo va a ser tu futuro hasta no sé, eh yo tengo un alumno bueno tenía un alumno que... era, nadie daba un duro por él, y, y sin embargo tiene una imaginación para cualquier cosa para inventar eh... artefactos, increíble, cada uno pues imagina o sea inventa lo que sea, es, tu capacidad para evadirte, y para crear algo yo siempre creo que algo mejor ¿no?, algo peor no o algo malo tampoco pero, que es, inventar o sea hacer nacer algo que no existe."

Esta maestra no presenta muchas dudas al definir la imaginación más allá de algunos titubeos iniciales, ya que a partir de ahí se refiere a algunas funciones bastante trascendentales como "llegar hasta donde tú quieras" o "imaginarte cómo va a ser tu futuro" y a poner el ejemplo de estas formas de invención con uno de sus alumnos. Mientras tanto, en el caso de Miguel desde el primer momento vincula estrechamente la imaginación y la creatividad ya que, inmediatamente tras mencionar la primera, señala una de las paredes del aula y afirma: "A ver tenía un cartel lo que pasa que lo he quitado que ponía 'Creatividad' ahí arriba." y continúa diciendo:

“M: (...) creatividad... es mi lema... yo pienso que, a ver pues es que cada uno tendrá su opinión pero la base de la del pro/ del, desarrollo y del que el hombre avance es la creatividad muchas veces, es la curiosidad y la creatividad el ‘y sí’... esa curiosidad de y si hago esto y si me imagino, todo ha sido a base de... o de... de casualidades ¿no? Porque muchos avances han sido casualidades, por la creatividad de decir a ver si monto esto y si pongo esto aquí tal, la creatividad es la base de todo y el imaginarte cosas y ver que esto y voy a intentar que... a partir de ahí, si no tienes curiosidad y creatividad, hay varios elementos que tienen que darse, la creatividad es fundamental/”

Con lo que este maestro termina asociando imaginación a creatividad y creatividad a curiosidad como una forma de invención que ha dado lugar al desarrollo y los avances de la humanidad, poniendo el caso práctico de formar algo nuevo a partir de una secuencia de pasos en la que “si monto esto y si pongo esto aquí tal”. De este modo, tanto en este fragmento como en el anterior de Miguel en que habla sobre proyectar con la imaginación unas acciones a desarrollar, este docente muestra un sentido bastante práctico y utilitario del concepto, algo que contrasta con otras clases de creaciones que plantean otros maestros. Además, se refiere a la expresión “y si”, una fórmula que ha sido objeto de debate en numerosas trabajos filosóficos y psicológicos sobre el pensamiento divergente (Passmore, 1983; Warnock, 1981).

En este sentido, Rocío, Daniel o Gloria se refieren a que la imaginación tiene la función de crear realidades, generar nuevos mundos y concebir alternativas, unas premisas que a primera vista recuerdan intensamente a los planteamientos de Bruner sobre el uso de la imaginación en el pensamiento narrativo o al “subjuntivizar” la realidad (Bruner, 2010: 46). Así, Rocío se expresa con algunas dudas por la dificultad de reflexionar sobre un elemento complejo como la imaginación, aunque se ríe y señala que:

“R: Pues es complicado a ver... déjame pensar (5s) yo la definiría como (RISAS) como la capacidad del ser humano, de... de tener ideas pensamientos que que no están basados en algo concreto que tiene en ese momento delante de sí, sino que es algo abstracto, que permite crear realidades o situaciones y... y incluso objetos y, a nivel de construcción mental... (3s) (RISAS) no sé un poco así, es complicado es complicado.”

De esta manera, se refiere a la propiedad de la imaginación que ya hemos observados en los comentarios de otros docentes sobre que esta actúa sobre “algo” que no está presente o que no tenemos delante. A su vez, Daniel comenta entre carcajadas que la imaginación es:

“D: La capacidad de... de... (3s) eh crear nuevos mundos ¿no? Más allá de... de el que tenemos en la... en la realidad ¿no? Más tangible ¿no? no se... (RISAS) lo que me ha salido así de repente...”

Esta alusión de Daniel sobre que la imaginación es la capacidad de crear nuevos mundos más allá del que tenemos de manera tangible en la realidad, conecta con otra reflexión que plantean Victoria, Nadia y Olga, de modo que, como termina sintetizando esta última, la imaginación es “Pues la capacidad que tiene uno para comprender las cosas o para inventárselas... y ver más allá de lo que existe, imaginarse es un poco ver más allá.”

Por otro lado, la imaginación también cobra relevancia como un elemento determinante que conecta los aprendizajes con la vida de los alumnos, algo que se aprecia especialmente en toda la conversación con Herminia, aunque otras maestras también se refieren a esta idea. El caso de esta docente es muy significativo puesto que, desde el inicio de la charla y sin que se hubiera hecho mención al concepto de imaginación, comienza refiriéndose a proyectos innovadores que han desarrollado en su centro en los que los alumnos utilizaron su imaginación y creatividad. De esta forma, Herminia señala que las personas no imaginamos a partir de la nada, sino que lo hacemos basándonos en lo que han creado otros, con lo que al corroborar esa idea responde:

“H: CLARO hay vivencias, hay vivencias hay experiencias hay cosas que te han contado hay cosas que has oído y tú todo eso haces una mezcla... y das una forma pues es imaginación, la manera de mezclarlo, y eso es bueno, porque luego puedes transferir esa imaginación a otras cosas de tu vida cotidiana lo que no puedes ser es una persona sin... nada... una persona de estas que... ‘¿y qué tal?...’ ‘bien...’ ‘¿y qué vas a hacer luego?...’ ‘no sé...’ es que esa gente me me me ¿no?”

Así, sobre la importancia de la imaginación de sus alumnos en el aprendizaje, Daniel responde:

“D: Eh mucho, y más en estamos hablando de edades de primaria eh yo siempre les digo a los alumnos... que ellos tienen un gran tesoro... eh que es el tesoro que cuanto más lo gastas más tienes ¿no? Que es el que es precisamente cuando les hablo de la imaginación y les digo que es algo que tienen que promocionar para no perderlo porque, precisamente si no lo gastas lo pierdes ¿no? Ocurre al contrario que con el dinero (3s) Y... evidentemente tienen que partir de sus intuiciones de su imaginación, y también de sus eh... de su experiencia para poder, a partir de esa base generar aprendizaje nuevo ¿no? Entonces para mi es vamos es básico...”

Como vemos, el docente traza una analogía entre la imaginación y un tesoro que tiene la naturaleza contradictoria de que, si no se utiliza, se pierde. Mientras que, en un sentido menos original, Julia plantea una clase de comparación algo recurrente como es la de asimilar el ejercicio físico y el mental, equiparando los músculos con las capacidades de pensamiento, de modo que al reflexionar sobre concebir alternativas indica:

“J: Sobre todo estás abonando que cada vez, esa capacidad de evocación y de y de y de porque si tú imaginas imaginas y luego no plastific/ no representas, no manifiestas, no exteriorizas, eso pues es como el que tiene buenos músculos y no corre, llega un momento que eso está blandito, entonces si tú tiene un poquito de músculo pero tú vas entrenándote cada vez tienes más músculo, si tú la imaginación eh la potencias en clase, pues es es una... capacidad que se desarrolla, entonces se puede aprender a imaginar creo yo.”

Así, Julia termina reiterando la importancia de potenciar la imaginación en clase y lo hace planteando que es una clase de ejercicio que no solo se ha de producir de manera interna, sino que también hay que exteriorizar aquello que genera la imaginación expresándolo por algún medio.

Ejercicio de card-sorting sobre la imaginación

En la línea de todas estas definiciones y conceptualizaciones más significativas o recurrentes que ofrecen los maestros entrevistados, el ejercicio de card-sorting también puede ayudar a perfilar qué ideas tienen sobre la imaginación. Conviene recordar que esta tarea consta de 8 términos escritos cada uno en una carta o tarjeta y deben escoger aquellas tres que más se relacionen o tengan que ver con la imaginación en el aprendizaje para, seguidamente, explicar por qué motivos las han seleccionado y qué les ha hecho descartar las demás. Ello implica que los maestros no solo se detienen a argumentar sobre los conceptos que eligen, sino que también valoran y razonan qué conexión pueden mantener con la imaginación. En términos generales, todos los participantes se toman algunos segundos para pensar qué cartas elegir, aunque algunas como Flores, Victoria y Gloria se deciden muy rápido. Además, prácticamente todos ellos indican que todos los términos guardan alguna clase de relación con la imaginación y algunas como Belén y Rocío comentan entre risas que no es fácil escoger solo tres y que, de haber podido, habrían seleccionado unas cuantas más.

De este modo, vamos a comenzar explorando los motivos y el modo en que expresan por qué han elegido las cartas, abordando en primer lugar aquellas que son

seleccionadas con mayor frecuencia. Así, pese a que no vamos a mostrar una cuantificación como tal de los términos o el orden en que fueron escogidos, ello se va a reflejar en la secuencia de conceptos en que vamos a profundizar, con lo que los trataremos todos profundizando más o menos según lo permitan las reflexiones del profesorado.

En primer lugar, es preciso comenzar abordando la “creatividad” puesto que todos los docentes a excepción de Julia escogen este término como uno de los tres que tiene mayor relación con la imaginación. Belén y Miguel sostienen que imaginación y creatividad son indisociables, para ella porque “cuando tú imaginas, tú estás creando algo” y para él porque para crear cualquier cosa es necesario haberla imaginado previamente. Julia y Rocío también enfatizan este vínculo, aunque en su caso solo realizan algunas afirmaciones imprecisas y vagas, y para Carlos, Ángela y Pilar, estos dos términos son equiparables hasta el punto de que funcionan como sinónimos.

Por su parte, Daniel plantea una reflexión que sintetiza la premisa de generar o dar lugar a elementos nuevos que suscriben gran parte del resto de docentes:

“D: Y... evidentemente es cuando hablamos de imaginación... la creatividad es importante ¿no? El... esa capacidad de crear, como decía antes incluso de crear mundos nuevos o nuevas formas alternativas para... para resolver problemas que siempre se han resuelto... o no de una determinada forma, es importante ¿no?”

Luis también alude a la imaginación y la creatividad como mecanismos que se ponen en marcha en la resolución de problemas, al mismo tiempo que Nadia relaciona la creatividad con el arte y atribuye la responsabilidad de si los alumnos son o no creativos a si esa capacidad se ha fomentado desde etapas educativas previas como la Educación Infantil.

Por su parte, Carlos habla de la imaginación y la creatividad en términos religiosos, de manera que apunta:

“C: Sí sí es complicado es complicado, ¿eh?, imaginación creatividad, ¿vale?... el hombre... realmente lo que hace es recrear ¿vale?... tiene mucho que ver con, con la... la creatividad con la imaginación, y ahora te hablo desde el punto de vista, antropológico cristiano, el hombre como es imagen de Dios tiene la, la capacidad de crear, o recrear, de hecho cuando... en la escritura en el Génesis cuando dice, ‘hombre y mujer los creó’, el primer encargo que les da es eh creced y multiplicaos, y dad nombre, a los animales de la tierra a todo cuanto veis, ¿vale?, eh... la creaz/ creatividad del hombre la capacidad de crear en el fondo es de recrear, de de replicar, no creamos en vacío siempre, de alguna manera lo

cualquier pintor crea, en función de no no parte de la nada ni de cero, ¿vale? y entonces, pues también la dejo ahí por esto ¿vale?...”

Como se puede observar, Carlos plantea unos argumentos significativamente diferentes a los del resto y habla de los límites que tiene la creatividad humana, la cual se limita a recrear aquello que ha creado Dios, de manera que la reflexión que hacen otros maestros en otros puntos de sus entrevistas sobre que siempre imaginamos o creamos a partir de algo que se ha percibido previamente adquiere un matiz distinto en este caso. A nivel expresivo, el docente lanza primero la premisa central “el hombre... realmente lo que hace es recrear” y en diferentes puntos busca la confirmación del interlocutor, además de hacer referencia a las escrituras sagradas como una fuente de autoridad externa que defiende la idea que él suscribe, lo que le lleva a emplear el estilo indirecto y cambiar levemente el tono de voz cuando cita textualmente unas palabras de la Biblia.

En un sentido marcadamente diferente, Herminia explica de manera acelerada que la creatividad del alumnado va a depender de las estrategias metodológicas del maestro que, en lugar de plantear una enseñanza unidireccional, planteé actividades más atractivas para los alumnos con las que imaginen y se emocionen. Con todo, del mismo modo que hace en otros puntos de la conversación, reconoce que estas tareas no son innovadoras como tal, sino que simplemente son actividades clásicas que llaman la atención de los alumnos.

El hecho de que la creatividad ocupe el lugar más destacado en este ejercicio sobre la imaginación representa un aspecto significativo que puede ser explicado en función de distintos factores. Por llamar la atención sobre dos de ellos, en primer lugar, podemos advertir que la cercanía de ambos conceptos es evidente y se refleja de forma manifiesta en distintas apreciaciones hechas por los maestros mientras que, en segundo, hay que tener en cuenta discursos educativos más amplios que destacan la creatividad, y en menor medida la imaginación, como capacidades prioritarias de los alumnos que deben ser atendidas por el profesorado, en muchos casos con el objetivo de satisfacer las demandas del sistema económico. Esa premisa se enmarca en discursos que dibujan un escenario reduccionista en el que se caracteriza un sistema educativo tradicional marcado por la reproducción de prácticas decimonónicas y centrado en la transmisión de conocimientos que se dedica al adiestramiento de trabajadores para compañías tayloristas, el cual se contrapone a otro sistema mucho mejor adaptado a las necesidades actuales del mercado económico y de trabajo en el que se prioriza la formación de habilidades y competencias que den lugar a trabajadores creativos capaces de elaborar productos originales, los cuales

son la prioridad principal en determinados mercados de consumo marcados por la innovación y la diferenciación de bienes y experiencias.

Con todo, en las conversaciones con los maestros la dimensión que más sobresale en este panorama, el cual simplifica y contraviene hasta el extremo la función de la escuela, es la referida a la oposición entre un modelo educativo que censura las opiniones o todo tipo de creaciones y manifestaciones divergentes que arrojan los alumnos y uno que, por el contrario, los impulsa a expresarlas constantemente. El esbozo de una escena como esta, en la que junto a estos factores intervienen muchos otros, conduce a gran parte del profesorado a caracterizar cualquier educación del pasado en el primer modelo y a sí mismos como parte del segundo, viéndose como maestros que se esfuerzan por alejarse de la tradición.

En segundo lugar, debemos tratar la “libertad” ya que también representa uno de los elementos más relevantes en la selección y razonamientos de los maestros durante el ejercicio de card-sorting, lo que representa una circunstancia congruente dada la asociación tan fuerte que se ha hecho entre ambos conceptos en numerosos escritos psicológicos y pedagógicos (Dewey, 2004; Vygotsky, 1986). Victoria se decanta por este término con mucha convicción puesto que conecta con unos argumentos en los que había insistido momentos antes en la entrevista, cuando hablaba sobre lo importante que es que los alumnos puedan expresarse libremente para desplegar su imaginación, algo que Ángela y Daniel suscriben por completo. En el caso de él defiende que una condición básica para imaginar es tener libertad porque si no se da esa condición “no puedes imaginar de verdad...”, y seguidamente comenta:

D: La libertad lo que he dicho ¿no? Es básico si quieres que tus alumnos imaginen les tiene que dejar libertad para imaginar... y también para poderse expresar ¿no? Para decirte lo que realmente han imaginado han pensado han opinado y... y no coartarles y sobre todo no castigar o sobre todo no castigar el... me refiero a... igual con un simple comentario estás castigando ¿no?

E: Claro sí sí.

D: Eh... no coartar esa libertad ¿no? De...”

De este modo, para Daniel la libertad es un requisito para la imaginación y, por su parte, Julia llega al punto de señalar que la libertad está en un plano superior a nivel jerárquico en comparación al resto de términos del card-sorting, de modo que de ella pueden derivar el resto de los conceptos, incluido el de imaginación. Mientras tanto, Pilar y Miguel comparten el razonamiento de Daniel, pero en el caso de él añade que la

imaginación también es lo que nos permite ser libres para transportarnos a otros lugares.

Rocío expresa esta misma idea con convicción al plantear:

“R: La libertad de que, claro para mí la imaginación está vinculada a la libertad porque creo que, que es un espacio, que... que por un lado, proporciona libertad, a las personas, y por otro lado creo eh que es uno de los pocos reductos de libertad que tiene el ser humano realmente, porque muchas veces a nivel de conducta no tenemos la libertad y en cambio a nivel de imaginación que sucede dentro de tu cabeza pues sí, y que además pues creo que la imaginación te permite la libertad de crear otras situaciones, otras realidades, incluso estando en una situación de reclusión, o sea creo que es una manera de/

E: Sí como una vía de/

R: Un vehículo.”

Este es uno de los puntos en los que el discurso de Rocío parece estar influenciado por su formación como psicóloga al valorar la cuestión de la imaginación y la libertad a nivel conductual. A su vez, el ejemplo que plantea sobre las situaciones de reclusión es similar al que relata Carlos, quien también tiene formación superior en Psicopedagogía y que ofrece una narración algo extensa sobre la vida de Viktor Frankl, psicólogo judío fundador de la logoterapia que estuvo recluido en un campo de concentración nazi. Con este relato, Carlos indica que, pese a la falta de libertad y a vivir en condiciones extremas, es posible ser libre con el pensamiento y la imaginación.

Seguidamente encontramos el término “emoción”, el cual también es seleccionado por una proporción considerable de maestros como uno de los que más se asocian a la imaginación en el aprendizaje de sus alumnos. Durante el ejercicio de card-sorting, Olga sólo se extiende un poco al hablar de la emoción, ya que en el resto de la actividad realiza comentarios muy breves. Sobre esta plantea que en función de las emociones es posible imaginar unas cosas u otras, con lo que la imaginación aparece como un elemento muy subjetivo de nuestro pensamiento que cambia en función de la persona y el estado de ánimo. Este aspecto también lo destacan Flores y Carlos, que resaltan el carácter subjetivo de las percepciones que captamos las personas.

Por parte de Rocío encontramos nuevamente una reflexión de carácter psicológico, de modo que indica:

“R: Emoción porque creo que... que un poco la imaginación, creo que está un poco conectada con nuestro inconsciente y entonces creo que, que igual que en el arte y en el juego, en el la creatividad, creo que es imposible por muy cerebral a veces que pueda ser una cosa que imagines, creo que siempre viene vinculada a tus emociones porque está vinculada a tu inconsciente, a tus experiencias y a tu, también a tus emociones.”

Así, esta maestra vincula la imaginación al inconsciente y a cómo este está afectado con las emociones, algo que como se ha observado en capítulos previos han sostenido corrientes y psicólogos prominentes como Freud (1978).

Por su parte, Miguel afirma con contundencia que:

“M: Pero a mí me encanta esto también... porque... para mí lo que emociona te hace aprender, eso es fundamental la emoción, de eso se habla mucho ahora de meter las emociones y tal, sin emoción no hay aprendizaje, lo tengo clarísimo.”

Ello representa una nueva coincidencia entre lo que plantean Miguel y Daniel, ya que este último también señala que si el docente consigue que sus alumnos se emocionen “aprenderán más y mejor”. No obstante, no son los únicos docentes que sostienen esta idea, ya que Gloria realiza el mismo planteamiento.

En la línea de sus alusiones constantes a las bondades del trabajo por proyectos, Victoria también aprovecha el ejercicio de card-sorting para hablar sobre esta metodología de enseñanza al comentar la relación entre imaginación y emoción:

“V: Sí sí es que se emocionan segur/ o sea se emocionan cien por cien en su proceso de enseñanza-aprendizaje hay una emoción bestial, o sea yo lo vi, es que yo lo he visto en, en desde que estoy trabajando por proyectos eh... que les dejas que la exposición final la hagan de lo que quieran un alumno mío ha pasado de ser un alumno mediocre a nivel eh... contenidos, a ser un alumno sumamente brillante, pero brillante... quizás no es la persona que más, que más... eh... retiene a nivel memorístico, pero te monta unas imágenes interactivas en la pizarra digital... un niño de sexto de primaria, que te cagas... para exponerte cualquier cosa... o te busca o se va él a no sé dónde y te busca una revista de cuando murió Franco especial, el especial Hola! de su tío para venir y exponerlo en clase... eh sabes o sea es bestial...”

Este fragmento, además de expresarse con euforia por parte de la maestra, explica el ejemplo vivido con un alumno con el que se dio una situación similar al que hemos observado anteriormente que relataba Ángela, es decir, el caso de un alumno que por el motivo que fuera no llamaba la atención a ninguno de los otros docentes del colegio, pero que para la maestra ha mostrado una gran imaginación, en el caso de Ángela para inventar artilugios y en el del alumno de Victoria para emocionarse y mostrar pasión por los contenidos de los proyectos de aprendizaje.

En una línea diferente y en contraste con todas estas ideas, Pilar marca el contrapunto a todo ello ya que, desde su punto de vista, la emoción no tiene por qué relacionarse con la imaginación. Ella plantea que es posible imaginar cualquier cosa, en

el sentido de representarla mentalmente, sin que necesariamente se produzca ninguna emoción.

Por otro lado, el siguiente concepto que podemos explorar es el de “juego”, que presenta una recurrencia menor que los vistos anteriormente en lo referido a cuántos docentes lo eligen como un término prioritario vinculado a la imaginación, todo ello a pesar de las asociaciones tan claras que se han hecho en numerosas teorías sobre el juego (Sutton-Smith, 1988: 22). No obstante, pese a que este no se selecciona tan a menudo como los observados hasta ahora, lo cierto es que todos los docentes plantean comentarios favorables sobre su clara relación con la imaginación de los niños y niñas. Así, Rocío hace mención nuevamente a conceptos psicológicos al abordar el juego ya que, en este caso, se refiere a las representaciones simbólicas que se hacen durante el juego, es decir, en concreto durante la fase de juego simbólico en el modelo de desarrollo de Piaget. Pilar y Ángela también mencionan este concepto, aunque no argumentan demasiado al respecto en comparación con Rocío. En cualquier caso, ello supone una referencia velada a las teorías de Piaget, los cuales establecen que la imaginación es una capacidad que toma gran relevancia en la etapa del juego simbólico pero que, tal y como pasa el tiempo, esta debe desaparecer para dar lugar a otros mecanismos mentales que hagan avanzar el desarrollo psicológico (Piaget, 1979: 180).

De entre estos docentes, la que más se detiene en hablar sobre el juego es Nadia, que lo reconoce como una parte esencial de la clase de aprendizajes que fomenta con sus alumnos:

“N: (...) el juego es lo que me es a lo que tenemos que recurrir para intentar desarrollar la imaginación... si no es a través de juegos ellos realmente eh a veces no se implican, entonces el juego es uno de los de las técnicas que más nos pueden llevar aparte de que bueno cuando están jugando ellos están creando otros mundos... o otras situaciones, el juego el juego que utilices... eh material mm igual no nada tiene que ver con lo que están luego ellos plasmando en ese juego ¿vale?...”

Tras estos comentarios que pronuncia de manera trastabillada, la maestra enumera rápidamente algunos materiales para realizar juegos manipulativos y de construcción, así como juegos matemáticos que contribuyen a que los alumnos desarrollen su imaginación. Por otra parte, un término que tampoco se dota de demasiada relevancia atendiendo a la selección de los docentes es el de “arte”. Con este sucede algo semejante a con el juego y es que, si bien son pocos los que lo eligen como un concepto prioritario, durante el resto de la entrevista y al preguntarles sobre por qué no lo escogen en el card-sort, plantean

comentarios muy favorables y algunos como Rocío o Ángela reconocen entre risas que lo habrían tomado si en lugar de tres pudieran haber cogido cuatro cartas. Así, Rocío plantea:

“R: Sí hubiera escogido arte porque creo que... que la imaginación y el arte están relacionados, que los artistas o cualquier obra de arte tiene que partir de la imaginación, imaginar primero lo que un mundo o una realidad o un objeto, según el vehículo artístico que elige, o una melodía si es musico...”

Mientras que Ángela señala:

“Á: A ver por ejemplo eh arte también, habría sido una si hubiese puesto cuatro habría cogido sin duda la siguiente porque, eh, imaginar al final pues da igual que sea pues o bien como mi alumno para, crear algún producto o bien para... plasmar no sé un algún cuadro o para crear una novela, eh... al final quien tiene imaginación tiene poder, y el al final el arte al final es ser capaz de plasmar ese poder, entonces, yo la habría cogido (...)”

En ambos casos las maestras hacen referencia al proceso de creación artística, de modo que destaca el fragmento seleccionado de la conversación con Ángela en que habla de la imaginación como un poder y del arte como la capacidad de plasmar ese poder, con lo que enfatiza considerablemente la importancia de este elemento en su discurso. De manera más sosegada, Nadia y Carlos también reparan en la idea de creación artística, si bien la primera se centra en explicar cómo se debe permitir a los alumnos que se expresen por medio de diferentes técnicas, mientras que el segundo se refiere al arte en términos filosóficos como la clase de creación más refinada que puede generar el hombre.

El término “fantasía” es uno de en los que menos reparan los docentes, aunque en ciertos casos indican que mantiene una relación muy estrecha con la imaginación. Miguel y Belén sostienen que la fantasía forma parte de la imaginación, y ella incluso la dota de tal relevancia que llega a decir que no concibe la imaginación sin fantasía, al mismo tiempo que Rocío y Carlos coinciden nuevamente en sus ideas, en este caso al plantear que fantasía e imaginación son casi sinónimos. Por su parte, Luis comenta que él conduce la fantasía de sus alumnos para llevarlos a sitios donde no llega la realidad y Olga y Herminia tienen más reparos, puesto que apuntan que la fantasía excede aquello que se quiere alcanzar con la imaginación, con lo que esta última afirma:

“H: Fantasía es porque puede alejarse demasiado... o sea pueden ya rallarse y salirse de lo que es el aprendizaje puro y duro, porque ya me imagino yo allí uno muy friki que quiera entrar en el mundo de Tolkien y... lo veo un poquito fuera de lo que queremos ¿vale?...”

De modo que la fantasía se aleja del valor que posee la imaginación en el aprendizaje, lo que supone algo semejante a lo planteado por Gloria, pero con la

diferencia de que esta solo contempla que la fantasía puede ser perjudicial en algunas ocasiones, no siempre.

En cuanto a la “narración”, únicamente Carlos la escoge entre los tres términos prioritarios que se vinculan a la imaginación. Este docente recurre de nuevo a reflexiones religiosas para formar una argumentación extensa que comienza explicando:

“C: (...) son todo palabras muy potentes (14s) vah vámonos a la narración por la escolástica, ¿vale?... porque... los niños necesitan de la narración, ¿vale? eh... es la primera escuela de, de vida, es decir... las culturas que todavía no tenían capacidad, todas de leer y escribir, o todas las generaciones todos o todos los miembros de, de una sociedad de leer y escribir, tenían como nexo común la narración, ¿vale? Ha sido el instrumento de... de cultura, de educación moral también, de... ética de lo que está bien lo que está mal lo que puedes lo que no puedes hacer en los cuentos populares y demás, incluso para... para transmitir una cosmovisión, los griegos cómo cuentan cómo creen que ellos pues a través de la mitología que no dejar de ser narración, el pueblo judío a través de ya nosotros somos de la cultura del libro ¿no?, tanto la nosotros como, como los judíos y el islam ¿no?, hay una narración, hay una historia, en en la Biblia se ve muy claro porque ¿qué es Israel? Y te empiezan a contar una historia, es la historia de un pueblo...”

Como vemos, el maestro empieza refiriéndose a cómo los niños necesitan las narraciones durante la infancia como instrumento formativo en todas las culturas para, seguidamente, combinar estas ideas sobre la transmisión de una cosmovisión del mundo con estos y otros comentarios sobre distintas religiones que hacen uso de narraciones y mitos.

En un sentido diferente, Gloria destaca la importancia que tiene la narración, pero no la considera imprescindible porque antes de que los alumnos puedan ser capaces de narrar han de poder verbalizar y emplear coherentemente las palabras, con lo que estos sí representan componentes imprescindibles para imaginar y expresar lo que se imaginan.

Finalmente encontramos la “interpretación”, la cual solo es elegida por Luis como uno de los conceptos centrales, aunque a la hora de explicar qué le lleva a seleccionarla únicamente apunta que la lectura ayuda a saber interpretar las situaciones que se presentan a los alumnos. Daniel también se refiere a realizar buenas interpretaciones de la realidad que se desarrollen en un ambiente de libertad y con las que se puedan generar nuevas formas de ver dicha realidad.

En un sentido distinto, Miguel e Victoria entienden la interpretación como la actuación en una representación teatral, lo que los lleva a dejarla en un segundo plano porque implica un tipo de acción que está muy dirigida y pautaada, al mismo tiempo que

Nadia también la ve de este modo y muestra su reticencia porque es complejo para los alumnos colocarse en el lugar de otro y actuar como él. Por el contrario, Herminia y Rocío también asumen que la interpretación se refiere a llevar a cabo actividades en que han de representar un papel, pero en su caso llaman la atención sobre la capacidad de sobra que tienen los alumnos para ponerse en la posición de otros. Por lo demás, Pilar reconoce que no se le ocurre relación alguna entre la imaginación y la interpretación.

De este modo, el ejercicio de card-sorting refleja apreciaciones y reflexiones que en función de qué manifiestan y cómo lo hacen nos muestran diversos matices sobre cómo estos maestros conciben la imaginación en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, existen otros aspectos que podemos seguir analizando que también contribuyen a aportar una panorámica más precisa sobre sus modos de entender y negociar discursivamente el concepto que complementan la forma de significar la imaginación histórica.

Los límites y el cultivo de la imaginación

A este respecto, algunas contribuciones hacen referencia a los límites que potencialmente puede alcanzar la imaginación, de manera que Herminia y Olga plantean con precaución que la imaginación es algo favorable siempre y cuando los alumnos sepan distinguir qué es imaginación y qué realidad. En esta línea, también existen ciertos márgenes cuando los alumnos expresan sus ideas o participan en clase, de modo que el límite en esos casos tiene que ver con cuánto se alejan sus intervenciones del tema que se esté tratando. Olga considera que los alumnos imaginativos son los que más aportan en clase porque participan durante las exposiciones de la maestra y dan pie a explicar cuestiones relacionadas que pueden ser interesantes, lo cual recuerda a lo reiterado por Victoria y Daniel durante toda la conversación sobre la importancia de dejar libertad para que se expresen. Esto es algo con lo que coinciden otros docentes como Luis, Nadia, Julia y Ángela, pero con la diferencia de que ellos tres indican como hemos sugeridos que el maestro debe velar por mantener ciertos límites para que el tema no se desvíe en exceso. Así, Ángela describe los diálogos que mantenían ella y los alumnos durante las clases relatando que:

“Á: Eh... me gusta... o sea a partir de los datos pues, también se éramos mucho además es que nosotros siempre estábamos hablando, ¿no? que ellos te... me explicaban ¿no? cómo lo... cómo lo imaginaban cómo creían que eran las cosas, por eso también eh un poco antes saber lo de las las ideas previas saber un poco qué pensaban, y qué entendían para que

cuando me dijese alguna una cosa que no fuese una barbaridad y que no sabes ya por donde tirar, era un poco tener ya, más me/ que siempre te puede salir alguien por, por peteneras ¿no? pero bueno, tener un poco digamos un margen, y que ellos te vayan contando para, para que tú puedas guiarles, si ellos, eh forman parte de eso y eh... observan que tú no dices ‘este niño está tonto, o tonta’ sino que, ‘vale bien está bien lo que’ o sea no le pones límite a su imaginación no dices, eh... estamos perdiendo el tiempo, creo que, va a ser una herramientas que van a utilizar más, entonces, en ciert/ a ver yo considero que lo he intentad/ yo lo he inten/ al menos lo he intentado...”

Como podemos observar, la maestra destaca lo importante que es no censurar a los alumnos cuando se expresen desdeñando las aportaciones que vayan haciendo, sino que debe reconducir suavemente el tema hacia lugares que sean más provechosos. Por ello es relevante contar con un poco de margen a pesar del riesgo de que alguno se te pueda salir “por peteneras”.

La generación de un clima de aula favorable para que los alumnos puedan expresar sus opiniones o aquello que les suscita o recuerda las cuestiones que se están abordando es, por lo tanto, un factor clave para que imaginen durante las intervenciones del maestro. Aunque en ello también influye un aspecto que preocupa a estos docentes y que guarda relación con las características de los alumnos, concretamente con su falta de inquietudes o de motivación por descubrir cosas nuevas, algo de lo que se quejan Herminia, Flores y Miguel. Esta es una cuestión que realmente preocupa a Herminia, quien tras advertir sobre el riesgo de desviarse del tema en el que acabamos de reparar, contrapone ser una persona imaginativa a ser una persona insulsa o sin interés por nada, con lo que al hablar sobre que la imaginación nunca dificulta el aprendizaje señala:

“H: No... siempre y cuando no te vayas por los Cerros de Úbeda, o sea quiero decir que tú seas consciente de que esa imaginación es una herramienta para situarte para aprender para reconocer para transferir la información a algo que tú conozcas, o como recurso didáctico, también, m... lo utilizas pero yo creo que no, al contrario, cuanto más imaginativo eres mejor, porque es que además luego en tu vida diaria te va a servir mucho ser imaginativo a ser una persona que no tenga chispa.”

La preocupación de esta maestra por este aspecto llega hasta al punto de que al hablar sobre ello se altera y, en otro punto de la charla, eleva el tono sentenciando: “C: (...) lo que no puedes ser es una persona sin... nada... una persona de estas que... ¿y qué tal? ... ‘bien...’ ¿y qué vas a hacer luego? ... ‘no sé...’ ES QUE ESA GENTE ME ME ME, ¿no?”. Además, al expresar estas frases llama la atención la combinación del tono

superior que muestra la indignación de esta maestra con las palabras que pronuncia en estilo indirecto (“bien...” y “no sé...”), las cuales manifiesta suavemente y sin ganas.

La influencia de la sociedad y la cultura

Con todo, esta condición de falta de inquietudes e interés que muestran algunos alumnos se relaciona con una circunstancia importante sobre la que reparan varios docentes y que va más allá de ciertos casos particulares, como es el hecho de que los niños de hoy en día tengan menos imaginación. Esta queja que manifiestan diversos docentes se muestra en muchas ocasiones con una entonación nostálgica que también se emplea cuando se lamentan porque los alumnos en la actualidad tienen menos capacidad de escucha de la que solían tener a las mismas edades hace años, como indica Carlos, o que hoy en día cuesta más que se queden con los contenidos porque cada vez se va reduciendo más la capacidad de aprender, como protesta Herminia. De esta forma, dos factores clave que actualmente repercuten negativamente de manera directa sobre la imaginación de los niños son las tecnologías digitales y los estímulos visuales que reciben desde diferentes medios.

Si comenzamos por las tecnologías, este caso es muy significativo porque a nivel discursivo los docentes se quejan de la merma de la imaginación por culpa de los recursos digitales utilizando un descargo de responsabilidad, o por emplear la expresión anglosajona que cada vez se va extendiendo más, un “disclaimer”. Este dispositivo discursivo suele ser algo menos frecuente que muchos de los que hemos detectado hasta ahora y consiste en enmascarar un comentario negativo empleando construcciones lingüísticas del tipo “yo no..., pero...”, de manera que el “disclaimer” que muestran diversos maestros se podría sintetizar en: “yo no digo que las tecnologías digitales sean malas, pero han reducido la imaginación de los niños”.

Esto se aprecia en la conversación con Nadia cuando, a diferencia de otros momentos de la charla, plantea estas ideas con rotundidad y sin titubeos:

“N: (...) que, realmente también es cierto, que con los años se ha perdido aunque, pudiera parecer lo contrario, las nuevas tecnologías, digamos que nos han, quitado una buena parte de imaginación de los alumnos, no digo las nuevas tecnologías en el aula sino las que tienen en casa... eh eh tienen que responder ya a tantísimos estumul/ estímulos que, que ya lo que tú les muestras en el aula o es muy llamativo, o no no les estimula para nada.”

Con ello, esta maestra excluye a las tecnologías que se utilizan durante las clases y culpa a los estímulos que tienen en casa de haber quitado imaginación a los niños,

precisando más adelante que el principal problema son los videojuegos y que los padres no limiten cuánto tiempo juegan con ellos sus hijos. Por su parte, aunque no plantee un “disclaimer”, Miguel también culpa a los videojuegos cuando apunta:

“M: (...) hay niños que no saben y que no les da y digo pero ¿cómo puede ser?... está que tienen la imaginación atrofiada, por la cantidad de estímulos que les dan hechos de videojuegos de tal, de nunca pararse a pensar, a crear nada, lo tienen todo creado.”

Flores también conecta este problema con la escasa necesidad que tienen los niños de esforzarse en crear por sí mismos y subraya de manera acelerada:

“F: (...) no sé yo lo veo muy importante... es difícil el tema de la imaginación hoy en día porque estamos completamente, digitalizados, y además todo es pam, hay poco que imaginar, si yo si yo/

E: En plan que es inmediato o que/

F: Claro, si yo quiero, si yo quiero ver una isla desierta, ya es que no te la imaginas, o sea pones una imagen, en nuestra época tú aun eres más joven pero en nuestra época eh, DE HECHO el hábito de la lectura eh... ahí está, tú cuando leías imaginabas, imaginabas a razón de lo que estabas leyendo pero, pero tenías que imaginártelo, ahora pom, quiero ver algo pom lo tengo, para qué voy a calentarme la cabeza imaginando cómo es ¿sabes?... que no es que diga que todo son desventajas pero en ese aspecto, se ha perdido el... la inocencia esa de, de los pensamientos, no sé yo lo veo así.”

En el caso de esta maestra, también ofrece el “disclaimer” hacia el final de su reflexión mencionando que no todo son desventajas y contrasta la actitud pasiva que producen los medios digitales con la posición activa que requiere la lectura, en la que se imagina o se forman secuencias de representaciones mentales a partir del contenido del texto. Esto es algo en lo que también repara brevemente Carlos, aunque en su caso lo más llamativo es que este docente ofrece un contrapunto sobre estas quejas que apuntan a la falta de imaginación de los alumnos:

“C: Sí, sí sí, es importante lo que pasa que sí que es verdad que la imaginación, ha fluctuado, yo no diría que ha mermado o sea que ha disminuido no no creo que estemos en una... en una etapa de la sociedad como algunos piensan que hay menos imaginación menos creatividad, porque de hecho, las aplicaciones, prácticas lo que gozamos el lo que estamos viendo ahora lo el mundo de... redes sociales internet móviles, vemos que hay una profusión de creatividad o sea la sociedad ahora es más creativa, bueno o tiene más medios para crear que hace un tiempo... pero sí que es verdad que los alumnos, hay ciertas facetas que las tienen menos desarrolladas... porque, dependen mucho más de lo visual de la imagen, ya crecen rodeados de pantallas es más fácil más atractivo mucha veces ponerte a jugar con una pantalla que leer un libro (...)”

Como es posible observar, en su caso descarta inicialmente que en la sociedad actual haya menos imaginación o creatividad porque precisamente hoy en día contamos con muchos más medios para crear de los que se tenía antiguamente, mientras que en particular sobre los niños y niñas, señala que existen ciertas facetas que tienen menos desarrolladas por culpa de las imágenes y los juegos online, si bien en ese sentido también reconoce que estos ofrecen más oportunidades de jugar en comparación a otros espacios.

Por su parte, Julia también asocia el problema de la tecnología con el del excesivo acceso a información e imágenes, o a otros como la situación familiar que viven los niños. En su caso, plantea que esta es la principal dificultad a la hora de despertar la imaginación, de modo que el hecho de que asocie el problema que representa la tecnología con las imágenes nos conduce al otro factor que destaca en nuestra cultura y sociedad actual por obstaculizar la imaginación. Además de estos, Victoria añade otros factores como que sus alumnos ven demasiados programas de telebasura o, lo que es más llamativo, que ven demasiados telediarios, lo que hace que tengan una perspectiva muy real del mundo y carezcan de fantasía.

El papel del docente

Por otra parte, junto a estos factores que de forma amplia repercuten negativamente sobre las capacidades imaginativas de los alumnos, estos maestros también realizan distintas alusiones a cómo los métodos y la actitud del docente influyen sobre la imaginación de los estudiantes. Dado que se refieren a sus propios alumnos y su labor docente por medio de sus reflexiones y ejemplos, los discursos sobre estos aspectos pueden estar afectados por lo que se denomina dilema de participación, es decir, que realicen comentarios sobre algo en lo que ellos mismos tienen intereses. Sin embargo, no muestran ningún reparo ni sufren cierto apuro al valorar su propia capacidad de despertar, fomentar o desarrollar la imaginación del alumnado, de modo que todos tienen una autopercepción muy positiva de su actual competencia para hacer todo ello y recuerdan con facilidad anécdotas y ejemplos que reflejan su habilidad para conseguir que los alumnos imaginen.

En esta línea, Herminia resalta en diversos puntos que la pasión del maestro a la hora de transmitir los contenidos es fundamental para que los alumnos se apasionen por el aprendizaje e imaginen los aspectos y situaciones abordados en clase. Mientras que otros como Victoria reiteran lo útil que es el trabajo por proyectos para que los alumnos utilicen la imaginación, y en el caso de Belén y Daniel, atribuyen esto tanto a su propia

metodología como docentes como a la que sigue su centro escolar en conjunto, los cuales describen como colegios innovadores. Esto conecta con otras apreciaciones como las realizadas por Ángela, Carlos y Daniel, que señalan directamente que la imaginación no se puede desarrollar siguiendo un modelo de enseñanza tradicional. Así, este último descarta por completo que la imaginación pueda dificultar el aprendizaje, aunque matiza:

“D: Quizá... claro quizá podría dificultar el aprendizaje en un, en una enseñanza clásica eh... sí porque claro si tienen que dar una respuesta prefijada... eh no pueden ser imaginativos...”

Ninguno de los maestros entrevistados se considera un docente tradicional que dificulte, ya sea por las actividades de aprendizaje que propone, por su actitud en clase, o por cualquier otro factor, que sus alumnos puedan emplear la imaginación. Miguel, por ejemplo, enfatiza el autoconcepto que tiene de sí mismo como docente innovador aludiendo a su contexto y mencionando a algunos compañeros que innovan junto a él:

“M: Sinceramente me considero un tío, un tío BASTANTE INNOVADOR en cuanto a mi contexto ¿me entiendes? Dentro de un cole tradicional y tal que somos bastante a ver que hacemos muchas cosas también pero nosotros siempre estamos ahí tirando del carro porque... porque nos gusta, porque y porque vemos después que... y que los niños... repercute directamente y de una manera significativa en el en la evolución de los niños la manera de venir contentísimos al cole, ¿sabes?...”

A este respecto, es llamativo que los escasos -pero contundentes- comentarios sobre otros maestros que no desarrollan la imaginación se realizan siempre dirigidos a los que enseñan en etapas o cursos previos. Nadia y Belén indican que, si desde Educación Infantil se ha potenciado la imaginación y la creatividad, es mucho más fácil para los alumnos realizar actividades en que deban usarlas, algo que también manifiesta Victoria cuando se queja de que sus alumnos comenzaron el curso siendo poco imaginativos porque esta no se había desarrollado antes, desde los inicios de su paso por la escuela, es decir, cuando comenzaron la Educación Infantil.

Junto a todo ello, varios docentes señalan que un elemento que impide la imaginación de los alumnos son los procedimientos de enseñanza en los que se les pauta demasiado qué deben hacer, lo que termina llevando a los niños a ser incapaces de realizar tareas sin las indicaciones constantes del maestro. En esta línea, Pilar indica que “Si les marcas mucho no tienen posibilidad de tener, de de desarrollar la imaginación...” y Ángela lamenta que el modelo de enseñanza tan marcado y dirigido que hay impuesto en su centro tenga consecuencias sobre sus alumnos:

“Á: Sí, sí... lo que pasa que es lo que te digo ¿no? eh... tener un libro de texto y tener tantas pautas pues a veces no te deja... hacer o sea o tirar de esa imaginación o de la creatividad, o dejarla que vaya por lo que, además eh, yo creo que, al haber estado todo siempre tan pautado y tan medido, hace que cuando tú les digas a ellos eh escribid imaginad eh haced lo que queráis, no saben hacia dónde tirar necesitan siempre una guía constante porque no... es que no ‘es que no sé qué quieres que haga’, se bloqueaban.”

Esta situación representa un problema considerable para la maestra que no solo repercute en la propia autonomía de los alumnos, sino que además le impide a la maestra atender de manera personalizada a aquellos niños y niñas que presentan problemas de aprendizaje.

II. La imaginación histórica

Si nos centramos en particular en el concepto de imaginación histórica, este representa el elemento nuclear de las conversaciones mantenidas con los docentes. Dado que en el análisis previo desarrollado por medio de los procedimientos de la teoría fundamentada ya hemos profundizado en diferentes elementos y dimensiones vinculadas con la imaginación histórica, en esta aproximación se intenta poner el foco sobre aspectos que no hayan sido considerados mediante el método anterior o que con este pueden ser observados desde un nuevo punto de vista.

Junto con esta apreciación, antes de comenzar a examinar las explicaciones realizadas por el profesorado podemos reparar brevemente en las valoraciones sobre la imaginación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales hechas por los docentes que han participado previamente en el cuestionario de la Fase 1. En esta línea, podemos señalar que Luis, Julia y Olga reflejan una valoración positiva de la imaginación, incluso muy positiva al valorar su utilidad para el trabajo de habilidades y actitudes, mientras que Herminia y Nadia tienen una opinión más ambivalente, ya que se muestran “En desacuerdo” con el uso de la imaginación al trabajar contenidos de Ciencias Sociales y “De acuerdo” con el resto de los aspectos. Como vamos a ir viendo, estas respuestas son bastante congruentes con lo que expresan los maestros en las entrevistas, aunque llama la atención el caso de Herminia. En el cuestionario esta docente se muestra en contra de abordar los contenidos haciendo uso de la imaginación, pero en las entrevistas aparece como una firme defensora de esta incluso en los sentidos más problemáticos del concepto, como en el punto en que indica que cuando los alumnos imaginan situaciones del pasado

“tampoco pasa nada” se inventan algún detalle que no se corresponde con la información histórica de la que disponemos.

Definir la imaginación histórica

Comenzando por cómo entienden el concepto, las dudas que muestran los maestros a la hora de definirlo son semejantes a las que muestran en los momentos previos de la charla en los que se les preguntaba sobre cómo describirían qué es la imaginación (en general) en el aprendizaje. En contra de lo que cabría esperar por el hecho de que la imaginación histórica representa un concepto más específico que el de imaginación, se aprecia mayor decisión y menos titubeos al definir la imaginación histórica, algo que posiblemente se explique porque los docentes ya cuentan con la experiencia inmediatamente anterior de haber definido la imaginación.

En este sentido, una caracterización recurrente es la que señala que la imaginación histórica consiste en formar representaciones mentales sobre el pasado. Carlos es uno de los docentes que ofrece directamente esta clase de definición y lo hace conectándola con sus comentarios previos sobre que la imaginación es la encargada de formar imágenes de cosas que no están presentes:

C: Sí, por lo que te decía de hacerse una imagen de lo que no está, ni aquí ni ahora... en la historia es eso, hay una parte que sí que tenemos aquí y ahora que es la historia más reciente, pero la mayoría de la historia es... ya ha sucedido, ya ha sucedido y ha sucedido en otros lugares, pero necesito...

E: Sí es lo que decías ¿no? Que no está presente y por tanto de alguna forma te...

C: Tengo que... que hacerla presente en mi, en mi cabeza, el libro me ayuda el los textos escritos evidentemente pero también las imágenes las fotos las obras de arte y tal, me ayuda a traerlo y necesito poder imaginármelo.”

De este modo, Carlos deja entrever que la imaginación es algo intrínseco al pensar sobre la historia porque esta trata sobre “lo que no está, ni aquí ni ahora”, aunque plantea la excepción de la historia reciente que, puesto que es mucho más cercana parece no requerir el uso de la imaginación histórica. Para este maestro, la imaginación histórica es necesaria para hacer presente el pasado y acto seguido plantea aceleradamente una enumeración de ciertos recursos como libros, imágenes, fotos y obras de arte que ayudan a traer el pasado al presente.

Por su parte, Victoria afirma de manera sintética y con algunas dudas: “Yo creo que es, a ver... la capacidad de ver... en su cabeza (4s) eh... cómo se vivía entonces ¿vale?

(...)", de forma que esta maestra precisa que ya no solo es elaborar una imagen mental, sino una que muestre la forma en que vivían las personas en esa época, lo que recuerda a diferentes planteamientos hechos sobre comprender a individuos de otros periodos con la imaginación (Little y John, 1986: 42). Mientras que Lucia se refiere a la naturaleza gráfica de los productos de la imaginación y Pilar también alude a la misma idea, quien hace referencia a etapas concretas y a elementos específicos como la arquitectura o los ropajes de un periodo:

“P: Imaginación histórica, pues supongo que saber eh... eh... tener una imagen en tu cabeza ¿no? de de de cada época pues las formas de vida, las cosas importantes que pasaron ¿no? Poder, yo creo que todos nos, nos hacemos una imagen mental de cómo fue la Edad Media que es como muy gráfica ¿no? O... no sé supongo que, las construcciones que se hacían en cada momento... la forma de vestir no sé.”

En su caso, esta maestra hace muchas más pausas al explicar este aspecto y tras cada frase busca la confirmación del interlocutor preguntando “¿no?”. Con ello remite a la cuestión de visualizar el pasado y a la apariencia externa de las cosas, es decir, a la premisa que apunta que la imaginación histórica es aquello que podríamos observar directamente si pudiéramos desplazarnos al pasado (Fines, 1977: 26). Además, al terminar su comentario finaliza con un “no sé” que también reflejan otros docentes al improvisar una respuesta de estas características.

En relación con todo ello, un vínculo recurrente que se hace al entender la imaginación histórica de este modo es el de decir que es como tener una película del pasado en la cabeza. Como hemos comprobado en capítulos anteriores, esta representa una idea que ha sido recogida por numerosos autores que también han expresado este símil para referirse a la imaginación histórica como una concatenación de imágenes mentales (Passmore, 1983: 178; Schörken, 1994: 34). Flores plantea esta comparación del mismo modo que otros maestros al indicar:

“F: Yo creo que ellos lo ven como una película, ¿vale? Cuando les presentamos, ellos lo ven como una película, m... sí que es cierto que les cuesta y supongo que nosotros cuando teníamos esa edad nos pasaba lo mismo ¿no?, situarte en el, situarte en el tiempo, eh... claro ellos en seguida lo relacionan todo con está muerto ¿no?, porque para ellos los muertos es algo así muy ‘pero profe entonces está muerto ¿no?’ o ‘será muy mayor’, hombre esa persona es que no será mayor es que no queda ni ni polvo... pero yo creo que lo ven como una como una, película, y es más hoy en día, eh... toda la cantidad de recursos que... que hay, no es como antes que a lo mejor veías una foto o un dibujito (...)”

Así, Flores relaciona directamente la idea de que al imaginar históricamente sus alumnos ven el pasado como una película con las dificultades que tienen a esa edad para ubicarse temporalmente. Como aspectos significativos, por un lado la docente no relaciona estas dificultades respecto a la noción de tiempo con los escasos conocimientos sobre historia o las características generales de sus alumnos (sobre las que ella recalca sus precarias condiciones sociales, económicas y culturales, así como el abandono familiar), sino que reconoce que probablemente cuando todos teníamos esas edades encontrábamos los mismos problemas al estudiar el pasado; mientras que, por otro lado, asocia que vean el pasado como una película con la cantidad de medios visuales y/o audiovisuales de que disponemos hoy en día y que no existían antiguamente.

A la hora de visualizar el pasado por medio de la imaginación histórica, ya sea al formar una imagen más o menos estática o una en movimiento equiparable a una película, los docentes resaltan su función al dirigir esas representaciones. En numerosas ocasiones se presentan como los responsables de que los alumnos imaginen el pasado, algo que consiguen contándoles historias, cuentos, relatos o cualquier forma de narración que describa situaciones y hechos concretos que sean fáciles de figurar mentalmente, de modo que manifiestan una de las premisas en las que más énfasis ha puesto Schörken (1994: 116). Así, en el estilo sintético que muestra a lo largo de casi toda la charla, Olga sentencia que imaginar históricamente es: “Pues como crear en tu cabeza la historia que te están contando.”, mientras que otras maestras como Rocío se detienen algo más al explicar esta clase de proceso a pesar de las vacilaciones al describirlo:

“R: Pues no sé exactamente qué proceso siguen ellos la verdad, no sé exactamente ellos si visualizan eh escuchan lo que les la narración y visualizan... eh, lo que les estás contando y crean su propia escena a partir de lo que tú has contado, crean su propia representación.”

La maestra explica de este modo cómo los alumnos figuran mentalmente y visualizan en su cabeza aquello que les cuenta, algo que también relatan otros docentes como Miguel, Julia o Herminia, y Luis plantea que aquello que intenta al explicarles situaciones concretas del pasado es:

“L: (3s) bueno eh... sí también eh... bueno eh es útil evidentemente... yo cuando... cuando les estoy explicando, el imperio romano estoy intentando que ellos se imaginen cómo avanzaban las legiones cómo, los territorios la Galia Lusitania tal, eh cómo eran las guerras (...).”

Este fragmento que ya hemos apreciado anteriormente refleja las aspiraciones del maestro al contarles a los alumnos determinados sucesos, de modo que, si bien

inicialmente hace algunas pausas y muestra ciertas dudas, en seguida recurre al ejemplo para ilustrar con un caso específico cómo intenta que sus alumnos imaginen esa parte de la historia. Junto a esto, más adelante Luis también se refiere a estas ideas, pero lo hace mostrando su escepticismo sobre la capacidad de sus alumnos para aprender historia:

“L: M... no... eh son niños, les meten historia, y yo más que historia intento darles historietas, ¿por qué? Porque la historia es una cosa muy diferente yo les cuento la película muchas veces ¿por qué? Porque tengo que mantener la atención, tengo que hacer que les guste pero claro la historia evidentemente es algo bastante más, más profundo, entonces pues me imagino que necesitan más edad necesitan llegar a... las operaciones formales, para poder entender eso, en el instituto posiblemente empiecen ya a entenderlo y luego ya cada uno pues se dedicará a lo que se dedique pero bueno todas esas historietas todas esas anécdotas las pueden ir conociendo como yo las aprendí pero claro yo en mi caso es que me gustaba, pero supongo que al que no le gustase pues, no...”

Como es posible observar, Luis atribuye a un agente externo la decisión de que sus alumnos deban aprender historia (“les meten historia”), algo en lo que él parece no estar de acuerdo, ya que señala que para poder aprenderla han de ser más mayores y haber alcanzado la etapa de operaciones formales que estableció Piaget (1978). Así, indica que en lugar de enseñar historia él les da historietas, esto es, anécdotas que les hagan disfrutar y que sean como las que a él le relataron cuando iba a la escuela, unas premisas que nos recuerdan a algunas de las premisas identificadas por von Borries (2014: 267) sobre el estilo expresivo de cierta clase de docentes de historia. Tras ello, el docente recuerda con nostalgia y tono alegre cómo su profesor de historia en el instituto enseñaba de este modo y, lo hacía tan bien, que consiguió que él y sus compañeros se hicieran “fans” de Carlos I y de todas sus gestas, o como lo expresa Luis, de sus “batallitas”.

Un sentido de la imaginación histórica al que ya hemos aludido anteriormente por la interesante relación que mantiene con el mismo significado aplicado a la imaginación en general es el de concebir esta como la capacidad para inventar. En esta línea, Nadia o Daniel representan casos significativos a este respecto, ya que, por ejemplo, en el caso de él, plantea en diferentes momentos cómo la imaginación sirve para generar o crear nuevos mundos, pero cuando comienza a comentar el caso específico de la imaginación histórica se empeña en aclarar que:

“D: ¿En esta clase de contenidos que utilicen la imaginación? Eh insisto o sea no es que... no es que... se inventen la historia porque la historia es la que es... pero sí que hay muchas formas de utilizar la imaginación para que lleguen a la historia y que luego creen... creen un relato y sobre todo imaginen un futuro, un futuro mejor.”

Todo ello refleja las tensiones discursivas que afrontan los docentes al resaltar que la imaginación (en general) permite o ayuda a inventar, pero cuando hablamos de imaginación histórica esta función tan positiva choca con principios fundamentales de la historia como disciplina (Lee, 1984a: 101-102; P. J. Rogers, 1987b: 35), como el de la unicidad de los hechos históricos y la exigencia deontológica de no crearlos o falsearlos. Por el contrario, Herminia es algo más laxa al referirse a la invención cuando los alumnos imaginan históricamente ya que, desde su punto de vista, “tampoco pasa nada” si se inventan algunos detalles que no están basados en el conocimiento histórico disponible. Así, aunque la maestra no se refiere a falsificar la historia, el contraste con Daniel a la hora de concebir una misma cuestión sugiere que estamos ante un repertorio interpretativo, es decir, una manera de afrontar de manera distinta -e incluso contradictoria- un mismo aspecto.

Por otro lado, existen más formas particulares en las que los docentes entienden el concepto. Un caso singular es el de Herminia, que es la única que se refiere a usar la imaginación histórica para realizar historia contrafactual:

“H: ¡Esta bien! En el tema de... qué hubiera pasado si... hubiera ganado... los republicanos, podemos elucubrar cuál hubieran sido las circunstancias que se hubieran dado, está bien imaginar, también ¿no? Y haber visto un mundo diferente un mundo mejor un mundo peor entonces también es bueno que imaginen pero para eso tienen que tener mucha base... y mucho trabajo realizado, porque no es hablar por hablar es hablar con conocimiento de causa y ver lo que ha pasado y lo que podría haber pasado en caso de (...)”

La docente comienza expresando con entusiasmo que es apropiado que los alumnos se sirvan de la imaginación para elucubrar sobre qué habría sucedido si se hubieran dado unas u otras circunstancias en lugar de la que acontecieron, aunque en seguida plantea con cautela que para reflexionar sobre eso es determinante contar con muchos conocimientos de base porque no estamos hablando de un ejercicio sencillo o trivial. Con todo, es significativo que esta sea la única maestra que aluda a este significado ya que, en contraste con esta situación, ha sido tratada por numerosos investigadores y representa un sentido de la imaginación histórica bastante recurrente (Fines, 2002a: 63-64; Lee, 1984a: 101; Little, 1983b: 28; Santisteban, 2010: 49; Vass, 2004: 113).

Mientras tanto, otros docentes como Nadia aluden a la imaginación histórica como un medio para que los alumnos busquen información sobre el pasado a través de Internet y Miguel, en lugar de definir directamente qué entiende por imaginación histórica, anuncia que va a plantear una definición diferente a lo que es habitual y habla de imaginar

el futuro en lugar del pasado, en el sentido de proyectar hacia dónde vamos o qué podemos conseguir como sociedad. Esta idea es semejante a la de la historia del futuro y a la que han manifestado algunos autores en didáctica de la historia (Den Heyer, 2011: 160; Seng y Wei, 2010: 526), si bien se da la significativa diferencia de que este docente no se refiere a partir del conocimiento histórico para realizar esas proyecciones de futuro.

Ejercicio de card-sorting sobre la imaginación histórica

Si pasamos a explorar las aportaciones hechas por el profesorado respecto al ejercicio de card-sorting sobre la imaginación histórica, este puede ser de utilidad, como ha sido el que versa sobre la imaginación, para completar la visión sobre cómo conciben el concepto. Del mismo modo que se ha procedido al analizar los resultados del ejercicio anterior, podemos recordar cómo se desarrolló la tarea: esta consiste en ofrecer 8 términos escritos cada uno en una tarjeta y los docentes deben elegir las tres que, desde su punto de vista, guarden más relación con la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia; tras ese primer paso, se entabla una conversación sobre los conceptos para que expliquen qué les ha llevado a realizar esa selección y por qué razones no han tomado alguna de las cartas sobrantes. De este modo, los docentes han de argumentar tanto sobre la relación existente entre los términos escogidos y la imaginación histórica, como sobre la que pueda existir (o no) con los que no se eligen.

De manera global, el ejercicio de card-sorting sobre la imaginación histórica muestra unos resultados algo más equilibrados que los obtenidos en el caso anterior al realizar la misma tarea sobre el concepto de imaginación (en general), fundamentalmente porque en esta ocasión no existe un concepto que sobresalga tanto como sucedía previamente con el de “creatividad”. Con todo, en el presente ejercicio también hay términos que los docentes asocian con la imaginación histórica en mucha menor medida que otros, como veremos en el caso de “fantasía” o “plausible”.

Un aspecto que debemos aclarar nuevamente es que no se va a presentar una cuantificación como tal de estos resultados, ni en términos totales ni mostrando en qué orden son elegidos por los maestros, ya que esta clase de aproximación no se corresponde con la clase de procedimientos por que aboga el análisis del discurso. A pesar de ello, organizaremos el estudio de cada concepto y de qué comenta el profesorado sobre ellos siguiendo cierto orden, pasando desde aquellos que seleccionan y a los que, por tanto, dotan más importancia, a los que se eligen menos.

Primeramente, podemos comenzar por reparar en el concepto “emoción”, ya que numerosos maestros priorizan la relación que mantiene con la imaginación histórica. En casos como el de Gloria, se indica que la emoción es determinante a la hora de imaginar históricamente porque, de partida, debe haber algo que llame la atención y motive al alumno, mientras que para Daniel la emoción es un componente básico para que se impliquen, lo que le conduce a poner el ejemplo de un conocido neuropsicólogo que explica cómo aquellos aprendizajes que emocionan son los que mejor se retienen en la memoria. En esta línea, Belén también recalca la importancia de conseguir que los alumnos se emocionen para que no olviden los aprendizajes que realizan y, tras comentar su opinión sobre otros términos, Rocío explica:

“R: (...) y luego emoción porque creo que... para, eh cualquier proceso de aprendizaje es útil eh conectar con la emoción, y para eh, para fomentar que alguien imagine algo sobre la historia o no en ese área pues también es, es más útil o es mejor a través de la emoción, contando una emoción y creo que además los hechos históricos cuando los conoces pues, te pueden provocar una emoción y tienes que aprovechar esa conexión, para recordarlos.”

De este modo, esta maestra comienza reconociendo apresuradamente el valor de la emoción en cualquier clase de aprendizaje y al comentar el caso particular de la historia ralentiza su discurso y observa que es mejor o más útil aprender por medio de la imaginación, narrando emociones, puesto que el conocimiento de los hechos históricos puede provocar emociones y eso ayuda a recordarlos. Por su parte, Pilar hace un comentario similar en el que sintetiza reflexiones que ya había hecho previamente:

“P: Bueno pues lo que hablábamos ¿no?, Que todo que te llegue hace que tú tengas, un poco más, o sea yo creo que si a los niños les, les cuentas historias personales o se lo haces a un nivel que lo puedan entender mejor, les va a emocionar más les va a llegar a tocar más y entonces al final les va a atraer más la historia y les va a gustar más y incluso se van a quedar más con, cosas que si es a nivel memorístico se te olvidan a los tres días... (...)”

En su caso, la docente introduce el factor de que, al imaginar el pasado considerando las emociones, los alumnos pueden disfrutar más y van a sentir mayor interés por la historia, lo que potencialmente también puede llevar a que esos aprendizajes se graben mucho mejor en la memoria. Por lo demás, en un sentido diferente Victoria repara en el concepto porque está muy ligado a empatía, al cual dota de mucha importancia y, de hecho, Nadia y Daniel indican que la emoción es lo que permite empatizar con personas del pasado.

En esta línea, el siguiente concepto en el que debemos reparar es el de “empatía” ya que, junto a la “emoción” son los más relevantes para el profesorado, lo que representa una coincidencia significativa teniendo en cuenta el grado de asociación con que se ha debatido en torno a estas cuestiones vinculadas con la imaginación al aprender historia (Cooper, 2000: 15-17; Lévesque, 2008: 131; Little, 1983b: 31; Low-Beer, 1989: 397). Daniel le da mucha importancia a la empatía y, tanto es así, que al argumentar sobre este concepto ofrece una descripción muy detallada y extensa de algunas actividades que realiza con el alumnado. La amplitud de esta explicación hace que sea complicado reproducirla aquí, si bien podemos señalar el carácter de estas actividades de aprendizaje y los dispositivos discursivos que emplea el docente. Así, durante esta larga exposición cuenta que una tarea que llevan a cabo gira en torno a la cuestión de las vidas que quedan truncadas por culpa de los conflictos armados, de manera que esta tarea pretende que los alumnos comprendan que las guerras no son como las ven en los videojuegos, por lo que se intenta que imaginen las experiencias por las que pasaron algunos militares que quedaron heridos o traumatizados. Otra experiencia que llevan a cabo forma parte de una salida escolar en la que se visitan las trincheras de la Guerra Civil que se conservan en la Sierra de Guadarrama, con la que él y sus compañeros docentes pretenden los alumnos entiendan e imaginen lo que debieron vivir los soldados que estaban apostados en esos emplazamientos. Todo ello lo explica de forma apasionada, haciendo muy pocas pausas y buscando constantemente la confirmación del entrevistador diciendo “¿no?” tras cada frase.

Por su parte, Belén considera que es básico que el docente consiga que sus alumnos empaticen, ya que sin ello no van a poder comprender el pasado, por lo que se han de meter en la época y vivir la historia como si estuvieran en el lugar y momento histórico que están abordando, una premisa que reproduce literalmente la idea de “sumergirse en el pasado con la imaginación” (Burston, 1962: 4-5; Levstik y Barton, 2005: 30; Portal, 1987: 90). Y a su vez, Miguel alude a la posibilidad que se da de empatizar con personas del pasado por el hecho de que todos compartimos una misma humanidad:

“M: (...) creo que la empatía también la puedo coger ya porque, para mí la emp/ porque... porque las personas que vivieron son personas como nosotros entonces el ponerse en el lugar de esas personas de cómo vivían y tal es importante lo que hacemos con los abuelos, también, porque los niños empat/ deben tener empatía para para sentirse para que el abuelo intente transmitir algo (...)”

Este maestro justifica la posibilidad de empatizar aludiendo a una humanidad común, un argumento que ha sido duramente criticado por Jenkins (2009: 56-59), y describe las entrevistas que preparan y llevan a cabo sus alumnos con sus abuelos o con personas del barrio, ya que con estas actividades se pueden poner en el lugar de otros e imaginar, sobre todo, lo complicada que era la infancia en épocas históricas no tan lejanas. En este mismo sentido, Herminia se refiere a la relación existente entre empatía e imaginación destacando la relevancia de comprender a las personas que pasaron por vivencias traumáticas y, por el contrario, Olga es muy escéptica con la cuestión de la empatía y zanja que los alumnos no llegan a empatizar con los sucesos del pasado.

Tanto Ángela como Victoria resaltan a lo largo de toda la conversación con cada una que la empatía histórica representa un elemento que tienen muy en cuenta a la hora de enseñar historia, por ejemplo, a través de la redacción de narraciones por parte de los alumnos en las que deben ponerse en el lugar de alguna persona del pasado. En el caso de esta última, indica:

“V: Y la empatía... la empatía porque yo creo que es muy importante, saber ponerse en la sit/ saber ponerse en la piel de... otra persona para entender por qué en ese momento estaban haciendo lo que hacían por qué... no no concebimos el que... mmm... ahora mismo no se concibe que a un alumno le pegan en el que un profesor le pega en el colegio...”

E: Aham... y eso se relaciona con la imaginación, o sea si tú ahora mismo...

V: Claro, si tú ahora mismo te imaginas, por ejemplo... tú te imaginas una escuela durante el franquismo, tú visualmente, ¿vale? Construyes en tu cabeza, las mesas las sillas los bancos... con una estética específica, y entonces después tú te imag/ es que yo pienso en la pregunta puesta en el... en el control, tú te imaginas cómo era una clase y, y tú empatizas, tú empatizas de cómo se sentiría una persona cuando le pegaban en el colegio (4s) y entiendes, puedes llegar a entender que la gente odiase el colegio más que ahora.”

Como es posible observar, Victoria va más allá de la mera expresión “ponerse en la piel de otro” que se limitan a mencionar otros maestros y pone un ejemplo concreto que, además, puede ser bastante cercano a los alumnos. Asimismo, es muy significativo que se refiera inicialmente a imaginar para figurar mentalmente el mobiliario del aula y su estética para, una vez establecido ese escenario, empatizar con la violencia que sufrían los niños en la escuela durante periodos de la historia reciente.

Respecto a la “narración”, este término cobra bastante relevancia en la selección y las argumentaciones que elaboran los docentes. Daniel y Belén reparan en que es interesante que los alumnos formen narraciones en las que expresen lo que opinan sobre los conocimientos históricos que van tratando, aunque no detallan por qué motivos es

relevante hacerlo. Mientras que Rocío, Pilar, Miguel y Olga indican brevemente que la narración guarda relación con la imaginación histórica porque el alumnado imagina el pasado a partir de lo que les cuentan ellos en las clases de historia. Por ejemplo, Rocío comenta:

“R: (...) creo que, en los hechos históricos pues ya hay una narrativa una narrativa que creo que es importante la narrativa que no son hechos aislados, y creo que eso es importante, eso es lo que te decía que creo que es importante transmitir a los niños esa idea que la historia tiene unas etapas que empieza una acaba otra, y que por qué lo consideramos así y que es como un una cosa que va detrás de la otra, que lo que donde estamos ahora tiene que ver con lo que ha pasado en la etapa anterior y así ¿vale? Un poquito... (...)”

A diferencia de los otros maestros que no profundizan demasiado sobre el concepto, esta docente alude a cómo la historia no está compuesta de hechos aislados, sino que existe una narrativa que los conecta, y tras apuntar esa idea se remite a los argumentos que había expuesto previamente sobre la relevancia de que los alumnos comprendan la sucesión de etapas históricas, así como que esto refleja el modo en que los sucesos del pasado se relacionan con el presente.

Flores plantea que categorías como las de ficción y fantasía dependen de que exista una buena narración y alude a unos vídeos didácticos sobre historia que proyecta a menudo para sus alumnos y, por su parte, Carlos reitera la idea observada páginas atrás sobre que antes de aprender historia como tal los alumnos de estas edades deben aprender “las historias”, es decir, los relatos de carácter religioso o fantástico/mitológico que son propias de la tradición oral de su cultura, con lo que suscribe en cierta medida la defensa hecha por algunos investigadores sobre formar la imaginación histórica con narraciones y relatos (Bage, 1999: 27; Husbands, 1996: 48-49).

Por otra parte, un concepto que se relaciona con la imaginación tanto como la “narración” es el de “construcción”. En este sentido, es curioso cómo Rocío, Gloria, Belén, Olga, Daniel y, en menor medida, Pilar, relacionan estrechamente estos dos términos, lo cual se debe a que estos docentes entienden o bien que hay que ir construyendo la historia en forma de narraciones, o que los alumnos se deben construir una especie de esquema mental compuesto de las narraciones sobre el pasado. Esto es algo que de cierta forma también plantea Ángela, aunque sin hacer referencia ya al concepto de “narración”, de modo que plantea:

“Á: Y, construcción creo que es porque al final es como que, eso que te he dicho antes ¿no? es un puzle como, te van dando las piezas y tú tú misma o tú mismo vas, vas encajándolas

¿no? vas elaborando vas creando algo, tanto tu ideal como, como tu noción de ese hecho o de o de ese transcurso del tiempo, entonces, es como un al final es como las piezas, tú las vas engranando y las vas contando.”

Para esta maestra el conocimiento histórico son piezas separadas que se deben unir, una metáfora que recuerda a la indicada previamente por Rocío sobre que el pasado está compuesto por hechos independientes que hay que ir conectando. Curiosamente, esto también lo expresa Victoria cuando describe cómo entiende la forma en que se organizan los conocimientos en la mente, o por Miguel cuando explica la idea de construcción al ensamblaje de un puzle, pero en su caso esta metáfora no se refiere tanto a los hechos que se van encajando, sino que se refiere a que existe una jerarquía que organiza las distintas historias y las relaciona: “(...) tú sabes la historia de Valencia pero la historia de Valencia está metida dentro de la historia de España que está metida en la historia de Europa (...)”. Por otro lado, un concepto al que los maestros dan menos importancia en comparación a los anteriores es el de “estética”, aunque aquellos que sí reparan en ella plantean argumentos semejantes en algunos puntos con los que han ofrecido algunos investigadores (Barsch, 2013: 98; Borries, 1996: 183; 2019: 101; Sawyer y Laguardia, 2010: 1995-1996; Schörken, 1994: 133). Siguiendo la línea marcada por las ideas exploradas previamente sobre la empatía, podemos comenzar reparando en cómo Gloria relaciona esta con la estética:

G: (...) sí que es verdad que la estética, a lo mejor para nosotros lo de fuera es muy importante porque la estética te marca los cambios históricos, ¿no? a nivel arquitectónico a nivel de, esa estética te va marcando y te puede situar, pero esa estética un poco también viene de, o sea... el lo que te hace es apreciar diferencias...

E: ¿La estética?

G: La estética, y te ayuda en tu imaginación a construir eh esa etapa ¿no?, pero, eh pero creo que es, que depende de en qué lugar te pongas esa visión va a ser diferente [señala con el dedo la tarjeta de “empatía”]

E: Con la empatía/

G: Esa estética va a ser diferente, es lo que hablábamos no es lo mismo ser hijo del obrero, que tener la lujosidad de las mansiones si eres el hijo del burgués que es el dueño de la, entonces claro depende de dónde te pongas va a haber también una estética, vas a ver el mundo más gris o menos gris, entonces... eso.”

Gloria reflexiona en este fragmento sobre que, al empatizar con personas del pasado que pertenezcan a clases sociales distintas, estas no debieron apreciar estéticamente su época de la misma forma. Ello añade una dimensión más a la idea de ponerse en el lugar

de otro y ver el mundo como lo vería esa persona, ya que no se refiere tanto a “ver” en el sentido de considerar sus creencias o ideales, sino que pone el foco sobre el sentido orgánico de “ver” como visualizar, centrándose en la mirada con que observaría el mundo o los atributos visuales que marcarían su percepción.

Centrándose exclusivamente en la estética, Carlos apunta hacia las contribuciones que puede realizar saber cuáles eran los gustos estéticos de una época al conocimiento sobre esta:

“C: Vale, m bueno la estética, por lo que te decía antes para hacerse la imagen mental decir eh... qué tipo de... de... de gustos plásticos que, que se consideraba lo bello en cada momento ¿no?, y nos ayuda mucho, pues... [INAUDIBLE] de reyes ¿no? Es decir tú te vas al, Museo del Prado empiezas a ver cuadros, qué diferencias ¿no?, y, y luego en el arte, eh... si ya hablamos de la contemporánea ¿no? Que las diferen/ los diferentes estilos artísticos entonces la estética es importante ¿no?”

De modo que este maestro vuelve a buscar la confirmación de las ideas que va lanzando al reiterar la interrogación “¿no?” tras cada frase y se centra en comprender qué era bello en cada momento a partir de las obras pictóricas.

En una línea distinta, Ángela y Herminia solo apuntan sobre la estética que, aunque no es prioritario, no está de más que lo que se imagina sea bonito, mientras que Julia se extiende más al sugerir esta misma idea, pero divaga mucho en su comentario y no ofrece nuevos matices más allá de esa apreciación. A su vez, Belén, Rocío y Olga se limitan a decir que no ven relación entre la imaginación y la estética, algo con lo que coincide Miguel al indicar que él no se fijaría demasiado en los aspectos estéticos del pasado.

Pilar explica que la estética puede guardar relación con la imaginación histórica si la primera se entiende con formar imágenes mentales sobre “(...) cómo eran los castillos cómo eran cómo iban vestidos (...)”, pero le resta importancia porque considera que la estética es algo demasiado concreto y el resto de los conceptos del ejercicio de card-sorting son más globales. En cuanto a Victoria, tras hablar sobre el término “construcción” e indicar que mediante la imaginación construimos mentalmente cómo era el pasado, indica:

“V: Y eso está relacionado en pa/, a mi parecer eh, con la estética... pero porque para mí toda la imaginación tiene que ver con la estética, tú no te imaginas algo como una nube... tú cuando te imaginas el amor... estéticamente lo ves en tu mente, tú cuando te imaginas... cómo iba vestido, yo qué sé... un romano, lo ves en tu cabeza lo ves... será por cosas estandarizadas, será por cosas que has visto en la tele... será por lo que sea pero tú en tu cabeza lo ves y a lo mejor tú lo ves de una manera y yo lo veo de otra, igual que las sillas...”

yo ahora mismo puedo estar imaginando una silla del colegio que es muy específica y no es esta silla de cuatro patas, o sea...”

Significativamente, Victoria afirma con contundencia que para ella toda la imaginación tiene que ver con la estética, puesto que al tratarse de la capacidad de figuración mental esta permite ver en la mente y esa acción de ver implica que aquello que se observa presenta unas características estéticas. En este sentido, la maestra hace una enumeración en la que ofrece una lista de fuentes de las que sacar modelos visuales con los que imaginamos el pasado, algo que expresa quitando importancia a de dónde provengan esos modelos, pero comentando que, independientemente de su origen, esas son las materias primas con las que imaginamos.

Por lo que respecta al concepto de “ficción”, diversos maestros lo equiparan al de “fantasía” y ofrecen los mismos argumentos para ambos términos. Sin embargo, los docentes tienden a ver una relación más clara entre imaginación histórica y ficción que con la fantasía. En el caso de Olga, dota de mucha importancia a la ficción porque considera que, a raíz de todas las películas que han visto los alumnos hoy en día, cuando ella les relata algún aspecto sobre la historia estos se lo imaginan como lo vieron en la película porque estas les ofrecen modelos con los que representar mentalmente el pasado. Miguel y Rocío también hacen referencia al cine histórico al hablar sobre la ficción, mientras que Daniel la descarta porque puede llevar a los alumnos a desviarse cuando se aproximan a los hechos históricos, e incluso califica como “peligroso” imaginar históricamente de ese modo, aunque más adelante abre la puerta a que se den circunstancias en las que sí pueda ser de utilidad, como imaginar personajes ficticios en situaciones históricas reales.

En cuanto a Belén, esta sentencia que: “(...) eh ficción no, la historia no es ficción, es una realidad como la copa de un pino, en muchos casos desgraciadamente (...)”, algo que también argumentan Julia y Pilar, de modo que curiosamente las tres maestras relacionan más tarde la ficción con la ciencia ficción, lo que las lleva a verla como algo muy alejado de la historia. Por otro lado, Flores señala que la narración permite emplear tanto la ficción como la fantasía, pero lamentablemente no ofrece ninguna explicación más detallada al respecto.

Sobre la relación entre ficción y fantasía, es llamativo que cada uno de los docentes que equiparan ambos conceptos lo haga con argumentos que difieren en distintos matices. Victoria indica sobre los dos términos que imaginar el pasado puede verse como una ficción porque cada uno lo hace a su manera, pero al tratarse de la historia esa imaginación

es sobre algo que ha tenido lugar de verdad y no es una mera invención. A su vez, Carlos une los dos términos porque considera que muchas narraciones históricas tienen una parte de ficción o fantasía, en el sentido de que se exageran los hechos e incluso hay relatos que son prácticamente mitológicos y, a su vez, Luis plantea las mismas ideas, pero en su caso refiriéndose solo a la parte ficticia que puede producir en algunos casos la imaginación histórica. Mientras tanto, Ángela y Herminia descartan la ficción y la fantasía porque nos alejan de la realidad de la historia, de modo que es beneficioso para los niños hacer ficción y fantasear, pero no al tratar temas históricos.

Si nos centramos en la “fantasía” en particular, Belén se extiende al explicar detalladamente que los alumnos emplean la fantasía en una clase de actividad que realiza a menudo, como es la de que investiguen por su cuenta a un personaje histórico concreto y, a partir de los datos que puedan recabar, narren la historia de vida de esa persona, lo que da lugar a historias muy variadas sobre un mismo individuo. Por su parte, Luis y Pilar observan que la fantasía ayuda a que los alumnos imaginen en general, en el sentido que por medio de esta disfrutan escuchando historias, y Daniel clasifica dentro de la fantasía la utilización del pensamiento contrafactual al imaginar el pasado, con lo que se refiere a algunos ejemplos que aparecieron en su clase cuando los alumnos entrevistaron a sus abuelos. Además, en una orientación distinta, Olga y Gloria descartan la fantasía de manera tajante por la misma razón que otras maestras excluyen la ficción, esto es, porque al hablar de historia estamos abordando cuestiones reales.

El término “plausible” solo es seleccionado por Carlos por la relación prioritaria que este maestro considera que mantiene con el de imaginación histórica, aunque a la hora de argumentar su elección no ofrece ninguna explicación más allá de mencionar que aquello que se imagina ha de ser “práctico” y “lógico”. En el caso de Carlos, este equipara aquello que es plausible en historia con lo que es creíble y reflexiona sobre que cualquier conocimiento sobre el pasado requieren de un acto de fe, porque al no haberlo presenciado no podemos más que confiar en que los testigos de los hechos los han registrado de manera fidedigna. Miguel contrapone lo ficticio a lo plausible e indica que al imaginar durante el aprendizaje de la historia hay que combinar parte de ficción con cosas plausibles, en el sentido de cosas que se pueden percibir, y a maestras como Pilar, Gloria, Rocío, Victoria y Olga no se les ocurre ninguna relación con plausible, al tiempo que Daniel ofrece un ejemplo que no tiene que ver con la historia ni con cuestiones relacionadas con la plausibilidad.

Factores que afectan a la imaginación histórica

Tras haber indagado en los razonamientos que plantearon los docentes a través del ejercicio de card-sorting sobre la imaginación histórica, es conveniente continuar explorando otros factores que ayudan a comprender todo lo que rodea al concepto. En la línea de la preocupación sobre cómo influye el hecho de que hoy en día los niños y niñas crezcan rodeados de imágenes, Victoria ofrece argumentos semejantes a los que expresa al hablar sobre la imaginación (en general), con lo que insiste mediante un tono de reproche en que al vivir en la sociedad del espectáculo y estar acostumbrados a verlo todo en vídeo (algo que también han hecho otros investigadores (vv. Henke-Bockschatz, 2001: 418; Schörken, 1994: 125)), los alumnos se habitúan a este medio y ello representa un problema, puesto que solo disponemos de unos pocos vídeos de la historia reciente y, por motivos técnicos, de ninguno de periodos más antiguos. Esta situación conlleva que sea necesario que los alumnos imaginen esas etapas históricas, tal y como también observan Julia, Carlos y Flores.

Otros problemas significativos son los que se refieren a circunstancias como las dificultades con la noción de tiempo, la falta de conocimiento histórico básico por parte de los alumnos, la escasa motivación o su incredulidad al estudiar hechos históricos que por su lejanía o por cualquier otro motivo les resultan inverosímiles. En el análisis anterior ya se ha profundizado suficientemente sobre cómo interfieren estos factores en la imaginación histórica, si bien en el caso de la orientación temporal merece la pena señalar cómo este es un problema que manifiestan algunos maestros tras haber afirmado previamente que sus alumnos tienen capacidad de sobra para aprender historia y hacer uso de la imaginación histórica.

Por otra parte, una cuestión que pone de relieve el análisis del discurso es el dilema de participación que sufren la mayoría de los maestros cuando han de valorar si consideran que durante sus clases de historia los alumnos imaginan. Como se ha explicado previamente, este dispositivo discursivo se refiere a aquellos aspectos que se comentan y que pueden ser juzgados o cuestionados porque el hablante que los comunica tiene algún interés en transmitirlos de ese modo. Así, Rocío manifiesta con tono dudoso: “Yo creo que tratamos de que lo hagan, eh no sé si siempre lo conseguimos...”, algo que también plantean de esta manera Nadia y Flores indicando que, al menos, sus alumnos lo intentan. En contraste con ello, otras maestras como Gloria, Victoria, Carlos o Ángela sostienen con mucha convicción que sus alumnos imaginaron cuando trataron temas de

historia, aunque en el caso de la segunda matiza que solo lo hicieron al estudiar algunas épocas recientes, porque las más antiguas las percibían como muy alejadas.

En este sentido, Herminia afirma con precaución que ella cree que sus alumnos sí que consiguen imaginar al aprender historia e incluso lo justifica apuntando que algunos se lo han comunicado directamente:

“H: Yo creo que sí, por lo menos yo lo que les cuento o lo que intentamos visualizar ellos lo visualizan, o sea realmente... viajan... realmente están en casa de Ana Frank o sea realmente están en la boda de Alfonso XIII y la bomba no les ha afectado directamente pero han sido heridos o sea... yo creo que imagino porque yo intento o sea es además es que a mí me lo han dicho niños es que lo ves que están ahí como... como que lo están viviendo de alguna manera ¿no? O sea si tú lo cuentas y pones ejemplos y pones situaciones que ellos puedan... imaginar, yo creo que los niños sí tienen interés por la historia, muchísima más de la que, de la que da... cualquier libro, o sea es que yo lo noto cuando yo/

E: Cualquier libro te refieres a cualquier libro...

H: Cualquier libro de texto, yo por ejemplo los sitios que yo he visitado, si yo los cuento, los cuento con mucha más pasión ¿no? (...)

En este fragmento vemos que, a pesar del carácter tentativo inicial que muestra al afirmar que sí imaginan históricamente, se va reafirmando cada vez más en esta idea y se refiere al sentido de la imaginación histórica que apunta que con ella los alumnos son capaces de transportarse y visualizar un momento histórico concreto como si se encontraran allí. Ello lo consiguen gracias a la maestra, que con las narraciones apasionadas que les va relatando consigue introducirlos en acontecimientos históricos particulares.

Con todo, Julia representa el caso más significativo de lo que supone el dilema de participación al abordar este tema. Al preguntarle sobre si considera que en sus clases de historia sus alumnos imaginan, ella afirma entre carcajadas: “Hombre eso ya sería ponerme un 10 (RISAS)”, y seguidamente reconoce que ella cree que sí, pero que es algo que deben juzgar otros.

Asimismo, otro aspecto más particular sobre el que también arroja nueva luz el análisis del discurso son las interpretaciones que hace Daniel en su forma de entender la imaginación histórica como un medio o catalizador que sirve para repasar contenidos. Anteriormente se han examinado y teorizado esas ideas particulares de este maestro, destacando cómo ofrecen un sentido bastante instrumental del concepto y, como complemento a esas apreciaciones, podemos situar el lugar de la conversación en el que

las manifiesta. Daniel plantea estas ideas tras haber expuesto con entusiasmo las actividades de aprendizaje que componen el último proyecto sobre historia reciente que ha realizado con sus alumnos, de modo que después de detallar cómo aparece la imaginación histórica en los diferentes ejercicios es cuando plantea de forma global y a modo de síntesis que, considerando esas actividades, esta es una forma de acercarse a los contenidos históricos.

Finalmente, un aspecto ya explorado sobre el que podemos llamar la atención a tenor de ciertas propiedades discursivas es la idea de que la imaginación histórica sirve para vivenciar el pasado cuando se aprende historia, algo que reiteran Herminia y Gloria a lo largo de las respectivas conversaciones mantenidas con ellas. Para Herminia, el carácter vivencial del conocimiento histórico y geográfico se presenta como una prioridad de manera que, a través del tono entusiasta y apasionado que caracteriza la charla con esta maestra, indica:

“H: Porque son vivencias que se les quedan, o sea la memoria... no no se queda, todo lo que tú aprendas de memoria para abocar en un examen, y demostrar que sabes... eso no vale para nada, porque cuando sales del examen se te ha olvidado todo... entonces lo que intentas es que se les quede algo que hayan vivenciado de alguna manera o sea, ¿por qué es bueno viajar? porque aprendes, todo lo que tú has aprendido en un viaje que lo has vivenciado, se te queda, aunque pasen muchos años, se te queda lo que has visitado se te queda la comida que comiste bueno pues intentamos aproximar m... la historia la geografía a ese... a ese contenido vivencial porque es que si no se les olvida... aunque solo sea para ubicarse un poco en el espacio y en el tiempo, o sea yo no necesito que sepan todos los datos pero sí que se ubiquen un poco, que sepan lo que es antes lo que es después, por qué pasó esto a consecuencia de qué, entonces es un poquito ese hilo que no lo pierdan, porque es que sino no les vale para nada.”

Herminia relaciona desde el principio la importancia de aproximar ese contenido vivencial a los alumnos con que, gracias a este, los conocimientos se van a quedar mucho más en la memoria. Además, al referirse a que los contenidos se graben en la memoria y que no los olviden con facilidad, plantea la comparación recurrente que hacen otros maestros con la clase de aprendizaje memorístico que se pone en práctica en los exámenes clásicos centrados en conocimientos factuales sobre historia, de modo que se comenta con ironía que tras realizarlos los alumnos olvidan los contenidos en pocos días.

En cuanto a Gloria, esta menciona en diferentes momentos la relevancia de que se vivencien los aprendizajes históricos y que eso se consigue por medio de la imaginación histórica cuando el alumnado es capaz de transportarse al periodo que se está estudiando.

Así, cuando la maestra está explicando que hasta hace unos años nunca se había interesado demasiado por la historia, señala que comenzó a llamarle la atención a partir de determinados proyectos de aprendizaje sobre las culturas clásicas que desarrollaron en clase, de modo que empieza justificando su desinterés inicial:

“G: ... pues porque no me había permitido el lujo, de meterme dentro, ¿sabes? Entonces cuando, cuando haces un proyecto donde estas inmerso en una época histórica y, y empiezas eh a verte dentro, relacionándolo con la actualidad o sea eh nuestro proyecto pasaba desde que cada uno de la clase tenía diferentes funciones pero las funciones estaban relacionadas con las clases social/ estaban relacionadas con los dioses y con los estam/, ¿sabes? Entonces cuando lo vives, CUANDO LO VIVES CUANDO LO VIVENCIAS y empiezas a experimentar es cuando te atrae, y le vas viendo QUE NO TODO EL MUNDO que es lo que te digo, que a unos, estuvimos en Sagunto también y estuvimos viendo eh... lo de la Domus dels peixos y todas las excavaciones que habían... y había una cría de clase que jamás yo me pensaba que eso le iba a gustar... y estaba alucinada y dice es que ‘S. es que me he visto andando en Roma, que me veía con una túnica’ y yo decía es que claro hay que vivenciar las cosas, entonces son super importantes las salidas, ¿vale? es muy importante intentar vivenciar, y un poco comprender eso que que el conocimiento del pasado ¿no? Te hace un poco ver por dónde va a ir el futuro, y es muy importante.”

Estos planteamientos van en consonancia con otros que repite Gloria en diversos momentos, como la necesidad de aprender la historia desde dentro o de ponerse en el lugar de personas del pasado como, por ejemplo, en el de los niños que se veían obligados a trabajar durante la primera revolución industrial. Además de buscar cierta confirmación del interlocutor al expresar en varios puntos “¿vale?” y “¿no?”, la maestra eleva considerablemente el tono cuando destaca que la clave es vivenciar el conocimiento histórico. En este ejemplo que relata la docente repara en la reacción de una alumna que, de forma similar a los casos que cuentan Ángela e Victoria sobre niños en los que (ellas u otros docentes) no tenían puestas demasiadas expectativas, mostró su asombro al realizar una salida escolar a un yacimiento arqueológico y verse a sí misma inmersa en la época.

III. Los métodos y las estrategias didácticas

Por otro lado, una de las dimensiones que conviene analizar en profundidad por medio de este análisis del discurso son los métodos y estrategias que utiliza el profesorado en la enseñanza de la historia. Las conversaciones mantenidas con estos docentes de Educación Primaria reflejan que según el profesorado estos aspectos tienen una gran

incidencia sobre la imaginación histórica de los alumnos, por lo que vislumbrar cómo enseñan historia y de qué manera afecta ello a la imaginación se presenta como una tarea ineludible. Con todo, llegados a este punto la unión de las cuestiones abordadas durante la teoría fundamentada y las exploradas en las dimensiones previas del análisis del discurso hacen que algunos de los elementos sobre los que podemos profundizar ya han aparecido en cierta manera, aunque sigue siendo pertinente examinarlos en el plano discursivo.

Si nos dentemos un instante en comprobar los vínculos entre las respuestas ofrecidas por ciertos docentes en el cuestionario de la Fase 1 y las que manifiestan en las entrevistas, podemos ver que las respuestas coinciden totalmente. Así, Luis, Olga, Herminia y Julia indican que al impartir Ciencias Sociales suelen realizar clases magistrales y casi todos ellos se apoyan bastante en el libro de texto, mientras que no emplean tanto ciertas estrategias como las dramatizaciones.

Pasando ya a examinar lo que expresan todos los maestros entrevistados en su conjunto, varios de ellos ponen el foco sobre la tensión discursiva entre los métodos tradicionales y los innovadores y, especialmente, sobre que los primeros impiden que los alumnos utilicen la imaginación histórica. Nadia cree que en los cursos superiores de Educación Primaria no se fomenta suficientemente la imaginación histórica porque la enseñanza se asemeja mucho a la que se imparte en los institutos, en el sentido de que se enseñan hechos históricos para ser memorizados. Por su parte, Carlos niega con contundencia que utilizar la imaginación sea un problema a la hora de aprender y sugiere que, por el contrario, en muchas ocasiones el problema es precisamente los métodos con que se transmiten los conocimientos:

“C: No, yo creo que no, que la imaginación no es un problema para la materia en todo caso a veces la materia, o el modo de darla es puede ser un impedimento, para la imaginación, para la imaginación yo creo que no, no resta para nada, ¿eh?, no resta para nada.

E: En todo caso es la propia materia cómo se enfoque la que...

C: Claro, sí sí sí, o sea el tema no está ya tanto ya en los contenidos de la materia sino en cómo esos contenidos, son trasladados al alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje entonces claro hay veces que, sí que hay procesos más tediosos...”

Carlos plantea que la imaginación no da problemas a menos que se opte por un modelo de enseñanza que no encaje con el uso de la imaginación y finalmente hace referencia a aprendizajes que son más tediosos, pero que se han de producir y lo único

que se puede hacer es buscar formas más amables de transmitirlos. Esto es algo con lo que coincide Ángela, ya que ella expresa las mismas ideas al indicar:

“Á: Yo es, yo creo que no, a ver... creo que no según lo que quieras que aprendan, si tú quieres centrarte en que memoricen muchas cosas, puede que sí, pero si tú lo que quieres es conseguir un aprendizaje significativo creo que no... (...)”

Un elemento que toma relevancia nuevamente al discutir sobre cómo la enseñanza tradicional de la historia es un obstáculo para la imaginación es el libro de texto. Rocío considera que durante sus clases los alumnos imaginan el pasado porque ella va más allá de la mera lectura del libro de texto, o de la elaboración de esquemas y resúmenes:

“R: (...) leer subrayar esquema resumen tal pues no, entonces yo por eso intento apoyar con, un poco narración más que simplemente lectura para que ellos también sean capaces de imaginarse su propio, cómo era el la la etapa o sea en la Edad Media ‘pues entonces llegaba el caballero porque tal y entonces llegaba y el señor que estaba en un cast/’ pues si me creo me imagino me creo esa imagen mental pues seguramente voy a conectar más los aprendizajes ¿sabes? Un poquito.”

Así, indica que trata de apoyar las lecciones con narraciones y no quedarse simplemente en la lectura para que los alumnos imaginen. Al poner este ejemplo, emplea el estilo indirecto y adopta un tono de voz que asemeja el de una narradora o cuentacuentos, de manera que todo ello contribuye a que se creen imágenes mentales del periodo histórico en cuestión. En gran medida, Julia coincide con estas premisas ya que, cuando hablamos sobre si ella considera que en sus clases de historia sus alumnos imaginan, esta maestra ofrece una respuesta que se puede clasificar como un dilema de participación, es decir, que muestra ciertos reparos al tener que valorarse a sí misma en este aspecto:

“J: Yo lo intento, yo soy consciente, de que, podría dar la historia de otra forma [señala a una pila de libros de texto]

E: ¿con el libro? Entonces...

J: Con el libro, y, taca taca taca taca tá es más cómodo, no te comprometes no tienes que buscar nada, simplemente este es el temario que manda la ley está aprobado por el decreto no sé cuántos y esto es lo que os tenéis que tragar, el que no se sepa la fecha suspende, y el que se la sabe aprueba, eso es una manera de dar historia, no es lo que yo hago... no sé si lo hago bien o mal, a mí me gusta más, los críos se lo pasan mejor, y creo que les queda algo más aunque sea anecdótico, eh... han podido hablar han podido ver las posturas de otros, que lo que dice el libro que no deja de ser también una interpretación, eh de una editorial.”

Como vemos, la maestra comenta que podría enseñar historia siguiendo a rajatabla el libro de texto, con lo que deja entrever que haciéndolo de ese modo no fomentaría ninguna clase de imaginación. A nivel discursivo, expresa estas ideas de forma un tanto acelerada y se detiene para hacer énfasis sobre que ella no sigue ese método, sino que opta complementar el libro con narraciones y anécdotas con las que los alumnos se divierten más, los conocimientos se graban mejor en su memoria y pueden escuchar las opiniones de otros. Los planteamientos expuestos por esta maestra se asemejan considerablemente a los detectados en investigaciones como las de Culpin (1984) o Blake et al. (2011), quienes reflejan cómo las concepciones sobre el aprendizaje de la historia de ciertos docentes aluden a la utilización de estrategias creativas o imaginativas para que los contenidos históricos se gran con más intensidad en la memoria de los alumnos.

Por otro lado, Belén sugiere sin entrar en más detalles que la imaginación histórica solo puede generar problemas si se siguen los métodos tradicionales con los que ella aprendió historia cuando iba al colegio, mientras que otros docentes como Daniel o Herminia ponen el foco sobre otros aspectos. A lo largo de la charla, Daniel resalta lo importante que es que el alumnado se enfrente a actividades en que han de resolver preguntas abiertas, ya que ello requiere de mucha más imaginación que si se trata de tareas cerradas o con una respuesta prefijada que han de encontrar y copiar. Respecto a Herminia, esta ofrece un discurso bastante elaborado sobre el contraste entre las formas antiguas y nuevas de aprender, de manera que habla de un equilibrio entre innovación y tradición que a su modo de ver es lo ideal, en el sentido de que aboga por emplear las tecnologías digitales, pero sin que ello implique renunciar a actividades como trabajos plásticos manuales, tales como la elaboración de murales, o a la realización de tertulias literarias. En cualquier caso, como es posible comprobar, algunas de estas apreciaciones hechas por los docentes sobre los modelos de enseñanza más tradicionales se plantean con cierta distancia, sugiriendo directamente que ellos no emplean esas estrategias o describiéndolas para mostrar el contraste que existe entre lo que implican esas formas de enseñar y lo que ellos implementan en sus clases de historia.

Otros argumentos sobre los métodos que siguen estos maestros son los que podemos caracterizar como activos, los cuales permiten según ellos que aparezca la imaginación histórica. Daniel y Gloria ofrecen argumentos al respecto, de modo que el primero afirma que lo importante es que el docente no sea el centro de las clases, sino que sea un mediador que simplemente exponga los hechos históricos y les ofrezca a los alumnos un banco de recursos con el que estos puedan crear productos de aprendizaje. En

esta línea, Gloria, Nadia y Olga ponen el foco sobre que la metodología sea participativa para desarrollar la imaginación histórica, algo que podemos relacionar con la premisa de dar libertad a los alumnos para que se expresen y, así, fomentar la imaginación (en general) que hemos estudiado anteriormente y que resaltan maestras como Pilar, Victoria y Herminia.

En relación con determinadas reflexiones que estamos observando, el profesorado centra su atención sobre el desarrollo de aprendizajes memorísticos que tradicionalmente se han asociado estrechamente con el aprendizaje de la historia. En ese sentido, un ejemplo claro son los fragmentos previos en los que Julia y Ángela hablan sobre que la imaginación histórica no se va a poner en práctica si el modelo de enseñanza es el de seguir el libro de texto y realizar un examen memorístico. De manera semejante, al hablar sobre los problemas que percibe Victoria al enseñar historia, la maestra pone de relieve las dinámicas de aprendizaje memorístico a las que están acostumbrados los alumnos al aprender historia. Así, esta docente apunta:

“V: Que... como están los alumnos están acostumbrados a... a dar clase es, a recibir clase desde un enfoque más historicista ¿vale? Ellos se centran, piensan que es prioritario eh, aprenderse nombres fechas lugares y a memorizar, o sea el principal yo creo que viene más de lo que ya saben (...)”

De esta manera, el principal problema que le viene a la mente a esta maestra son los hábitos a los que están familiarizados los alumnos, los cuales tienen que ver con memorizar datos históricos. Esto es manifestado por Victoria a modo de queja, pero con el que no lanza su reproche a sus alumnos en particular, sino al modelo de enseñanza imperante que han recibido durante los cursos previos.

A pesar de estas valoraciones que tratan el aprendizaje memorístico como un problema para la imaginación y en contraste con muchos otros comentarios que plantea Belén durante la conversación, esta maestra argumenta sobre las diferencias que existen entre otras materias y la de historia, e indica:

“B: (...) entonces realmente qué asignatura es la que dices ‘yo tengo que estudiar’ aunque yo siempre les digo que la historia es como un cuento, y es que es un cuento, entonces que ellos se lo tienen que contar a ellos mismos y se lo tienen que creer y... y lo trabajos así en la clase, yo hago con ellos muchos personajes ‘bueno tú eres Carlos I, cuéntame tu experiencia’ te lo tienes que preparar y se lo tienes que explicar a la clase y no puedes venir con un papel, ‘eres Carlos I’ entonces... pero tienen que estudiar claro, con lo de la clase no es suficiente, y entonces, les cuesta... (...)”

Desde su perspectiva, la historia es la asignatura en que los alumnos “han de estudiar”, aunque rebaja esta afirmación tan contundente comentando que siempre les dice a sus alumnos que la historia es como un cuento que se han de ir formando y se lo han de creer, una cuestión que conecta con las representaciones-exposiciones que llevan a cabo en clase. Estas reflexiones representan en cierta medida una contradicción con respecto a otras ideas que sostiene la maestra, con lo que ello da cuenta de la variabilidad que muestra al tratar la tensión discursiva entre la imaginación histórica y realizar aprendizajes memorísticos de contenidos históricos.

Ello es algo que también le sucede de manera más clara a Miguel, quien de manera análoga explica:

M: (...) uf es que hay poco esfuerzo, a la hora de memorizar, historia es una cosa que... que entra un poco memorizar también porque no... puedes comprender puedes entender un poquito como una historieta, pero claro cuando quieres saberla bien y tal tienes que estudiar y aquí el nivel de estudios es muy bajo, tiran poco/

E: Y eso lo notas y eso/

M: Claaaaaro, que les cuesta, les cuesta estudiar, incluso a los más listos, como hacemos cosas tan, tan, más amenas menos más manipulativas yo doy matemáticas también, cosas pinceladas de esto de lo otro no tienen que estudiar no se les junta esto y lo otro y... y no estudian.”

Como podemos percibir en este fragmento, el docente hace referencia de forma semejante a la naturaleza de la historia escolar como una asignatura en la que hay que memorizar y que los alumnos la pueden entender formándose “una historieta”, aunque en su caso termina vinculado la escasa capacidad memorística que tiene su alumnado con la discordancia que supone aprender de memoria cuando están más habituados a trabajar en base a métodos activos.

En ese sentido, parte del profesorado, como Pilar, Carlos, Belén, Flores y Gloria, pone el foco sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo y el colaborativo, destacando que ello ofrece muchas oportunidades para estudiar historia que permiten un acercamiento más próximo a los contenidos. En el caso de Flores, esta afirma que a gran parte de su alumnado -los que, recordemos, se encuentran en un riesgo elevado de exclusión social- les viene muy bien trabajar de manera colaborativa con otros compañeros:

“F: (...) hemos trabajado mucho en grupos colaborativos, eh... grupos heterogéneos donde de diferentes capacidades, que en principio sí que te da un poco de ¿estamos haciéndolo

bien? porque crees que vas a ralentizar al alumno... que podría destacar, pero es que destaca, destaca igual, y además su figura dentro del grupo es importante... (...)"

Esta forma de trabajar tiene beneficios no solo en el aprendizaje, sino que genera dinámicas de colaboración que benefician a todos los alumnos sean cuales sean sus condiciones y capacidades. Así, también Miguel resalta que en sus clases se potencia mucho el aprendizaje cooperativo a través de la realización de diferentes proyectos y trabajos.

Por su parte, al comentar la importancia que puede tener la imaginación al aprender historia, Belén responde con énfasis:

“B: Importantísima, importantísima, pero yo creo que eso se lo tenemos que fomentar los profesores y tenemos que hacer que la desarrollen, entonces es muy importante m... el trabajo precisamente cooperativo y el que puedan exponer, porque a la hora de exponer y de hablar ellos es donde sale su imaginación, en un examen no, o sea a ver si llamamos examen a lo que nos hacían a nosotros ¿vale? Que eso ha cambiado también.”

Tras reconocer lo determinante que es esta clase de imaginación al estudiar el pasado, coloca la responsabilidad de potenciarla a los profesores, ya que son ellos los que pueden ayudar a que los alumnos la desarrollen a través del trabajo cooperativo y las exposiciones, y es por medio de estas estrategias donde muestran su imaginación ya que les empujan a expresarse.

Por otro lado, un método de enseñanza que desarrollan diversos maestros es el trabajo por proyectos. Este tiene una significación especial, ya que algunas maestras que lo utilizan como Belén o Victoria trazan una relación directa entre los mecanismos y estrategias didácticas que implementan a partir de este método y la imaginación de sus alumnos. En esta línea, cuando Gloria está explicando el trabajo por proyectos que desarrolló durante varios cursos en su antiguo centro, algo a lo que ha tenido que renunciar al incorporarse al colegio actual, la maestra comenta: “G: (...) el trabajar la historia se debería trabajar la historia a partir de proyectos globalizados donde pudieras investigar, en diferentes fuentes, no un libro (...)"

Con ello la docente muestra su descontento con los métodos de enseñanza que está siguiendo en la actualidad ya que, si bien en diversos puntos de la charla explica que a pesar de guiar todas sus clases por medio del libro de texto todavía desarrolla pequeños proyectos y actividades concretas como las que hacía anteriormente, en otros momentos como este expresa su descontento con la metodología general que se sigue en la escuela.

Durante la conversación mantenida con Victoria, el elemento en torno al que gira buena parte del diálogo es el trabajo por proyectos y los beneficios que presenta este método de enseñanza. Esta maestra expresa desde el principio que ese es precisamente el factor que hace que sus alumnos imaginen al tratar temas de historia y cualquier otro contenido, de forma que ella deja entrever cómo ella y unos pocos compañeros a los que denomina entre risas “la resistencia” se sienten singulares con respecto a la mayoría de los docentes del centro que siguen métodos tradicionales. Así, como hemos apuntado anteriormente, Victoria culpa a esos otros maestros porque, bajo la apariencia de estar implementando métodos renovadores, continúan desarrollando los clásicos:

“V: (...) la imaginación es un elemento SÚPER importante y que no se trabaja en el aula... yo creo que principalmente el problema viene porque ya desde infantil, aunque muchos prediquen que trabajan por proyectos... que cuando llegas al colegio a trabajar y te das cuenta de que los proyectos son fichas... y son proyectos impuestos por el docente, cuando eso es totalmente la antítesis de la esencia de lo que es un aprendizaje basado en proyectos... más que nada lo sé porque lo estoy haciendo yo y... entonces llegan a primaria sin saber salirse de ciertos esquemas... y no saben, yo les propuse que hicieran una exposición de proyecto de lo que quisieran... y ¿cuál fue la presentación?... murales en cartulina... les llevé cámaras de video, les llevé ordenadores, les llevé... mil y una cosas y salvo un grupo todos fueron a morir a cartulinas... y todas las cartulinas eran prácticamente iguales.”

Como podemos observar, Victoria comienza criticando la falsa apariencia de experiencias de aprendizaje basado en proyectos que no son tales a las que hace alusión con tono de reproche. En esa línea comenta que se llevan a cabo tareas en base a fichas o que los alumnos no pueden intervenir a la hora de escoger qué proyectos realizar, lo que le lleva a afirmar con calma, pero de manera contundente, que esa forma de trabajar no es aprendizaje basado en proyectos porque va en contra de algunos de sus principios básicos. Tras ello, Victoria explica de forma muy detallada que los pasos iniciales que realiza con su alumnado y que se deben seguir en el aprendizaje basado en proyectos consiste en que los alumnos propongan temas que son orientados según considera la maestra y seguidamente se votan para escoger aquel sobre el que se va a indagar.

Asimismo, el fragmento anterior refleja otras cuestiones ya señaladas anteriormente que son esenciales para el desarrollo de la imaginación según esta maestra, como es salirse de ciertos esquemas y hacer las cosas de manera original, sin reproducir directamente lo que han hecho otros, por lo que resalta la posibilidad de afrontar con originalidad los contenidos históricos (Fines, 1977: 26). Por tanto, la inercia propia de la enseñanza

expositiva tradicional a la que están acostumbrados sus alumnos representa un problema importante para esta maestra que intenta desarrollar proyectos de aprendizaje, como también supone un problema otros factores que mencionan con indignación ella y Gloria, como el de que algunas familias que cuestionen los beneficios del aprendizaje basado en proyectos.

En el caso de Carlos, comenta que en su centro realizan proyectos sobre algunas partes del temario y hace alusión al último que realizaron que era sobre el paso del tiempo. Por medio de este proyecto él y sus alumnos abordaron la Edad Contemporánea y, entre otras actividades que fomentaron la imaginación, se refiere a un acto en el que pudieron contemplar de forma muy visual las diferencias entre distintas épocas, el cual realizaron junto al resto de cursos del colegio y que consistió en caracterizarse disfrazándose de la etapa que había estudiado cada grupo y explicar al resto algunos hitos significativos, algo que guarda relación con la preparación de dramatizaciones y que ha sido enfatizado como una forma destacada de desarrollar la imaginación histórica (de Leur et al., 2021: 38; Fines y Verrier, 1974: 91; Little, 1989: 33).

En cuanto a Julia, en su caso el trabajo por proyectos es más una aspiración que una realidad puesto que existen varios factores que frenan a esta maestra a la hora de emprender un cambio metodológico como el que supondría pasar de plantear sus clases en torno al libro de texto a preparar proyectos de aprendizaje. La docente critica el formato y contenido de los manuales por no potenciar de modo alguno la imaginación, de modo que se refiere al trabajo por proyectos como un método que ofrece muchas más posibilidades a ese respecto. Así, Julia se excusa en que el suyo es un centro escolar pequeño, con una sola línea y pocos alumnos, lo que le lleva a sentir inseguridad a la hora de apostar por otros métodos de enseñanza distintos a los que está habituada y, junto a ello, también se refiere a la presión que siente por que su alumnado pase al instituto con un nivel suficiente de conocimientos.

Por otra parte, existen dos cuestiones significativas en las que nos podemos detener brevemente que tienen que ver con aspectos metodológicos y que marcan respectivamente el discurso de dos maestras, como son los portfolios que estructuran las unidades didácticas de Belén y los problemas que encuentra Julia con la evaluación.

Comenzando por la cuestión de los portfolios, Belén explica que estos consisten en carpetas en las que cada alumno va añadiendo los productos y resultados de las diferentes actividades de aprendizaje que realizan en los proyectos de ciertas asignaturas. Así, el método seguido por esta docente no consiste en proyectos globales que unen todas (o casi

todas) las materias como los que desarrolla Victoria o los que hacía Gloria en su antiguo colegio, sino que estos proyectos específicos se circunscriben a una asignatura concreta. Pese a esa diferencia, Belén comienza hablando de los portfolios del mismo modo que Victoria de los proyectos, destacando que “el portfolio es pura imaginación” y, al dialogar sobre el aprendizaje de la historia, dice que los que elaboran sus alumnos en esa materia contienen producciones tan imaginativas como diferentes clases de escritos, dibujos y hasta los collages con los que decoran la cubierta de sus portfolios. Tras explicar todo ello concluye:

“B: (...) y la verdad es que a mí el portfolio yo ya no concibo dar una clase sin el portfolio, no lo concibo, de hecho en lengua voy a hacer lo mismo o sea he quitado el libro y ahora este mes de julio me voy a dedicar toda primaria nos vamos a dedicar a trabajar así, por portfolios.”

La forma de expresarse de Belén se caracteriza por ser animada y contundente, pero esta todavía se vuelve más entusiasta cuando habla de las bondades de los portfolios. Esto llega hasta el punto de que, más adelante cuando el entrevistador comenta que parece un instrumento muy útil para que los alumnos recopilen los productos que van creando le interrumpe de forma severa y afirma: “Es que portfolio para mí no es eso, no es recopilar, es hacerlo tú es móntalo tú como alumno, y disfrutarlo disfrutarlo muchísimo (...)”.

En una línea diferente, respecto a los problemas que encuentra Julia con la evaluación, esta docente reitera durante toda la segunda mitad de la entrevista que su mayor problema es cómo evaluar y, sobre todo, calificar, los aprendizajes de sus alumnos en materias como Ciencias Sociales. Ella no es la única maestra que se refiere a esta cuestión, ya que Gloria también percibe que es muy complicado evaluar algo “tan subjetivo” como la historia, si bien en el caso de Julia es algo que marca considerablemente su discurso. En el mismo sentido que Gloria, Julia plantea lo difícil que es poner calificaciones en la materia de historia porque “cada uno tiene su punto de vista” y no se pueden juzgar los razonamientos que ofrecen los alumnos sobre diversas cuestiones porque su capacidad de argumentación tampoco es muy elevada, a lo que se añade el hecho de que gran parte de sus clases consisten en diálogos sobre las historias y narraciones que relata ella para que imaginen el pasado, lo que representan formas de expresarse que tampoco son fáciles de evaluar.

Tras haber abordado diferentes aspectos de carácter más global y extensivo como las reflexiones sobre tensiones entre las metodologías tradicionales y las innovadoras, los aprendizajes memorísticos o los cooperativos y métodos de enseñanza como el trabajo

por proyectos, podemos profundizar en estrategias de enseñanza y aprendizaje más concretas y particulares que se asocian directa o indirectamente con esas metodologías y métodos para el trabajo o el fomento de la imaginación histórica.

Una de estas estrategias más recurrentes y a la que acabamos de hacer alusión son las historias, narraciones o relatos que cuentan los docentes al enseñar historia y que, en la mayoría de los casos, sirven para acompañar y complementar la lectura y el trabajo sobre los contenidos del libro de texto. En ese sentido es significativo remarcar cómo el empleo de narraciones para el desarrollo tanto de la imaginación como de la imaginación histórica ha sido defendido por numerosos investigadores (vv. Bage, 1999; Cooper, 2002; Egan, 1994; Fines, 2002a), quienes reparan en los beneficios que tienen los relatos de distinta clase sobre el pasado para que los alumnos imaginen y se sumerjan en la historia, de modo que ello contrasta con los razonamientos de parte del profesorado entrevistado ya que estos sugieren que este no es un elemento con entidad propia, sino un complemento al uso del libro de texto.

En todo caso, al analizar discursivamente cómo se conceptualiza la imaginación histórica ya hemos profundizado sobre esta cuestión, por lo que seguidamente nos vamos a limitar a examinar ciertos aspectos significativos, como el hecho de que Herminia exprese con mucho énfasis y rapidez (más de los que ya de por sí caracterizan su forma de hablar) que con los relatos que ella ofrece consigue que los alumnos imaginen hechos históricos concretos y estén realmente presenciándolos como si estuvieran allí.

Por su parte, Luis deja entrever que en determinados momentos sus alumnos se despistan, pero cambia de tema y, al volver a ello, indica:

“L: Sí a veces claro hombre, vamos a ver siempre hay que tratar que te sigan y motivarles entonces pues bueno, de vez en cuando la tontería la anécdota o la broma hay que gastarla para mantener la atención pero eso son técnicas sirven para, para todo vamos, pero vamos no... no tengo mayores problemas.”

De este modo, durante las historias que va narrando el maestro recurre a algunas bromas, lo cual es algo en lo que Pilar se detiene más al referirse a que usa comentarios para hacer reír a los alumnos y contar con humor esos relatos:

“P: Yo creo que sí, bueno también imaginan, es lo que te he comentado antes, cuando tú les pones las cuentas la historia la verdad es que yo a veces me, no sabía si eso se tienen que hacer/ lo hacía bien o no pero muchas veces, yo me inventaba adjetivos para... el... Napoleón Bonaparte o su hermano ¿no? Eh o el rey que los dejó entrar, Felipe... ¿ves? Se me olvidan enseguida/ Carlos IV Felipe ¿VII? No, no Felipe VII no puede ser, bueno,

Ferrán, Ferrán VII, es que lo damos en valenciano y yo no soy valenciano parlante, Ferrán VII bueno pues nada pues ‘el el el pamplinas de este’ claro entonces ellos se ríen ‘les dejó entrar a España, y... y fíjate y va y les dejó entrar hacia Portugal y va y cuando estaban aquí nos invaden, pero el pueblo españ/’ y entonces se lo pintas un poco en plan, jueg/ eh no juego historia, cómica, y así parecía que luego a la hora de ellos saber contarlos les venía bien, porque si se lo cuentas si lo leen del libro ellos no se enteran de nada (...)”

Como vemos al principio, esta maestra muestra sus dudas sobre si es correcto proceder del modo en que ella ha tratado determinadas partes del temario de historia, si bien hacia el final de este fragmento defiende que es mucho más conveniente recurrir a este tono de humor que a lo que narran los libros.

Respecto a esta cantidad de historias que puede relatar el maestro hay cierta diversidad de opiniones, lo que sugiere que existe cierto repertorio interpretativo sobre este tema. Así, Herminia reconoce entre risas que durante sus clases de historia habla muchísimo y no para de narrar detalles curiosos, lo que hace que prácticamente sus alumnos no tienen opción de decir casi nada, mientras que Daniel sugiere que en clase de historia los alumnos aprendan a partir de los recursos que les ofrece el maestro y que este les narre cuanto menos mejor.

En relación con las narraciones que ofrecen los maestros, un aspecto concreto sobre el que hemos llamado la atención previamente son las anécdotas. Estas son determinantes para profesores como Luis, Julia y Herminia, de modo que cuando esta última está detallando algunos de los muchos ejemplos que ofrece sobre situaciones en las que sus alumnos imaginan, afirma:

“H: (...) entonces ves que algo ALGO se les queda, igual que lo que te decía de la parte esta, morbosa de Victoria II, la de los tristes destinos, bueno pues es lo único que no está en el libro... ¿vale? Y todos te han puesto en el examen por ejemplo que Victoria II era la de los tristes destinos... y dices bueno pero si eso es lo único que no está en el libro, bueno porque son cosas que les resultan... atractivas, y yo siempre les eh intento que se les quede algo aunque sea poco, pero que se les quede algo, porque es que sino cuando sale ¿Victoria II quién es? “¿Qué es una cantanteeee rap?”... no no va por ahí el tema va por que lo busquen.”

Así, la docente apunta que ciertas anécdotas se quedan grabadas en la memoria de los alumnos, ya que les resultan atractivas e incluso las plasman en el examen, como las que les explicó sobre la vida de Victoria II a partir de ciertas curiosidades incluidas en los “Episodios nacionales” de B. Pérez-Galdós.

Por otro lado, unas estrategias que cobran relevancia en algunos casos son las que van dirigidas a que los alumnos creen o generen productos de aprendizaje. Daniel es el docente que más importancia da a esta clase de prácticas, de modo que explica:

“D: (...) a ver, es que esto parte también de que lo suyo es que tú hables cuanto menos mejor, que expongas los hechos o que... o que les dejes un banco de recursos donde puedan ver los hechos y digamos... generes un ambiente en el cual... eh ellos... generen productos eh relacionados con todo esto ¿no? Productos hechos por ellos en los que digamos tú hagas de mediador, o de guía ¿sabes? Por decirlo de alguna manera.

E: Ya que no seas tú el protagonista sino que sean ellos los que/

D: Claro no soy yo el que os lo va a contar sino que sois vosotros los que lo vais a descubrir ¿vale? Por decirlo de alguna manera (3s) y cuando ellos descubren la historia evidentemente es... mucho mejor que si la cuentas tú porque va a ser muy difícil que no... eh en un momento u otro no pongas tu opinión personal ¿no?”

En el fragmento, Daniel sugiere que el docente ha de generar un ambiente en el que los alumnos creen productos a partir de los recursos que les ofrezca este, que ha de actuar a modo de guía que acompaña el aprendizaje. Además, en esta reflexión el maestro introduce finalmente la idea de que si los alumnos descubren por sí mismos los conocimientos históricos el docente no puede influirlos con su opinión personal sobre el pasado, lo que trae a colación la cuestión de la neutralidad o la objetividad al enseñar historia, pero que este docente resuelve al recurrir a un modelo semejante al aprendizaje por descubrimiento.

Entre estos productos que puede formar el alumnado encontramos opciones muy variadas como, por ejemplo, unas cartas que han de diseñar los alumnos de Daniel en las que representan personajes históricos e incluyen algunas de sus características más significativas. Otros recursos que generan los alumnos de Herminia, Gloria, Belén, Miguel, Carlos y Daniel son los lapbooks, los cuales consisten en un libro desplegable que se construye por medio de cartulinas y en el que se plasman diferentes textos e imágenes sobre un tema concreto. En ese sentido, Belén resalta que representan un material con el que sus alumnos desarrollan mucho la imaginación, así como también lo hacen al formar mapas mentales. Mientras que Miguel y Carlos destacan que sus alumnos empleen visualthinking, con lo que pueden imaginar el pasado y representar por medio de dibujos y esquemas el contenido que han estudiado.

En cuanto a estrategias como la realización de juegos de rol y dramatizaciones, previamente ya hemos comprobado cuánto confían en ellas algunos docentes como Herminia, Miguel, Pilar o Ángela. Estas se plantean en diferentes formatos, pero todas ellos van encaminados a que los alumnos se pongan en el lugar de algún personaje o situación del pasado por medio de la imaginación. Asimismo, también podemos reparar

en estrategias de gamificación como algunas a las que alude Carlos, Flores y Ángela, como la preparación de un Trivial o también de Kahoots con preguntas sobre los contenidos de historia tratados en clase.

Por otra parte, en la línea de dejar libertad a los alumnos para que se expresen y manifiesten oralmente o de forma escrita, Victoria y Gloria llaman la atención sobre lo importante que es permitir esa libertad al hablar sobre cuestiones sociales como las que se abordan al estudiar historia. Sin embargo, como se ha comprobado al analizar dimensiones previas como el concepto de imaginación (en general) o el de imaginación histórica, estas docentes y otras como Ángela o Pilar lamentan y reflejan su indignación al comentar las escasas capacidades que muestran sus alumnos al desarrollar ejercicios de escritura creativa, como las noticias que debía inventar el alumnado de Victoria sobre los diferentes colectivos que sufrían la persecución de los nazis.

Finalmente, respecto a la preparación de exposiciones por parte de los alumnos, docentes como Victoria, Flores, Gloria o Pilar le dan bastante relevancia porque ello requiere por parte de los alumnos que busquen, seleccionen, organicen y presenten la información. Victoria, Flores y Pilar reflejan su descontento con la mayoría de las exposiciones que preparó su alumnado, ya fuera por el desorden en que las proyectaron o por haberse limitado a copiar información extraída de Internet sin haberla filtrado correctamente. Esto es algo en lo que Gloria pone mucho empeño, ya que una prioridad que sigue en sus clases de historia es entrenar las destrezas de búsqueda y tratamiento de la información. En esa línea, varios docentes como Nadia, Miguel, Herminia, Gloria o Carlos apuntan que la búsqueda de información a través de Internet representa una estrategia con la que se fomenta la imaginación de sus alumnos. Así, Nadia sostiene que esa búsqueda permite que los alumnos vayan conociendo el pasado e ir imaginando por sí mismos las épocas y acontecimientos que se están explorando.

IV. Los recursos educativos

Por lo que respecta a los recursos educativos, esta es una de las dimensiones que debemos examinar en detalle ya que las argumentaciones que ofrecen los docentes sobre cuáles emplean, por qué y cómo contribuyen a fomentar o desarrollar la imaginación histórica de los alumnos representa una cuestión de interés que conviene considerar en el presente estudio. Del mismo modo que ha sucedido al indagar sobre otras dimensiones como las exploradas hasta ahora, los recursos y materiales didácticos que emplea el profesorado al enseñar historia ya han sido abordados en la teoría fundamentada cuando

los participantes trazan una relación directa con el concepto de imaginación histórica y también han ido apareciendo al estudiar a nivel discursivo otros aspectos de las conversaciones mantenidas con el profesorado. Sin embargo, con esta aproximación podemos abarcar todos los recursos sobre los que hablan los maestros entrevistados al dialogar sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, así como considerar aspectos que solo es capaz de poner de relieve el análisis del discurso.

En ese sentido, si comenzamos fijándonos brevemente en las conexiones entre las respuestas al cuestionario de los maestros que han participado anteriormente en la Fase 1 y que también son entrevistados en esta Fase 2, podemos observar que docentes como Luis, Julia u Olga indican en las dos ocasiones que algunos de los materiales que más emplean son el libro de texto y los mapas. A su vez, tanto ellos como Herminia y Nadia señalan que se sirven muy a menudo de imágenes históricas y vídeos, por lo que podemos apreciar que -tal y como vamos a ir comprobando- las respuestas que ofrecen en ambos casos son bastante congruentes.

El recurso central que aparece en las reflexiones de los maestros durante las entrevistas es el libro de texto, de manera que se hace referencia a los manuales escolares incluso cuando los maestros basan sus clases en otros recursos o en métodos de enseñanza que prescindan de ellos. Este es el caso de docentes como Victoria, Belén o Daniel, quienes a pesar de no utilizarlo para enseñar historia hacen algunos comentarios al respecto. Así, aunque no se sirve de este recurso desde hace algunos cursos, este representa un elemento importante en el discurso de Daniel porque durante el diálogo explica que precisamente uno de los factores que le impulsó a transformar su manera de plantear las clases fue el descontento con la enseñanza centrada en el libro de texto. En un plano muy diferente, Julia, Olga y Luis explican con naturalidad que en sus clases utilizan mucho el libro, de modo que, junto a las historias que van contando, van leyendo y subrayando el contenido importante del manual escolar, una forma de proceder que Miguel critica con contundencia porque, según él, de esa forma los alumnos trabajan de manera automática y no se enteran realmente de los contenidos que están abordando.

En cualquier caso, en términos generales aquello que manifiestan estos maestros es que se sirven del libro de texto, pero acompañado de muchos otros materiales que lo complementan, aunque eso sí, el manual va pautando el desarrollo de las unidades didácticas y las sesiones. Esto es algo que se ejemplifica de manera clara en la conversación con Carlos, quien indica que en su centro utilizan el libro de texto, pero se apresura a matizar que no se quedan en el libro, sino que lo complementan con muchos

otros recursos y proyectos. Pilar también reconoce que utiliza el manual escolar como guía porque le resulta más cómodo y, a partir de este, posteriormente ya lo complementa con otros materiales. En el caso de Luis, el docente explica esta misma idea de manera apresurada:

“L: Eh m... el libro de texto es una guía... en algunas cosas me ciño al libro de texto sobre todo cuando no tengo tiempo eh, que tengo que acabar pronto porque el libro de texto bueno yo amplio bastante sobre el libro de texto, entonces pues bueno ya te digo cuando tengo prisa va al libro de texto puro y duro, cuando... veo que tengo tiempo que puedo... eh que puedo... abrirme un poco pues, les cuento les hago les hago esquemas les enseño imágenes y siempre procurando no irme mucho del libro de texto pero bueno, que luego hay que volver ¿no? pero bueno, siempre intento aunque luego ellos trabajan, sobre el libro de texto pero al haber ampliado y eso también lo relacionan y me lo ponen en sus resúmenes en sus esquemas y me lo cuentan incluso.”

Como vemos, el libro representa el material de referencia porque, aunque el maestro siempre amplía los conocimientos que hay contenidos en este, vuelve a él para comprobar cuánto se ha desviado en sus explicaciones. Además, comienza indicando que normalmente se ciñe exclusivamente al libro cuando va más apurado de tiempo, por lo que solo amplía sus contenidos cuando dispone de más margen para explicar y relatar historias y anécdotas. Olga plantea unas ideas semejantes, si bien en su caso destaca el uso de las imágenes que contiene el manual para que los alumnos se imaginen los personajes y situaciones históricas que están estudiando.

Sin embargo, como hemos comprobado en la teoría fundamentada, existe bastante consenso entre los docentes sobre que el libro de texto impide desarrollar o que el alumnado emplee la imaginación histórica, si bien es cierto que eso se debe a distintas razones. En ese sentido, por recordar una clase de argumentos algo recurrentes al respecto, Ángela plantea que el sistema pautado de enseñanza que marcan los libros dificulta cualquier actividad imaginativa, ya que ese modo de trabajo hace que los alumnos se acostumbren a trabajar con instrucciones muy marcadas. Victoria y Gloria coinciden con esa idea cuando explican que sus alumnos están tan acostumbrados a la rutina de trabajar con el libro y seguir los métodos expositivos y actividades cerradas que suelen acompañar a este recurso, que no conciben trabajar o estudiar fuera de él.

Estos factores y algunos otros explican que Herminia tenga una mala opinión de los libros de texto, por lo que enfatiza la importancia de recurrir a otros materiales:

“H: Hay MONTÓN de recursos que les puedes... acercar... para que no sea solamente el libro es que eso no tiene vida, el libro está muerto, es un papel que si lo lees con un poco

de gracia te lo puedes creer o no, porque además no se lo leen ni siquiera eso, entonces, no sé transmite es muy importante transmitir, y lo que cuentas creértelo y entonces como tú te lo crees ellos se lo creen/”

La docente eleva el tono para destacar la infinidad de recursos que hay accesibles hoy en día y que se pueden usar para enseñar historia. Ello le resulta algo importante ya que considera que los manuales “no tienen vida” y por ese motivo reitera en diversos puntos de la charla que los alumnos imaginan situaciones históricas concretas gracias a los relatos que cuenta ella y a su forma de transmitirlos. Esto es algo que también manifiesta Julia cuando indica:

“J: yo cuando vi los temas porque en sexto hacía muchos años que no había estado, y cuando vi el temario yo dije... por favor... niños de sexto que... ya te digo la dificultad que tienen de centrarse, aquí o les vendes esto de forma anecdótica y de curiosidades y de algo, porque ellos... (...)”

Así, ambas maestras coinciden en que una carencia significativa de los manuales es el carácter tedioso o pobre que presentan los libros, lo que se relaciona con la forma discursiva que suelen tomar los manuales españoles, en los que se opta por una exposición descriptiva de los acontecimientos en lugar de otras formas narrativas. Ante ese problema que muestran los manuales, las docentes responden siendo ellas las que ofrecen históricas, anécdotas y curiosidades que ayuden a los alumnos a imaginar el pasado.

Recuperando un fragmento que ya hemos considerado previamente, Miguel se queja de manera acelerada de que si dependiera de los libros de texto sus alumnos no imaginarían nada, por lo que imaginan gracias a él y a las historias que les cuenta:

“M: Sí sí, imaginan pero imaginan porque yo lo propongo, yo propongo que imaginen, porque basándome en los libros de texto imaginarían cero, cero, o sea está todo ahí, que si les dices haz un resumen no pueden puedes ni tú hacer un resumen porque está todo ya tan escueto todo tan enjuto tan está seco, está/”

Como es posible observar, Miguel manifiesta estas quejas de forma contundente y con un discurso apresurado con lo que expresa con firmeza estas críticas hacia los manuales. Así, señala que el motivo que justifica estas afirmaciones sobre que él es el principal responsable de que sus alumnos utilicen la imaginación histórica es que los libros están muy resumidos y ello no deja espacio alguno para la imaginación.

En la línea de esas ideas, Herminia manifiesta que sus alumnos también emplean la imaginación histórica por medio de diferentes tareas y recursos entre los que el libro no ocupa un lugar prioritario:

“H: A través de lo que yo les cuento a través de lo que leemos a través de lo que visualizamos... lo de menos te lo prometo es el libro en este caso, o sea yo tengo un libro porque lo tengo porque está en el banco de libros y yo lo luego les digo, intento seguir lo que cuenta, para no dejarme nada... pero lo de menos es lo que pone (...)”

Con ello, además de destacar una vez más el papel marginal que ocupa el libro en sus clases, reconoce que este le sirve como guía, lo que refleja nuevamente la relación observada previamente que mantienen varios maestros con este recurso educativo. En cierta medida, esta premisa toma la forma de un “disclaimer” que también plantea Miguel, con el que los docentes vienen a sugerir que “los libros de texto no fomentan la imaginación histórica y son recursos muy pobres para desarrollar aprendizajes, pero los utilizo (solo) como guía porque están en el banco de libros”.

Junto a todo ello, Julia, Gloria y Rocío se quejan de que los libros de texto tienen demasiados contenidos y hacen que haya demasiado temario por dar. En el caso de Julia, ella manifiesta (como ya hemos visto anteriormente) que la única parte de los manuales que le parece adecuada son los apartados de introducción, los cuales suelen tratar sobre aspectos anecdóticos o curiosos de algún hecho histórico significativo y que sí captan la imaginación histórica de los alumnos. Mientras tanto, Pilar reprocha que los manuales no están adaptados a la edad de los alumnos a los que van dirigidos:

“P: (...) si se lo cuentas si lo leen del libro ellos no se enteran de nada, entonces supongo que, juego con eso con con ponerme a su nivel contarle a nivel... más, light más, con un lenguaje, diferente al del libro, para que ellos se lo imaginen mejor y lo puedan contar mejor luego, y saber mejor.

E: También para que les llegue mejor ¿no? Que no sea con la narración del libro que parece que parece que estás leyendo y no...

P: Es que yo ni me entero muchas veces/

E: Y no te dicen nada.

P: O sea, abdic/ bueno abdicar sí o sea palabras que yo sé pero que, es que creo que no están al nivel de los niños, evidentemente no/ les tienes que exigir que vaya que el vocabulario vaya aumentando ¿no? Y que cojan vocabulario pero hay veces que son muy densos y complicados para ellos.”

De este modo, Pilar pone el foco sobre la complejidad de los manuales y, en particular, sobre el tipo de vocabulario que utilizan. Así, la maestra repara en que es preciso contar la historia con un lenguaje diferente al que muestra el libro que les ayude a “imaginar mejor”.

Respecto a los problemas o carencias que muestran elementos concretos del libro de texto, Ángela dice que a lo largo del curso fue progresivamente prescindiendo de las actividades del manual porque no le parecen de ninguna utilidad y sus alumnos tampoco las acababan resolviendo. Esto es algo que sugieren indirectamente otros docentes, pero que Miguel plantea de forma manifiesta tras comentar que usa el libro como guía:

“M: Claro, claro, lo uso como una guía eh, ellos, de hecho actividades del libro hemos hecho pfff, diez por cien de actividades del libro, de sociales, de naturales más porque son interesantes las que me proponen, pero de sociales “escriu els reis no sé cuantos que” pfff... es un peñazo (RISAS)”

Como muestra el fragmento, el maestro afirma esta idea riéndose, pero indicando con claridad que los ejercicios del manual son “un peñazo”, lo que deja entrever del mismo modo que explica Ángela, que esas actividades son muy pobres y que por ese motivo resuelven muy pocas o ninguna en la materia de Ciencias Sociales. Además, los bufidos que profiere Miguel denotan el hastío que le producen esa clase de enunciados, lo que recalca su posición respecto a estas tareas.

Por tanto, el libro de texto representa el recurso educativo en torno al que giran fundamentalmente las conversaciones del profesorado respecto a los materiales de enseñanza cuando reflexionan sobre el aprendizaje de la historia y la imaginación histórica. Con todo, existen muchos otros recursos que también es necesario considerar, como el repositorio de recursos de una editorial de libros de texto al que está suscrito la escuela de Belén o los libros digitales que elabora el profesorado en el centro escolar de Daniel y que permiten trabajar en base a recursos educativos personalizados que estén adaptados a la realidad del grupo, del colegio o de la localidad.

Como material de apoyo, Victoria comenta que ofrece a sus alumnos libros de lectura, cómics y novelas gráficas adaptadas a sus edades que versan sobre los periodos históricos que están estudiando, mientras que Carlos se refiere a actividades en las que han empleado fragmentos de novelas históricas que describen batallas de una forma muy gráfica, con lo que contribuyen a que los alumnos imaginen lo sucedido. En el caso de Herminia, esta maestra les narra a sus alumnos algunas partes de las novelas históricas que ha leído o está leyendo durante esa temporada, como una que trata sobre la represión franquista en la posguerra, de modo que, pese a que reconoce que no todos los datos que incluye el libro son reales, muchas de las situaciones y sucesos que cuentan sí son verdaderos y tienen unas implicaciones humanas que es preciso que los alumnos las conozcan. Siguiendo este mismo procedimiento, Belén también relata ciertos fragmentos

de novelas al alumnado, aunque en su caso ello tiene un sentido distinto porque lo que cuenta va dirigido a luchar contra la denominada “leyenda negra española”, es decir, que narra a sus alumnos cómo algunos episodios de la historia de España en época moderna han sido tergiversados para trasladar una imagen negativa del imperio. Este representa un aspecto significativo en la forma de abordar las clases de historia por parte de esta docente, ya que repite en diversas ocasiones cómo en sus clases trata de desmentir la “leyenda negra” mostrando a sus alumnos que ciertos sucesos (principalmente masacres y atrocidades) cometidos por españoles no fueron tan graves, algo que se puede ilustrar de manera sintética con una frase extraída de su conversación: “(...) por ejemplo la conquista de América, ¿fue una brutalidad? Sí, pero no tanto como se cuenta (...)”.

Por otro lado, un conjunto destacado de recursos al que se refiere el profesorado son los distintos formatos y clases de soportes visuales que usan al enseñar historia. En este sentido, varios de ellos como Pilar hacen hincapié en las facilidades que ofrecen los proyectores y pizarras digitales que se han instalado en muchas aulas durante los últimos años en los que se pueden mostrar imágenes, vídeos, fragmentos de películas o documentales... Así, la mayoría de los maestros como Gloria, Nadia, Carlos, Rocío o Herminia mencionan simplemente que buscan algunos vídeos en YouTube que proyectan en clase para ilustrar los contenidos que han abordado o que se disponen a tratar, pero no dan demasiados detalles sobre cuáles escogen o si desarrollan alguna tarea a partir de ellos.

En el caso de Luis, este alude únicamente al empleo de documentales como recurso audiovisual y, del mismo modo que uno de los docentes estudiados por Cunningham (2009: 687), quien también manifiesta que evita utilizar películas históricas en el aula porque no son fiables y, en su lugar, solo emplea documentales históricos porque estos favorecen el desarrollo de una verdadera imaginación histórica. Junto con ello, este docente resalta la utilización de los mapas en sus explicaciones:

“L: Ellos tienen el libro delante entonces, bueno eh muchas veces cuando se trata de mapas yo eh, van siguiendo en el libro el mapa si cada uno tiene el o a veces en la pizarra en la pizarra digital les voy enseñando, es importante ver, lo que son los mapas y eso ya los dibujos ya eh prácticamente los ven solos eh, y además si la aplicación está relacionada con el dibujo evidentemente lo ven pero bueno, eh realmente todo ayuda, todo ayuda, dibujos mapas, todo ayuda pero claro, es el estudio son las explicaciones lo que tienes que hacer que les motive...”

En este fragmento el docente explica con tranquilidad cómo se desarrollan ciertas partes de sus clases de historia, en las que los alumnos van siguiendo lo que él les relata en los mapas contenidos en libros de texto o en los que el maestro proyecta en la pizarra digital, algo que él considera relevante porque, como afirma en otro punto de la conversación: “(...) el mapa siempre delate para que tengan una composición de lugar, que sepan dónde se ha desarrollado cómo ha ido todo (...)”.

Asimismo, todos los docentes se refieren en algún punto a la utilización de imágenes de distinta clase como medios que ayudan a los alumnos a utilizar la imaginación histórica, ya sean ilustraciones contenidas en el libro de texto como plantea Olga o fuentes históricas de naturaleza visual como fotografías históricas, obras pictóricas, viñetas, etc. En esta línea, un aspecto en el que nos podemos detener brevemente se refiere al empleo de obras pictóricas como el Guernica ya que, dado que la Guerra Civil aparece entre los contenidos de Ciencias Sociales de sexto curso de Educación Primaria y casi todos los docentes entrevistados imparten clase en este curso o en quinto, varios de ellos comentan cómo utilizan este cuadro en clase. Así, el trabajo sobre el Guernica representa una cuestión sobre la que vuelve Herminia en varias ocasiones durante la charla, de modo que esta maestra cuenta cómo aproxima a sus alumnos a esta obra y descifran sus diferentes partes, algo que también trabaja Victoria a partir de una sección del libro de texto centrada en el desarrollo de competencias en la que se ofrecen algunas pautas para interpretarlo y que es el único momento en que esta maestra reconoce y valora positivamente el uso del libro de texto. En cualquier caso, Herminia va más allá del mero trabajo sobre el cuadro y profundiza considerablemente en su significado como representación de un ataque deliberado contra población civil durante un conflicto armado y lo hace por medio de algunos materiales que ofrece a través de su web el Museo de la Paz de Guernica. En el caso de Daniel, este también incorpora el análisis del Guernica como parte de la unidad didáctica que diseña para sus alumnos, mientras que otras maestras como Ángela explica los mismos procedimientos de trabajo y contextualización de una obra, pero en su caso además del Guernica comenta el trabajo sobre los Fusilamientos del 3 de mayo de Goya. En todos estos casos, los docentes aluden a cómo este trabajo repercute en la formación de la imaginación histórica de los alumnos, lo que representa una premisa semejante a la defendida por Sawyer y Laguardia (2010: 1996), quienes entienden esta capacidad como una forma de analizar las representaciones visuales del pasado atendiendo a la dimensión estética del pensamiento histórico.

En cuanto a la introducción y trabajo sobre fuentes históricas más allá de las distintas clases de imágenes comentadas anteriormente, destaca el uso de testimonios a partir de fuentes orales para estudiar la historia familiar, así como la consulta de noticias y recortes de prensa. Respecto a las fuentes orales, que consisten sobre todo en las entrevistas a los abuelos, aunque también a vecinos del barrio, de modo que Nadia resalta la importancia de estas entrevistas, de manera que destaca la importancia afectiva que tenga que sean los propios abuelos de los alumnos los que cuenten cómo fue su infancia para captar la atención de estos últimos y que imaginen el pasado. Por su parte, Victoria explica con entusiasmo cómo sus alumnos prepararon y de qué modo se desarrollaron las entrevistas y, entre otras cosas, pone énfasis sobre el valor de los testimonios a los que pudieron acceder y a otros a los que no fue posible, como algunos abuelos que habían vivido de primera mano acontecimientos relevantes.

En ese sentido, esta maestra también se sirve de recortes de prensa de diarios y revistas publicados hace décadas para estudiar la historia reciente, de modo que aprovecha estos recursos para que los alumnos imaginen la sociedad en la que se difundían esas noticias y para desarrollar otros aprendizajes, como el trabajo sobre vocabulario. Todo esto hace que Victoria sea una de las docentes que más importancia confiere al trabajo sobre fuentes históricas, una cuestión que como hemos comprobado en capítulos previos es uno de los pilares fundamentales en torno al que se ha significado el concepto de imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, ya sea para apreciar algún momento lejano (SCHP, 1976: 15), para hacer inferencias o suposiciones (Barton, 2008a: 240; Booth, 1993: 115; Lee, 1984a: 94; Percival, 2020: 6-7), o para empatizar con las personas del pasado (Cooper, 1991: 16; Sylvester, 1989: 23), entre otras cosas.

V. Las creencias epistémicas y las finalidades del aprendizaje de la historia

Junto con las cuestiones que hemos observado hasta ahora, una dimensión sobre la que también debemos reparar son las creencias epistémicas sobre el conocimiento histórico que refleja el profesorado y las finalidades socioeducativas que atribuyen al aprendizaje de la historia. Pese a que algunas de las ideas de estos docentes sobre qué es y para qué sirve aprender historia ya se han podido vislumbrar en las reflexiones y fragmentos que hemos analizado previamente al examinar otros aspectos, en este punto es interesante profundizar directamente sobre estas cuestiones, ya que ofrecerán una visión mucho más completa sobre de qué modo conciben la enseñanza y el aprendizaje de la historia. El interés por conocer en mayor grado de detalle estas dimensiones reside

en que representan el marco general en el que estos maestros conceptualizan y significan la imaginación histórica y, por lo tanto, contribuyen a entender sus discursos al respecto.

Es necesario tener presente que examinar las creencias epistémicas y las finalidades atribuidas al aprendizaje de la historia representan cuestiones de una elevada complejidad que no podemos abarcar por completo con un acercamiento como el que planteamos, por ese motivo el estudio de todo ello tiene un carácter aproximativo. Además, las entrevistas no se centran tanto en esta cuestión como sí lo hacen en otras que acabamos de analizar, por lo que las propias características de las entrevistas hacen que los docentes aludan a estas dimensiones de manera muy puntual y que las partes de la conversación que versan sobre estos temas y que es posible analizar sean muy escasas. Con todo, representan aspectos que en muchas ocasiones se expresan implícitamente, como se ha podido percibir en el análisis realizado mediante la teoría fundamentada, el cual pese a no abordar frontalmente estas cuestiones ha mostrado matices significativos, como que gran parte del profesorado entiende que la historia está formada por hechos fijos y objetivables, así como que su función como docentes es transmitirlos a los alumnos de manera que los retengan en su memoria.

Si reparamos momentáneamente en las relaciones entre las respuestas ofrecidas por aquellos maestros que han participado en la Fase 1 de la investigación completando el cuestionario y que son entrevistados en esta Fase 2, se dan algunas coincidencias significativas. En este sentido, como vamos a ir viendo las respuestas son muy congruentes en el caso de Julia, Herminia y Nadia, quienes en la encuesta se decantan por opciones que remarcan el carácter interpretativo de la historia. Con todo, el caso más llamativo es el Olga, quien en el cuestionario escoge la opción de respuesta que indica que aprender historia sirve para tener cultura general y en la entrevista expresa la misma idea.

Pasando ya a indagar sobre las creencias epistémicas que reflejan todos los maestros entrevistados, esta es una cuestión compleja que solo es posible apreciar parcialmente a través de algunas de sus manifestaciones. Así, diversas reflexiones planteadas por los docentes identifican de distintas maneras la historia con los hechos que acontecieron en el pasado, de modo que Rocío y Pilar ofrecen una descripción breve sobre qué es la historia: “Pues el estudio de... una de los hechos que han sucedido a lo largo del tiempo ¿no? eh importantes...”, con lo que la segunda añade la matización final de que la historia recoge aquellos hechos relevantes o dignos de ser considerados. Flores y Luis plantean entre risas una definición canónica: “Hombre yo mis alumnos dicen, que la historia es la

sucesión de sucesos sucedidos sucesivamente, eh (RISAS) es la definición que yo, que yo les doy pero bueno (...)" (Luis). En el caso de Daniel, Olga y Julia, plantean una analogía entre la vida de un individuo y la propia historia que refleja como las características o la situación actual de ambos se explica por lo que ha tenido lugar anteriormente, con lo que sugieren que la historia es todo aquello sucedido en el pasado que ha influido en las condiciones actuales.

Junto a estos comentarios encontramos algunas apreciaciones hechas por Carlos e Victoria, quienes ponen el foco sobre que la historia está compuesta por los hechos que conocemos, con lo que dejan entrever que hay muchos otros de los que no tenemos conocimiento y también aluden a la cantidad desigual de restos y fuentes del pasado de que disponemos en el presente, con lo que aludiendo a esos aspectos hacen referencia a las limitaciones del conocimiento histórico. En esta línea, es posible detectar ciertos contrastes entre lo que manifiestan maestros como Daniel, que en diversos momentos resalta que los hechos y la historia “son los que son” (aunque más adelante advierte que hay que tener cuidado con quién te cuenta la historia), y aquellos como Julia, Gloria o Carlos, que destacan lo que denominan aspectos subjetivos de la historia. Así, Gloria comienza advirtiendo sobre sus dudas e indica:

“G: A ver, aquí... no sé, no sé si responde a la pregunta que me estas haciendo, pero, eh la historia simplemente es la transmisión de unos hechos pero contados, por una persona, ¿vale? o desde un punto de vista, eh en ese aspecto también intento ser crítica con ellos y un poco transmitir que, yo me he creído siempre lo que me han dicho los libros, hasta que un día tuve una compañera, que, una compañera con la que compartía tutoría que cuando llegó eh un poco a hablar del contenido de, de lo que era de los viajes de Colón y tal de la colonización y todo esto y del 12 de octubre que celebramos y tal, ¿no? Entonces ella se puso muy seria y dijo, vamos a ver un vídeo, ¿no? Entonces claro, depende de quien escriba la historia es una historia o es otra, entonces yo eso intento decirles, digo a ver eh los libros nos transmiten unos hechos que, se entiende que han pasado pero claro de lo que está pasando a lo que tú estás escribiendo pasa por la subjetividad de una persona sí o sí, a no ser que haya una imagen claro eh, Y A PESAR DE HABER IMÁGENES o videos, el que interpreta también es subjetivo, entonces claro pues sí ¿la historia qué es? Pues el conocimiento de unos hechos que han pasado ¿no? A lo largo de los años si hablas de la historia de la humanidad o de la historia antes de que el hombre o la historia de tal, pero siempre hay que ser muy crítico con lo que o sea...”

De esta manera, a pesar de las dudas iniciales sobre si lo que va a plantear es adecuado, sole expresa de manera pausada, pero sin titubeos, que los hechos históricos se

cuentan por parte de una persona y desde su punto de vista, lo que le lleva a ella a cuestionarse las narraciones históricas y a intentar que sus alumnos también lo hagan. En este sentido, relata cómo cambió su perspectiva en un momento de su vida porque, si bien siempre había sido muy crédula, el contacto con una compañera le llevó a poner en duda su visión sobre determinados acontecimientos históricos. Además, a nivel discursivo también eleva el tono cuando comenta inicialmente que si dispusiéramos de una imagen de ciertos momentos podríamos tener una visión objetiva y se desdice para aclarar que, a pesar de contar con imágenes o vídeos, aquel que los interpreta a posteriori los observa desde su punto de vista particular, con lo que deja entrever que esta clase de documentos históricos son objetivos en sí (independientemente de quién, cómo o para qué los ha tomado) y que quien introduce el factor subjetivo es solo el que los contempla.

Asimismo, un elemento destacado que introduce la reflexión de Gloria es que indica que los hechos históricos son contados por una persona por lo que, a diferencia de los docentes anteriores que identificaban los hechos del pasado con la historia, ella repara en la historia como narración de acontecimientos. Otros maestros como Ángela, Carlos y Daniel coinciden con esta idea, de manera que la califican como un cuento o un relato y, en el caso de Belén, la designa de manera un tanto cándida al describir la historia como un cuento maravilloso.

En relación con ello y en sentido más vital, Belén y otros docentes como Nadia se limitan a apuntar que la historia forma parte de nuestra vida y que consiste en la vida de la humanidad, en su evolución a lo largo de los siglos. Mientras que, por otra parte, y en conexión con ciertas finalidades del aprendizaje que exploraremos a continuación, Herminia ve la historia como “(...) es un... como una enciclopedia viviente ¿no? es una bagaje de aprendizajes básico es un... es un la base para mía eso es la base la base de todo (...)”, y ella, Luis, Miguel y Belén aluden con más o menos contundencia que es cíclica o que se repite.

Por otro lado, en lo que se refiere a las finalidades socioeducativas que persigue el aprendizaje de la historia para estos docentes, es posible encontrar diferentes planteamientos en las conversaciones mantenidas con ellos. En la línea de las apreciaciones hechas anteriormente, Miguel afirma de manera tajante que el principal motivo por el que hay que aprender historia es para que no se repitan los errores que se cometieron, por lo que es preciso conocerlos, aunque la humanidad esté abocada a volver a caer en ellos. Julia, Pilar y Luis opinan lo mismo y, en la línea de gran parte del resto

de apreciaciones que hace durante la charla, Olga señala de manera sucinta estas mismas ideas, pero sintetizándolas en dos frases.

En un principio, Herminia no enuncia como tal estas ideas, pero en dos ocasiones explica ejemplos sobre las consecuencias que tuvieron los movimientos fascistas en el siglo XX con los que deja entrever estas mismas premisas, es decir, que es necesario aprender de las consecuencias que tuvieron esas ideologías para que no se repitan. A su vez, Carlos alude al nazismo y al socialismo para destacar que no solo hay que conocer las consecuencias que produjeron, sino también conocer y criticar los sistemas filosóficos que tenían detrás porque “sus ideas son perversas” y son las verdaderas causantes de las desgracias. Con todo, Herminia no se queda solo en eso, sino que más adelante explica:

“H: Yo creo que es importante saber, lo que te decía, para evitar cometer los mismos errores que se han cometido en la historia, aprender de lo que ya ha pasado ¿no? Sobre todo eso, porque como dicen la historia se repite, es cíclica, las cosas van pasando y si se arreglan luego vuelven a pasar no iguales, porque nunca van a pasar iguales, pero hay un retroceso un avance un retroceso un avance y... con eso tienes que aprender lo que puedes tú aportar a ese futuro, está claro que hay cosas que no las puedes modificar desde aquí, pero sí que puedes contribuir (...)”

Herminia explica todo ello con un tono sosegado, de modo que argumenta que los errores que se produzcan no serán exactamente iguales a los que tuvieron lugar en el pasado, pero serán semejantes ya que la historia siempre se repite. Belén también se refiere a que la historia es cíclica y resalta la importancia de que las generaciones actuales no lleven a cabo los errores que cometieron las generaciones previas.

En el caso de Ángela, ella va más allá de estas ideas cuando sostiene que no solo es necesario no repetir ciertos hechos, sino entender qué factores han llevado a determinadas situaciones. De manera implícita en unos casos y explícita en otros, la premisa de aprender de los errores del pasado implica aprovechar esas lecciones para el presente y el futuro, pero Ángela también descarta esto e insiste en comprender qué condujo a unos u otros acontecimientos particulares. Con todo, a diferencia de esta maestra son varios los que sí trazan esa relación, como señalan de forma manifiesta Miguel y Herminia.

En un sentido diferente, algunos maestros apuntan que el conocimiento del pasado ayuda a tomar conciencia de cómo han evolucionado las cosas hasta llegar a su estado actual, así como a valorar de forma más positiva todo aquello de lo que disponemos hoy en día. Miguel, Luis, Flores, Belén, Victoria y Daniel se refieren en algún punto de sus respectivas conversaciones a la importancia de saber qué sucedió en el pasado para

entender cómo hemos evolucionado hasta el presente, al mismo tiempo que Olga y Julia indican que es importante para reconocer que todo lo que nos rodea ha seguido una evolución, es decir, destacan la relevancia de ser conscientes de que las circunstancias actuales no se han generado espontáneamente y de conocer los cambios que se han ido sucediendo.

Ángela, Pilar y Herminia ponen el foco sobre que es prioritario que los alumnos sean conscientes de que los derechos (sociales, laborales...) que gozamos hoy en día costaron mucho de conseguir y se establecieron gracias a la lucha de diferentes colectivos y personas individuales. Mientras tanto, Gloria plantea:

“G: Hombre porque aparte de una cultura general, ¿vale?... Que está un poco en desuso... aparte de eso eh... yo creo que estructura, ¿no? Eh, estamos... a ver hemos de ser conscientes de en qué momento de evolución o de en qué momento estamos entonces, te lo he dicho antes cuando se repiten ciertos hechos o ciertas cosas hay unas consecuencias, entonces la historia te enseña, ¿no?Cuál ha sido la evolución y por qué, y lo importante de la historia es por qué ha habido cambios, qué cosas, qué cosas a nivel social qué a nivel universal no estaban siendo buenas, y, y ha habido que haber una modificación ¿no? Un poco te enseña a ir avanzando, O, a retroceder, pero, pero es que lo importante conocer cuál ha sido nuestra trayectoria ¿no? Como humanos.”

Así, la docente alude a la idea de conocer cuál ha sido la evolución y reconocer las circunstancias negativas que han propiciado cambios y, aunque explica que la historia nos enseña a ir avanzando, hace una pausa y eleva el tono para llamar la atención sobre que también puede llevar a retrocesos. Además, introduce un nuevo factor como es el de aprender historia para tener cultura general, si bien reconoce con tono airado que eso ya no es una prioridad como lo era antes, lo que sugiere que conocer el pasado para ser más cultos es algo importante para esta maestra a pesar de que hoy en día se valore menos. Mientras que Olga y Pilar plantean unas ideas semejantes pero la segunda justifica la importancia de tener cultura general explicando que esta es básica para disponer de conocimiento suficiente sobre la política y la sociedad.

Guardando cierta relación con estas ideas, Miguel y Belén mencionan puntualmente que aprender historia también implica en cierta medida memorizar datos y entrenar los hábitos de estudio para conseguir retener la información. Y en un sentido distinto, otros docentes como Flores o Daniel aluden a que conocer el pasado ayuda a despertar la curiosidad de los niños.

Unas finalidades del aprendizaje de la historia que son destacadas por más maestros son las que se vinculan con dotarse de un conocimiento y comprensión del pasado para entender el presente. En esta línea, Nadia plantea que conocer cómo se vivía en otras épocas y culturas contribuye a formarse una opinión sobre cómo funciona la sociedad y Rocío y Ángela que esto es de ayuda al realizar valoraciones y juicios sobre los acontecimientos que van pasando en la actualidad. Por su parte, tras relatar la experiencia sobre la compañera que le hizo ver de otra forma hechos históricos como la conquista de América, Gloria indica que es importante aprender historia para ser críticos y mantener una actitud escéptica o poner en duda los mensajes que nos llegan por distintos medios, ya sea a través de la televisión o de los libros, algo con lo que coincide Herminia al plantear que contar con un conocimiento detallado sobre el pasado histórico es esencial para que los alumnos no sean manipulados.

En el caso de Rocío, también señala que a partir de ciertas edades el aprendizaje de la historia se conecta con el desarrollo de la conciencia política de cada uno. Solo esta maestra manifiesta esta idea de forma explícita, ya que otras como Ángela, Victoria y Herminia la sugieren aludiendo a los vínculos que existe entre el conocimiento de la historia y el surgimiento de determinados movimientos sociales y políticos actuales por los que los alumnos muestran interés. Así, al explicar para qué sirve aprender historia Victoria explica con decisión y de forma acelerada que el conocimiento histórico sirve a los alumnos para que “hagan reflexiones potentes” sobre en qué situación nos encontramos y hacia dónde vamos como sociedad. Tras ello plantea ejemplos de conocimientos que contribuyen a ello y termina centrándose en las cuestiones políticas que han podido debatir en clase cuando estudiaban determinados periodos históricos.

En un sentido marcadamente distinto se detectan reflexiones que van enfocadas hacia aspectos más identitarios o que tienen que ver con conocer la historia para saber quiénes somos como sociedad. Julia y Miguel mencionan brevemente estas dimensiones, pero el que más se extiende en ellas es Carlos. Este docente plantea: “(...) me parece esencial también para entender lo que es un país una nación un pueblo... (...)”, y más adelante añade:

“C: Vamos a ver es que la educación, tiene como dos facetas, una el desarrollo individual ¿vale?, que uno eh llegue a la mayor potencialidad que tiene, como tal, pero otro lado es el de la cohesión social es decir uno aprende, no solo a desarrollarse él como persona, sino para entender el mundo y la sociedad en la que vive... ¿vale? y ayudar a progresar en la sociedad en la que vive... por eso es importante la socialización es decir el estudiar juntos

en clase la escuela, en relación no cada uno con su ordenador en casa, que podríamos eh a nivel de contenidos actualmente hoy en día con Google y esto y demás ¿vale?, y nos interesa eso pero es que luego nos interesa es lo que te digo yo es entender la nación entender, la sociedad en la que vivimos, sino... estamos recogiendo los frutos de de ese desconocimiento o de o la versión manipulada de, de la historia ¿no? (4s) y es importante que se conozca claro.”

De esta manera, Carlos diferencia los dos fines que persigue la educación: el desarrollo individual y la cohesión social. La utilización del término “cohesión” no es casual, ya que el maestro resalta la importancia de entender la nación y conocer su historia, algo que expresa del mismo modo que en otras partes de la conversación, esto es, buscando recurrentemente la confirmación del entrevistador al decir “¿vale?” y “¿no?”. En esencia, Carlos se refiere a conocer la historia de España ya que, significativamente, tras exponer estos argumentos sostiene que un mayor conocimiento de la historia implicaría que hubiera menos problemáticas sociales y, tras advertir que se va a “meter en un jardín”, explica que desde su punto de vista la expansión del independentismo catalán se debe a cómo se han tergiversado determinados hechos históricos.

Como ha sido posible observar, los argumentos ofrecidos por este conjunto de maestros sobre la historia y su aprendizaje guardan relación con algunos de los aspectos más destacados que se han relacionado previamente con la imaginación histórica. Así, la idea de concebir la historia como un conjunto de hechos pasados se puede asociar a la función de la imaginación como una capacidad mental que permite crear imágenes mentales de tiempos y lugares distintos al presente, o la de entender que la historia es una narración que articula esos hechos, que se conecta con la premisa que siguen la mayoría de los docentes sobre que sus alumnos imaginan el pasado gracias a los relatos que les cuentan en clase de historia.

La imaginación histórica aparece en el marco de las finalidades de aprendizaje que hemos detectado, de modo que a nivel general esta capacidad es la que permite visualizar o representar mentalmente ese pasado histórico que hay que conocer para no cometer los mismos errores, pensar un futuro mejor, disponer de cultura general, entender el presente o conocer la historia nacional, las cuales representan a grandes rasgos algunas de las finalidades más habituales atribuidas a esta disciplina escolar (Evans, 1988, 1989, 1990; Maggioni et al., 2010; Maggioni et al., 2009; Parra, 2013). En este sentido, es necesario reconocer que los maestros no trazan una relación directa entre el concepto y las

finalidades que atribuyen al aprendizaje de la historia ya que, además de que no se les indujo a vincularlo, a nivel discursivo sus apreciaciones sobre qué es y para qué sirve aprender historia se producen de manera un tanto aislada y sin hacer referencia al resto de cuestiones que comentan en momentos anteriores o posteriores de la conversación.

VI. La formación disciplinar

La siguiente dimensión en la que podemos detenernos brevemente para tratar de vislumbrar cómo puede influir sobre las ideas de los docentes respecto a la imaginación histórica es su formación disciplinar. A lo largo de las cuestiones sobre las que se ha profundizado anteriormente ya se han apreciado algunos aspectos vinculados con la formación disciplinar de los maestros, como las reflexiones que ofrecen Carlos y Rocío sobre la imaginación en las que muestran los fundamentos y razonan en torno a ciertas teorías y conceptos psicológicos, un campo en el que están especializados.

En este sentido, al examinar esas cuestiones hemos comprobado que el modo en que Rocío caracteriza la imaginación histórica como una función mental determinada por el inconsciente se puede relacionar de manera directa con las principales premisas que ofreció el psicoanálisis clásico sobre la imaginación. Mientras que Carlos emplea algunos conceptos y detalla el contenido de ciertas teorías elaboradas desde la psicología del aprendizaje, así como clasificaciones y explicaciones de las que probablemente haga uso en las materias que imparte como formador de futuros maestros en una universidad privada. Por el contrario, Herminia también es licenciada en Psicología, pero no hemos encontrado ninguna referencia directa o indirecta en la conversación con ella a desarrollos teóricos o conceptuales de este campo.

En términos generales, existen pocas secciones de los discursos que mantienen estos maestros que se puedan relacionar con la formación disciplinar que poseen más allá de sus estudios en magisterio, ya que son muy pocos los que cuentan con otras titulaciones aparte de esa. De entre ellas, los vínculos más claros son los que muestran aquellos que han estudiado Psicología o Psicopedagogía y sobre los que ya hemos reparado, ya que carreras como Filología inglesa e Información y documentación que han cursado Flores y Olga respectivamente no representan de por sí campos de conocimiento cercanos a las cuestiones que estamos investigando.

Respecto a la influencia que puede haber tenido cursar magisterio y, en particular, las materias de didáctica de la historia o de las ciencias sociales, esta es una línea en la que se aprecian algunas cuestiones. No obstante, es necesario considerar que varios

maestros como Olga, Daniel, Pilar, Gloria o Miguel no recuerdan haber estudiado estas materias específicas durante su formación inicial. En algunos casos ello tiene que ver sin duda con que, pese a que la plaza que ocupan es de Educación Primaria y ejercen como tutores que imparten todas (o casi todas) las materias troncales, algunos de estos docentes cursaron especialidades como la de Audición y Lenguaje o Magisterio en Educación Especial, en Educación Musical o en Educación Física, en las que apuntan que a penas les formaron en esta didáctica específica.

En contraste con estos comentarios existen casos como los de Herminia, Julia y Luis o Victoria y Ángela. Comenzando por la primera, Herminia muestra un tono nostálgico al indicar que tiene muy presentes sus estudios de magisterio en la Escuela de Formación del Profesorado de la Universitat de València y al inicio de la conversación resalta determinados elementos que considera al enseñar historia y que aprendió en la facultad de la profesora Encarna Gil. La docente recuerda tanto dichas clases como las que tuvo en el instituto con Tomás Peris, con lo que en el caso de su formación inicial como maestra sitúa el foco sobre cómo ella pone en práctica aprendizajes como el de relatar anécdotas llamativas que capten la atención de los alumnos. Como hemos comprobado en el análisis anterior sobre la imaginación histórica desarrollado a partir de la teoría fundamentada (y como veremos más adelante en este análisis del discurso), contar anécdotas históricas aparece como uno recurso destacado no solo por Herminia para que los alumnos imaginen el pasado de forma vívida.

Por parte de Julia, esta alude también a la importancia de relatar anécdotas y a hacerlo con pasión como algo que aprendió de la profesora María Teresa Pérez Picazo al cursar magisterio en Murcia. A su vez, Luis se acuerda las clases en la Universitat de València del profesor Rafael Valls y los trabajos que hicieron sobre historiografía, aunque en su caso estos recuerdos difusos que narra el maestro no guardan una relación clara con sus ideas sobre la imaginación histórica.

Ángela e Victoria explican que se formaron en didácticas específicas a lo largo del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, el cual terminaron de cursar un par de años atrás. Por lo que relatan ambas, coinciden en que estudiar la carrera no las preparó para afrontar una tutoría como aquellas de las que se hicieron cargo, pero en particular sobre las materias centradas en Ciencias Sociales reconocen que han sido de gran ayuda. En ese sentido, durante la conversación con Victoria se aprecia, y de hecho ella misma lo reconoce, que cuestiones como su esfuerzo por prescindir del libro de texto o el proyecto que desarrolló sobre la Guerra Civil y el Franquismo, están marcados por la formación

que recibió. En cambio, otros elementos en los que no se detienen ni ella ni Ángela, pero que se observan de manera clara en los diálogos con ellas, son muy relevantes para comprender cómo entienden la imaginación histórica. Fundamentalmente nos referimos al modo en que ambas maestras vinculan este concepto con el de empatía histórica, el cual abordaron durante su formación inicial a partir del trabajo de Lévesque (2008) o de los desarrollos de Seixas y Morton (2012), de modo que esta categoría cobra mucha relevancia en las explicaciones que hemos analizado previamente sobre identificar o relacionar la imaginación histórica con la capacidad de empatizar o de ponerse en el lugar de una persona del pasado, sea un personaje conocido o un arquetipo que representa a alguien anónimo sobre el que no se conserva información detallada (un legionario romano, un campesino medieval, una trabajadora de una fábrica durante la primera revolución industrial...).

Con todo, a tenor de lo que reflejan las entrevistas la experiencia formativa que tiene más influencia sobre su manera de enseñar historia no son tanto sus estudios superiores, sino los profesores de historia que tuvieron durante la educación secundaria. En ese sentido, encontramos que únicamente los pocos maestros mencionados relacionan su forma de enseñar con los aprendizajes que desarrollaron (de haberse producido) al cursar magisterio y estudiar didáctica de la historia o de las ciencias sociales, y ninguno que trace ese vínculo cuando cuentan con otros estudios superiores, ya que la mayoría de estos consistieron en formarse en psicología y psicopedagogía, lo que representan cuestiones algo alejadas para la enseñanza de la historia según algunas manifestaciones de estos maestros. Por el contrario, aquello que sí detectamos son algunos comentarios sobre los profesores de historia que tuvieron durante su paso por el instituto. Algunos ejemplos los encontramos en las charlas con Rocío, Carlos, Luis, Herminia y Belén, de modo que todos estos maestros destacan cómo sus profesores de secundaria eran capaces de contarles la historia de manera que ellos y sus compañeros quedaban absortos frente a los relatos que narraba y ello les permitía recordar mejor algunas cuestiones que se preguntaban en el examen.

Estas experiencias guardan cierta relación con la forma en que el profesorado concibe la imaginación histórica, sobre todo al vincularla con el modo de relatar historias que adoptan los maestros o a la hora de contar anécdotas curiosas del pasado. Además, también se aprecia cierta relación entre cómo entienden la imaginación ciertos docentes y los estudios superiores que han cursado en el campo de la psicología. Así, el análisis estadístico realizado en la Fase 1 ha reflejado que no existe correlación alguna entre la

formación disciplinar de los docentes y cómo valoran la imaginación, aunque el presente estudio de corte cualitativo sí ha revelado que se aprecian vínculos claros entre esa formación y cómo entienden el concepto.

9.4 Método – Estudio ex post-facto sobre el análisis de libros de texto

Con respecto al análisis que realizamos sobre los manuales escolares más utilizados en Educación Primaria, este se lleva a cabo implementando un estudio ex post-facto que se desarrolla por medio de un análisis mediante categorías conceptuales, por lo que representa una aproximación basada en combinar planteamientos cuantitativos y cualitativos. Ello hace que sea igual de importante tener en cuenta tanto en qué consiste cada uno de estos aspectos, como el modo en que se relacionan en el presente estudio sobre los libros de texto.

Si comenzamos por los estudios ex post-facto, estos consisten en un método de corte cuantitativo que se utiliza para examinar de forma retrospectiva unos hechos o fenómenos ya dados, tal y como da cuenta su propio nombre (“ex post-fact”, esto es, “después de los hechos”). Al centrarse en estudiar aspectos que ya se han producido cuando nos acercamos a ellos, esta clase de método no permite controlar o alterar las variables para comprobar si se producen o no efectos -algo que sí hacen los diseños experimentales-, sino que examina las variables dependientes y valora retroactivamente la influencia que puedan haber tenido sobre ellas ciertas variables independientes (Cohen, Manion y Morrison, 2007: 264). Esto permite analizar los efectos o situaciones y establecer -o al menos proponer- causas, relaciones o asociaciones que ayuden a dar significado a los fenómenos.

Un método de estas características ofrece la posibilidad de ser aplicado de distintas formas en función de los objetivos que se persigan, por lo que es posible encontrar estudios ex post-facto comparativo-causales, correlacionales, basados en modelos causales, de desarrollo, etc. (Bisquerra, 2014: 196). Estos últimos son los que más nos interesan y, además, se han empleado a menudo en la investigación social y educativa, por ejemplo, para analizar ciertos aspectos en sujetos o grupos de sujetos a lo largo de un periodo de tiempo, como en la exploración de las diferencias que pueden aparecer en determinadas características personales en función de la edad (León y Montero, 2003: 361-362). En cualquier caso, el atributo más significativo de los estudios ex post-facto de desarrollo consiste en que estos describen la evolución de las variables durante un periodo

determinado, de modo que se pueden orientar en diferentes sentidos dependiendo del momento y de cómo se recaben los datos, lo que da lugar a estudios de desarrollo longitudinales, transversales, de cohortes o de tendencias.

Por lo que respecta al otro pilar de este estudio, el análisis en base a categorías conceptuales, con este nos referimos a que los elementos que examinamos en los manuales escolares -imágenes y actividades- se analizan a partir de ciertos criterios, los cuales están formados por distintas categorías. Las categorías conceptuales remiten a diversos atributos de los elementos de libros de texto que son de interés atendiendo a nuestro objeto de estudio, de manera que cada elemento susceptible de ser analizado toma un valor u otro en función de los criterios establecidos para cuantificarlos y producir los datos con los que trabaja el método *ex post-facto*.

Tras haber esbozado las principales características del método de investigación podemos abordar nuestro objeto de estudio y los motivos que nos conducen a servirnos de este método. Así, es relevante atender al subjetivo 2.4, al cual tratamos de dar cumplimiento, y que plantea el propósito de “Estudiar los libros de texto como principales recursos educativos utilizados en Educación Primaria y su posible contribución a la formación de la imaginación histórica.”. Frente a ello, los principios que sustentan los estudios *ex post-facto* y el análisis cualitativo que es posible desarrollar por medio de categorías conceptuales se presentan como un conjunto de procedimientos que estructuran y organizan una aproximación sistemática para comprobar en qué medida pueden estar contribuyendo los manuales a la formación de la imaginación histórica.

En ese sentido, el presente estudio aborda la cuestión de la imaginación histórica de una forma un tanto diferente al resto de los que integran la presente investigación doctoral. Nos referimos a que, si bien otras aproximaciones ponen el foco -por ejemplo- sobre cómo se conceptualiza o se entiende el concepto, este análisis de los libros de texto asume una forma particular de concebirlo para indagar sobre el modo en que pueden estar contribuyendo o no a desarrollarlo los recursos educativos más empleados, es decir, los libros de texto (Bel et al., 2016; Travé et al., 2015; Valls, 2007). En esta aproximación entendemos la imaginación histórica como una capacidad asociada al pensamiento histórico -pero no necesariamente supeditada a este- que tiene que ver con los modos en que representamos o figuramos mentalmente el pasado histórico y reflexionamos sobre dichas representaciones, de forma que esta puede ser desarrollada analizando críticamente las imágenes icónicas propias y ajenas, estén plasmadas o no sobre un soporte.

A partir de esta definición, en nuestro estudio nos centramos en analizar específicamente las imágenes figurativas que contienen los libros de texto y las actividades incluidas en los manuales que hacen uso de esas imágenes para resolver el enunciado o tarea que las acompaña. Estos elementos se examinan a través de distintos criterios que, por medio de las categorías conceptuales que incluyen, aportan información sobre las imágenes y actividades que ayuda a valorar cómo pueden estar contribuyendo los manuales a formar la imaginación histórica. Los criterios que se tienen en cuenta son cuatro: la presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades, la cantidad y clase de recursos figurativos a la que se asocia cada enunciado, la complejidad cognitiva de las actividades propuestas y, finalmente, la relación de significado que pueda existir entre la imagen y el texto al que puede y suele ir asociada. En esta línea, el proceso de generación de manera inductiva de las categorías que incluye cada criterio ayuda a comprender las características y naturaleza de estas, de modo que todo ello se explicará posteriormente al detallar el diseño de la ficha de análisis con la que evaluamos los manuales escolares.

I. Justificación del método

En cuanto a los motivos que nos conducen a implementar un estudio ex post-facto desarrollado por medio de un análisis mediante categorías conceptuales, este examina la adecuación didáctica de los manuales en un sentido específico: el que afecta a actividades e imágenes por su posible contribución a la imaginación histórica. De este modo, al centrarse en las características didácticas que tienen los libros de texto y considerar aspectos como la complejidad cognitiva de las actividades, este estudio se enmarca en la línea de investigación que han marcado otros análisis como los de Sáiz (2011, 2013, 2014) y Sáiz y Colomer (2014), los cuales, además de explorar aspectos semejantes, también cuantifican los hallazgos para derivar razonamientos y explicaciones. En esa línea de trabajos, la naturaleza de las aproximaciones ex post-facto se presenta como algo a tener muy en cuenta, ya que abogamos por cuantificar los elementos que consideramos significativos para estimar la importancia que tienen en cada manual o conjunto de manuales escolares y, a partir de ello, tratar de razonar de manera retrospectiva las razones que puedan explicar tal situación.

Junto con esto, las categorías conceptuales permiten poner el foco sobre diversos atributos de los libros de texto que, desde nuestro punto de vista, puede ser interesante considerar para indagar sobre cómo fomentan o no la imaginación histórica. Por su

puesto, es necesario reconocer que no se debe trazar una relación directa entre aquello que presentan estos recursos didácticos y el efecto inmediato que tienen en el aprendizaje de los alumnos, puesto que nunca hay que olvidar las lecturas e interpretaciones que haga el alumnado y el profesorado en la amplia variedad de contextos que se pueden dar. Así, pese a esta precaución, el análisis de las actividades y las imágenes representa una cuestión de gran interés por los posibles efectos que puedan estar teniendo en el desarrollo de la imaginación histórica, no solo por el amplio uso que se hace en general de los libros de texto al enseñar Ciencias Sociales e Historia, sino por el empleo frecuente -muy frecuente en algunos casos- que se hace de componentes concretos como las imágenes que incluyen, tal y como ponen en evidencia los resultados del cuestionario de la Fase 1.

II. Diseño del instrumento

El análisis de libros de texto dirigidos a Educación Primaria se plantea a partir de la creación de un instrumento particular como es una ficha de análisis (Anexo 8) que contempla los criterios y categorías conceptuales necesarias, de modo que esta sirve como medio con el que recabar los datos. Esta ficha reúne las características de un instrumento o medio que elaboramos para registrar la información que nos interesa, algo que es habitual en los estudios de corte cuantitativo en los que se parte de identificar y medir una serie de indicadores (Bisquerra, 2014: 150).

En esa línea, la ficha de análisis tiene la finalidad de recabar información sobre las imágenes y actividades de los manuales escolares y, sobre todo, contribuir a que este proceso se desarrolle de manera clara, diligente y efectiva. Para ello, la ficha funciona como un modelo establecido y está formada por cuatro secciones, de manera que en cada una se muestran unos enunciados y casillas en las que se pueden marcar y anotar los aspectos de las imágenes y actividades que se desea registrar. Cada una de las cuatro secciones se corresponde con los cuatro criterios de estudio y en ellos se incluyen las respectivas categorías conceptuales.

La primera sección (Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades) recoge información básica sobre la ubicación de la actividad o imagen analizada, así como si los recursos icónicos que aparecen son utilizados por algún enunciado o simplemente cumplen una función ilustrativa o decorativa.

En cuanto a la segunda sección (Cantidad y clase de recursos icónicos a la que se asocia el enunciado) parte de la cuantificación y diferenciación entre los diversos tipos de imágenes figurativas que podemos encontrar en los libros de texto (Tabla 58) y que,

siendo fuentes primarias o secundarias, sirven como base de algunas de las actividades propuestas para el alumnado.

Tabla 58. Clase de imagen usada por las actividades

| Clase | Descripción |
|---------------------------------|---|
| Caricatura como fuente primaria | Se incluyen las caricaturas coetáneas a los distintos momentos históricos tratados. |
| Cartel | Comprende, entre otros, los carteles de contenido político, cinematográficos o conmemorativos de algún suceso. |
| Dibujo realista | Referido a las representaciones creadas por los ilustradores que mantienen un estilo y contenidos que, aunque no se han elaborado totalmente desde una perspectiva arqueologizante, sí intentan aproximarse a ella. |
| Dibujo infantilizado | Contiene las representaciones creadas por los ilustradores que muestran una visión idealizada o infantil de las situaciones históricas mostradas. |
| Fotografía | Incorpora las imágenes tomadas en la época que es objeto de estudio. |
| Fotograma | Escenas extraídas de algún largometraje. |
| Imagen combinada | Aquellas en las que se utilizan elementos de diferentes tipos de representaciones -en los manuales el caso más común que podemos encontrar es el de fotografías sobre las que se dibujan diversos personajes. |
| Objeto de la cultura material | Representaciones de objetos y tecnologías creados por los seres humanos en el pasado. |
| Obra pictórica | Entre las cuales, además de la pintura de Edad Moderna y Contemporánea, también se incluyen otras como las pinturas rupestres o las ilustraciones de códices medievales. |
| Patrimonio arquitectónico | Imágenes de construcciones realizadas por los seres humanos en el pasado. En su mayoría suelen ser fotografías actuales que toman estas construcciones como elemento central. |
| Otros | Se incluyen recursos que aparecen de forma minoritaria como las portadas de libros o las esculturas. |

Fuente: Bel (2017).

La tercera sección (Complejidad cognitiva de la actividad propuesta) se fundamenta en la línea de trabajo que ha venido siguiendo Sáiz (2011, 2013, 2014) y Sáiz y Colomer (2014) en los últimos años y en su propuesta de análisis para los manuales de Educación Secundaria y Educación Primaria, respectivamente. Estos desarrollos establecen una categorización de las actividades a partir del estudio del nivel de conocimiento y de procesamiento de información que exigen del alumnado para ser resueltas, todo ello

partiendo de la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de B. Bloom a partir de la revisión que plantean Anderson y Krathwohl (2001). Junto con ello, se considera la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Sanjosé, Fernández y Vidal-Abarca, 2010) diferenciando entre preguntas “literales” y de “base de texto” y preguntas “inferenciales”, de “modelo de situación”. Finalmente, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales, de las simples “técnicas” y “destrezas” a las “estrategias” (Pozo, 2008).

Tomando como base todo ello, en nuestra propuesta se tiene en cuenta el factor diferencial que representa la naturaleza singular de los mensajes visuales y el modo en que las personas los interpretan. En ese sentido, la categorización de actividades que implementamos también se apoya en la “Cognitive Theory of Multimedia Learning”, elaborada por R.E. Mayer (2002, 2005), ya que la mayoría de las imágenes presentadas en los libros están asociadas a un texto y esta teoría establece los pasos a seguir para desarrollar aprendizajes y construir representaciones mentales combinando informaciones textuales e icónicas. Las fases de este proceso parten de la selección de términos verbales e icónicos transmitidos por ambos mensajes para derivar en la integración de esa información en el conocimiento previo de la persona. A partir de este conjunto de fundamentos, esta categorización y la adaptación realizada en el estudio de las tareas con imágenes figurativas permite dividir las actividades planteadas en tres grupos: complejidad cognitiva baja, media y alta o, lo que es lo mismo, tipo 1, tipo 2 y tipo 3 (Tabla 59).

Tabla 59. Tipología de demanda cognitiva de las actividades basadas en imágenes

| Nivel de complejidad cognitiva | Descripción | Destrezas demandadas | Ejemplos |
|--------------------------------|---|--|--|
| Baja (Tipo 1) | Comprende las actividades que suponen tareas automatizables que no requieren de soluciones alternativas o creativas, sino la repetición de un número determinado de acciones para resolver una serie de preguntas cerradas sobre el recurso. Implica localizar y reproducir de forma literal la información aportada, describir superficialmente las fuentes o copiar aspectos explicitados en el texto en aquellos casos en que el enunciado únicamente se sirve de la imagen para referirse al texto del manual. | Observación, descripción, localización, reproducción, identificación de elementos o aspectos superficiales y copia de información textual o icónica. | Responder preguntas cuya respuesta se extrae de forma literal de la imagen o se copia del texto que la acompaña. |
| Media (Tipo 2) | Incluye las tareas que requieren comprender el contenido del recurso de forma superficial y que invitan a resumir, sintetizar o parafrasear la información transmitida por la imagen, así como identificar y enunciar sus ideas principales. También se incorporan las actividades que plantean cuestiones referidas al significado o utilidad de la fuente -o de los elementos que aparecen en ella- en un sentido literal y que comportan una respuesta cerrada. | Localización de la idea principal, comparación de elementos y características, relación, reconocimiento de semejanzas y/o diferencias entre distintas escenas y comprensión de la utilidad de la fuente o de los elementos que aparecen en ella. | Comparar dos fuentes históricas y la información superficial que aportan. Buscar información referida a la imagen o definir algún elemento incluido en la misma. |
| Alta (Tipo 3) | Contiene las actividades que implican de la activación de estrategias creativas para aproximarse a la fuente, relacionando los conocimientos previos del alumno con la información que transmite esta y provocando que se activen inferencias. Ello supone practicar habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad de quien interpreta la fuente. La realización de estas tareas conlleva resolver cuestiones que impulsan a un uso relacional o intertextual de la información aportada por una o más fuentes, o también los ejercicios que requieran de la redacción de informes y que pongan de relevancia la autoría de la fuente y su influencia en los significados que aporta. | Análisis, aplicación o evaluación de la información extraída de la imagen y creación de nueva información considerando sus características como fuente histórica. | Redactar una historia por medio de la empatía histórica a partir de la información obtenida. Analizar la información de una imagen argumentando los posibles sesgos de autoría. |

Fuente: adaptación a partir de Bel (2017) y Bel y Colomer (2018).

La cuarta sección (Relación de significado que pueda existir entre la imagen y el texto al que puede y suele ir asociada) analiza la complementariedad entre fuentes - primarias o secundarias-, con base de texto y de tipo icónico, con respecto a la información que transmiten. Este criterio de estudio y sus categorías (Tabla 60) han sido elaboradas de forma inductiva, aunque parten del uso combinado de recursos que recoge Sáiz (2011) y, especialmente, de las aportaciones de la mencionada teoría de aprendizaje multimedia (R. E. Mayer, 2005) sobre las clases de relaciones que pueden existir entre texto e imagen en situaciones de aprendizaje.

Tabla 60. Tipos de relaciones de la imagen de la actividad con el texto

| Tipo de relación | Descripción |
|---|--|
| La imagen no está asociada a ningún texto | La imagen en la que se basa la actividad está totalmente aislada de cualquier texto al que se pueda vincular de forma directa -el ejemplo más común son las actividades de repaso del final de cada unidad, unas páginas en las que todo el espacio está ocupado por los ejercicios de repaso y los textos son escasos o no aparecen-. |
| Asociada a un recurso externo | Se incluyen las actividades basadas en imágenes que también se apoyan en materiales distintos al libro de texto, como los atlas que acompañan a los manuales, los recursos digitales, etc. |
| Asociada pero sin relación de significado | La imagen o imágenes en cuestión sí se vinculan a algún texto, pero cada uno trata un tema distinto. |
| Información reiterativa | Texto e imagen se pueden vincular de forma directa, aunque no se señale una relación entre ellas de manera explícita, y los datos que aportan ambas fuentes son similares hasta el punto de que, en muchos casos, la actividad se puede contestar copiándola literalmente del texto e ignorando la imagen. |
| Información complementaria | Texto e imagen se vinculan de forma directa sin la necesidad de que se señale alguna relación entre ellas y, sobre todo, la información que nos aporta cada una es útil en mayor o menor medida para resolver la actividad. |

Fuente: Bel (2017).

En conjunto, estos cuatro criterios de análisis repartidos en cuatro secciones de la ficha y las diferentes categorías que incluye cada uno representan los medios con los que se recaba la información sobre las imágenes y actividades de los libros de texto analizados. Así, la aplicación de la ficha permite generar una base de datos que recopila los valores de los indicadores en cada manual o grupo de manuales.

III. Validación

Por lo que respecta al procedimiento de validación del instrumento de recogida de datos del estudio ex post-facto, la ficha de análisis de libros de texto, este proceso es algo distinto al descrito al abordar la validación de otros instrumentos y estrategias para recabar información. Esto se debe fundamentalmente a las características de la ficha que, por un lado, se basa en los principios y la experiencia recogida en investigaciones previas desarrolladas por Sáiz (2011, 2013, 2014) y Sáiz y Colomer (2014) y, por otro, introduce cambios derivados de la adaptación al objeto de estudio que representan las imágenes y actividades de los manuales. La consolidada trayectoria de investigación que marcan los estudios previos en los que nos basamos y la propia fundamentación teórica y metodológica que implementan estos supone un factor que da cuenta de la validez y buenos resultados que han alcanzado esta clase de investigaciones de modo que, si bien ello no es suficiente para justificar la validez del instrumento, refleja que este se ha elaborado partiendo de unos cimientos robustos.

Con la finalidad de perfeccionar y dar una mayor validez a la ficha, se procedió a la revisión por dos expertos nacionales -directores de la presente tesis doctoral- en didáctica de las ciencias sociales. Uno de ellos es el mayor experto en el estudio histórico, así como de contenidos y de enfoque didáctico, de libros de texto españoles de la materia de Historia, mientras que el otro experto cuenta con experiencia en el desarrollo de investigaciones semejantes a la actual. Dicho proceso de validación se desarrolló de forma menos sistemática que el anterior, pero del mismo modo fue de gran ayuda para perfilar la ficha. En ese sentido, los comentarios de los expertos sirvieron para modificar el orden de las secciones con la finalidad de que este cambio facilitara el análisis de los manuales, y también contribuyeron a añadir algunas categorías al segundo criterio de estudio (Cantidad y clase de recursos icónicos a la que se asocia el enunciado) para que los resultados que pudiera recoger fueran más precisos. Junto con ello, la adecuación de esta ficha de análisis ha sido refrendada con carácter posterior a través de la evaluación por pares ciegos de los métodos y resultados obtenidos en diversas publicaciones de impacto (vv. Bel, 2017; Bel y Colomer, 2018; Bel, Colomer y Valls, 2019), así como en congresos y seminarios especializados.

IV. Muestra

Como hemos indicado, esta parte concreta de la investigación de la Fase 2 se lleva a cabo examinando un conjunto significativo de libros de texto de 5º y 6º curso de Educación Primaria. La muestra seleccionada en esta parte de nuestra investigación es no probabilística y tiene un carácter descriptivo, de modo que en ese sentido es relevante precisar que es representativa de los manuales escolares más usados, ya que recoge libros de texto de las principales editoriales de cada periodo analizado en el ámbito de la Comunitat Valenciana (Anexo 9). De este modo, se han seleccionado los ejemplares de las editoriales con mayor extensión atendiendo al estudio de Segura (2001) sobre los libros más utilizados durante la aplicación de la LOGSE (Santillana, Vicens Vives, Anaya y SM), considerando la investigación de Sáiz y Colomer (2014) que repasa en los más empleados en los años de la LOE (Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives), así como el trabajo de Bel et al. (2016) sobre el uso y presencia de estos a partir de la LOMCE (Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives). A pesar de que los libros analizados están adscritos a la Comunitat Valenciana, los datos obtenidos se pueden extrapolar en cierta medida al resto de comunidades autónomas ya que cinco de las seis editoriales estudiadas tienen presencia en el resto del Estado y, como demostró Segura (2001: 15-18), los cambios que aplican las editoriales entre libros de distintas comunidades suelen ser mínimos.

No obstante, el estudio no explora los libros de texto en su conjunto, sino que se centra en las unidades de historia puesto que son aquellas que reúnen en concreto las imágenes y actividades que interesa analizar. Por tanto, la muestra está compuesta por los temas de historia de 44 libros de texto diseñados para el 5º y 6º de Educación Primaria para las áreas de Conocimiento del Medio -los publicados bajo la LOGSE y la LOE- y Ciencias Sociales -los editados a partir de la LOMCE- (Anexo 10), de manera que recoge los manuales que se han venido usando en las aulas valencianas desde 1991.

Una característica relevante de los elementos examinados es que en la selección muestral diferenciamos dos clases de imágenes contenidas en los manuales, con lo que es posible distinguirlas dependiendo de si se asemejan o no a la realidad representada (Prangsa, van Boxtel, Kanselaar y Kirschner, 2009: 372-373): imágenes figurativas, como por ejemplo obras pictóricas o fotografías, e imágenes esquemáticas, caso de mapas o gráficos, entre otras. Por las evidentes diferencias que caracterizan a estas representaciones en sus modos de transmisión de la información, hemos optado por centrar este estudio en las primeras.

Con el fin de gestionar mejor esta muestra abundante de libros de texto, ordenarla y facilitar la posterior presentación y discusión de resultados se ha optado por dividir los materiales analizados en tres grupos atendiendo a la regulación legal bajo la que fueron diseñados, así como a las políticas de publicación de las editoriales: 1ª etapa de la LOGSE (1991-2002), 2ª etapa de la LOGSE (2002-2006), 1ª etapa de la LOE (2006-2009), 2ª etapa de la LOE (2009- 2013) y LOMCE (2013-actualidad). En ese sentido, es conveniente describir en mayor grado de detalle qué libros de texto se han examinado de cada etapa y el procedimiento por el que se han seleccionado:

- Primeros años de aplicación de la LOGSE (1991-2002). De esta etapa se han analizado siete manuales de tres de las editoriales con mayor presencia en ese momento: Santillana, Anaya y SM.

Dichos libros de texto se corresponden a los volúmenes para 5º y 6º curso de estas tres editoriales, a los que se ha añadido una reedición del libro de 6º curso de Anaya al que también hemos tenido acceso. En cuanto a las editoriales seleccionadas, para los manuales de la LOGSE se han reunido aquellos a los que se ha podido acceder, dadas las dificultades que supone encontrar libros de este tipo, aunque sean de una etapa relativamente reciente. Las editoriales seleccionadas han sido las que, según el estudio de Segura (2001: 18-21) tenían una mayor presencia en las aulas durante este periodo. Aunque el trabajo de este autor se centra en Educación Secundaria, los datos son extrapolables ya que debemos recordar que en esta época la oferta editorial era menos diversa al ocupar las editoriales mencionadas prácticamente la totalidad del mercado en Educación Primaria.

- Segunda etapa de la LOGSE (2002-2006). En la que se publicaron nuevos manuales, pero bajo la misma regulación legislativa. De este periodo, han sido analizados ocho libros de texto de Santillana, Vicens Vives, Anaya y SM.

Estos ocho ejemplares son los libros de texto de las cuatro editoriales mencionadas para 5º y 6º de Educación Primaria. Cabe señalar que el inicio de la segunda etapa de la LOGSE coincide con la aprobación de la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Gobierno de España, 2002, BOE N° 307)), que no llegó a aplicarse al ser derogada antes de entrar en funcionamiento. Para seleccionar las editoriales de esta parte de la muestra también se ha partido de los datos de Segura (2001) que se refieren a este periodo.

- Primera etapa de la LOE (2006-2009). De esta fase se han analizado los 12 manuales de las seis editoriales más empleadas: Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives.

Respecto a estos libros, la muestra seleccionada consiste en los volúmenes de 5º y 6º de las seis editoriales que, según el trabajo de Sáiz y Colomer (2014: 5-6), son las que tienen una mayor presencia en la escuela primaria de la provincia de Valencia. La primera edición de la gran mayoría de libros escogidos en esta fase apareció en 2006 o 2007, excepto en el caso de SM. De dicha editorial los dos libros analizados pertenecen a proyectos didácticos distintos -el libro de 5º se editó en 2006 (Proyecto Planeta amigo) y el de 6º en 2009 (Proyecto Timoner)-, pero a pesar de ello se ha comprobado cómo, independientemente de la denominación del proyecto, cuentan con la misma propuesta en todos los aspectos -texto, imágenes, actividades, etc.- para las unidades de Historia.

- Segunda etapa de la LOE (2009-2013). Una fase de la que se han recogido cinco libros de texto de Santillana, Anaya y Edelvives; de las dos primeras editoriales los volúmenes de 5º y 6º, y de la tercera sólo se ha tenido acceso al de 6º.

En esta etapa se reeditaron los manuales siguiendo los mismos principios establecidos por la LOE, pero planteando proyectos didácticos distintos a los de los libros de la primera etapa de la ley. Otras casas editoriales distintas a las tres nombradas optaron por renombrar el proyecto didáctico, pero mantuvieron la misma propuesta de manual (como se ha explicado en el caso de SM), o directamente no reeditaron los libros de la fase anterior y los mantuvieron en el mercado.

- Periodo de aplicación de la LOMCE (2013-actualidad). En esta etapa se recogen los manuales vigentes en las aulas y han sido analizados los 12 libros de texto de estas seis editoriales: Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives. Atendiendo a los resultados de Bel et al. (2016: 500), estas son las seis editoriales más representadas en el ámbito valenciano, de manera que los materiales de Santillana son los más utilizados, seguidos a cierta distancia por los de Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives. En ese sentido, es relevante indicar que editoriales como Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives renovaron su propuesta de proyectos y libros de texto en 2019, aunque Bromera y Edelvives han venido manteniendo los mismos. Ello hace que los manuales analizados en esta etapa de la LOMCE hayan sido empleados durante un periodo amplio de tiempo, si bien

estos han podido empezar a ser substituidos por ediciones nuevas en los últimos dos años y siempre en función de factores diversos, como los programas de bancos de libros que tienen diversas comunidades autónomas o los que desarrollan algunos centros en particular. Con vistas a lo que cabe esperar en los próximos años, estos manuales cambiarán como consecuencia de la reciente aprobación de la LOMLOE y del diseño del currículo estatal y los autonómicos que, en el momento de escribir estas líneas, están en vías de ser ultimados y difundidos.

Respecto a las reediciones es importante señalar que, de entre aquellas a las que se ha podido acceder, sólo han formado parte de la muestra las que presentan cambios significativos en el temario, las actividades y las imágenes, de manera que es posible considerarlas como materiales nuevos a pesar de haber sido editados bajo la misma regulación legal. Por tanto, estas últimas consideraciones y el resto de los aspectos reseñados nos permiten afirmar finalmente que la extensión de la muestra y la descripción detallada de los procedimientos seguidos para componer el conjunto de manuales que se analizaron dan cuenta de la amplitud y la envergadura de este estudio.

V. Aplicación

Por lo que respecta a la aplicación de la ficha de análisis sobre los manuales escolares, este procedimiento se desarrolló a lo largo de un proceso laborioso en el que se estudiaron todos los elementos de interés -imágenes y actividades- de los libros de texto que componen la muestra. Para facilitar todo ello, se digitalizaron las unidades de historia de los manuales escolares seleccionados, de modo que esto contribuyó a posibilitar una manipulación más ágil de este abultado volumen de tomos. Tras ordenar los ficheros digitales creados de cada manual, se comenzó a analizar de forma cualitativa las imágenes y actividades por medio de la aplicación de la ficha, de manera que este proceso consistió en identificar y registrar en la base de datos las imágenes figurativas en función de si eran o no aprovechadas por alguna actividad del libro de texto, y en caso afirmativo, se procedía a copiar el enunciado, describir la imagen y evaluar la adecuación de dicho ejercicio a los cuatro criterios de estudio contemplados.

VI. Procedimiento de análisis de datos

En relación con el procedimiento que se ha seguido para analizar los libros de texto de 5º y 6º curso de Educación Primaria, este representa la base del estudio ex post-facto que se ha llevado a cabo examinando los materiales mediante categorías conceptuales. En ese sentido, podemos comenzar detallando el modo en que se ha aplicado la ficha de análisis sobre los elementos de los manuales que interesa evaluar para, seguidamente, exponer cómo se generó la base de datos a través del software FileMaker Pro (versión 10.0) y explicar la forma en la que se presentan y organizan estos para ser interpretados.

El modelo de ficha de análisis creada reúne los cuatro criterios de estudio, así como las respectivas categorías, y esta se empleó al examinar los elementos de interés - imágenes y actividades- de los libros de texto. Como acabamos de indicar, el proceso cualitativo consistió en identificar y registrar las imágenes figurativas en función de si eran o no aprovechadas por alguna actividad del manual escolar, y en caso afirmativo, se procedía a copiar el enunciado, describir la imagen y evaluar la adecuación de dicho ejercicio a los criterios de estudio. De esa forma se fueron generando registros a partir del modelo de ficha establecido, con lo que en estos aparece registrada la información de cada elemento estudiado y el conjunto que forman dichos registros representa la base de datos que hemos producido. Este procedimiento se ha llevado a cabo a través del software Filemaker, el cual consiste en un programa intuitivo y versátil que ofrece muchas facilidades para crear aplicaciones -o apps- como la que representa nuestro modelo de ficha de análisis. Con ello nos referimos a que, a través del uso que le hemos dado, el software nos ha permitido diseñar un formulario organizado que registra y cuantifica los datos que se van introduciendo.

La base de datos que hemos generado está formada por 4021 entradas, de las cuales 1745 son actividades (basadas en 667 imágenes) y el resto (2276) corresponden a aquellas imágenes figurativas que aparecen en los manuales, pero sobre las que no se plantea ninguna tarea. Con todo, este nutrido conjunto de datos no se analiza en bruto, sino que interpretamos los resultados atendiendo al libro en concreto y las editoriales que publican cada manual y, especialmente, a la ley educativa bajo las que fueron editados. Esto hace que organicemos la presentación y discusión de resultados en dos partes diferenciadas: una comparación entre los resultados obtenidos al examinar manuales de la LOGSE y la LOMCE; y otra sobre los que se difundieron bajo la LOE y la LOMCE. De este modo, en lugar de interpretar los datos de manera genérica o siguiendo un orden diacrónico

simple, se contrastan los resultados que presentan los libros editados durante las dos leyes educativas previas con los de la ley vigente.

Ello permite situar el foco sobre dos cuestiones importantes que pusieron de relevancia normativas como la LOGSE y la LOE respectivamente. En el caso de la primera, los cambios legislativos producidos en materia de educación a principios de la década de 1990, entre los que ocupa un lugar destacado esta ley, decían abogar por la realización de tareas que supusieran el dominio de procedimientos y técnicas de cada disciplina, e intentaron que no se trasladaran únicamente conocimientos ya acabados al alumnado para que los memorizara (Valls, 2008: 61-62), de tal forma que aspiraban a promover un carácter capacitador de las disciplinas de conocimiento. Por lo que respecta a la segunda de estas legislaciones, la LOE subrayó normativamente el papel activo que debería adoptar el alumnado en todas las clases de aprendizaje mediante las denominadas competencias básicas, aunque al menos en su adaptación y reflejo en los manuales escolares de Educación Secundaria esto no supuso cambios formales significativos en las propuestas didácticas de las principales editoriales (Sáiz, 2013: 60-61).

Al mismo tiempo, es posible contrastar todo ello con las particularidades de la LOMCE, la cual promueve unos modos de aprendizaje en los que se confiere más peso a los conocimientos factuales (Parra, Colomer y Sáiz, 2015: 11-12), ante lo que el estudio del tipo de tareas promovidas por los manuales de cada ley se presenta como un interesante tema de investigación si queremos aproximarnos a la evolución que han seguido y, especialmente, si pretendemos analizar sus posibilidades de mejora. Estos aspectos guardan una relación directa con la clase de análisis que proponemos sobre las imágenes y actividades, de forma que el modo en que se configura todo ello tendrá un impacto determinante en las posibilidades que ofrezcan los manuales escolares al fomento de la imaginación histórica tal y como la entendemos en este estudio concreto.

Por todos estos motivos, la interpretación comparativa (LOGSE-LOMCE y LOE-LOMCE) de los resultados obtenidos en el análisis se compone cada una de parte de la muestra seleccionada y de parte de la base de datos. Así, el análisis de los resultados obtenidos al examinar los manuales escolares de la LOGSE y la LOMCE tiene en cuenta 27 libros de texto para 5º y 6º de Educación Primaria, lo que representa 2617 entradas de la base de datos. De ellas, 1157 son las actividades analizadas (basadas en 422 imágenes), mientras que el resto de las fichas (1460) corresponden a aquellas imágenes figurativas que aparecen en los manuales, pero sobre las que no se formula ninguna tarea. Mientras que al estudiar los manuales de la LOE y la LOMCE se consideran 29 libros de texto para

los mismos cursos y las correspondientes 2604 entradas que hay en la base de datos sobre las imágenes y actividades que incluyen. Estas entradas contienen la información derivada del análisis sobre las 1068 actividades analizadas (basadas en 438 imágenes) y las 1536 imágenes que, pese a estar incluidas en los manuales, no son utilizadas por ninguno de sus ejercicios. Dada la amplitud y grado de detalle con que se registró cada conjunto de datos ha sido muy complejo encontrar una forma de representarlos gráficamente, por lo que la exposición de los resultados se realiza principalmente por medio de tablas que muestran los valores obtenidos al analizar cada manual, así como formando parte de una etapa y ley educativa.

9.5 Resultados del análisis de libros de texto

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en cada uno de los criterios de análisis en torno a los que gira este estudio sobre los libros de texto. Como ya se ha indicado, la descripción y discusión de resultados se presentan trazando dos comparaciones, una entre los libros de texto editados bajo la LOGSE y la LOMCE, y otra entre los publicados durante la LOE y la LOMCE. Además, con el fin de no perder información agrupando los datos en conjuntos muy amplios que expongan los resultados, se ha optado por confeccionar tablas en que se muestran reflejados con el máximo detalle la presencia de cada una de las categorías en todos los manuales estudiados, exponiendo los resultados de cada una, así como sus proporciones totales.

I. Comparación de los manuales editados bajo la LOGSE y la LOMCE

Si comenzamos por el análisis comparativo de los manuales editados durante la LOGSE y la LOMCE, el análisis de las actividades basadas en imágenes parte necesariamente de la comprobación de qué cantidad de las imágenes figurativas que contienen los libros de texto son utilizadas por alguna actividad o, por el contrario, simplemente aparecen para acompañar o ilustrar el contenido del texto. Estudiar los datos que arroja este primer criterio representa un primer paso para indagar en la medida en que los manuales pueden estar contribuyendo al desarrollo de la imaginación histórica ya que, si no son aprovechadas por actividades lo suficientemente enriquecedoras o no se facilita al profesorado medios para hacer un mayor uso de estas, se contribuye a que queden relegadas a meras ilustraciones que dan color a las páginas del manual.

En este sentido, la Tabla 61 presenta las proporciones de las imágenes figurativas empleadas y no empleadas por las actividades, siendo esta relación claramente desigual en todos los periodos. Las principales diferencias se pueden observar entre las distintas editoriales, de modo que existen fuertes contrastes entre el número de tareas planteadas por unas editoriales u otras. Así, llama la atención que los manuales de Vicens Vives analizados ofrecen muchas actividades basadas en imágenes, y por el contrario, otros de editoriales como SM, Edelvives o Bromera presentan muy pocas pese a la gran cantidad de fuentes gráficas que contienen.

Tabla 61. Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades en manuales de la LOGSE y la LOMCE

| LOGSE (1ª etapa) | | | | LOGSE (2ª etapa) | | | | LOMCE | | | |
|--|-----|-----|-----|----------------------|-----|-----|-----|----------------------|-----|------|------|
| M | IU | INU | T | M | IU | INU | T | M | IU | INU | T |
| Santillana 5º (1998) | 28 | 52 | 80 | Santillana 5º (2002) | 15 | 69 | 84 | Santillana 5º (2015) | 14 | 37 | 51 |
| Santillana 6º (1995) | 18 | 96 | 114 | Santillana 6º (2002) | 4 | 47 | 51 | Santillana 6º (2015) | 10 | 64 | 74 |
| Anaya 5º (1994) | 21 | 18 | 39 | V. Vives 5º (2002) | 31 | 44 | 75 | V. Vives 5º (2015) | 46 | 84 | 130 |
| Anaya 6º (1995) | 17 | 22 | 39 | V. Vives 6º (2003) | 29 | 46 | 75 | V. Vives 6º (2015) | 24 | 98 | 122 |
| Anaya 6º (1999) | 13 | 32 | 45 | Anaya 5º (2003) | 12 | 31 | 43 | Anaya 5º (2014) | 14 | 29 | 43 |
| SM 5º (1993) | 5 | 57 | 62 | Anaya 6º (2002) | 11 | 25 | 36 | Anaya 6º (2015) | 14 | 32 | 46 |
| SM 6º (1995) | 7 | 65 | 72 | SM 5º (2002) | 10 | 45 | 55 | SM 5º (2014) | 23 | 65 | 88 |
| | | | | SM 6º (2004) | 8 | 90 | 98 | SM 6º (2015) | 13 | 92 | 105 |
| | | | | | | | | Bromera 5º (2014) | 10 | 67 | 77 |
| | | | | | | | | Bromera 6º (2015) | 11 | 54 | 65 |
| | | | | | | | | Edelvives 5º (2014) | 6 | 49 | 55 |
| | | | | | | | | Edelvives 6º (2015) | 8 | 50 | 58 |
| T | 109 | 342 | 451 | T | 120 | 397 | 517 | T | 193 | 721 | 914 |
| M = Manual, IU = Imágenes Utilizadas por las actividades, INU = Imágenes No Utilizadas por las actividades, T = Total. | | | | | | | | T | 422 | 1460 | 1882 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

No obstante, independientemente del año o editorial de que se trate, la cantidad de imágenes utilizadas por las actividades es siempre inferior a la de no utilizadas con ningún fin didáctico si tomamos como referencia el total de imágenes incluidas en cada libro -a

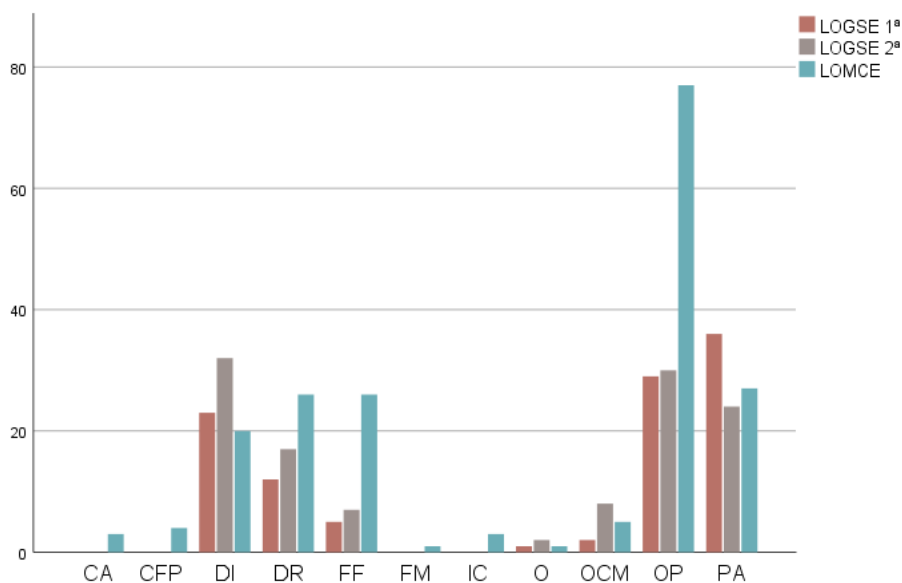
excepción del ejemplar de 5º curso de Anaya (1994)-, y en la mayoría de los casos esta diferencia es muy pronunciada. Observando los resultados obtenidos en toda la muestra se puede comprobar que, aunque la mayoría de los libros actuales aumenta ligeramente el número de imágenes, no lo hace en la misma proporción la cantidad de actividades propuestas sobre ellas y por tanto continúa primando un uso decorativo de las mismas. La escasa voluntad de los editores por plantear actividades basadas en las imágenes evidencia que el texto académico de los libros se continúa presentando, como característica esencial del código disciplinar¹⁰⁷ (Cuesta, 1997: 329), como la principal fuente de información y cuyos conocimientos son los más válidos para aproximarnos al pasado histórico.

Con todo, pese a que podamos establecer una consideración diferente entre las imágenes empleadas y las que no lo son y valorar mejor las primeras, debemos tener presente que aunque la mayoría de estas no sean aprovechadas o no se facilite información sobre su origen, autoría, contenido, etc., sí son documentos históricos (Valls, 2007: 137) y por lo tanto tienen una riqueza interpretativa, de contenido y significado, que no está siendo lo suficientemente explotada para el desarrollo de la imaginación histórica. En ese sentido, algunas formas de sacarles mayor partido podría ser el planteamiento de enunciados que inviten a su interpretación o facilitar al profesorado datos y sugerencias para un mayor aprovechamiento.

En cuanto al tipo de imágenes utilizadas por las actividades, este también representa un condicionante importante para el desarrollo de la imaginación histórica, ya que la clase de materiales gráficos incluidos en los libros marca significativamente la clase de tareas que se pueden realizar. La Figura 94 muestra la forma en que ha variado el uso de recursos visuales. Mientras que durante toda la fase de aplicación de la LOGSE (1ª y 2ª etapa) los manuales tienden a basar sus actividades con fuentes en dibujos infantilizados (23 y 32, respectivamente), obras pictóricas (29 y 30) y elementos del patrimonio arquitectónico (36 y 24), con la aplicación de la LOMCE las editoriales han apostado por incorporar tareas que emplean, sobre todo, recursos como obras pictóricas (77), fotografías (26), dibujos realistas (26) o imágenes del patrimonio arquitectónico (27), además de incluir, junto a estos, imágenes de tipología más diversa.

¹⁰⁷ Podemos recordar en este punto que tomamos el concepto “código disciplinar” de los notables trabajos de R. Cuesta, quien lo define como la “(...) tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa de la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...)” (Cuesta, 1997: 20).

Figura 94. Tipo de recurso empleado por las actividades en manuales de la LOGSE y la LOMCE



CA = Cartel, CFP = Caricatura como Fuente Primaria, DI = Dibujo Infantilizado, DR = Dibujo Realista, FF = Fotografía, FM = Fotograma, IC = Imagen Combinada, O = Otro, OCM = Objeto de la Cultura Material, OP = Obra Pictórica, PA = Patrimonio Arquitectónico.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La inclusión de obras pictóricas en los manuales españoles de Historia es una característica propia de este género que se consolida desde la década de 1970 (Valls, 2008: 58). Estas suelen consistir en pinturas rupestres, ilustraciones de códices medievales y, sobre todo, obras de la pintura Moderna y Contemporánea que representan sucesos bélicos o personajes de la nobleza. Respecto al tratamiento que reciben estos recursos y otros muy distintos como los dibujos, tanto las fuentes primarias como las secundarias se utilizan sin ningún tipo de diferenciación, a pesar de las características propias de cada una de estas como recursos coetáneos (o no) a la época estudiada. Además, los dibujos son reinterpretaciones creadas desde la óptica cultural inherente a la sociedad en que se genera (Eco, 2000: 311), y por tanto, si queremos emplearlos como base para construir conocimientos históricos necesitarán recibir un trato acorde con su condición de fuentes secundarias. Esto es especialmente relevante cuando podemos observar que las actividades basadas en dibujos infantilizados tienen una presencia muy alta en todas las etapas analizadas, llegando hasta el punto de que es el recurso más empleado por algunos manuales de la segunda etapa de la LOGSE.

Con respecto a las fotografías, el uso de estas se ha consolidado en muchos libros actuales (LOMCE) como un medio de relevancia para tratar contenidos históricos. Sin embargo, en su tratamiento tampoco se contempla la reflexión acerca de ningún factor que pueda haber influido en el mensaje que transmiten, como puede ser la autoría, el contexto, etc. o cualquier otro de los factores que afectan a sus significados a partir de la injerencia de estrategias persuasivas (Zunzunegui, 1995: 132-133).

Por otro lado, evaluar la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes representa uno de los factores más relevantes para considerar en qué medida pueden estar contribuyendo estas tareas basadas en recursos visuales al desarrollo de la imaginación histórica. Ello nos permite conocer el tipo de procedimientos que demandan al alumnado, el conocimiento desarrollado a partir de esas tareas y, en definitiva, los aprendizajes que se están promoviendo en los discentes mediante dichas actividades. La Tabla 62 evidencia que las tareas de complejidad cognitiva baja son las más numerosas en la mayoría de la muestra, y por tanto en estos manuales priman los procedimientos que invitan a una aproximación pobre y superficial sobre las fuentes, así como a un uso descriptivo de las mismas.

Tabla 62. Actividades según su complejidad cognitiva en manuales de la LOGSE y la LOMCE

| LOGSE (1ª etapa) | | | | | LOGSE (2ª etapa) | | | | | LOMCE | | | | |
|----------------------|-----|-----|----|-----|----------------------|-----|-----|----|-----|----------------------|-----|-----|----|------|
| M | N1 | N2 | N3 | T | M | N1 | N2 | N3 | T | M | N1 | N2 | N3 | T |
| Santillana 5º (1998) | 90 | 29 | 2 | 121 | Santillana 5º (2002) | 11 | 18 | 3 | 32 | Santillana 5º (2015) | 35 | 22 | 3 | 60 |
| Santillana 6º (1995) | 109 | 16 | 2 | 127 | Santillana 6º (2002) | 0 | 4 | 1 | 5 | Santillana 6º (2015) | 21 | 12 | 9 | 42 |
| Anaya 5º (1994) | 27 | 20 | 3 | 50 | V. Vives 5º (2002) | 49 | 33 | 2 | 84 | V. Vives 5º (2015) | 64 | 24 | 9 | 97 |
| Anaya 6º (1995) | 18 | 18 | 3 | 39 | V. Vives 6º (2003) | 61 | 48 | 5 | 114 | V. Vives 6º (2015) | 28 | 22 | 9 | 59 |
| Anaya 6º (1999) | 4 | 16 | 2 | 22 | Anaya 5º (2003) | 9 | 10 | 0 | 19 | Anaya 5º (2014) | 12 | 8 | 0 | 20 |
| SM 5º (1993) | 2 | 9 | 0 | 11 | Anaya 6º (2002) | 8 | 16 | 1 | 25 | Anaya 6º (2015) | 6 | 17 | 7 | 30 |
| SM 6º (1995) | 1 | 8 | 0 | 9 | SM 5º (2002) | 4 | 7 | 0 | 11 | SM 5º (2014) | 19 | 30 | 7 | 56 |
| | | | | | SM 6º (2004) | 2 | 4 | 2 | 8 | SM 6º (2015) | 23 | 16 | 6 | 45 |
| | | | | | | | | | | Bromera 5º (2014) | 11 | 6 | 1 | 18 |
| | | | | | | | | | | Bromera 6º (2015) | 3 | 5 | 4 | 12 |
| | | | | | | | | | | Edelvives 5º (2014) | 4 | 9 | 3 | 16 |
| | | | | | | | | | | Edelvives 6º (2015) | 6 | 16 | 3 | 25 |
| T | 251 | 116 | 12 | 379 | T | 144 | 140 | 14 | 298 | T | 232 | 187 | 61 | 480 |
| | | | | | | | | | | T | 627 | 443 | 87 | 1157 |

M = Manual, N1 = Nivel Cognitivo Bajo, N2 = Nivel Cognitivo Medio, N3 = Nivel Cognitivo Alto, T = Total.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

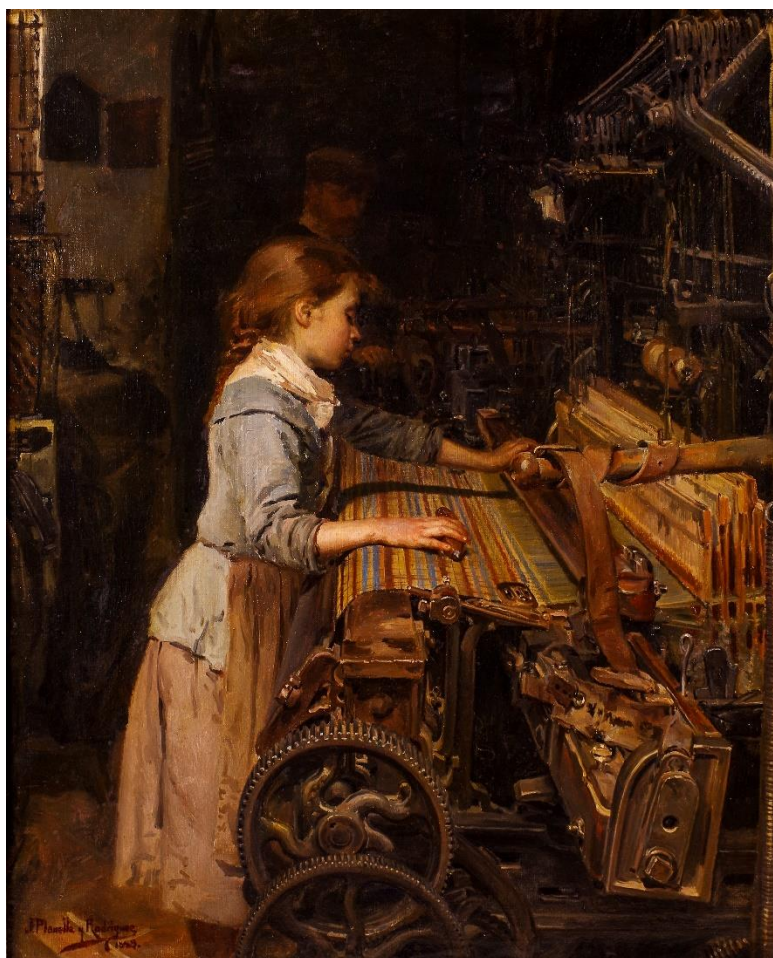
Al comparar las dos etapas de la LOGSE se puede comprobar que existe cierta tendencia a aumentar las actividades de complejidad media. Comparando los resultados obtenidos con los libros actuales (LOMCE) se observa que en los actuales aumenta prácticamente en todos los volúmenes el número de actividades de complejidad cognitiva alta, a pesar de que siguen siendo muy minoritarias en comparación a las otras dos categorías. Además, se reducen drásticamente las de complejidad baja y aumentan las de complejidad media, aunque las proporciones de cada una con respecto al resto siguen siendo similares.

Los resultados obtenidos son semejantes a los del análisis de Sáiz y Colomer (2014: 8) sobre las actividades de las unidades de historia contemporánea en manuales de 5º y 6º de Educación Primaria, pese a que existen algunas diferencias en la proporción de actividades de complejidad alta, tal vez derivadas de que esta investigación analizaba

todas las tareas independientemente del recurso en que se basaran. Sin embargo, al comparar los datos con trabajos como el de Sáiz (2014: 92) sobre las actividades con fuentes históricas en libros de Educación Secundaria, se puede comprobar que los resultados son ampliamente coincidentes.

Conceder tanta importancia a la descripción superficial de las fuentes supone promover en el alumnado una consideración hacia estas como objetos estériles que no pueden hacer aportaciones significativas a la construcción de conocimientos históricos ni a la consideración de las dimensiones estéticas y sus implicaciones en la representación del pasado. Además, dar tanta prioridad a las preguntas cerradas y literales merma las grandes posibilidades que ofrecen los aprendizajes históricos para reflexionar y discutir sobre aspectos éticos, sociales o culturales. En este sentido, un ejemplo entre tantos otros del modo en que se puede desaprovechar un documento histórico -no sólo por su bajo nivel de complejidad cognitiva- se puede encontrar en el libro de Edelvives de 6º curso. Al abordar el siglo XIX en España, una de las actividades que se proponen sobre obras pictóricas se basa en “La niña obrera” (1889) (Figura 95), de Joan Planella y Rodríguez. El enunciado en cuestión se limita a formular algunas preguntas superficiales sobre el sistema productivo español de la época y la importancia de la industria textil. No obstante, pese a que estos son temas que se pueden tratar a partir de la imagen, consideramos que el trabajo sobre una representación como esta no puede dejar de lado aspectos como el trabajo infantil, las condiciones laborales de las mujeres o los derechos de los trabajadores.

Figura 95. Obra de Joan Planella y Rodríguez: “La niña obrera”. Óleo sobre tela, 1889



Fuente: Museu d'Història de Catalunya

Por otro lado, como ejemplo de un uso más adecuado de las fuentes históricas icónicas, se pueden observar algunas tareas propuestas en el libro de 6º curso de Vicens Vives editado bajo la LOMCE sobre dos escenas de la Guerra Civil Española: una fotografía aérea tomada por el bando sublevado tras el bombardeo de Guernica por parte de la aviación alemana e italiana (Figura 96) y una fotografía de Robert Capa que muestra los momentos previos a un bombardeo en Bilbao (Figura 97). En este caso las actividades también comienzan por proponer la descripción de las imágenes, pero van más allá sugiriendo la reflexión sobre los ataques a la población civil durante los conflictos armados.

Figura 96. Fotografía anónima: “28 de abril de 1937”. Fotografía, 1937



Fuente: DokuArt. Biblioteca y Centro de Documentación

Figura 97. Fotografía de Robert Capa: “Bilbao, mayo 1937”. Fotografía, 1937



Fuente: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Por otro lado, si pasamos a explorar los resultados obtenidos en el cuarto y último criterio de análisis, la Tabla 63 muestra los datos obtenidos al estudiar las relaciones que mantienen las imágenes utilizadas por las actividades con los textos del manual, todo ello tomando como referencia el enunciado de la actividad en cuestión y el tipo de tarea propuesta. En primer lugar, cabe resaltar que existe una amplia proporción de casos en

que la imagen sobre la que se plantean cuestiones no se asocia a ningún texto al no vincularse a escrito alguno de forma explícita o implícita. La gran mayoría de estos casos se encuentra en los apartados iniciales o finales de cada unidad, en los que es habitual proponer actividades que no se apoyen en ningún recurso textual.

Tabla 63. Relación de la imagen de la actividad con el texto en manuales de la LOGSE y la LOMCE

| LOGSE (1ª etapa) | | | | | | | LOGSE (2ª etapa) | | | | | | LOMCE | | | | | | | |
|----------------------|-----|----|----|-----|----|-----|----------------------|-----|----|----|----|-----|-------|----------------------|-----|----|----|-----|-----|-----|
| M | NA | AE | AS | IR | IC | T | M | NA | AE | AS | IR | IC | T | M | NA | AE | AS | IR | IC | T |
| Santillana 5º (1998) | 31 | 0 | 0 | 50 | 40 | 121 | Santillana 5º (2002) | 25 | 0 | 0 | 2 | 5 | 32 | Santillana 5º (2015) | 22 | 2 | 0 | 22 | 14 | 60 |
| Santillana 6º (1995) | 19 | 1 | 0 | 101 | 6 | 127 | Santillana 6º (2002) | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | Santillana 6º (2015) | 8 | 2 | 0 | 13 | 19 | 42 |
| Anaya 5º (1994) | 18 | 0 | 2 | 12 | 18 | 50 | V. Vives 5º (2002) | 49 | 3 | 0 | 18 | 14 | 84 | V. Vives 5º (2015) | 9 | 3 | 3 | 49 | 33 | 97 |
| Anaya 6º (1995) | 24 | 0 | 0 | 7 | 8 | 39 | V. Vives 6º (2003) | 20 | 0 | 1 | 20 | 73 | 114 | V. Vives 6º (2015) | 5 | 0 | 0 | 22 | 32 | 59 |
| Anaya 6º (1999) | 16 | 0 | 0 | 0 | 6 | 22 | Anaya 5º (2003) | 10 | 0 | 0 | 6 | 3 | 19 | Anaya 5º (2014) | 6 | 2 | 1 | 1 | 10 | 20 |
| SM 5º (1993) | 2 | 0 | 0 | 2 | 7 | 11 | Anaya 6º (2002) | 5 | 0 | 0 | 7 | 13 | 25 | Anaya 6º (2015) | 16 | 0 | 0 | 4 | 10 | 30 |
| SM 6º (1995) | 6 | 0 | 0 | 0 | 3 | 9 | SM 5º (2002) | 7 | 0 | 0 | 3 | 1 | 11 | SM 5º (2014) | 30 | 1 | 0 | 6 | 19 | 56 |
| | | | | | | | SM 6º (2004) | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 8 | SM 6º (2015) | 13 | 0 | 0 | 8 | 24 | 45 |
| | | | | | | | | | | | | | | Bromera 5º (2014) | 4 | 0 | 0 | 5 | 9 | 18 |
| | | | | | | | | | | | | | | Bromera 6º (2015) | 7 | 0 | 0 | 0 | 5 | 12 |
| | | | | | | | | | | | | | | Edelvives 5º (2014) | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| | | | | | | | | | | | | | | Edelvives 6º (2015) | 17 | 0 | 0 | 1 | 7 | 25 |
| T | 116 | 1 | 2 | 172 | 88 | 379 | T | 126 | 3 | 1 | 58 | 110 | 298 | T | 153 | 10 | 4 | 131 | 182 | 480 |

M = Manual, NA = No Asociada a ningún texto, AE = Asociada a recurso Externo (atlas, web...), AS = Asociada a texto pero Sin relación de significado, IR = Información Reiterativa, IC = Información Complementaria, T = Total.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Los resultados muestran que otro punto a destacar son las relaciones de reiteración y complementariedad entre los dos recursos. De estas relaciones interesan las segundas por ser la base fundamental para poder desarrollar aprendizajes multimedia (Schüler, Arndt y Scheiter, 2015: 69). De forma general se puede observar que los resultados suelen variar en función de la editorial estudiada, aunque en los materiales de la LOMCE sí se percibe un aumento proporcional del número de casos en que se puede complementar la información procedente de texto e imagen. Pese a esto, en gran parte de la muestra existen

muchas tareas en las que se reiteran los contenidos por parte de ambos, lo cual repercute de forma negativa a la hora de resolver las actividades

Implicaciones

A la hora de valorar de forma global los resultados obtenidos en esta comparación entre las actividades basadas en imágenes en manuales escolares de la LOGSE y la LOMCE, podemos reparar en diversos aspectos. Sobre el empleo de las imágenes figurativas por parte de las actividades, la escasa proporción de tareas de este tipo evidencia que las imágenes cumplen principalmente una función decorativa o complementaria a otros elementos del libro en los materiales educativos analizados, algo que nos recuerda al uso que hacían de las imágenes los manuales de periodos anteriores. Esta situación contrasta con la propuesta de autores como Rüsen (1997), entre otros, que plantean que el trabajo sobre fuentes históricas siempre debe primar sobre el texto académico de los manuales.

Por otro lado, respecto al tipo de imágenes empleadas, llama la atención la elevada proporción de dibujos infantilizados que contienen los libros, si bien a pesar de ello no son la clase de imagen mayoritaria en manuales de las tres etapas analizadas. Un uso tan recurrente de los dibujos guarda relación con la edad de los alumnos (10- 12 años) a los que van dirigidos estos libros. No obstante, cabría reflexionar, por un lado, sobre si es preferible emplear recursos de este tipo -que estéticamente son más llamativos- y obviar que estos podrían incurrir en graves deformaciones de la información como las que se pueden producir al reinterpretar escenas creadas desde un universo simbólico diferente al del momento o la cultura representada (Eco, 2000b; Zunzunegui, 1995); o si, por otro lado, es preferible emplear representaciones creadas desde una perspectiva arqueologizante en aquellas situaciones en que no se dispone de otras fuentes primarias, y utilizar otras estrategias de motivación del alumnado que no puedan perjudicar a sus aprendizajes, por ejemplo, haciéndoles caer en anacronismos.

En cuanto a los resultados obtenidos al indagar en la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes, los datos indican que las de complejidad baja son las mayoritarias y ello se evidencia en prácticamente todos los manuales de la muestra, ya que existe una preeminencia de los enunciados de este tipo con los que se priman, por encima de las de otra clase, tareas puramente descriptivas. Pese a que la descripción de las fuentes gráficas es un paso fundamental para su posterior tratamiento y para poder interrogarlas en mayor profundidad, centrarse demasiado en esta estrategia puede llevar

a dejar de lado el desarrollo de otras habilidades de mayor importancia. Mientras que, respecto a la complementariedad de texto e imagen en las tareas examinadas, los datos muestran que la información aportada por ambas suele ser reiterativa en muchos casos, pero, sin embargo, es más habitual que dicha información se pueda complementar y combinar con facilidad.

Por tanto, atendiendo a todo ello podemos estimar que la situación que refleja este análisis comparativo apunta a que los manuales escolares mayoritarios en las etapas estudiadas realizan una aportación muy pobre al desarrollo de la imaginación histórica por medio de sus actividades con imágenes. En ese sentido, el tratamiento que se hace de las imágenes figurativas es muy escaso y superficial, lo que no contribuye a que el alumnado tome conciencia de las particularidades que tienen estas formas de representación histórica, ya que los manuales escolares no les ofrecen tareas de aprendizaje que requieran de una mayor reflexión sobre las fuentes históricas o sobre las interpretaciones que podemos realizar a partir de ellas.

Finalmente, respecto a la comparación entre los conjuntos de manuales estudiados cabe recordar que los cambios legislativos producidos en materia de educación a principios de la década de 1990, entre los que ocupa un lugar destacado la LOGSE, decían abogar por la realización de tareas que supusieran el dominio de procedimientos y técnicas semejantes a los que acabamos de indicar, e intentaron que no se trasladaran únicamente conocimientos ya acabados al alumnado para que los memorizara (Valls, 2008: 61-62), de tal forma que aspiraban a promover un carácter capacitador de las disciplinas de conocimiento. Por su parte, durante sus años de gestación e implementación, la LOMCE ha sido presentada en muchas ocasiones como una normativa que promueve una revisión de las competencias que debe dominar el alumnado, si bien el estudio de esta legislación y de las que han derivado de ella ha puesto en evidencia que promueve unos modos de aprendizaje en los que se confiere más peso a los conocimientos factuales (Parra et al., 2015: 11-12). Frente a un panorama normativo tan dispar, el hecho de que no encontremos diferencias muy significativas en la mayoría de los criterios de estudio aplicados a los manuales de estas leyes evidencia que los cambios normativos hechos en materia de educación tienen menos influencia en los libros de texto de la materia de Historia -o Ciencias Sociales en este caso- que las tradiciones y rutinas escolares asociadas a esta disciplina. El peso del código disciplinar de la Historia escolar -como origen de dichas tradiciones y rutinas- sigue siendo determinante en las propuestas didácticas de las editoriales mayoritarias, que apuestan por un modelo de

manual en el que siguen primando los conocimientos factuales sobre el desarrollo de procedimientos críticos y reflexivos, los cuales representan un impulso fundamental para el desarrollo de la imaginación histórica.

II. Comparación de los manuales editados bajo la LOE y la LOMCE

Por lo que respecta al análisis comparativo de las dos últimas legislaciones curriculares que han sido implementadas en España¹⁰⁸, la evaluación de las actividades basadas en imágenes figurativas pasa necesariamente por considerar las mismas dimensiones que las estudiadas en el caso anterior. Así, atendiendo al primer criterio de estudio sobre la presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades, observamos que en todos los ejemplares analizados el número de imágenes que no son utilizadas por ninguna actividad es superior a las que sí lo son, dándose casos más o menos equilibrados en función de la editorial y libro concreto (Tabla 64). Un caso destacable lo forman los manuales de la editorial Vicens Vives, que incluyen un gran número de escenas y ofrece muchas tareas basadas en ellas. Por otro lado, encontramos los de Bromera, Edelvives o SM, que emplean muy pocas representaciones en sus actividades pese al gran número de imágenes que incluyen.

¹⁰⁸ En el momento de escribir estas líneas ya ha sido aprobada una nueva normativa de estas características, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (Gobierno de España, 2020, BOE N° 340) (en adelante, LOMLOE), de modo que nos encontramos en el periodo posterior a la aprobación en que se están diseñando los currículos y esta legislación todavía no se ha implementado en los centros educativos.

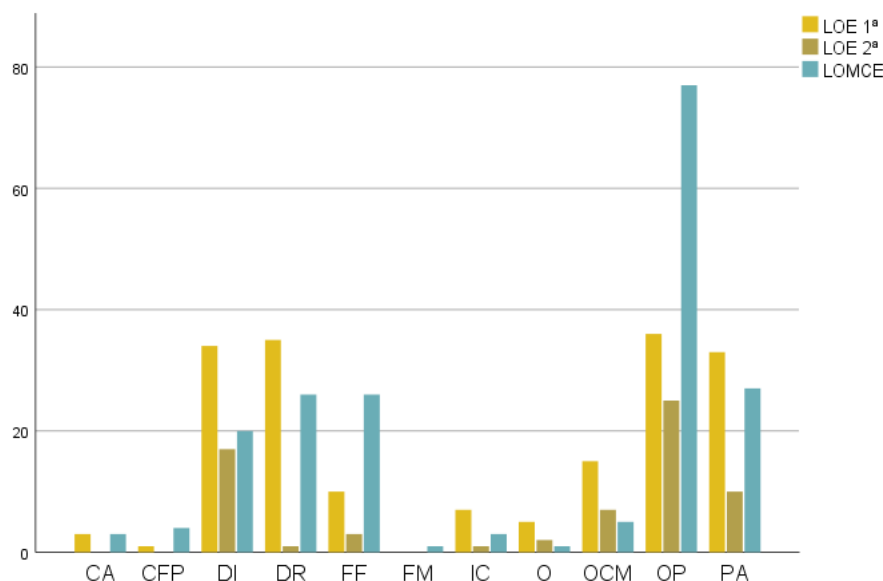
Tabla 64. Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades en manuales de la LOE y la LOMCE

| LOE (1ª etapa) | | | | LOE (2ª etapa) | | | | LOMCE | | | |
|--|------------|------------|------------|----------------------|-----------|------------|------------|----------------------|------------|-------------|-------------|
| M | IU | INU | T | M | IU | INU | T | M | IU | INU | T |
| Santillana 5º (2006) | 7 | 53 | 60 | Santillana 5º (2009) | 18 | 58 | 76 | Santillana 5º (2015) | 14 | 37 | 51 |
| Santillana 6º (2007) | 27 | 53 | 80 | Santillana 6º (2009) | 13 | 50 | 63 | Santillana 6º (2015) | 10 | 64 | 74 |
| V. Vives 5º (2006) | 44 | 48 | 92 | Anaya 5º (2010) | 12 | 26 | 38 | V. Vives 5º (2015) | 46 | 84 | 130 |
| V. Vives 6º (2007) | 46 | 62 | 108 | Anaya 6º (2010) | 16 | 38 | 54 | V. Vives 6º (2015) | 24 | 98 | 122 |
| Anaya 5º (2006) | 7 | 21 | 28 | Edelvives 6º (2013) | 7 | 39 | 46 | Anaya 5º (2014) | 14 | 29 | 43 |
| Anaya 6º (2006) | 3 | 29 | 32 | | | | | Anaya 6º (2015) | 14 | 32 | 46 |
| SM 5º (2006) | 17 | 65 | 82 | | | | | SM 5º (2014) | 23 | 65 | 88 |
| SM 6º (2009) | 6 | 71 | 77 | | | | | SM 6º (2015) | 13 | 92 | 105 |
| Bromera 5º (2009) | 6 | 56 | 62 | | | | | Bromera 5º (2014) | 10 | 67 | 77 |
| Bromera 6º (2009) | 6 | 77 | 83 | | | | | Bromera 6º (2015) | 11 | 54 | 65 |
| Edelvives 5º (2006) | 6 | 32 | 38 | | | | | Edelvives 5º (2014) | 6 | 49 | 55 |
| Edelvives 6º (2006) | 4 | 38 | 42 | | | | | Edelvives 6º (2015) | 8 | 50 | 58 |
| T | 179 | 605 | 784 | T | 66 | 211 | 277 | T | 193 | 721 | 914 |
| M = Manual, IU = Imágenes Utilizadas por las actividades, INU = Imágenes No Utilizadas por las actividades, T = Total. | | | | | | | | T | 438 | 1537 | 1975 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Respecto al tipo de recurso utilizado en aquellos casos en que las actividades sí se basan en imágenes, existen ciertas diferencias dependiendo del período, editorial y muestra analizada. Así, si analizamos los períodos que permiten una comparativa más amplia (LOE (1ª etapa) y LOMCE), la mayoría de libros editados en la primera recurren principalmente a obras pictóricas, dibujos realistas o infantilizados e imágenes de patrimonio arquitectónico. Para el caso de la LOMCE, en los 12 libros analizados se mantiene el número de esta tipología, pero aumenta el uso de fotografías y obras pictóricas, reduciéndose las actividades referidas a dibujos realistas e infantilizados (Figura 98). La mayor o menor variabilidad de recursos empleados por las actividades de distintas editoriales se relaciona necesariamente con el número total de imágenes incluidas en los libros de texto.

Figura 98. Tipo de recurso empleado por las actividades en manuales de la LOE y la LOMCE



CA = Cartel, CFP = Caricatura como Fuente Primaria, DI = Dibujo Infantilizado, DR = Dibujo Realista, FF = Fotografía, FM = Fotograma, IC = Imagen Combinada, O = Otro, OCM = Objeto de la Cultura Material, OP = Obra Pictórica, PA = Patrimonio Arquitectónico.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

En cuanto a la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes, anteriormente ya hemos puntualizado que este criterio de análisis es muy revelador y representa un factor clave para indagar en cómo pueden estar contribuyendo los manuales escolares al desarrollo de la imaginación histórica. De este modo, tras la aplicación del análisis en base a la gradación descrita previamente, los resultados totales muestran que existe una holgada mayoría de actividades que requieren de una complejidad cognitiva baja para su realización (Tabla 65). La tendencia observada indica que progresivamente aumentan las actividades caracterizadas como de complejidad cognitiva media y alta, aunque las de complejidad baja continúan siendo predominantes. Retomando el gran número de actividades mostradas por Vicens Vives, podemos comprobar que una abultada proporción de estas corresponde a una categorización de complejidad baja.

Tabla 65. Actividades según su complejidad cognitiva en manuales de la LOE y la LOMCE

| LOE (1ª etapa) | | | | | LOE (2ª etapa) | | | | | LOMCE | | | | |
|--|------------|------------|-----------|------------|----------------------|-----------|-----------|----------|------------|----------------------|------------|------------|-----------|-------------|
| M | N1 | N2 | N3 | T | M | N1 | N2 | N3 | T | M | N1 | N2 | N3 | T |
| Santillana 5º (2006) | 6 | 8 | 1 | 15 | Santillana 5º (2009) | 15 | 9 | 0 | 24 | Santillana 5º (2015) | 35 | 22 | 3 | 60 |
| Santillana 6º (2007) | 35 | 6 | 2 | 43 | Santillana 6º (2009) | 7 | 11 | 4 | 22 | Santillana 6º (2015) | 21 | 12 | 9 | 42 |
| V. Vives 5º (2006) | 111 | 31 | 1 | 143 | Anaya 5º (2010) | 15 | 6 | 2 | 23 | V. Vives 5º (2015) | 64 | 24 | 9 | 97 |
| V. Vives 6º (2007) | 124 | 43 | 14 | 181 | Anaya 6º (2010) | 9 | 7 | 2 | 18 | V. Vives 6º (2015) | 28 | 22 | 9 | 59 |
| Anaya 5º (2006) | 16 | 6 | 1 | 23 | Edelvives 6º (2013) | 10 | 6 | 1 | 17 | Anaya 5º (2014) | 12 | 8 | 0 | 20 |
| Anaya 6º (2006) | 3 | 0 | 0 | 3 | | | | | | Anaya 6º (2015) | 6 | 17 | 7 | 30 |
| SM 5º (2006) | 9 | 9 | 1 | 19 | | | | | | SM 5º (2014) | 19 | 30 | 7 | 56 |
| SM 6º (2009) | 3 | 4 | 2 | 9 | | | | | | SM 6º (2015) | 23 | 16 | 6 | 45 |
| Bromera 5º (2009) | 2 | 15 | 1 | 18 | | | | | | Bromera 5º (2014) | 11 | 6 | 1 | 18 |
| Bromera 6º (2009) | 4 | 3 | 0 | 7 | | | | | | Bromera 6º (2015) | 3 | 5 | 4 | 12 |
| Edelvives 5º (2006) | 5 | 8 | 1 | 14 | | | | | | Edelvives 5º (2014) | 4 | 9 | 3 | 16 |
| Edelvives 6º (2006) | 3 | 4 | 2 | 9 | | | | | | Edelvives 6º (2015) | 6 | 16 | 3 | 25 |
| T | 321 | 137 | 26 | 484 | T | 56 | 39 | 9 | 104 | T | 232 | 187 | 61 | 480 |
| M = Manual, N1 = Nivel Cognitivo Bajo, N2 = Nivel Cognitivo Medio, N3 = Nivel Cognitivo Alto, T = Total. | | | | | | | | | | T | 609 | 363 | 96 | 1068 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Un buen ejemplo de la forma en que se puede desaprovechar un recurso gráfico o del mal uso que se puede hacer del mismo lo podemos encontrar en diversos manuales que incorporan el grabado de Theodore de Bry (1594), titulado “Desembarco de Colón en Guanahani” (Figura 99). Por la situación que representa la imagen y los distintos significados que se le pueden atribuir, esta ya ha sido empleada en algunos estudios sobre lectura de imágenes históricas como el trabajo de Carretero y González (2008). Sin embargo, en este caso también nos interesa por el trato que recibe por parte de los manuales, ya que mientras que algunos ejemplares como el libro de 6º de Anaya (LOE 2ª etapa) o el de 5º de Vicens Vives (LOMCE) la incorporan entre sus páginas pero no formulan ninguna actividad sobre ella, el manual de 6º curso de Vicens Vives (LOE 1ª etapa) sí la emplea.

Figura 99. Obra de T. de Bry: “Desembarco de Colón en Guanahani”. Grabado, 1594



Fuente: University of Houston Libraries.

Sin embargo, en este último caso las actividades formuladas sobre la imagen se centran en aspectos superficiales como la descripción de la escena, los personajes o el número de naves que empleó Colón en su primer viaje. Este nos parece un buen ejemplo para ilustrar la forma en que se puede hacer un mal uso de un recurso como este, entre otros motivos, porque no invita a realizar un análisis crítico del contenido claramente colonialista que representa la escena. Además, también pasa por alto elementos muy significativos como la postura de los personajes, las armas y el aspecto de los conquistadores como representación de poder, los personajes que se encuentran en segundo plano alzando una cruz y su simbolismo como expansión del cristianismo, o la propia autoría de la escena y los sesgos que pueden haber influido en la representación. Ignorar todos estos aspectos de la imagen y formular simplemente cuestiones de carácter descriptivo puede llevar al alumnado a naturalizar escenas como esta o simplemente a no cuestionarlas.

Por otro lado, respecto a los resultados correspondientes a las relaciones que se establecen entre las imágenes utilizadas por las actividades y los textos asociados a estas señalan que es muy habitual que no se relacione la imagen a ningún texto (Tabla 66). Este representa un problema considerable puesto que cuando hablamos de representaciones históricas como las que estamos explorando es primordial ofrecer información suficiente

que sitúe y contextualice las imágenes, ya que de no aportar datos de esta clase se dificulta el uso didáctico que se pueda hacer de las mismas.

Tabla 66. Relación de la imagen de la actividad con el texto en manuales de la LOE y la LOMCE

| LOE (1ª etapa) | | | | | | | LOE (2ª etapa) | | | | | | | LOMCE | | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|------------|------------|------------|----------------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|------------|----------------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|
| M | NA | AE | AS | IR | IC | T | M | NA | AE | AS | IR | IC | T | M | NA | AE | AS | IR | IC | T |
| Santillana 5º (2006) | 8 | 0 | 0 | 3 | 4 | 15 | Santillana 5º (2009) | 5 | 0 | 0 | 10 | 9 | 24 | Santillana 5º (2015) | 22 | 2 | 0 | 22 | 14 | 60 |
| Santillana 6º (2007) | 17 | 0 | 0 | 20 | 6 | 43 | Santillana 6º (2009) | 16 | 0 | 0 | 3 | 3 | 22 | Santillana 6º (2015) | 8 | 2 | 0 | 13 | 19 | 42 |
| V. Vives 5º (2006) | 29 | 0 | 0 | 77 | 37 | 143 | Anaya 5º (2010) | 19 | 0 | 1 | 2 | 1 | 23 | V. Vives 5º (2015) | 9 | 3 | 3 | 49 | 33 | 97 |
| V. Vives 6º (2007) | 22 | 1 | 5 | 54 | 99 | 181 | Anaya 6º (2010) | 14 | 1 | 0 | 0 | 3 | 18 | V. Vives 6º (2015) | 5 | 0 | 0 | 22 | 32 | 59 |
| Anaya 5º (2006) | 9 | 5 | 3 | 5 | 1 | 23 | Edelvives 6º (2013) | 13 | 1 | 0 | 1 | 2 | 17 | Anaya 5º (2014) | 6 | 2 | 1 | 1 | 10 | 20 |
| Anaya 6º (2006) | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | | | | | | | | Anaya 6º (2015) | 16 | 0 | 0 | 4 | 10 | 30 |
| SM 5º (2006) | 8 | 0 | 0 | 5 | 6 | 19 | | | | | | | | SM 5º (2014) | 30 | 1 | 0 | 6 | 19 | 56 |
| SM 6º (2009) | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 | 9 | | | | | | | | SM 6º (2015) | 13 | 0 | 0 | 8 | 24 | 45 |
| Bromera 5º (2009) | 14 | 0 | 0 | 0 | 4 | 18 | | | | | | | | Bromera 5º (2014) | 4 | 0 | 0 | 5 | 9 | 18 |
| Bromera 6º (2009) | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | | | | | | | | Bromera 6º (2015) | 7 | 0 | 0 | 0 | 5 | 12 |
| Edelvives 5º (2006) | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | | | | | | | | Edelvives 5º (2014) | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Edelvives 6º (2006) | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | | | | | | | | Edelvives 6º (2015) | 17 | 0 | 0 | 1 | 7 | 25 |
| T | 138 | 8 | 10 | 165 | 163 | 484 | T | 67 | 2 | 1 | 16 | 18 | 104 | T | 153 | 10 | 4 | 131 | 182 | 480 |
| M = Manual, NA = No Asociada a ningún texto, AE = Asociada a recurso Externo (atlas, web...), AS = Asociada a texto pero Sin relación de significado, IR = Información Reiterativa, IC = Información Complementaria, T = Total. | | | | | | | | | | | | | | T | 358 | 20 | 15 | 312 | 363 | 1068 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Junto con ello, también destaca el gran número de casos en que recursos visuales y textuales complementan la información ofrecida entre ambos, lo que implica un indicio positivo porque sugiere que las imágenes están integradas en el contenido del libro y no aparecen desconectadas del resto de componentes que forman los manuales. Con todo, las relaciones de reiteración muestran unos índices muy elevados a pesar de que son la opción mayoritaria en muchos libros.

Implicaciones

Si realizamos un balance de los resultados obtenidos con este análisis comparativo, la evaluación de las actividades basadas en imágenes que contienen los manuales escolares estudiados refleja que estos tampoco realizan una contribución suficiente al desarrollo de la imaginación histórica. En ese sentido, si atendemos al primero de los criterios de estudio este apunta al uso mayoritariamente ilustrativo o decorativo que se hace de las imágenes en las unidades de historia, como rasgo característico de los manuales tradicionales desde el origen de esta disciplina educativa (Valls, 2007: 99). También se evidencia parcialmente que, pese a no ser el recurso icónico más utilizado, se emplea un gran número de dibujos infantilizados como base para realizar actividades con el alumnado. El riesgo que supone introducir representaciones de este tipo radica en la posibilidad de transmitir códigos y significados anacrónicos en escenas del pasado. Diversas editoriales optan por la utilización de un importante número de dibujos sin ofrecer procedimientos que permitan un análisis y contraste de, por ejemplo, los sesgos que puedan estar afectando a su mensaje. Una aproximación que combine herramientas y destrezas diferentes es posible ya que, como se ha observado, el alumnado de estas edades es capaz de detectar diferentes intencionalidades en la información transmitida por estas imágenes, también de tipo histórico (Levstik y Barton, 2005: 70).

Sobre la complejidad cognitiva de las tareas propuestas con imágenes, estas muestran mayoritariamente una complejidad cognitiva baja y aquellas que únicamente invitan a la descripción de la fuente son las más numerosas, algo que impide el fomento de habilidades interpretativas y de cuestionamiento de las representaciones históricas incluidas en los manuales. Estas competencias son fundamental al tratar imágenes históricas (Brugar y Roberts, 2017; Kang, 2010; Prangma et al., 2009), pero plantear tal desproporción de actividades descriptivas hace que no se profundice más en su análisis, por ejemplo, realizando acciones inferenciales o relacionando elementos dentro de la propia imagen. Si comparamos los resultados con los de investigaciones similares que han analizado actividades en libros de texto, como la de Sáiz (2014) o Sáiz y Colomer (2014), podemos ver que estos coinciden claramente con los resultados obtenidos en el presente trabajo. No obstante, en el caso del segundo estudio encontramos pequeñas diferencias por la mayor presencia de actividades de complejidad alta en libros de texto editados durante la LOE. Todo ello viene a reafirmar los resultados que hemos alcanzado en el anterior análisis comparativo, en el que hemos podido comprobar la alta presencia de tareas de complejidad cognitiva baja presentes en manuales escolares de reformas

educativas anteriores. El abultado número de casos en que imagen y texto reiteran la misma información es otro aspecto que considerar, ya que permiten resolver la tarea propuesta al estudiante copiando fragmentos literales del texto sin la necesidad de analizar el contenido de la imagen. Unido a esto, muchos recursos no se acompañan de textos que aporten, al menos, información básica que los sitúe y contextualice, como también han demostrado Cuenca-López y López-Cruz (2014) o Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres (2017) para el caso concreto de elementos patrimoniales en los manuales escolares más recientes.

Pese a las diferencias que existen entre las dos leyes educativas (LOE y LOMCE) en que se enmarcan estos materiales de enseñanza, podemos observar que no se producen cambios significativos entre unos manuales y otros. En este estudio se refleja, tal y como demostró Sáiz (2013) en Educación Secundaria, que la introducción -por medio de la LOE- de las Competencias Básicas en el currículo español no supuso una mejora de las habilidades y destrezas promovidas por los manuales. Del mismo modo, la mayoría de las actividades propuestas en libros editados bajo la LOMCE priman la consecución de tareas reproductoras de información, algo que en este caso sí va en consonancia con los Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables respecto a la enseñanza de la Historia presentes en este currículo (Pelegrín, 2015). Las tareas de este tipo implican la asunción de determinado posicionamiento epistemológico en la construcción de conocimiento desde la escuela, de forma que un uso tan desproporcionado de estas esconde, tras una falsa apariencia de procedimientos activos y creativos, una serie de tareas técnicas y acríticas sobre las evidencias del pasado que, más que a un planteamiento emancipador del conocimiento histórico, nos recuerda a posturas provenientes de una construcción técnica del currículo y de la cultura escolar.

Si atendemos a todo ello, los déficits encontrados en las actividades de los dos períodos legales analizados en este estudio comparativo repercuten en los posibles aprendizajes que pueda llevar a cabo el alumnado, ya que al no promover suficientemente actividades que susciten una aproximación crítica e interpretativa sobre las imágenes históricas -o de contenido histórico- no facilitan el desarrollo de la imaginación histórica. Por supuesto, la consecución de esta clase de aprendizajes depende fundamentalmente del profesorado, pero que los recursos educativos más utilizados promuevan un acercamiento tan pobre a las representaciones del pasado supone un obstáculo considerable en ese sentido.

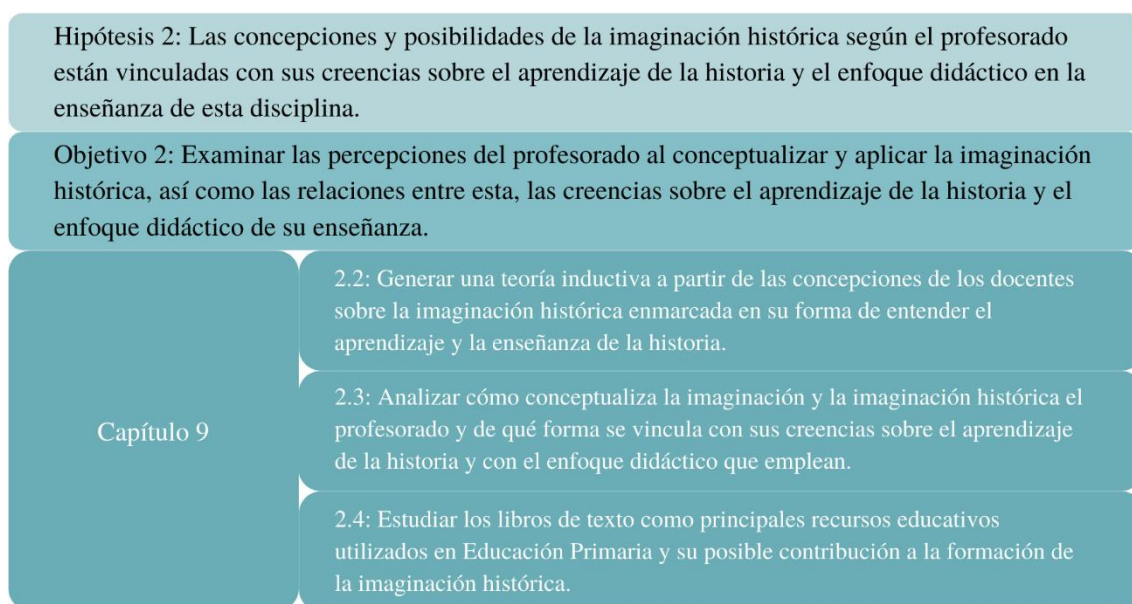
Como se ha podido comprobar, más allá de las premisas o cambios efectivos que impulsan cada una de las regulaciones legales bajo las que han sido editados estos libros de texto, aquello que parece tener un mayor peso sobre las formas de aprendizaje que promueven los manuales son las tradiciones y rutinas escolares de esta disciplina escolar, como el código disciplinar. En esa línea, la reciente aprobación de la LOMLOE y su inminente entrada en vigor en las aulas no parece -por ahora- representar un gran cambio a este respecto, aunque esto es algo que podrá ser objeto de estudio y discusión en investigaciones posteriores.

9.6 Sumario

Los estudios que se han llevado a cabo en la Fase 2 de la investigación han contribuido a profundizar significativamente en cómo conceptualiza la imaginación histórica el profesorado, así como en las relaciones que se pueden establecer entre estas percepciones y sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y los métodos que utilizan al enseñar esta disciplina. Junto con ello, hemos analizado una muestra amplia de libros de texto para examinar en qué medida contribuyen a la formación de la imaginación histórica.

En este sentido, es conveniente reparar en cómo estos dos estudios representan un gran paso hacia la comprobación de la Hipótesis 2 y al cumplimiento del Objetivo 2 de la investigación, fundamentalmente a través de la realización de los propósitos que establecen los subobjetivos 2.2, 2.3 y 2.4 (Figura 100).

Figura 100. Detalle de los subobjetivos de investigación de la Fase 2 (Capítulo 9)



Fuente: elaboración propia.

Así, el primero de los estudios desarrollados ha permitido alcanzar los subobjetivos 2.2 y 2.3 por medio del diseño, implementación y análisis de 15 entrevistas en profundidad semiestructuradas a maestros de 5º y 6º curso de Educación Primaria, las cuales han sido analizadas en dos ocasiones de manera consecutiva mediante dos métodos de investigación: la teoría fundamentada y el análisis del discurso. Por su parte, el análisis realizado sobre los libros de texto ha ayudado en la consecución del subobjetivo 2.4, de manera que en este estudio se han examinado las actividades basadas en imágenes de los manuales escolares más utilizados en los mismos cursos de Educación Primaria en la Comunitat Valenciana durante las últimas décadas.

Si comenzamos por abordar los resultados alcanzados en el estudio centrado en las entrevistas, los análisis llevados a cabo han puesto en evidencia que los maestros entienden la imaginación histórica de una forma bastante unívoca como la capacidad de formar imágenes mentales sobre el pasado. En ese sentido, pese a que no es un concepto con el que estén familiarizados, no encuentran ninguna dificultad a la hora de significarlo y -lo que es más importante- no les resulta un concepto antitético u opuesto al aprendizaje de la historia, sino que por el contrario, reflexionan con facilidad sobre cómo los alumnos imaginan el pasado en base a sus creencias sobre cómo aprenden historia y vinculan la imaginación histórica con muchos de los métodos y recursos que utilizan al enseñar esta disciplina.

En esa línea, una circunstancia relevante sobre la que podemos llamar la atención es que se conceptualice la imaginación histórica como la mera formación o figuración de imágenes mentales. Buena parte de las investigaciones realizadas desde la didáctica de la historia han coincidido en asumir esa característica de esta capacidad o facultad mental, pero normalmente estos trabajos suelen ir más allá confiriéndole otras funciones además de esta (vv. Fines, 1977: 2002a; Little, 1983b; Schörken, 1994).

Al mismo tiempo, otra apreciación que podemos hacer es destacar lo significativo que es que entre las ideas manifestadas por el profesorado no aparezca -prácticamente- el uso de la imaginación para trabajar sobre fuentes históricas y para realizar inferencias que rellenen los huecos o vacíos que existen entre estas en el registro histórico. Esto es algo revelador porque dicha concepción ha tenido una importancia determinante en los modos en que se ha entendido la imaginación histórica en la didáctica de la historia -especialmente en las investigaciones producidas en Reino Unido (vv. Cooper, 1991: 36; Lee, 1984a: 94; Percival, 2020: 6-7; P. J. Rogers, 1987b: 35)-, aunque a nuestro modo de ver los resultados sugieren una explicación clara de esta situación. El hecho de que esta idea no esté presente en los razonamientos del profesorado se debe a que estos hacen un uso muy reducido de las fuentes históricas al enseñar historia, lo que les aleja de entender la imaginación histórica vinculada con las evidencias del pasado y les conduce a entender el concepto de una forma más afín a sus creencias sobre el aprendizaje y a las prácticas educativas que emplean al tratar contenidos históricos. Así, aquello que más resaltan en general al reflexionar sobre la imaginación histórica es la premisa de que los alumnos imaginan históricamente gracias a las narraciones y explicaciones que realiza el docente, a los recursos que utiliza y a cómo se sirve de ellos, de modo que con ello consigue que fijen en la memoria los aprendizajes históricos y formen su comprensión sobre el pasado.

Al entrar en detalle sobre estos resultados que ofrecen las entrevistas podemos hacerlo en un primer momento con la consideración de los obtenidos con la teoría fundamentada y, posteriormente, los que se han alcanzado mediante el análisis del discurso. Respecto a los resultados a los que ha dado lugar la teoría fundamentada, con este método se ha generado una teoría inductiva (Figura 87) sobre la imaginación histórica a partir de las percepciones del profesorado que adopta la forma de un proceso formado por 6 fases: Condicionantes generales, Condicionantes específicos, Concepto, Aspiraciones, Acciones y Efectos. De este modo, el recorrido que traza este proceso representa una variación de un proceso de aprendizaje prototípico y, a nivel más específico, podemos describirlo indicando que este parte del reconocimiento de que

existen una serie de factores preliminares (Condicionantes generales y específicos) relacionados con la disciplina histórica, las capacidades, características y actitudes de los alumnos, el docente y los recursos educativos, que afectan a cómo se conceptualiza la imaginación histórica (Concepto), los objetivos de aprendizaje hacia los que la dirigen los docentes (Aspiraciones) y las actividades que realizan los alumnos y ellos (Acciones). El modo en que se entiende el concepto depende sobre todo de las funciones -ya sean más instrumentales o trascendentales- y características que se le atribuyen, así como de los pasos previos para emplearla o de cómo se valora. Los propósitos hacia los que se enfoca la imaginación histórica tienen que ver con la adquisición de conocimiento sustantivo, con vincular la historia con la vida de los alumnos, que capten los contextos históricos y que se motiven al aprender sobre el pasado. Las actividades (Acciones) que desarrollan docentes y alumnos derivan de los objetivos o propósitos (Aspiraciones), están delimitadas por cómo se entiende la imaginación histórica (Concepto) y se ven influidas por los factores preliminares (Condicionantes generales y específicos), de manera que estas actividades consisten en las estrategias de enseñanza que implementa el maestro, los recursos que utiliza y los actos y creaciones que elaboran los alumnos haciendo uso de la imaginación histórica. Este conjunto de actividades que impulsan o desarrollan la imaginación produce unos resultados (Efectos) en el alumnado, y sobre todo en su aprendizaje, como fijar en su memoria los contenidos estudiados, transportar a los niños y niñas al pasado para apreciarlo, fomentar actitudes o provocar unas consecuencias humanas.

Por lo que respecta a los resultados alcanzados con el análisis del discurso, estos complementan y enriquecen los obtenidos con la teoría fundamentada, de forma que en este caso se organizan en función de las cuestiones sobre las que ponemos el foco en esta parte de la tesis doctoral. En ese sentido, al conversar en torno al concepto de imaginación -en general- los maestros entienden que esta es una capacidad que tiene la función de generar imágenes mentales, con la que se planifican o proyectan acciones o futuros posibles, así como que sirve para inventar y crear elementos de distinta clase, entre otras cosas. Relacionado con ello, en el ejercicio de card-sorting sobre este concepto la mayor parte de las argumentaciones resaltan los vínculos entre la imaginación y la creatividad, lo necesaria que es la libertad para poder hacer uso de la imaginación o de los aspectos emocionales que entran en juego al utilizarla.

En términos generales los docentes conceptualizan la imaginación histórica como la capacidad de formar imágenes mentales sobre el pasado, incluso describiendo esta

como la encargada de figurar una especie de película en la cabeza, y tienden a enfatizar que son ellos los responsables de dirigir esos procesos de figuración mental de imágenes históricas en sus alumnos a través de diferentes métodos y recursos. Además, varios maestros enfrentan tensiones discursivas al plantear que la imaginación histórica se puede empelar para inventar o crear ciertas cosas -como, por ejemplo, crear productos de aprendizaje-, ya que tras esta clase de afirmaciones se apresuran a matizar que ello no implica utilizar la imaginación para inventar o falsear la historia. Sobre el ejercicio de card-sorting, se confiere mucha importancia a los aspectos emocionales de la imaginación al tratar el pasado, ya que estos permiten a los alumnos aprender mejor y disfrutar del aprendizaje, junto a lo que también resaltan los vínculos de la imaginación histórica con la empatía, las narraciones y, aunque no es un concepto importante para algunos docentes, existen otros que plantean reflexiones interesantes sobre su relación con la estética.

En cuanto a los métodos y estrategias didácticas utilizados por los docentes y sus vínculos con la imaginación histórica, muchos de estos razonan en base a comparaciones entre los métodos tradicionales y los métodos innovadores, destacando que los primeros no fomentan la imaginación histórica de ningún modo. Esta es una circunstancia significativa porque ningún docente se considera tradicional, ni siquiera aquellos que podríamos incluir dentro de esta caracterización tan habitual. En relación con ello, los maestros ponen el foco sobre que los aprendizajes memorísticos no pueden hacer ninguna clase de contribución a la imaginación histórica y algunos defienden el uso de métodos como el trabajo por proyectos como una alternativa que sí puede hacer aportaciones ese sentido. Con todo, una de las reflexiones más habituales a este respecto es que los alumnos imaginan el pasado mediante las historias, narraciones o relatos que les cuentan los docentes, algo que ayuda a los alumnos a recordar y grabar en su memoria los contenidos históricos, de manera que en muchos casos este procedimiento dedicado a contar historias sirve para complementar la lectura y el trabajo sobre el libro de texto.

Sobre los recursos educativos que emplea el profesorado y su relación con la imaginación histórica, el material más utilizado es el libro de texto, pero ello no implica que los alumnos imaginen a través de este, sino que existe un consenso amplio entre los maestros sobre que los manuales son un impedimento a tal efecto. Únicamente algunas partes muy concretas del libro son de ayuda para que los alumnos utilicen la imaginación histórica, de modo que el profesorado suplementa el uso de estos con la narración de historias que acabamos de mencionar, la proyección de imágenes históricas o de vídeos.

Por lo que se refiere a la indagación realizada sobre los vínculos con las creencias epistémicas y las finalidades del aprendizaje de la historia, es posible apreciar algunas conexiones, como que el profesorado entienda que esta disciplina consiste en los hechos del pasado, los cuales se pueden conocer y figurar mentalmente de manera objetiva. Sin embargo, no se aprecian relaciones claras entre la forma en que los docentes entienden la imaginación histórica y las finalidades de aprender esta disciplina, las cuales se refieren principalmente a conocerla para no cometer los mismos errores, pensar un futuro mejor o disponer de cultura general, entre otras cosas. Por último, sobre los vínculos con la formación disciplinar de los docentes, las relaciones más significativas son las que muestran los maestros que cuentan con formación superior en el ámbito de la psicología y articulan parte de sus reflexiones sobre la imaginación acudiendo a teorías, conceptos y ejemplos psicológicos.

Por otro lado, más allá de los ricos resultados que ha arrojado el doble análisis efectuado sobre las entrevistas a los maestros, el examen de los libros de texto también ha ofrecido resultados interesantes. El análisis comparativo desarrollado respectivamente entre las actividades basadas en imágenes de manuales editados bajo la LOGSE y la LOMCE, y la LOE y la LOMCE, ha reflejado que estos recursos educativos emplean mayoritariamente las imágenes a modo de ilustraciones o de forma decorativa. Junto con ello, la gran mayoría de las actividades que hacen algún uso de las representaciones visuales son tareas de complejidad cognitiva baja que proponen un acercamiento pobre hacia estas, centrado sobre todo en la descripción e identificación de los elementos que aparecen en las imágenes y sin ir más allá. Esto representa una situación preocupante ya que los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados en Educación Primaria y este panorama denota que durante un largo periodo han hecho una contribución muy pobre al desarrollo de la imaginación histórica de los alumnos, fundamentalmente al no facilitar tareas de aprendizaje que fomenten el análisis de las representaciones visuales del pasado y que inviten a considerar las dimensiones estéticas del conocimiento histórico.

Atendiendo al nutrido conjunto de resultados que hemos obtenido y una vez cumplidos los subobjetivos 2.2, 2.3 y 2.4 de esta Fase 2 de la investigación, estamos en disposición de proseguir con el estudio desarrollado en la tercera y última fase. De este modo, las entrevistas realizadas a los maestros de Educación Primaria han puesto en evidencia cuestiones de gran interés y, entre las muchas que podemos destacar, unas que sobresalen significativamente son las expresadas por Victoria. La maestra refleja a lo

largo de la entrevista unas reflexiones muy profundas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia en Educación Primaria y, sobre todo, ofrece unos razonamientos muy originales sobre la dimensión estética del aprendizaje de la historia y su relación con la imaginación histórica. Estos son los factores principales que nos conducen a plantear un estudio de caso en la Fase 3 para explorar en profundidad cómo esta docente elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica en su clase de 4º de primaria.

Afrontamos esta última fase de nuestra investigación doctoral con la convicción de que una aproximación como esta puede aportar unos matices muy relevantes al estudio de la imaginación histórica, por ejemplo, aportando reflexiones surgidas del día a día en el aula o revelando las tensiones que se pueden dar al emplear este concepto cuando se enseña historia en Educación Primaria.

Capítulo 10. Fase 3 – Estudio de caso en Educación Primaria

“La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos. La democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar las materias de instrucción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas y, para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas. La idea de que las cosas ‘esenciales’ de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos.”

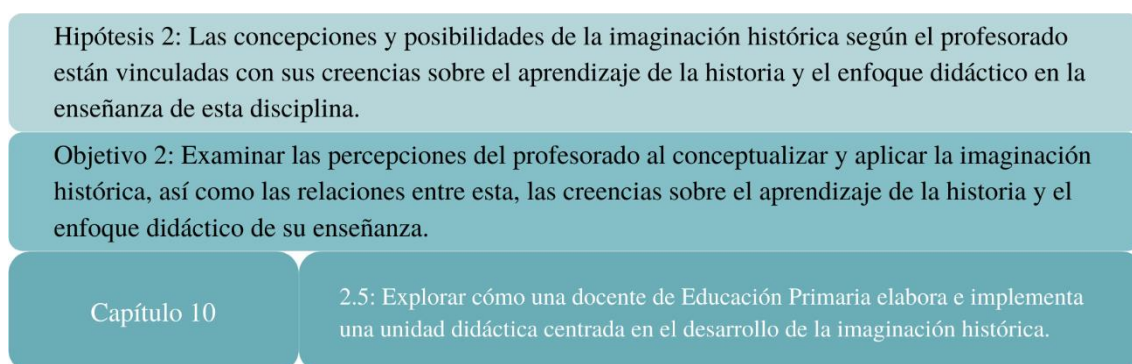
Democracia y educación. John Dewey

En este capítulo desarrollamos la tercera fase de la parte empírica de la presente tesis doctoral, de manera que en este punto situamos el foco sobre cómo una maestra de 4º de Educación Primaria diseña e implementa una unidad didáctica dirigida al desarrollo de la imaginación histórica. Esto se lleva a cabo por medio de un estudio de caso en el que examinamos las percepciones de la maestra y analizamos cómo entiende el concepto, así como sus creencias sobre una serie de factores relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia que aparecen y a los que se enfrenta al aplicar la unidad didáctica. En ese sentido, un aspecto importante que hay que remarcar desde el principio son las características de esta maestra que nos conducen a seleccionarla como caso de estudio, de modo que esta decisión se toma fundamentalmente porque la docente participa en la Fase 2 de la investigación y durante su entrevista ofrece unas reflexiones muy

significativas sobre la imaginación histórica y el aprendizaje de la historia en Educación Primaria.

El estudio que realizamos en esta Fase 3 va encaminado a terminar de contrastar la Hipótesis 2 y al cumplimiento definitivo del Objetivo 2 de la investigación, de tal manera que esto se lleva a cabo completando el subobjetivo 2.5. Las finalidades que persiguen estos elementos y las características más significativas del estudio se muestran en la Figura 101.

Figura 101. Esquema del estudio desarrollado en la Fase 3 (Capítulo 10)



Fuente: elaboración propia.

Esta figura muestra que el estudio de caso sobre Victoria, la maestra de 4º de Educación Primaria en la que nos centramos, se lleva a cabo mediante tres estrategias o instrumentos de recogida de información. Así, se realizan tres entrevistas semiestructuradas en profundidad a la docente en tres momentos distintos -antes, durante y después- de la aplicación de la unidad didáctica para dar cuenta de sus percepciones en coyunturas distintas; también se elabora por parte de la maestra un diario en el que plasma el funcionamiento de las sesiones, así como sus preocupaciones y reflexiones; y, por último, se consideran los documentos programáticos de los que se sirve para organizar y planificar la intervención. Como explicaremos en detalle más adelante, los condicionantes derivados de la pandemia de COVID-19 en el periodo durante el que se implementa la unidad didáctica dificultan el uso de otras estrategias habituales de los estudios de casos como la observación participante. A pesar de estos inconvenientes consideramos que el resto de las técnicas adoptadas permiten conocer el caso en suficiente profundidad, aunque reconocemos desde el principio la limitación que representa que la maestra estudiada sea la única informante.

En cuanto a las cuestiones específicas que analizamos, los estudios de casos acostumbra a estar guiados mediante un “issue”, es decir, una pregunta que contiene los elementos que permiten comprender el caso que se va a examinar. En nuestro caso, el “issue” que guía el estudio es: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria? Este se concreta en una serie de declaraciones temáticas, las cuales hacen referencia a los tópicos específicos que permiten dar respuesta a la pregunta y que en el presente estudio de caso son: la imaginación histórica y su desarrollo; las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia; la influencia de los métodos y estrategias didácticas al desarrollar la imaginación histórica; la influencia de los recursos al desarrollar la imaginación histórica; y finalmente, otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica.

Por tanto, este conjunto de componentes son los que centran esta parte de la investigación y en base a los que estructuramos el análisis. Con todo, antes de proceder a detallar todo ello es conveniente mostrar el carácter que tiene la unidad didáctica diseñada e implementada por la maestra. Así, se trata de una unidad didáctica de Ciencias Sociales para 4º de Educación Primaria con una duración de 8 semanas que se centra en el estudio de las migraciones en dimensión histórica y que lleva por título: “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?”. En ella se trata de fomentar el desarrollo de la imaginación histórica a través del trabajo sobre álbumes ilustrados -así como otros recursos, como fotografías históricas- y la realización de actividades individuales -como la realización de dibujos- y cooperativas -como la construcción de un diorama- sobre los contenidos estudiados.

Estos giran en torno al trabajo de las migraciones en dimensión histórica, ya que explora las migraciones y algunas de las causas que las producen a través de ciertos episodios de la historia de España en el siglo XX, como el exilio republicano, los niños de la guerra o el éxodo rural. Además, la unidad didáctica vincula la temática con las migraciones en el presente y las que se pueden dar en el futuro. Todo ello se realiza mediante el desarrollo de diferentes aspectos -propios o vinculados a- la imaginación histórica -como la reflexión sobre la dimensión visual de las representaciones históricas, el esbozo de situaciones prospectivas o posibilidades futuras, la empatía histórica...- y a través del trabajo sobre recursos educativos como los álbumes ilustrados sobre migraciones o las fotografías históricas.

Una vez delineadas las principales características del estudio de caso que realizamos en esta Fase 3 y tras haber expuesto brevemente las líneas generales que trata la unidad didáctica implementada por la docente, podemos pasar a detallar el método de

investigación que empleamos. Del mismo modo que al abordar las fases anteriores, después de describir y explicar el método y todo lo que envuelve al procedimiento que hemos seguido, pasaremos a presentar los resultados alcanzados.

10.1 Método – Estudio de casos

El método de investigación del que nos servimos en esta fase es el estudio de casos¹⁰⁹, el cual representa una tradición de investigación que cuenta con una larga trayectoria y de la que prácticamente existen indicios de su uso desde hace siglos, si bien el modo en que lo entendemos en la actualidad deriva de ciertos estudios interpretativos desarrollados a finales del siglo XIX y principios del XX en campos como la antropología, la psicología, la historia y la sociología (Jorrín-Abellán et al., 2021: 120-121). En ese sentido, es posible encontrar diferentes tipos de aproximaciones a los estudios de casos, entre las que las más influyentes en las últimas décadas han sido las de R. Yin, S. Merriam y R. Stake, de modo que, a pesar de presentar unos procedimientos parecidos en ciertos aspectos, estas reflejan perspectivas muy distintas. Esto se debe a que cada una está concebida desde un paradigma diferente ya que, si bien las propuestas de Yin se realizan desde los postulados positivistas, las de Merriam y Stake lo hacen desde unos constructivistas (Cohen et al., 2007). Las formulaciones de Stake son las que han tenido un mayor impacto en la investigación en ciencias sociales y son tomadas muy a menudo como referencia al desarrollar estudios de casos en educación. Este factor, junto a la claridad y precisión de sus recomendaciones y reflexiones metodológicas, hacen que nos decantemos por basarnos en los planteamientos de este autor para implementar y analizar el presente estudio de caso.

A la hora definir o especificar en qué consiste este método de investigación, es importante tener en cuenta que los estudios de casos están caracterizados por desarrollar análisis sistemáticos y en profundidad de casos de un fenómeno, por lo que son muy útiles para entender en detalle las cuestiones y problemas educativos sin perder la riqueza de su complejidad como fenómenos sociales. En esa línea, como manifiesta el propio Stake, “(...) El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso

¹⁰⁹ Es necesario puntualizar que, cuando nos referimos de forma genérica al método que utilizamos en esta fase lo hacemos empleando su nombre original (“estudio de casos”) (Stake, 1999), cuando aludimos al conjunto de investigaciones de esta clase lo hacemos en plural (“estudios de casos”), mientras que cuando mencionamos particularmente el que llevamos a cabo en esta Fase 3 lo mencionamos en singular (“estudio de caso”) puesto que nuestra investigación se centra en un caso concreto, una maestra.

singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.” (Stake, 1999: 11). Estas propiedades reflejan la principal característica de este método, la cual reside en el estudio intensivo de un caso que se delinea con unos límites precisos que lo acotan en función del objeto de estudio, pero que a su vez se enmarca en el contexto global donde se produce (Bisquerra, 2014: 311). Ello representa una particularidad muy relevante ya que esta clase de aproximaciones permiten retratar las experiencias vividas por los participantes, sus pensamientos y sentimientos hacia una situación o aspecto específico enmarcando todo ello en la realidad que los envuelve (Cohen et al., 2007: 254).

Significativamente, el propio nombre de este método enfatiza una característica determinante del mismo: la particularidad del caso estudiado (Stake, 2005: 443). Con esto nos referimos a que los estudios de casos se suelen diferenciar más por los sujetos u objetos de estudio que se toman, y no tanto por la clase de métodos de análisis que emplean, aunque es preciso reconocer que esto no es óbice para que exista un consenso suficiente sobre qué procedimientos suelen ser más adecuados de implementar en estudios de casos (Cohen et al., 2007: 253). En ese sentido, la flexibilidad del estudio de caso como método de investigación permite que los casos, es decir, las situaciones o entidades sociales únicas que interesa explorar, sean tanto personas como programas o iniciativas (Stake, 1999: 16), con lo que estos pueden ser desde una comunidad educativa, un programa escolar, un grupo de alumnos en concreto, o un estudiante o docente en particular, entre otros. Así, dependiendo de cómo se defina el estudio, puede abarcar la investigación de un solo caso o de varios, pero más allá de este aspecto, su finalidad principal será la de comprender la particularidad del caso analizado, tratando de explicar cómo funcionan las diferentes partes que se es posible identificar y las relaciones que se perciben entre ellas.

Todo ello hace que este sea un método eminentemente particularista, en el sentido de que tiene un enfoque ideográfico, esto es, que aspira a reflejar la idiosincrasia del caso estudiado, por lo que se orienta a comprender a fondo la realidad singular de un individuo, un grupo de individuos, una institución, una iniciativa, etc. Además, tiene un carácter inductivo, ya que trata de descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del caso y del sistema donde este tiene lugar.

Tal y como hemos apuntado, el estudio de casos se ha utilizado muy a menudo para comprender en profundidad las realidades sociales y educativas, pero, además, estos pueden aportar algunas ventajas que se suelen poner de relieve al emplearlos en este último ámbito. Entre ellas podemos destacar que estos representan diseños muy

adecuados a la hora de realizar estudios a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo o con poco espacio y recursos; permiten trazar comparaciones entre personas e instituciones diferentes; pueden contribuir significativamente al desarrollo profesional del profesorado, ya que tienden a hacerles reflexionar sobre la práctica tomando en cuenta diferentes perspectivas y cooperando con otros agentes distintos a los habituales; o también contribuyen a la toma de decisiones y a revelar prejuicios o preconcepciones (Bisquerra, 2014: 311-312).

No obstante, más allá de los análisis exhaustivos que permite desarrollar este método, las descripciones detalladas de casos particulares y de otras ventajas que aportan, hay ciertas limitaciones de los estudios de casos que acostumbran a ponerse de relieve. A menudo se critica que estos no permiten hacer generalizaciones, pero esta clase de cuestionamientos solo son válidos si se adopta una óptica positivista, ya que la riqueza de un análisis cualitativo en profundidad de una situación o entidad social puede ofrecer una comprensión de gran interés sobre la complejidad de una realidad particular. En ese sentido, aquello que sí pueden aportar los estudios de casos son generalizaciones analíticas, no así generalizaciones estadísticas, de modo que pueden proporcionar desarrollos que ayuden a entender otros casos particulares parecidos al que es objeto de estudio. Esto se relaciona con el hecho de que en los estudios de casos se pueden atisbar relaciones de causa-efecto, aunque estas se limitan al contexto en que se encuentra el caso analizado o a otros contextos marcados por condicionantes similares (Cohen et al., 2007: 253).

En cuanto a los tipos o clases de estudio de caso que es posible diferenciar, existen diversas clasificaciones en función de distintos criterios, si bien aquellas que resultan más interesantes son las que distinguen entre varias modalidades dependiendo del objetivo hacia el que se orienta el estudio. Por ejemplo, Yin plantea una clasificación de tres clases de estudio de casos, como son los de tipo exploratorio, descriptivo o explicativo, de modo que el primero va dirigido a realizar una aproximación inicial al tema de investigación para generar preguntas e hipótesis de investigación que guíen indagaciones posteriores, el segundo trata de delinear el caso analizado y el tercero tiene la pretensión de interpretar las estrategias y procesos del fenómeno (Cohen et al., 2007: 254-255). Mientras tanto, Stake también distingue entre varios tipos en función del objetivo que persigue el estudio de casos y plantea que estos pueden ser estudios intrínsecos de casos, instrumentales de casos o colectivos de casos (Stake, 1999: 16-19). El primero de ellos aspira a comprender mejor el caso estudiado, el segundo a entender mejor un tema o aspecto teórico

serviéndose del estudio de un caso y el tercero a examinar de forma intensiva diversos casos.

Atendiendo a estas clasificaciones podemos comprobar que este método de investigación puede ir enfocado a diversos fines, así como comenzar a exponer la naturaleza del estudio de caso que desarrollamos en la Fase 3 de esta investigación. Si tenemos en cuenta la clasificación de Yin, nuestro estudio de caso es de tipo explicativo, ya que está dirigido a interpretar los elementos de interés que integran el caso seleccionado, aunque consideramos que la clasificación de Stake es más precisa y práctica, con lo que a partir de ella podemos explicar cómo el nuestro se trata de un estudio instrumental de caso. El hecho de caracterizar el presente estudio dentro de esta tipología se debe a que utilizamos el estudio de caso para obtener mayor claridad sobre un aspecto teórico como es la imaginación histórica. Por ello, el caso que estudiamos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios, como son los de explorar cómo una docente elabora e implementa una unidad didáctica enfocada hacia el desarrollo de la imaginación histórica.

En todo estudio de casos tienen una relevancia muy significativa los “issues” que aborda. Estos son los elementos que nos permiten comprender el caso que estamos estudiando, de manera que se suelen formular de manera interrogativa y tratan de concretar la pregunta de investigación adaptándola al contexto que estamos estudiando (Jorrín-Abellán et al., 2021: 122-123). La definición de el/los “issue/s” representa algo determinante en nuestra investigación ya que, si en los estudios intrínsecos de casos lo más importante es el caso en sí, en los estudios instrumentales de casos como el nuestro aquello más relevante es el “issue” examinado (Stake, 1999: 26). En nuestro trabajo, el “issue” que queremos indagar es: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria? Esta idea nos permite guiar el estudio de la particularidad de nuestro caso y, además, favorece la concreción de distintos aspectos específicos que nos ayudan a indagar en la complejidad de una pregunta como esta (Stake, 2005: 448-449). Estos temas o concreciones se suelen denominar “declaraciones temáticas” y contribuyen a clarificar la diversidad de aspectos que pueden afectar de una manera u otra al “issue” que vamos a explorar, de modo que en este estudio de caso las declaraciones temáticas en las que nos centramos son: la imaginación histórica y su desarrollo; las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia; la influencia de los métodos y estrategias didácticas al desarrollar la imaginación histórica; la influencia de los recursos al desarrollar la

imaginación histórica; y finalmente, otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica.

No obstante, antes de proseguir detallando el resto de los aspectos que caracterizan este estudio de caso, es preciso explicar el alcance inicial con el que se preparó. Este se diseñó tanto para (a) examinar cómo la docente elabora e implementa una unidad didáctica dirigida al desarrollo de la imaginación histórica, como para (b) analizar las producciones de los alumnos y su propia evolución en dicha intervención. Sin embargo, diversos factores como la ingente cantidad de datos recabados, las limitaciones de tiempo y el hecho de que las fases 1 y 2 de la investigación se centren en examinar particularmente las percepciones del profesorado, han hecho que finalmente en esta Fase 3 nos centremos en estudiar únicamente las cuestiones más próximas y que guardan relación directa con las dimensiones analizadas en las fases previas de la tesis: (a) las percepciones de la maestra. En ese sentido, el gran volumen de datos recogidos para (b) estudiar las producciones del alumnado permanece como un ámbito de gran interés que no examinamos en este estudio pero que podremos abordar en profundidad en el futuro.

I. Justificación del método

Tras haber delineado las principales características de este método y haber precisado los elementos en los que se centra este estudio, podemos exponer los motivos que nos conducen a servirnos de un estudio de caso en esta fase de la parte empírica de nuestra investigación doctoral. Un factor relevante a este respecto es que los estudios de casos permiten profundizar en las situaciones sociales de modos en los que las aproximaciones estadísticas no pueden, por lo que estos permiten complementar los resultados que se han aportado con los cálculos e índices obtenidos en la Fase 1 de la investigación a través de testimonios y reflexiones más situadas contextualmente. Junto con ello, los estudios de casos son de gran utilidad para ofrecer ejemplos de personas concretas en las situaciones en que se desenvuelven habitualmente, con lo que posibilitan el desarrollo de argumentaciones más claras que las que suelen presentar las teorías abstractas (Cohen et al., 2007: 253), como por ejemplo las de las abstracciones de la teoría fundamentada elaborada en la Fase 2. Además, el estudio de casos tiene una naturaleza interpretativa y aporta descripciones y análisis penetrantes con el propósito de comprender y teorizar sobre el caso, lo que hace que el examen inductivo de los datos forme categorías que ilustren, ratifiquen o desafíen algunos de los presupuestos teóricos que hemos observado al analizar la imaginación histórica en la didáctica de la historia.

Junto a estas razones, el estudio de casos se ha empleado a menudo para indagar sobre el pensamiento del profesor, por lo que numerosas investigaciones atestiguan que es un método apropiado a este respecto (Bisquerra, 2014: 310-314). En ese sentido, el hecho de optar por un estudio instrumental de caso también representa un procedimiento coherente, puesto que esta clase de estudios -en los que el investigador escoge intencionalmente un caso porque busca un objetivo más allá del mismo- encajan de manera congruente con el extensivo análisis que estamos desarrollando sobre un concepto como es el de imaginación histórica.

Como se ha indicado anteriormente, aquello verdaderamente importante en un estudio de casos no son tanto los métodos de análisis con los que se examina, sino el caso en sí y las particularidades que muestra. No obstante, es conveniente apuntar que determinados conjuntos de datos obtenidos como los de las entrevistas realizadas a la docente se van a examinar combinando los preceptos del análisis de datos en los estudios de casos con las líneas generales que marca el análisis del discurso, los cuales ya hemos explicado detalladamente en la Fase 2 y por tanto no van a ser reproducidos de nuevo. Esta decisión va encaminada a indagar tanto en qué se dice como en cómo se dice y la adoptamos, entre otros motivos, por los buenos resultados que ha aportado esta opción metodológica al analizar entrevistas semiestructuradas sobre una cuestión de las características de la imaginación histórica.

Por otro lado, la selección intencional de un caso aparece como un aspecto significativo puesto que los estudios de casos exploran tanto lo que es común como particular en un caso, pero normalmente sus resultados tienden a enfatizar aquello que este tiene de especial (Stake, 2005: 447). Esto es algo que, de partida, cobra relevancia en nuestro estudio ya que, tal y como veremos en mayor detalle en el apartado en que explicamos la muestra, la selección de Victoria como la docente con la que desarrollar el estudio de caso se debe en gran medida a las interesantes respuestas que ofrece sobre la imaginación histórica y el aprendizaje de la historia en la entrevista de la Fase 2.

Así pues, la realización de un estudio de caso se presenta como un método de investigación idóneo para conocer cómo una maestra de Educación Primaria aborda en sus clases cuestiones relacionadas con su forma de entender la imaginación histórica. Anteriormente hemos analizado a nivel teórico este concepto trazando una génesis del mismo, examinando las percepciones del profesorado -con el estudio de encuesta y los análisis realizados sobre las entrevistas- y cómo pueden contribuir a desarrollarla -en un sentido específico- los libros de texto, de manera que en el presente estudio de caso cobra

especial interés indagar en las tensiones que aparecen al tratar la imaginación histórica en el contexto de una unidad didáctica que va encaminada a su desarrollo y, todo ello, tomando en cuenta la multiplicidad de factores que pueden influir al implementar este tipo de intervención educativa. Por tanto, este estudio de caso va a permitir explorar las percepciones de una docente sobre la imaginación histórica, no solo viendo cómo la concibe y cómo se relaciona ese concepto con sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sino que en este estudio todo ello se explora en el contexto en el que una maestra que está tratando de desarrollarla, con todas las implicaciones que puede suponer ello.

II. Diseño de estrategias

En cuanto a las estrategias de recogida de información que aplicamos en la Fase 3 de la investigación, estas van dirigidas a recabar datos por medio de diversos procedimientos que permiten dar respuesta al “issue” que guía el estudio de caso. Dado que el estudio se centra en una docente concreta, ella es el principal informante del proceso. De este modo, las técnicas consisten en tres elementos complementarios que permiten triangular los datos: las entrevistas realizadas a la maestra, los documentos programáticos que diseña para planificar la unidad didáctica y el diario que redacta durante la aplicación de la intervención.

Un aspecto significativo sobre el que queremos reparar desde el inicio es el de que en este estudio de caso no se hace uso de una técnica como la observación participante, la cual se emplea de manera recurrente al utilizar este método de investigación. El hecho de no haber recurrido a esta se explica por diversos factores contextuales, como que la intervención se produjo durante el último trimestre del curso escolar 2020-2021 en el que seguían vigentes importantes restricciones en el acceso a los centros educativos por la pandemia de COVID-19 para todo aquel que no fuera alumnado, personal docente o no docente de las escuelas. Además de estas limitaciones tajantes, otras circunstancias como la escasa tasa de vacunación tanto de la población escolar como de la no escolar desaconsejaba el acceso al colegio en el que se desarrolló la intervención. A este respecto, se consideró la posibilidad de grabar en vídeo y/o audio el desarrollo de las sesiones, pero las dificultades técnicas y económicas que implicaba registrar y examinar las clases sin encontrarse in situ llevaron a desestimar esa alternativa, ya que, entre otros factores, la apertura de puertas y ventanas para garantizar una correcta ventilación del aula y el hecho de que todas las personas portaran mascarillas dificultaba las grabaciones. Con todo, pese

a que reconocemos que la observación participante representa una técnica valiosa y habitual de los estudios de casos, la imposibilidad de utilizarla ha conducido a servirnos de otras técnicas igualmente apropiadas al aplicar este método de investigación (Jorrín-Abellán et al., 2021: 125).

En cualquier caso, antes de comenzar a detallar las características de las tres técnicas de recogida de información utilizadas en este estudio de caso es necesario explicar la estructura, el contenido, las actividades y los recursos de la unidad didáctica implementada para, de este modo, ir situando el sentido de la misma y las circunstancias en las que se aplica cada técnica. En el Anexo 11 mostramos la estructura y la secuencia de actividades de la unidad didáctica elaborada por la maestra, así como el momento en el que se implementa cada técnica de recogida de información, mientras que seguidamente nos disponemos a explicar todo ello con mayor detalle.

Se trata de una unidad didáctica de Ciencias Sociales con una duración de 6 semanas -con 3 sesiones semanales de 45-60 minutos- centrada en el estudio de las migraciones en dimensión histórica y que lleva por título: “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?”. En ella se trata de fomentar el desarrollo de la imaginación histórica a través del trabajo sobre álbumes ilustrados -así como otros recursos, como fotografías históricas- y la realización de actividades individuales -como la realización de dibujos- y cooperativas -como la construcción de un diorama- sobre los contenidos estudiados.

Estos giran en torno al trabajo de las migraciones en dimensión histórica, ya que explora las migraciones y algunas de las causas que las producen a través de ciertos episodios de la historia de España en el siglo XX -como el exilio republicano, los niños de la guerra o el éxodo rural-. Además, la unidad didáctica vincula la temática con las migraciones en el presente y las que se pueden dar en el futuro. Todo ello se realiza mediante el desarrollo de diferentes aspectos -propios o vinculados a- la imaginación histórica -como la reflexión sobre la dimensión visual de las representaciones históricas, el esbozo de situaciones prospectivas o posibilidades futuras, la empatía histórica...- y a través del trabajo sobre recursos educativos como los álbumes ilustrados sobre migraciones o las fotografías históricas.

Respecto al tipo de actividades que integran la unidad didáctica, estas son un tanto variadas, aunque todas ellas guardan una relación más o menos directa e intensa con la formación de aspectos vinculados con la imaginación histórica o de esta como tal, todo ello en función del modo en que la conceptualicemos. Entre ellas, podemos empezar reparando en las dos rutinas de pensamiento que se emplean, las cuales se pueden definir

como unos modelos de actividades que se pueden aplicar a infinidad de situaciones de aprendizaje, y que en concreto se denominan “Veo, pienso, me pregunto” y “Color-símbolo-imagen” (o “CSI”). La primera consiste en que, tras ver una imagen o un vídeo, el alumno anota qué ve -una mera descripción sin interpretar o ir más allá-, lo que piensa -las ideas que le sugiere- y las preguntas que se le ocurren a partir del recurso, tras lo que se comparte y se debate en gran grupo a partir de las repuestas de los alumnos. La segunda rutina de pensamiento implica que el alumnado escoja las tres ideas que consideren más representativas de los contenidos trabajados y que plasmen en una misma ficha una de ellas con un color, otra con un símbolo y otra con una imagen -dibujo-, de modo que una vez representadas han de explicarlas a la maestra. Junto a estas actividades se desarrollan otras como el análisis de fotografías y testimonios históricos, la producción de relatos breves, o el diseño y construcción cooperativa de un diorama sobre cómo piensan los alumnos que podrían ser las migraciones en el futuro.

Respecto a los recursos empleados, la unidad didáctica gira en torno al trabajo sobre álbumes ilustrados, aunque también se emplean fuentes históricas como fotografías históricas o relatos y testimonios personales que se facilitan al alumnado. Sobre los álbumes ilustrados, existe cierta oferta de álbumes sobre migraciones, aunque la mayoría de estos no narran episodios reales, sino que tienen lugar en tiempos y espacios indefinidos. Dada la dificultad de dar con recursos tan específicos como álbumes ilustrados sobre migraciones desarrolladas en el pasado histórico reciente, la maestra por escoger álbumes que tratan aspectos relevantes de las migraciones y que estos se trabajen en el aula junto con diversas fuentes históricas de la misma temática. Con todo, sí se ha podido localizar y se trabaja sobre un álbum ilustrado de contenido histórico como es “Mexique, el nombre del barco”, de María José Ferrada (2017), sobre la migración a México de niños y niñas durante la Guerra Civil, así como “Una historia de familia”, elaborado por la docente en colaboración con un ilustrador, que narra la historia de cómo su familia migró desde un pueblo de la provincia de Cuenca a un municipio cercano a la ciudad de València durante los años del éxodo rural. Los otros álbumes que se emplean son “Migrantes”, de Issa Watanabe (2019), y “El viaje”, de Francesca Sanna (2019), los cuales se desarrollan en tiempos y lugares indefinidos, como suelen hacer muchas obras de esta naturaleza.

En este sentido cabe puntualizar que en las sesiones dedicadas a trabajar sobre los álbumes ilustrados no existe la posibilidad técnica de que todo el alumnado aborde un mismo ejemplar de estos, como tampoco es posible disponer de un álbum para cada

alumno por razones económicas. Por ello, la visualización de los álbumes se realiza mediante el proyector del aula, de manera que se reproduce un vídeo en el que se van mostrando las diferentes escenas de la narración y una voz locuta el texto del álbum. Así, estos son proyectados por la maestra en dos ocasiones en las sesiones correspondientes para que todos los niños y niñas los visualicen simultáneamente y, además, la clase cuenta con un ejemplar de cada uno para que los alumnos puedan leerlo o consultarlo en cualquier momento.

En cuanto a la estructura de la unidad didáctica, es posible distinguir tres partes: la inicial -1ª semana-, la intermedia -2ª a 4ª semana- y la final -5ª y 6ª semana-. La primera consiste en abordar las ideas previas del alumnado por medio de la realización de actividades específicas como, por ejemplo, el análisis y debate colaborativo sobre el significado de un grafiti de Banksy a partir de la adaptación de un ejercicio propuesto por Nomen (2019: 125), o la elaboración conjunta de un mapamundi en el que el alumnado indica la procedencia de ellos mismos o de sus familias, así como la proyección de uno de los álbumes ilustrados y la discusión sobre las implicaciones de la historia que cuenta. La parte intermedia es la más extensa y en ella se concentra el grueso de la unidad didáctica, de manera que se organiza por semanas y en cada una se trabaja en torno a uno de los demás álbumes enunciados. Las sesiones de cada una de estas semanas tienen la misma estructura: al inicio de la semana se visualiza el álbum correspondiente y se desarrolla la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”, posteriormente se analizan en gran grupo las fuentes históricas para asociar las cuestiones vistas en el álbum con migraciones de la historia reciente, se realizan ejercicios específicos vinculados con la temática concreta que se esté trabajando y, por último, se realiza la rutina de pensamiento “Color-símbolo-imagen” a modo de síntesis sobre lo abordado durante la semana. Para terminar, en la parte final el alumnado trabaja en pequeños grupos para diseñar y construir cooperativamente un diorama sobre cómo piensan que podrían ser las migraciones en el futuro.

Una vez descritos los principales aspectos que permiten comprender la naturaleza y características de la unidad didáctica implementada durante el estudio de caso, podemos profundizar en las técnicas de recogida de información. Como hemos indicado unos párrafos atrás, en el Anexo 11 es posible encontrar tanto la estructura y la secuencia de actividades de la unidad didáctica, así como el momento en el que se implementa cada una de las tres técnicas de recogida de información. Sobre estas, una apreciación inicial que podemos hacer es reparar en que a través de ellas combinamos una técnica directa -

la entrevista- con la que obtenemos información de primera mano dialogando con la maestra, y dos técnicas indirectas -los documentos programáticos y el diario- en las que se recogen las planificaciones y las percepciones plasmadas de manera escrita sobre cómo ha evolucionado la intervención y el funcionamiento y organización de la unidad didáctica (Bisquerra, 2014: 332). Así, por medio de estas técnicas somos capaces de documentar tanto lo corriente como lo excepcional que va sucediendo durante el estudio de caso (Stake, 2005: 453).

Si comenzamos por abordar las entrevistas, estas aparecen como técnicas que se emplean habitualmente en los estudios de casos, entre otras cosas, para comprobar las descripciones e interpretaciones que hacen las personas sobre los sucesos que acontecen y envuelven el caso (Stake, 1999: 63). En este estudio llevamos a cabo tres entrevistas semiestructuradas en profundidad en tres momentos concretos de la implementación de la unidad didáctica: antes de comenzar con ella, en la semana central y tras haber finalizado la aplicación, con lo que contamos con una entrevista inicial, una intermedia y una final. Esta distribución de las entrevistas facilita el estudio de las percepciones de la maestra sobre el “issue” y las distintas declaraciones temáticas de manera secuencial y a lo largo de toda la unidad didáctica, con lo que pueden reflejar los diferentes aspectos estudiados en distintos momentos y así apreciar los cambios y/o continuidades que se puedan dar.

En ese sentido, aunque las tres entrevistas tienen un contenido y un objetivo diferente al de las desarrolladas durante la Fase 2 de esta investigación, las características de estas entrevistas son semejantes a aquellas, por lo que, dado que muchos de los aspectos sobre la naturaleza o las ventajas que ofrecen de estas ya han sido detalladas, no vamos a reproducir de nuevo estas explicaciones. Sin embargo, es preciso apuntar particularidades relevantes como que en este estudio de caso nos servimos nuevamente de entrevistas en profundidad y semiestructuradas, así como que se siguen los mismos principios a la hora de organizarlas, es decir, que se trata inicialmente de alcanzar el “rapport” entre entrevistador y entrevistada para, seguidamente, abordar las cuestiones que interesan en sí. Mientras que como aspectos que diferencian estas entrevistas de las anteriores, es preciso reparar en que en estas no se implementan ejercicios como los de card-sorting y que se realizan íntegramente de forma virtual. Esto último permite dar mayores facilidades a la entrevistada y al entrevistador al posibilitar llevarlas a cabo de manera más inmediata y, dado que estas producen durante la pandemia de COVID-19, realizarlas por videoconferencia ayuda a que se efectúen de forma más segura.

Respecto a la estructura y los guiones de las entrevistas (Anexo 12), los tres están organizados de manera similar en el sentido de que cuentan con las mismas partes, aunque en algunas se producen alteraciones para adaptarlas al momento de la unidad didáctica en el que se aplican y por tanto hay ciertas preguntas que aparecen con distintas versiones. Con todo, del mismo modo que se plantean los guiones de la Fase 2, estos tienen un carácter orientativo, de modo que recogen las cuestiones que interesa explorar por medio de la entrevista y las preguntas no precisan de ser seguidas en el orden estricto en que aparecen, sino que se pueden ir tratando en función de cómo fluye el diálogo con la entrevistada.

Los tres guiones comienzan con un apartado de introducción en el que se comentan las características del grupo de alumnos y del centro, cómo han ido las clases durante las últimas semanas y otros aspectos generales. La segunda parte trata las percepciones de la maestra sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia y de la materia de Ciencias Sociales, centrándose en gran medida en cómo lo aborda y de qué forma aprende el grupo de alumnos del que es tutora. Esta parte cuenta con varias secciones breves que preguntan sobre estas cuestiones en general, así como sobre la imaginación histórica, los contenidos y los recursos de la unidad didáctica. Tras ello, la entrevista inicial cuenta con un tercer apartado que se centra en las expectativas de la docente sobre cómo va a funcionar la unidad didáctica, el trabajo de la imaginación histórica y sus condicionantes personales y el contexto en que se aplicará la intervención. En el caso de la entrevista intermedia y la final, este tercer apartado está integrado en el segundo y se abordan las mismas cuestiones, aunque no se enfocan como las expectativas que tiene la docente sino invitándola a que valore de qué forma ha funcionado todo y cómo está viviendo la intervención.

Anteriormente hemos hecho alusión a ciertas preguntas que aparecen con distintas versiones, de modo que estas abordan fundamentalmente dos aspectos. El primero de ellos se refiere a considerar las expectativas y miedos que expresaba la maestra en las primeras entrevistas y a preguntar en las subsiguientes sobre en qué medida se cumplieron o no. El segundo consiste en tener en cuenta la definición de imaginación histórica que manifestó inicialmente la docente y preguntar sobre si considera que se está consiguiendo desarrollarla o fomentarla y, en caso afirmativo, de qué forma lo está haciendo.

Por lo que se refiere a otra técnica de recogida de información como el análisis de documentos, esta se centra fundamentalmente en el estudio de los documentos programáticos que elabora la docente para planificar la secuencia de actividades, recursos

y demás elementos de la unidad didáctica, aunque también tenemos en cuenta algunas producciones de los alumnos como ciertos dibujos y los dioramas que construyen para comprender las apreciaciones que la maestra manifiesta sobre estos. Examinar de forma detallada documentos relacionados estrechamente con el caso estudiado representa un procedimiento relevante en la mayoría de investigaciones de esta clase (Stake, 1999: 66). De esta manera, el análisis de estos en sí refleja cómo la docente prepara y organiza la intervención, así como el modo en que concibe que se pueden producir los aprendizajes de sus alumnos atendiendo a las características de estos. También permite evaluar comparativamente los documentos contrastándolos con los datos recogidos mediante otras técnicas y, de esa forma, observar en qué medida las planificaciones docentes facilitan o se anticipan a las cuestiones o problemas que van surgiendo.

En cuanto a la tercera y última de las técnicas empleadas para recabar información encontramos el diario de la maestra, el cual es de gran utilidad para registrar tanto a nivel descriptivo como reflexivo las percepciones de la docente sobre los sucesos que van aconteciendo durante la unidad didáctica y cómo responde ante estos. Junto con ello, el hecho de que el diario se vaya elaborando secuencialmente permite dar cuenta de cómo van evolucionando las percepciones de la maestra, qué aspectos centran su atención y, en definitiva, recoge el testimonio directo del día a día que va viviendo el caso que es objeto de estudio. Esta clase de diarios son de gran utilidad en los estudios de casos ya que, entre otras cosas, permiten comprobar cómo han funcionado documentos programáticos como las programaciones docentes, los cuales consisten en la planificación de intenciones y no reflejan con carácter posterior el modo en que se ha desarrollado efectivamente y cómo lo han percibido los sujetos (Porlán y Martín, 1991: 21). Con la finalidad de facilitar y orientar la elaboración del diario, se siguen las indicaciones de Porlán y Martín (1991: 25) para proponer unas pautas a la docente (Anexo 13), de modo que en ellas se comienza por sugerir de forma genérica la descripción y reflexión sobre lo sucedido en clase o las preocupaciones que le hayan surgido, al mismo tiempo que se repara en las ventajas, problemas y dificultades que ha encontrado el alumnado en el desarrollo de las sesiones, su participación en las actividades, etc. Las pautas del modelo de diario propuesto a la maestra sugieren que no es necesario que cada entrada sea demasiado extensa ya que la dedicación para redactar diarios de esta clase acostumbra a ser un inconveniente, puesto que a lo largo del tiempo se suele reducir el interés por elaborarlos.

Si atendemos a todo ello, la combinación de estas tres técnicas a la hora de examinar los datos en este estudio de caso permite triangular la información recabada. En esa línea,

es relevante recordar que, cuando hablamos de triangular en investigación en ciencias sociales, ello no implica que literalmente deban ser tres los elementos considerados, sino que deben ser más de uno para contribuir a que se tengan en cuenta más enfoques y que los resultados finales sean más fiables (Vallejo y Finol de Franco, 2009: 121). Como veremos con mayor detalle más adelante, en los estudios de casos la triangulación contribuye a desarrollar análisis más precisos y reducir las malinterpretaciones, así como a clarificar los significados que es posible percibir al interpretar los sucesos del caso (Stake, 2005: 453-454).

III. Validación

Respecto al procedimiento de validación que se implementa en la Fase 3, este consiste en una evaluación por parte de expertos. Su finalidad es la de constatar la adecuación de las estrategias y técnicas de recolección de datos y detectar las posibles mejoras que se puedan aplicar atendiendo a los objetivos e hipótesis que guían el estudio de caso.

A pesar de que los estudios de casos representan métodos de investigación que son complicados de validar por la singularidad de las situaciones, y en definitiva del caso en el que se centran (Cohen et al., 2007: 257), las técnicas diseñadas y la medida en que contribuyen a dar respuesta al “issue” seleccionado sí pueden ser valoradas y perfeccionadas. De este modo, el proceso de validación partió de contactar con dos expertos nacionales en didáctica de las ciencias sociales y solicitar su colaboración en este procedimiento de evaluación. Ambos cuentan con una acreditada experiencia investigadora y docente, ya que entre otras cosas han implementado y dirigido numerosos estudios de características semejantes al actual. Además, uno de ellos es uno de los expertos cuyos juicios son tenidos en cuenta al validar las estrategias, técnicas e instrumentos de las fases 1 y 2, por lo que el criterio de este ha estado presente en todas las aproximaciones de la parte empírica de esta investigación doctoral.

Una vez ambos expertos habían accedido de buen grado a colaborar en la validación, se les remitió por correo electrónico una explicación detallada de las características del estudio de caso, de la unidad didáctica a implementar por la docente y de las técnicas de investigación. Junto con ello, los evaluadores recibieron tres archivos: uno que contenía el esquema explicativo del estudio de caso y la intervención, una tabla en la que se muestra la estructura de la unidad didáctica con la secuencia de actividades, los recursos a implementar y en qué momento sería aplicado cada una de las técnicas;

otro documento que reunía las diversas técnicas que interesaba evaluar; y otro archivo de texto con un cuestionario para evaluadores (Anexo 14) que contaba con algunas cuestiones importantes que valorar. Las preguntas abiertas que incorpora este último sugieren la realización de una valoración general sobre la adecuación, conveniencia o cualquier otro aspecto relacionado con las técnicas presentadas para su análisis, la valoración específica de la idoneidad de las técnicas para alcanzar cada objetivo de investigación, las posibles mejoras que implementar y, finalmente, otras observaciones que puedan ser de ayuda.

Los expertos completaron su parte en el proceso de validación con celeridad y aportaron apreciaciones de gran interés y utilidad para la mejora de las técnicas de recogida de datos. Uno de ellos percibió que ciertos aspectos no estaban suficientemente detallados en la explicación que se les hizo llegar, aunque ello no representó un problema importante porque sus reflexiones al respecto no afectaban al estudio y ya habían sido tenidas en cuenta con carácter previo. El mismo evaluador reconoció que se trataba de una propuesta ambiciosa que requería de mucha implicación por parte de la maestra y se aconsejó la grabación en vídeo de algunas sesiones, pero las dificultades técnicas y económicas llevaron a desestimar esta sugerencia. En cambio, sí se tuvieron en cuenta otras de sus recomendaciones como la de redactar unas pautas para la elaboración del diario que fueran más precisas, puesto que se trataba de la primera vez que la maestra elaboraba un producto de estas características y era conveniente ofrecerle una guía más detallada.

En cuanto al otro experto, se aplicaron todas sus sugerencias de cara a la mejora de las técnicas, por lo que se realizaron cambios como: añadir más preguntas en las entrevistas sobre las dificultades cognitivas que pudiera encontrar el alumnado al trabajar la imaginación histórica, o comenzar la primera de estas abordando suficientemente la trayectoria profesional y formativa de la maestra. Por lo demás, ambos evaluadores coincidieron en la adecuación de las técnicas y repararon en aspectos como la idoneidad de llevar a cabo tres entrevistas en tres momentos distintos para observar el proceso que sigue el caso estudiado.

IV. Muestra

Sobre la muestra seleccionada para desarrollar el presente estudio de caso, este representa un factor importante ya que, como se ha indicado en las páginas previas, en los estudios de casos aquello que cobra más relevancia es el caso en sí (Stake, 2005: 443).

En gran medida esto se debe a que este método de investigación indaga y profundiza en la particularidad del objeto de estudio escogido, lo que implica que para facilitar una comprensión más precisa de los resultados sea necesario situar el caso en los contextos temporales, geográficos, organizativos, institucionales y de otro tipo que permitan trazar límites en torno este (Cohen et al., 2007: 253).

Antes de entrar a describir estas circunstancias es conveniente explicar cómo se ha seleccionado el caso. Esta decisión se produce a través de un muestreo intencional (Bisquerra, 2014: 148) puesto que la docente es elegida porque es un sujeto particular muy relevante como fuente de información atendiendo a los resultados obtenidos en la entrevista de la Fase 2 de la investigación. La selección del caso representa un paso fundamental en el que ponen el foco manuales sobre el diseño de estudios de casos como el de Stake (1999: 17), quien enfatiza por encima de todo que el principal criterio para escogerlo debe ser que el caso reúna las características que nos permitan dar respuesta al “issue”. Junto con ello se dan otros factores que deben ser considerados, como que el caso pueda ser estudiado en el tiempo que disponemos para hacerlo y que existan posibilidades de acceso a este, por lo que es aconsejable recurrir a casos que sean fáciles de abordar y para los que nuestras indagaciones sean bien acogidas.

Si nos centramos en el primero de estos criterios, Victoria aparece como una maestra idónea para indagar en las cuestiones que nos interesan. El conjunto de respuestas que ofrece en la entrevista de la Fase 2 son algunas de las más significativas, tanto por cómo concibe la enseñanza de la historia en Educación Primaria en general, como por el modo en que entiende la imaginación histórica en particular. Sobre la enseñanza de la historia, esta maestra defiende firmemente que la educación histórica y el aprendizaje de materias como las Ciencias Sociales deben ocupar un lugar central durante las edades que comprende esta etapa educativa, de manera que suele poner un énfasis especial en el aprendizaje de la historia reciente, tanto de la historia familiar como de los pasados conflictivos. En esa línea, pese a tratarse de una maestra joven con unos pocos años de experiencia docente, ha sido capaz de desarrollar proyectos didácticos de gran interés sobre estos contenidos y gracias a su formación inicial está familiarizada con las categorías y clasificaciones más extendidas sobre el pensamiento histórico, así como con distinciones como las de conceptos de primer y segundo orden. Todo ello -junto a otros factores- la convierten en una maestra comprometida y apasionada por la enseñanza del conocimiento social.

Por lo que respecta a sus planteamientos sobre la imaginación histórica, al explorar los resultados de la Fase 2 hemos podido observar cómo Victoria ofrece reflexiones interesantes con las que resalta la dimensión estética y los condicionantes de esta clase que afectan al figurar mentalmente situaciones del pasado histórico. Además, vincula de manera elocuente estas argumentaciones con los principios que considera que debe cumplir y las finalidades a las que debe aspirar la educación histórica. A ello cabe añadir que esta docente muestra una sensibilidad muy particular hacia el desarrollo de la alfabetización visual de su alumnado y, en un marco más amplio, sus reflexiones sobre los modos en que afecta la cultura visual y audiovisual al desarrollo infantil y al aprendizaje dan cuenta de que estos aspectos representan una preocupación constante para ella. En una vertiente más práctica relacionada con todo esto, Victoria cuenta con un amplio conocimiento sobre las propiedades y las posibilidades didácticas que ofrecen los álbumes ilustrados -así como los cómics y las novelas gráficas-, algo que deriva de su interés sobre estos formatos narrativos y que le ha conducido en otras ocasiones a servirse de ellos en el aula.

A la hora de justificar la conveniencia o adecuación a otros criterios que es preciso tener en cuenta al escoger un caso que estudiar en profundidad, también hay que considerar las propias posibilidades temporales de realizar la investigación y la buena predisposición o acogimiento por parte de los participantes -en este caso, de la participante-. Así, durante el curso 2020-2021 la maestra compaginaba las clases en el centro educativo en el que trabaja con estudiar el Máster en Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València y cursaba la especialidad de didáctica de las ciencias sociales. Esta tenía previsto realizar durante el tercer trimestre del curso una intervención centrada en el uso de álbumes ilustrados para abordar contenidos de la materia escolar de Ciencias Sociales y ello coincidía con el interés del investigador por desarrollar el estudio de caso hacia el final de dicho curso escolar. La confluencia de estas circunstancias y la buena predisposición por parte de la docente desde el principio para llevar a cabo la investigación facilitaron enormemente que se produjera de forma plena.

Por otro lado, como caracterización más precisa de la maestra en torno a la que gira el estudio, Victoria (33 años de edad, 3 años de experiencia docente) es graduada en Maestra de Educación Primaria y, como acabamos de indicar, se está especializando en didáctica de las ciencias sociales. En los tres cursos escolares que lleva como docente, ha desarrollado su labor en tres escuelas diferentes y comenzó como tutora de 6º de Educación Primaria, seguidamente de 5º y en el curso 2020-2021 de 4º, con lo que ha

trabajado en los últimos cursos de esta etapa educativa. El centro escolar en el que se encuentra dando clase este curso y en el que se desarrolla el estudio, se trata de un colegio público situado en un municipio al este de la ciudad de València que cuenta con dos líneas y que, entre otras cosas, destaca por una buena implicación de las familias.

Mientras que sobre el grupo de alumnos que forman la tutoría de 4º de Victoria, se trata de 22 niños y niñas con características bastante diversas en el sentido de que, por ejemplo, en el plano socioeconómico encontramos que la mayoría provienen de familias de clase baja, aunque también hay algunas de clase media-alta y, en términos generales, todas cuentan con un nivel cultural medio-bajo. Una proporción importante han migrado a España desde otros países -Ecuador, Colombia, Filipinas...- o lo hicieron sus familias y ellos han nacido en València. Además, hay una proporción significativa de alumnos de fe musulmana, algunos de fe católica y otros que no profesan ninguna religión. Sobre otras características de ellos y ellas, la maestra describe al grupo como uno muy variado en lo que se refiere a las capacidades que muestran unos y otros, de forma que en conjunto afrontan las sesiones de manera bastante sosegada y tienen poca constancia, aunque suelen ser creativos e imaginativos. Asimismo, uno de los alumnos tiene diagnosticado un trastorno del espectro autista (TEA) y durante gran parte de las sesiones, especialmente en las de la unidad didáctica, cuenta con el apoyo permanente de una educadora del centro y en otras clases con el de las demás especialistas -la de audición y lenguaje, la de pedagogía terapéutica...-.

V. Aplicación

Por lo que respecta a la aplicación de las estrategias y técnicas de recogida de datos, como ya hemos señalado en algún punto, estas se implementaron de manera muy planificada y en momentos específicos del desarrollo de la unidad didáctica. Sobre las tres técnicas que se utilizaron, podemos comenzar reparando brevemente en que los documentos programáticos elaborados por la maestra fueron accesibles desde unos días antes a que diera comienzo la intervención, concretamente desde que esta ultimó los detalles de la misma, mientras que se tuvo acceso a otros recursos como algunos de los dibujos y los dioramas construidos por el alumnado una vez había finalizado el proceso.

En cuanto a las otras dos técnicas -las entrevistas y el diario-, para situar cuándo y cómo se aplicaron es conveniente tener en cuenta la periodización con la que se implementó la unidad didáctica “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?”. Esta se llevó a cabo durante el tercer trimestre del curso 2020-2021, de modo que inicialmente estaba

previsto que se realizara entre 27 de abril y el 27 de mayo, pero distintas circunstancias llevaron a que esta comenzara en la fecha indicada y que finalizara el 16 de junio. Los principales factores que hicieron que la unidad didáctica terminara casi tres semanas más tarde de lo previsto fue, en primer lugar, que la implementación se detuvo durante unos días dado que varios de los niños y niñas de la clase que profesan la fe musulmana celebraban la festividad del ramadán junto a sus familias y no podrían asistir completamente a algunas sesiones. En segundo lugar, que las dificultades que encontró el alumnado al abordar el álbum de Mexique hicieron que se dedicara el doble de tiempo a trabajarlo. Mientras que en tercer y último lugar también influyó la reducción de la duración de las sesiones que implica la aplicación de la jornada intensiva a partir de junio y las complicaciones que se encontraron los alumnos al construir el diorama, que llevaron a dedicar más días a esta actividad. Con todo, esta dilatación en el tiempo no representó un problema, sino que alargar la unidad fue lo más adecuado dadas las circunstancias y ello se efectuó con la finalidad de que la mayor parte de los alumnos pudiera desarrollar las actividades apropiadamente y sin la presión del calendario.

Antes de proceder a implementar la unidad didáctica la docente hizo llegar a los padres y madres de los alumnos una autorización que todos ellos completaron en la que accedían a que sus hijos e hijas participaran en esta investigación. El formulario describía las características de la unidad didáctica y del estudio, al mismo tiempo que explicaba las medidas para garantizar la confidencialidad y anonimato de los datos e informaba sobre los investigadores implicados: la propia maestra, el tutor del Trabajo de Fin de Máster de esta y el investigador doctoral. En esa línea, la maestra también completó un protocolo con el que manifestaba acceder a participar en la investigación con la realización y registro de las entrevistas, el diario y el resto de los documentos facilitados por ella.

Si pasamos a abordar cuándo y de qué modo se aplicaron técnicas como las entrevistas y el diario, podemos comenzar por los momentos en que se implementaron estas. Tal y como se ha apuntado previamente, a lo largo del estudio de caso se realizaron tres entrevistas con la maestra: una inicial, una intermedia y otra final. Para poder desarrollarlas con cierta previsión, en un primero momento se propusieron unas fechas aproximadas para cada una y cuando se acercaba cada uno de estos días se concretaba la hora a la que se llevarían a cabo. A la hora de concertar las citas se ofrecieron todas las facilidades posibles a la docente para que las entrevistas no supusieran un gran inconveniente y se informó de la duración aproximada de estas para que cada una se pudiera producir de una vez, es decir, sin tener que partirla en dos sesiones. De este modo,

la primera de las entrevistas se realizó unos pocos días antes de que se comenzara a desarrollar la unidad didáctica, la segunda entrevista se produjo al final de la cuarta semana de intervención -es decir, tras haber realizado la semana introductoria, la del álbum “El viaje” y la de “Mexique, el nombre del barco”- y la última se hizo tras finalizar el curso -el cual terminó el 23 de junio-, cuando había descendido la carga de trabajo en el centro educativo y ya se estaba cerrando el año escolar. Finalmente, estas entrevistas semiestructuradas en profundidad tuvieron una duración aproximada de entre 3 y 4 horas.

Una característica diferencial de estas entrevistas es que se llevaron a cabo de manera virtual. Este aspecto comporta algunas implicaciones, pero en términos generales no fue un inconveniente, sino que ayudó a que se realizaran de manera más inmediata y segura, al producirse durante la pandemia de COVID-19. Pese a que las entrevistas virtuales puedan aparentar la sensación de que comportan situaciones comunicativas de mayor frialdad, lo cierto es que el grado de confianza existente entre entrevistador y entrevistada -el cual ya había quedado patente en la entrevista de la Fase 2- facilitó que estas se produjeran de manera distendida hasta el punto de que parecieran unas charlas por videollamada entre amigos. Junto con ello, el hecho de que la grabación se realizara tanto en audio como en vídeo permitió que se registraran gestos y expresiones de la entrevistada que son de gran utilidad de cara al análisis. Asimismo, un factor que inicialmente no se tuvo en cuenta pero que fue muy beneficioso y enriquecedor fue el hecho de que la docente tuviera a mano producciones creadas por los alumnos como los dibujos que habían hecho en distintas actividades, lo que contribuyó a que recordara algunas de las situaciones que habían tenido lugar y reflexionara sobre ellas, a la vez que le servían para poner ejemplos y argumentar algunas de sus ideas apoyándose en las creaciones de los alumnos que le habían llamado la atención. Con todo, una desventaja de las entrevistas virtuales fue que en momentos puntuales se entrecortó la videoconferencia por la mala conexión a Internet, aunque afortunadamente estos problemas fueron excepcionales y se pudieron solventar repreguntando a la maestra.

Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente distendido en el que el entrevistador iba siguiendo con gran atención las respuestas de la docente, tratando de profundizar en los aspectos de mayor interés y de aclarar aquellos que pudieran ser confusos o que se pudieran interpretar de muchas formas. Esto se hizo recapitulando los argumentos de la maestra y comprobando sobre si los habíamos entendido correctamente. En ese sentido, el entrevistador mantuvo una actitud de escucha activa durante las entrevistas y trató en todo momento de dirigir la conversación hacia los cauces que interesaba explorar, algo

en lo que fue de gran ayuda no presentarse como una figura de autoridad, sino como un igual que se interesa por aprender sobre los razonamientos que se llevan a cabo y que coincide con las apreciaciones y valoraciones manifestadas por la docente. Esto último no fue necesario representarlo de manera impostada, ya que como veremos en el análisis de resultados la maestra demostró un conocimiento reflexivo y una actitud crítica al valorar los diferentes aspectos y sucesos acontecidos durante la aplicación de la unidad didáctica.

En relación con la aplicación de la otra técnica de investigación, el diario, las pautas ofrecidas a la maestra para que elaborara las entradas de manera autónoma fueron de gran ayuda para que las redactara con facilidad los días en los que se desarrollaba alguna sesión de la intervención. Tanto el contenido que debía tener el diario como la extensión recomendada fueron consultadas a la docente por si consideraba que todo ello pudiera representar una carga de trabajo excesiva, ante lo que ella respondió que era asequible. Además, junto a las pautas se hicieron algunas aclaraciones al respecto de ciertas dudas iniciales que le surgieron a la maestra, pero una vez solucionadas no encontró ningún problema, de modo que, como ella misma explicó durante una conversación informal, adoptó la costumbre de ir realizando algunas anotaciones tras cada sesión de la intervención para registrar cuestiones significativas y, esa misma tarde, reflejarlas en la entrada del diario de ese día. De forma global, la maestra fue elaborando con perseverancia el diario e incorporando sus testimonios y valoraciones, si bien a lo largo de las últimas tres semanas de intervención dejó de completar las entradas por cansancio. A pesar de ello, con esta técnica se registraron las descripciones y reflexiones sobre cada sesión que hizo durante la mayor parte de la unidad didáctica.

VI. Procedimiento de análisis de datos en el estudio de caso

En cuanto a los procedimientos seguidos para examinar los datos del estudio de caso, se ha optado aplicar los mecanismos de análisis que se emplean en este método de investigación y combinarlos con algunos de los preceptos del análisis del discurso. En ese sentido, hemos considerado las pautas de análisis ofrecidas por Stake (1999, 2005) para evaluar cualitativamente la información cuando se trata de profundizar en un caso concreto, así como algunas de las explicadas previamente sobre el análisis del discurso para evaluar los modos en que la participante articula sus argumentaciones. En este subapartado comenzamos por detallar cómo nos hemos aproximado al conjunto de datos generados, seguidamente exponemos el modo en que los hemos analizado sirviéndonos

del software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 8.4) y por último reparamos en el modo en que hemos organizado la presentación de los resultados.

Tal y como hemos venido indicando, una de las características más importantes de los estudios de casos es que se centran en una realidad específica y tratan de conocerla y entenderla a fondo para poder explicarla a otros. Esta premisa hace que, en una aproximación de este tipo, familiarizarse con los datos y las circunstancias en que se forman sea igual o más importante que en otros métodos cualitativos, por lo que ello nos ha conducido a estudiar minuciosamente las transcripciones y grabaciones de las entrevistas a la maestra, los documentos programáticos y el diario de tal forma que hemos adquirido una visión muy próxima de todo lo acontecido durante el estudio de caso.

Este proceso de familiarización ha partido de la escucha atenta de las grabaciones de las tres entrevistas, las cuales se registraron tanto en audio como en vídeo, de manera que ello ha contribuido a captar el tono con el que se desarrolla cada una y ha sido de ayuda para empezar a atisbar cómo evoluciona el discurso Victoria en los tres momentos concretos en que se produjeron. De forma general, ya hemos indicado previamente que existe un grado de confianza muy alto entre entrevistador y entrevistada y esto facilita que se estas se produzcan de forma distendida, incluso hasta el punto de que en gran medida parezcan unas charlas entre amigos. Con todo, el hecho de que cada entrevista se lleve a cabo en un momento distinto -antes, durante y después- de la aplicación de la unidad didáctica ha tenido como consecuencia que el estado anímico de la maestra vaya variando, de manera que si en la primera de estas denota cierto temor e incertidumbre hacia cómo van a funcionar las sesiones programadas, en la segunda se muestra ilusionada y eufórica por la buena marcha del proyecto, y finalmente en la tercera aparece cansada por el gran esfuerzo que ha implicado el final de curso, que además ha llegado tras todo un año escolar de inseguridad y medidas de protección sanitaria por la pandemia de COVID-19.

Junto a la audición y visualización de las grabaciones, también se ha realizado una lectura detallada de las transcripciones que ha permitido observar con mayor precisión la forma en que se expresa la maestra y cómo influye ello en el significado de lo que está comunicando. Esta labor contribuye a ir detectando de manera más reposada el modo en que va exponiendo sus argumentos y cómo se desenvuelven ciertas ideas en el transcurso de la misma o de todas las entrevistas.

La lectura sosegada de los documentos programáticos es de gran ayuda para situar las pretensiones de la unidad didáctica, comprender los fines a los que se dirigen las

diversas actividades y dinámicas, así como la secuencia de experiencias de aprendizaje que están previstas. En ese sentido, es interesante ir contrastando aquello que hay planificado para cada sesión en la programación de la maestra en relación con lo que relata esta día a día en el diario, ya que es posible comprobar cuestiones de interés como su percepción sobre el funcionamiento de las actividades o el modo en que las expectativas previas con las que se diseñó la unidad didáctica respondieron adecuadamente a las situaciones y aprendizajes que se terminaron produciendo.

En esta aproximación y familiarización con los datos, la lectura del diario elaborado periódicamente por Victoria representa un documento de gran valor en el que se registran descripciones, valoraciones personales, estados de ánimo, apreciaciones sobre el ambiente de clase o preocupaciones recurrentes, entre otras cosas. Recorrer las diversas entradas del diario es un ejercicio muy interesante para conocer cómo vive la maestra el día a día de la intervención y comprobar los grandes contrastes que existen al relatar el desarrollo de unas u otras sesiones. Además, es muy significativo apreciar cómo en esta redacción progresiva del diario se va fijando y describiendo con mayor grado de detalle ciertos aspectos, mientras que otros únicamente se mencionan o directamente no aparecen y solo tenemos constancia de ellos por las entrevistas. La complementariedad de diario y entrevistas es muy llamativa a este respecto, sobre todo porque hay muchos episodios que aparecen en ambas fuentes de información y el énfasis que les otorga da cuenta de que son acontecimientos importantes para ella.

Tras habernos familiarizado con los tres conjuntos de datos que ofrecen las transcripciones de las entrevistas, los documentos programáticos y el diario de la maestra, hemos procedido a llevar a cabo el análisis completo de estos. El proceso ha estado guiado por el “issue” que centra nuestro estudio de caso: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria?; así como por las cinco declaraciones temáticas que concretan este “issue”: la imaginación histórica y su desarrollo; las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia; la influencia de los métodos y estrategias didácticas al desarrollar la imaginación histórica; la influencia de los recursos al desarrollar la imaginación histórica; y finalmente, otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica. Al abordar todo ello hemos tratado de asumir una de las premisas de Stake: “(...) En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz. (...)” (Stake, 1999: 71); por lo que hemos

intentado ajustarnos a la cuestión que centra nuestro interés y darle sentido en relación a los elementos importantes que envuelven y caracterizan este caso particular.

De este modo, el análisis ha consistido primeramente en la lectura minuciosa de los datos y la identificación de unidades de significado que ofrecen información de interés atendiendo a las cuestiones en las que se focaliza el estudio. Esta selección de qué merece la pena resaltar y tener en cuenta en los pasos subsiguientes del análisis se ha llevado a cabo de manera cuidadosa y considerando el “issue” y las declaraciones temáticas para no dejar de lado comentarios y argumentos que pudieran ser de utilidad, aunque se ha tratado de hacerlo con mesura para no acabar reuniendo una cantidad ingente de fragmentos de información. Una vez marcados estos, se ha procedido a la asignación de códigos o categorías que reflejan el contenido de interés que reúnen las unidades de significado, por lo que cada una de estas está asociada con diversos códigos que sintetizan los aspectos relevantes correspondientes. Tras analizar todos los datos y habiendo recabado un grupo nutrido de categorías, se ha procedido a clasificarlos y organizarlos según la/s declaración/es temática/s con que guardan una relación más estrecha y en las que cada uno puede ser de utilidad para explicar las respectivas cuestiones.

La preparación y disposición de las categorías de análisis ha sido fundamental para desarrollar de manera eficaz el paso posterior de examinarlas una a una, describirlas, argumentar sus implicaciones y redactar todo ello en el apartado de resultados reproduciendo fragmentos representativos en los que vale la pena detenerse. Durante el proceso de análisis se ha llevado a cabo una triangulación metodológica de los datos (Stake, 1999: 99), ya que hemos podido ir contrastando las informaciones recabadas con estrategias como la entrevista, el análisis de documentos o el diario. Esto aporta mayor confianza a las interpretaciones que hacemos sobre los datos porque nos permite comprobar qué correspondencia se da entre las ideas agrupadas bajo una misma categoría pero que provienen de fuentes distintas.

El procedimiento de análisis que acabamos de describir ha partido de la introducción de estos conjuntos de datos en una unidad hermenéutica en el software Atlas.ti para proceder a su análisis, de manera que una vez concluido el proceso esta cuenta con 292 unidades de significado a las que se han vinculado 122 códigos o categorías. Como hemos señalado previamente, estas se han organizado en función de las declaraciones temáticas con las que se asocian de forma más clara, de modo que existen ciertos desequilibrios en la cantidad de categorías que contiene cada una y ello es significativo porque en cierta manera da cuenta la riqueza o la abundancia de los datos

con los que se estudia cada cuestión. De este modo, declaraciones temáticas como las referidas a los recursos, los métodos o la capacidad de los alumnos para aprender historia cuentan con suficientes códigos relacionados, mientras que otras como la que se denomina “otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica” reúne muy pocos.

Por otro lado, respecto a la presentación de los resultados, en los estudios de casos se suele plantear muy a menudo que esto se hace habitualmente “contando historias” (Stake, 2005: 460), es decir, relatando cómo ha evolucionado el caso a lo largo del tiempo para que los lectores se formen una idea de la progresión que ha seguido. No obstante, esto es aconsejable cuando se trata de estudios intrínsecos de casos y, dado que el nuestro no se incluye dentro de esta tipología sino que es un estudio instrumental de caso, consideramos que es más apropiado presentar una narrativa como esta solo de manera parcial. Así, planteamos inicialmente una breve narración cronológica de cómo vivió la docente la aplicación de la unidad didáctica para dar a conocer el transcurso del caso y situar todos los aspectos que se van a comentar. Tras ello, presentamos los resultados organizándolos en subapartados que se corresponden con cada una de las declaraciones temáticas que estudiamos.

A pesar de que esta narración introductoria sobre el transcurso de la intervención pueda parecer una digresión que no es conveniente, sostenemos que es necesaria para sumergirnos en el caso estudiado y comprender mejor los análisis que se hacen sobre cada declaración temática. Todo ello permite ofrecer una experiencia vicaria que aproxime al lector a las particularidades de la realidad que es objeto de análisis (Bisquerra, 2014: 316) y, seguidamente, profundizar en las cuestiones que centran el estudio de caso.

10.2 Resultados del estudio de caso

A la hora de mostrar y discutir los resultados obtenidos al analizar los datos generados en el estudio de caso, debemos comenzar teniendo en cuenta el “issue” que guía esta indagación: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria? Tal y como se ha explicado previamente, este “issue” se concreta en una serie de declaraciones temáticas que precisan los aspectos en los que centramos nuestro análisis durante este estudio instrumental de caso. Las declaraciones temáticas son: la imaginación histórica y su

desarrollo; las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia; la influencia de los métodos y estrategias didácticas al desarrollar la imaginación histórica; la influencia de los recursos al desarrollar la imaginación histórica; y finalmente, otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica.

El estudio que desarrollamos hace hincapié en estas cuestiones particulares, de modo que son las que estructuran la presentación y discusión de los resultados. Sin embargo, antes de proceder a explorar en profundidad estos aspectos es conveniente conocer cómo se desarrolló la aplicación de la unidad didáctica a ojos de la maestra, considerando algunos rasgos del contexto -normativo, laboral...-, las características de los alumnos, las expectativas previas y racionalizaciones a posteriori expresadas por la docente, o el funcionamiento de las actividades y los recursos. Ello va a implicar que la cuestión de la imaginación histórica quede en un segundo plano durante unos instantes para así ampliar el foco y atender a otros factores que es preciso tener en cuenta. Todo ello es de gran ayuda para comprender y situar las cuestiones sobre las que nos centramos, ya que los resultados que examinamos más adelante pueden quedar desubicados si no se considera antes en mayor grado de detalle el marco general en el que se encuentran.

Si iniciamos esta narración reparando en las condiciones o la situación de partida con la que arranca la unidad didáctica, es preciso tener presente que el centro escolar en el que se desarrolla trabaja sin libros de texto desde hace algunos cursos. Esta es una circunstancia que Victoria remarca en numerosas ocasiones, tanto para describir algunas características de la escuela y de sus compañeros docentes, como para apuntar ciertas implicaciones que ella considera que tiene este factor en el aprendizaje de los alumnos. El hecho de trabajar sin libros hace que el profesorado vaya elaborando progresivamente materiales y actividades, potenciando especialmente el aprendizaje cooperativo y algunos de los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos. En ese sentido, puntualizamos que se toman ciertos preceptos del ABP y no todos porque, por ejemplo, se tiende a fomentar ejercicios de indagación o investigación de aula por parte de los alumnos, pero, sin embargo, estos no eligen de forma más o menos libre la temática de los proyectos, sino que esta viene marcada por una planificación global aprobada por el claustro del centro que distribuye los contenidos curriculares de cada materia en cada curso.

En términos generales, Victoria se muestra de acuerdo con el objetivo principal que persigue esta iniciativa: evitar la repetición de los mismos contenidos en diversos cursos. No obstante, es muy crítica con el modo en que esto afecta a diferentes materias, ya que observa que esta distribución es muy beneficiosa en asignaturas como Lengua o

Matemáticas, pero es claramente perjudicial en otras como Ciencias Sociales, que queda integrada en una materia global que une Ciencias Naturales y Ciencias Sociales -a modo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural- y en la que se termina dedicando mucho más tiempo a la primera que a la segunda. Desde el punto de vista de la maestra y según la experiencia que ha adquirido en diferentes centros educativos, las Ciencias Sociales tienden a quedar de lado durante la Educación Primaria, por lo que la distribución de contenidos de este colegio en particular todavía agrava más la situación. Además, ello afecta particularmente a los contenidos de historia, los cuales quedan agrupados y arrinconados de tal forma que se les dedican todavía menos horas lectivas de las ya pocas que se les suelen asignar de por sí. Esta situación que percibe la maestra colisiona frontalmente con su interés y pasión por la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia, lo que le da impulso para trabajar la unidad didáctica “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?” a pesar de estos impedimentos del contexto.

Mientras tanto, en un plano de corte más laboral hay que señalar que el centro cuenta con una proporción considerable de docentes que no tienen su plaza definitiva asignada en este, como es el caso de Victoria, por lo que existe cierta inestabilidad en la plantilla que se ve reflejada en que las tutoras de varios grupos no estén completamente asentadas en el colegio o, sobre todo, que no estén habituadas la forma de trabajar que marca este. A pesar de las consecuencias que pueda suponer esto, la maestra indica que se siente muy apoyada por sus compañeros, quienes por un lado ven con buenos ojos la implementación de una unidad didáctica de estas características, pero por otro tienen dudas sobre que sea posible tratar temas de la complejidad de las migraciones o abordar contenidos históricos en esas edades.

Por lo que respecta al alumnado del grupo de 4º de Educación Primaria del que es tutora Victoria, existe una amplia variedad de circunstancias y características que valdría la pena explicar, aunque será suficiente con delinear algunos aspectos relevantes. En esa línea, uno de los primeros elementos a los que alude la maestra al hablar de estos son las secuelas que tuvieron los meses de confinamiento domiciliario en el curso 2019-2020 por la pandemia de COVID-19 en los aprendizajes y capacidades de los alumnos, de manera que enfatiza en varios puntos -tanto de las entrevistas como de los diarios- que aquello produjo efectos que persisten fuertemente incluso al final del siguiente curso escolar. Entre ellos, los más significativos se refieren a que los alumnos no han asumido rutinas que son fundamentales en esas edades, como las necesarias para organizar las ideas y expresarse a nivel escrito.

En un plano más positivo, hay otras características importantes que podemos reseñar, como el hecho de que sean alumnos muy imaginativos, algo que la maestra vincula con que al haber estado escolarizados durante años en este centro y no haberse acostumbrado a las dinámicas repetitivas que promueve la enseñanza centrada en libros de texto, tienen mejores capacidades para -por ejemplo- crear relatos o historias. Además, en relación con la temática de la unidad didáctica, un número considerable de alumnos o los padres de estos migraron a España desde otras regiones del mundo, y otros que son autóctonos son nietos de trabajadores que migraron desde las provincias del interior de España a la periferia de la ciudad de València durante el éxodo rural. Esto es algo que Victoria considera inicialmente que puede ser muy beneficioso para el desarrollo de la intervención, ya que puede permitir vincular con gran facilidad las cuestiones abordadas con la historia familiar de los alumnos.

Más allá de estos aspectos, un factor determinante en ese sentido es el interés por la historia que muestran los alumnos. Antes de iniciar la implementación de la unidad didáctica la maestra se refiere a dos alumnas en particular que tienen un gran interés y curiosidad por todo lo relativo al Antiguo Egipto, así como otros alumnos que realizan comentarios o se interesan por la historia reciente de España y su historia familiar. De hecho, Victoria relata alguna anécdota en la que los propios alumnos se quejaron de lo poco que habían trabajado temas propios del ámbito de las Ciencias Sociales, aunque también reconoce que, pese al gran interés que despiertan estas temáticas, se trata de un grupo que tiene predilección y disfruta por encima de lo demás de trabajar contenidos de Matemáticas y de Educación Artística.

Sobre otros aspectos que caracterizan al alumnado y que condicionan mucho el desarrollo de las clases, la docente alude en numerosas ocasiones a la facilidad con la que se suelen expresar de manera oral, si bien al mismo tiempo tiende a matizar que encuentran problemas importantes al organizar las ideas y ello dificulta significativamente que hagan manifestaciones de distinta clase. En ese sentido, Victoria repara desde el principio en ciertos alumnos que son muy participativos y otros que lo son muy poco -así como algunos de ellos que solo participan al hablar de ciertos temas-, por lo que las intervenciones de unos u otros varían mucho cuando se plantean asambleas o simplemente cuando se comentan o discuten cosas en gran grupo. Junto con ello, al describir algunas características negativas de la clase se indica que es una muy habladora y escandalosa, pero la maestra no sugiere que tengan mal comportamiento como tal, sino que se distraen o se despistan con mucha facilidad, lo que lleva a que tengan grandes

dificultades para mantener un ritmo constante de trabajo. Mientras que a nivel académico apunta que es un grupo que trabaja muy despacio y, en comparación a otras clases del centro, tienen un rendimiento medio-bajo, algo que se evidencia especialmente en las actividades escritas y en que muestran una comprensión lectora muy mejorable.

Si atendemos a otras cuestiones como la propia Victoria y el modo en que se ve a sí misma como docente en relación con el grupo, manifiesta que se siente muy a gusto con estos alumnos y que le gustaría continuar con ellos el curso siguiente. Aun así, en las primeras conversaciones cuenta que siente cierta inseguridad y preocupación porque no percibe que a lo largo del curso haya habido una gran evolución de los alumnos a nivel general, aunque reconoce que hay algunas excepciones y que ciertos niños y niñas sí han hecho grandes avances.

En cuanto a las expectativas iniciales que tenía la maestra antes de comenzar con la intervención, estas dibujan un panorama bastante diverso porque reflejan bastante confianza en ciertos aspectos e inquietud en muchos otros. Al principio Victoria se muestra segura de que los recursos y actividades planificadas funcionen bien porque a sus alumnos les suelen gustar las dinámicas de este tipo y el trabajo sobre álbumes ilustrados siempre suele ser un éxito. En ese sentido, las grandes posibilidades que ofrecen estos recursos para abordar aprendizajes históricos y sociales es una cuestión que ha puesto de relieve la didáctica de la historia desde hace décadas (v. Freeman y Levstik, 1988) y que ha retomado fuerza en los últimos años (v. Ruiz-Guerrero y Molina-Puche, 2018). No obstante, al mismo tiempo a Victoria le da miedo que sus alumnos sean reticentes a emplear los álbumes porque en ocasiones anteriores en las que han abordado alguno los despreciaron por considerar que eran libros para niños más pequeños, aunque que ella no termina de explicarse si esto se debió al estilo de los dibujos, a que las páginas muestran poco texto y mucha imagen, que creen que es un cuento infantil, o cualquier otro factor.

Junto con ello, también le preocupan cuestiones más actitudinales como que en los debates de gran grupo no respeten el turno de palabra y hablen varios al mismo tiempo, o que a nivel de comportamiento estén más excitados y distraídos por la época del año que es y con el curso escolar muy avanzado. Sobre las capacidades de estos, Victoria tiene ciertas dudas sobre que no sean capaces de realizar algunas clases de actividades -como asambleas sobre cuentos, analizar imágenes y fotografías...- que ya han llevado a cabo al tratar otros contenidos curriculares. Lo que le inquieta es que se bloqueen por el hecho de que en este caso deban llevar a cabo estas tareas estudiando contenidos históricos y, a su vez, también le preocupa que necesiten constantemente la aprobación de la maestra para

ir realizando las distintas tareas. Asimismo, algo que atribula inicialmente a la docente es que durante la semana previa a iniciar la intervención se celebró la Semana Cultural en el centro y los alumnos estuvieron trabajando en la creación de videos de stop motion, por lo que pasar de esta clase de tareas a desarrollar sesiones de aula suponía un cambio drástico al que era posible que no se adaptaran bien.

Otra inquietud concreta a la que se refiere Victoria antes de comenzar la unidad didáctica tiene que ver con la asistencia a clase. Si bien en algunos momentos del año escolar se redujo significativamente la asistencia porque se confinaron algunas clases en el colegio e incluso algunos docentes se contagiaron de COVID-19, hacia el final del curso la pandemia no representa un gran problema en este sentido y las faltas de asistencia se producen porque algunas de las familias no llevan a los niños y niñas a clase los días de lluvia. Además, la maestra muestra inseguridad porque durante todo el año ha trabajado los mismos contenidos que su compañera paralela -la docente que es tutora del otro grupo de 4º de Educación Primaria- y le da mucha confianza que ambas avancen al mismo tiempo, pero con la implementación de esta unidad didáctica se va a romper esa continuidad porque la otra docente continúa estrictamente con la programación del centro. Victoria también muestra preocupación por su alumno TEA y por la medida en que podrá ir siguiendo y participando en las actividades de la intervención, así como por que no comprenda los temas abordados y se limite a representar en sus dibujos a personajes ficticios como Sonic o Super Mario con los que ha tenido mucha fijación en los últimos meses.

En cualquier caso, por encima de estos miedos hay uno al que la maestra da mucho énfasis inicialmente: no ser capaz de responder las dudas de contenidos histórico que puedan plantear los alumnos. Una preocupación que se da sobre todo de cara al trabajo sobre fuentes históricas como las fotografías seleccionadas y ante lo que teme que se pueda quedar en blanco si formulan alguna pregunta muy específica. Este miedo que refleja la maestra no representa como tal un aspecto inusual, ya que en situaciones de aprendizaje como las que promueve esta intervención es bastante común que el profesorado muestre este tipo de inquietudes (Reisman y Fogo, 2016: 197), también cuando tratan de desarrollar la imaginación histórica de los alumnos (Moore, 2019: 266-267).

Tras haber descrito ciertas circunstancias que son significativas de partida y tomando en cuenta las expectativas de Victoria sobre cómo esperaba que evolucionara el funcionamiento la unidad didáctica, podemos comenzar a comprobar cómo se desarrolló

durante las primeras semanas. En ese sentido, un primer aspecto que podemos considerar es la medida en que se cumplieron estas expectativas iniciales que acabamos de observar.

En términos generales el trabajo sobre los álbumes ilustrados no genera ninguna clase de rechazo y funciona de manera muy satisfactoria a excepción de “Mexique: el nombre del barco”, que como veremos seguidamente de forma más detallada origina problemas importantes. Sobre el respeto hacia el turno de palabra, Victoria detecta que la mayoría de los niños y niñas están mucho más comunicativos, guardan el turno de intervención y organizan mejor las ideas que quieren expresar oralmente, y aunque siguen interrumpiéndose en muchas ocasiones, entiende que esto entra dentro de la normalidad. Además, dependiendo de la sesión suelen estar más o menos excitados y muy pocos de ellos se distraen o no atienden a las cuestiones que se están abordando.

Sobre las capacidades de los alumnos, estos no encuentran dificultades para realizar las actividades y, como también veremos más adelante, no aparecen grandes problemas a la hora de abordar contenidos históricos. Uno de los aspectos que preocupaban a Victoria tanto en la entrevista inicial como en las primeras entradas del diario es que estos alumnos acostumbran a necesitar la aprobación de un adulto en cada tarea que llevan a cabo, de manera que este impedimento sí se termina evidenciando en la actividad de conocimientos previos pero, sin embargo, no vuelve a suponer un problema en el resto de la intervención ya que los alumnos se acostumbran a la perfección a las dinámicas y rutinas de trabajo que se van repitiendo, lo que hace que la docente no vuelva a hacer alusión a estos temas.

Otra de las inquietudes que tenía Victoria antes de comenzar era que los alumnos no se adaptaran correctamente al ritmo de las sesiones dado que venían de desarrollar proyectos y talleres en la Semana Cultural, pero finalmente esto no representa un problema. Las faltas de asistencia tampoco son un gran obstáculo y, de hecho, alguna de las alumnas más absentistas muestra un gran interés e implicación con las actividades y los temas que se abordan sobre las migraciones, sobre todo por el hecho de que ella y su familia migraron a València hace algunos años. En cuanto al acompañamiento de su paralela, Victoria no termina encontrando grandes problemas puesto que, en lugar de compartir con ella muchas impresiones sobre el desarrollo de la intervención, lo hace con la educadora de apoyo que acompaña al alumno TEA en cada sesión de la unidad didáctica. Sobre este, la docente afirma que participa bastante en las actividades grupales -algo que no es nada habitual- y va siguiendo el transcurso de estas clases, mientras que respecto a la preocupación de que no fuera capaz de responder a las preguntas de

contenido histórico que se pudieran plantear por su complejidad, finalmente esta clase de situaciones no se dan en ningún caso.

Si pasamos a describir como tal el avance de las primeras semanas en que se aplica la unidad didáctica, aquello que transmite Victoria es una euforia enorme por los buenos resultados que se están dando, así como por la respuesta muy favorable de los alumnos y la sorpresa por las profundas reflexiones y aprendizajes que se están produciendo. En ese sentido, indica que hay una buena participación y muy buena predisposición cuando se llevan a cabo sesiones de esta intervención, aunque por encima de todo ello lo que más llama la atención a la maestra y aquello sobre lo que pone más énfasis es en la evolución de ciertos alumnos al afrontar la unidad didáctica. Por un lado, pone de relieve el caso de algunos que no son demasiado brillantes a nivel académico, que no suelen participar en clase por timidez o que son más conflictivos, que realizan unas explicaciones y razonamientos muy elaborados; mientras que, por otro lado, ciertos alumnos que son más disciplinados y suelen tener un rendimiento académico alto encuentran más problemas a la hora reflexionar sobre los temas abordados o trazar relaciones entre estos.

Respecto al trabajo sobre los álbumes ilustrados, estos funcionan muy bien y reafirman a Victoria en que son un recurso educativo con un enorme potencial y que siempre gusta. Sobre ellos, cuenta en repetidas ocasiones y de forma divertida la desazón de los alumnos cuando ella comenta que cada vez van quedando menos sesiones de la unidad didáctica y, por tanto, menos álbumes sobre los que van a trabajar. Las fotografías históricas también funcionan bien y los niños y niñas no tienen dificultades al analizarlas de manera cooperativa, mientras que sí encuentran problemas al abordar algunos de los testimonios históricos estudiados porque están redactados de manera compleja y estos alumnos arrastran bastantes problemas de comprensión lectora.

Victoria explica que por lo que se refiere a la participación del alumnado estos se extienden mucho al hablar y que todos quieren intervenir en los debates en gran grupo, aunque sea para repetir comentarios y apreciaciones ya realizadas por otros compañeros. A nivel actitudinal la maestra reconoce que cada vez están más exaltados, algo que es normal en los meses de primavera y cuando se va acercando el verano, pero afortunadamente esto no está suponiendo un obstáculo para la intervención porque están muy motivados con ella.

Aquellas actividades en las que deben realizar dibujos como las de la rutina de pensamiento “Color-símbolo-imagen” se desarrollan sin ningún problema porque, además de que disfrutan dibujando, los alumnos van asumiendo progresivamente aquellas

rutinas o tareas que se repiten en las semanas centrales de la intervención y ello contribuye a que completen con mayor rapidez las actividades, algo que supone un cambio muy significativo en un grupo que suele trabajar de forma tan sosegada como este. A ello hay que añadir que la maestra percibe un interés mucho mayor por la historia y, en especial, por la historia familiar, de modo que todos estos factores y algunos otros hacen que Victoria afirme reiteradamente lo satisfecha que está porque tantos aspectos estén funcionando tan bien o mejor de lo que se esperaba.

No obstante, en contraste con todas estas circunstancias y desarrollos que apuntan a la buena marcha de la aplicación de la unidad didáctica, durante estas primeras semanas se produce un suceso que preocupa profundamente a la maestra y que le hace angustiarse y replantearse muchos aspectos: los importantes problemas con los que topan los alumnos al comenzar a trabajar el álbum de Mexique. Este episodio es narrado reiteradamente por Victoria, tanto en las entrevistas intermedia y final como en los diarios, de manera que explica cómo al proyectar el álbum los alumnos quedaron completamente desconcertados porque no entendían el relato que estaban viendo. Así, la docente resalta que incluso los alumnos más avanzados no comprenden el álbum y que el debate posterior a la visualización se produce de forma errática y es muy breve, ante lo que ella empieza a pensar soluciones para desbloquear la situación. En esos mismos días, algunos de los alumnos de fe musulmana le piden a la docente pausar el proyecto durante unos pocos días en los que no van a poder asistir a clase debido a unas celebraciones religiosas, de modo que ella accede y aprovecha para dejar reposar el proyecto y buscar alternativas que ayuden a superar los obstáculos aparecidos por el camino.

El enorme problema que se genera con este álbum tiene como consecuencia que se duplique el tiempo que en un primer momento se iba a dedicar a trabajar sobre él y sobre la temática que envuelve Mexique, esto es, sobre el exilio infantil durante la Guerra Civil. Tras reflexionar sobre las razones que conducen a que surjan estos problemas de comprensión, Victoria explica que el motivo de la confusión se encuentra en lo que expresaron dos alumnas, quienes se quejaron de que este álbum ilustrado es demasiado poético. Con ello se refieren a que está narrado de forma metafórica y, como apunta la docente, que tiene un formato narrativo muy alejado de los demás álbumes, los cuales reflejan la estructura básica de un cuento y combinan el lenguaje visual y el textual para presentar un relato accesible.

Frente a ello, las principales medidas que toma la maestra consisten en contextualizar históricamente de manera más precisa la época en que tiene lugar la

narración, ofrecer más fotografías históricas para trabajar sobre ellas y proyectar un documental breve sobre el grupo concreto de niños de la guerra que protagonizan la historia de Méjico. Este último recurso es sin lugar a duda el más efectivo y a partir de su visualización los alumnos comprenden mucho mejor la historia. El cortometraje recoge los testimonios de un grupo de ancianos que en su infancia se exiliaron por culpa de la Guerra Civil -los denominados “Niños de Méjico”-, de modo que este produce un efecto muy intenso sobre los alumnos, quienes perciben que las migraciones del pasado que están estudiando no sucedieron hace tanto tiempo como pensaban, ya que aquellos niños que migraron en el pasado son ancianos en la actualidad.

Por otro lado, una preocupación que muestra Victoria en la entrevista intermedia y, sobre todo, en gran parte de las entradas del diario, es la intranquilidad porque el trabajo de los contenidos y las actividades de la unidad didáctica se está extendiendo más allá del horario que le corresponde y se le está dedicando cierta parte del tiempo que habría que emplear en otras materias escolares. En esa línea la maestra comenta que, a pesar de que otros docentes del centro están avanzando en Lengua castellana, Lengua valenciana y Matemáticas, ella está poniendo el foco en Ciencias Sociales y en historia, que es precisamente una de las asignaturas que más se suele dejar de lado. Así, termina por relativizar estas preocupaciones porque, además de los contenidos de Ciencias Sociales e historia, los alumnos están mostrando importantes avances en expresión oral, expresión escrita, realizan más y mejores intervenciones al hacer debates en gran grupo... de hecho, incluso percibe que hay menos conflictos entre los alumnos en clase, algo muy sorprendente que no es capaz de explicar completamente pero que puede tener que ver con que, al expresarse mejor, resuelven mejor los conflictos en las asambleas de tutoría.

Sobre cómo se siente la docente durante las primeras semanas de intervención, ya hemos indicado que hace un balance muy positivo pese a las complicaciones que produce Méjico, pero además encuentra un apoyo muy fuerte en la educadora que la acompaña en todas las sesiones y que apoya al alumno con TEA. Victoria comparte con ella valoraciones y reflexiones sobre el avance de la unidad didáctica, ya que además de que también es una maestra sensibilizada con las cuestiones relativas a las migraciones, observa con asombro el progreso que van realizando gran parte de los alumnos y muy especialmente el alumno con TEA.

Con vistas a las últimas semanas en las que se implementa la unidad didáctica, la maestra deja entrever algunas expectativas más prometedoras que las que proyectaba en momentos previos. Así, aquello que más teme es que los alumnos se atasquen a la hora

de diseñar y construir el diorama, fundamentalmente porque se trata de la primera vez que van a crear uno y es muy probable que se frustren. Junto con ello, a Victoria le preocupa que el retraso que arrastra la intervención por diversas circunstancias haga que, con el final de curso mucho más cerca, no tengan ganas de trabajar y se desmotiven. Esto es algo en lo que puede influir significativamente el hecho de que se aproxime el final de curso y, tras varias semanas dedicadas al mismo proyecto, a la docente le inquieta que se repitan ideas y argumentos en producciones de los alumnos como la rutina “Color-símbolo-imagen” o que se bloqueen. Además, se reduce el tiempo disponible ya que a partir de junio se comienza a aplicar la jornada intensiva en el colegio y no hay clases por la tarde, lo que reduce mucho el margen que se dispone en otros momentos para terminar durante esas horas las actividades que no se han completado por la mañana.

Pasando ya a contemplar las últimas semanas de intervención, estas son descritas por la maestra como clases bastante caóticas porque los alumnos ya están muy cansados y les cuesta mucho ir resolviendo las diferentes actividades de aprendizaje, aunque a pesar de ello siguen disfrutando de la unidad didáctica y mostrando gran interés. En esa línea, una circunstancia clave que para Victoria explica el cansancio generalizado de los niños y niñas, así como la desidia que muestran día tras día, consiste en que este curso les ha parecido mucho más largo que el anterior ya que, pese a haber tenido la duración estándar, se ha extendido más que el año escolar anterior cuando se produjo el confinamiento domiciliario por la pandemia de COVID-19.

Las expectativas de Victoria sobre cómo iban a evolucionar las últimas semanas se terminan cumpliendo bastante desde su punto de vista, ya que la supresión de las clases por la tarde y el cansancio de los alumnos afectan directamente a que todos los progresos se produzcan muy lentamente. Algunos alumnos repiten ciertos temas o ideas tanto en sus reflexiones como en las rutinas de pensamiento, si bien el pronóstico que se cumple de manera más clara es el que alude al funcionamiento del diorama. El diseño y creación de esta especie de maqueta se alarga muchos más días de los que estaba previsto, de manera que la docente comienza explicando cómo los alumnos se organizan por grupos y dan los primeros pasos de forma muy eficiente, elaborando una historia y planteando un boceto del diorama que la va a representar. Sin embargo, a la hora de llevarlo a la práctica se enfrentan a importantes problemas, sobre todo por la falta de constancia en el trabajo y que les lleva a rediseñar una y otra vez la historia y los bocetos sin producir avances efectivos en la construcción del mismo. Por tanto, el principal problema que aparece con el diorama no reside tanto en que sea la primera vez que los alumnos

confeccionan una maqueta de estas características tal y como había previsto Victoria, sino que no se organizan correctamente para diseñarlo y construirlo de manera cooperativa.

A pesar de todo los alumnos consiguen elaborar por grupos dioramas interesantes que trazan panoramas futuros tanto utópicos como distópicos, con narraciones que explican cómo podrían ser las migraciones dentro de unas décadas y lo hacen basándose en muchos de los episodios históricos o los conceptos aprendidos durante las semanas anteriores. Esto hace que Victoria quede bastante satisfecha con el resultado final, pero que sea muy crítica y autocrítica con la evolución de las sesiones dedicadas al diseño y construcción de los dioramas, así como con la poca elaboración a nivel artístico que reflejan algunos de ellos y a pesar de todo el tiempo que dedicaron a montarlos.

Por lo demás, Victoria indica que el último de los álbumes ilustrados, esto es, el que narra la historia de su familia y sobre cómo sus abuelos migraron desde una provincia interior de España a la periferia de Valencia, funciona muy bien y despierta mucho interés por parte de los alumnos. Uno de los efectos más claros que tiene es que refuerza en ellos la curiosidad por conocer mejor su historia familiar y cómo sus familias llegaron a vivir y asentarse en la localidad en que viven actualmente. La docente reconoce que este gran interés generalizado por aprender más sobre estos temas se inicia a partir del trabajo sobre el álbum Mexique y, especialmente, con la visualización del documental que ayudó a superar los problemas iniciales de comprensión, de modo que este elevado interés todavía se intensifica más al abordar el último álbum: “Una historia de familia”.

El interés tan profundo que genera todo ello hacia la historia familiar es uno de los muchos beneficios que la maestra percibe que ha tenido implementar una unidad didáctica de estas características. En ese sentido, Victoria sostiene que los alumnos han desarrollado aprendizajes sobre las migraciones que son muy profundos, especialmente considerando su edad y el escaso conocimiento de que disponían previamente sobre cuestiones de Ciencias Sociales e historia, algo que es muy significativo teniendo en cuenta la gran complejidad que representa el estudio de estas temáticas en dimensión histórica y la aplicación de esos conocimientos hacia situaciones futuras posibles (Santisteban, 2010: 47). De este modo, la maestra destaca que se han producido aprendizajes concretos como un conocimiento suficiente sobre la multiplicidad de causas que pueden obligar o conducir a las personas a migrar; que los movimientos de poblaciones humanas han sido una constante en el último siglo; que la gran mayoría de las personas provienen de familias que han migrado entre regiones y países; o que migrar no necesariamente debe asociarse con vivir sucesos traumáticos, sino que una migración

se puede producir con normalidad y conducir a unas condiciones de vida y estados de felicidad mayores.

Junto con ello, Victoria enfatiza que sus alumnos han realizado muchos aprendizajes sobre la historia reciente de España y esto ha ido acompañado de un creciente interés por acontecimientos y periodos como la Guerra Civil y la dictadura franquista. En esa línea, han tomado conciencia de las relaciones y consecuencias que tienen grandes acontecimientos históricos en la vida de la población, a la vez que han percibido que etapas como estas de las que habían oído hablar en su entorno tuvieron lugar hace relativamente poco tiempo y que a su alrededor hay muchas personas que las vivieron y las padecieron.

La maestra se muestra muy satisfecha con los grandes resultados alcanzados a través de esta unidad didáctica y valora la magnífica recepción que tuvieron las actividades y recursos entre los niños y niñas. Esta alude nuevamente al alto nivel de motivación que se ha mantenido a lo largo de toda la intervención y lo hace contando anécdotas como la del desasosiego que sentían los alumnos cuando se aproximaba el final del proyecto, o las ganas que tenían de superar o incluso dejar de lado las sesiones dedicadas a otras materias escolares para continuar con el trabajo de las migraciones. Todo ello ha representado un aliciente importante para que se produzcan aprendizajes a los que Victoria dota de mucha importancia, como la adquisición de vocabulario específico sobre el tema en cuestión; los avances extraordinarios en la capacidad para expresarse, sobre todo de forma oral, pero también escrita; el incremento en la calidad de los dibujos y en la habilidad para representar gráficamente ideas complejas; o las mejoras en el comportamiento y el respeto de los turnos de intervención.

Finalmente, una consecuencia muy significativa sobre la que pone el foco la maestra es la confianza que han adquirido los alumnos para hablar y debatir sobre un tema que aparentemente solo pueden tratar los adultos y que está vetado para niños y niñas de 9 y 10 años. La seguridad en sí mismos que han alcanzado para razonar y conversar sobre las migraciones guarda relación tanto con los propios conocimientos que han adquirido sobre esta cuestión, como con las mejoras en la forma de expresarse. Esto es algo que no ha percibido únicamente la maestra, sino que ella cuenta cómo muchas familias han quedado asombradas por los razonamientos tan elaborados que son capaces de formar y manifestar sus hijos e hijas. En esa línea, un factor contextual muy destacado y gracias al que los alumnos han podido demostrar su interés y conocimientos tanto a la docente como a sus familias es la crisis migratoria que tuvo lugar en la frontera del Tarajal -que separa

la ciudad autónoma de Ceuta (España) de la ciudad de Castillejos (Marruecos)- en mayo de 2021, es decir, justo durante las fechas en que se estaba implementando la unidad didáctica. Este suceso captó poderosamente la atención de los alumnos, quienes de por sí ya tienen cierto interés por las noticias de actualidad, pero que en este caso concreto los llevó a vincular los conocimientos sociales e históricos que estaban desarrollando con una crisis humanitaria que se estaba produciendo en un lugar cercano.

Como hemos venido indicando, Victoria se muestra muy satisfecha con la evolución de la unidad didáctica y, si bien reconoce que realizaría determinados cambios en la programación e incluiría algunos recursos que ha ido descubriendo con el transcurso de esta, hace un balance muy positivo de cómo se ha producido y de los resultados alcanzados. De hecho, subraya que esta experiencia le ha servido para afianzar sus convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la historia, así como para descubrir materiales y dinámicas muy efectivas y para aprender de algunos errores que se han producido.

Una vez esbozado el modo en que ha avanzado la intervención y habiendo contemplado aspectos diversos como ciertas particularidades del contexto en que se produjo, las características y los avances de los alumnos o el modo en que han funcionado los recursos y las actividades programadas, podemos pasar a profundizar en todo lo relativo a la imaginación histórica. Hasta ahora, dejar en segundo plano la cuestión que centra nuestro estudio ha permitido delinear el proceso de la implementación de la unidad didáctica “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?”, por lo que a partir de este punto situamos el foco sobre las declaraciones temáticas con las que organizamos el análisis del presente estudio de caso.

I. La imaginación histórica y su desarrollo

La primera de las declaraciones temáticas que nos disponemos a examinar se centra en cómo Victoria entiende la imaginación histórica y de qué formas considera que se puede desarrollar en sus alumnos. Del mismo modo que hemos advertido en muchos otros puntos de esta investigación, hay que tener en cuenta que el modo en que se concibe la imaginación histórica no depende únicamente de cómo se define, sino que hay otros factores que ayudan a perfilar el concepto, por lo que en este subapartado nos centramos en indagar en la forma en que lo entiende la maestra y en los siguientes trataremos otros aspectos fuertemente vinculados que aportan una mayor comprensión sobre el tema.

La mejor forma de comenzar abordando esta cuestión es reparar en cómo responde la maestra en la entrevista inicial del estudio de caso cuando se le pregunta sobre cómo definiría la imaginación histórica:

“V: Mmm (3s) como una manera de pensar el pasado (2s) sí, una manera de pensar el pasado, des/ teniendo en cuenta, tu punto de vista, porque la imaginación no deja de ser algo subjetivo y personal, lo que para mí puede ser algo un paisaje idílico, para ti puede ser una zona de guerra (2s) entonces, yo creo que tiene que ver mucho con, m la percepción personal, o sea el el el el pensamiento personal de de cómo alguien, piensa, que era la vida en el pasado... sin más.”

La cita refleja que, para Victoria, la imaginación histórica es una forma de pensar el pasado -o más especialmente, cómo se piensa que era la vida en el pasado- que está muy influenciada por el punto de vista personal que, lo la convierte en algo marcadamente subjetivo tal y como han enfatizado algunos investigadores que han reflexionado sobre el concepto (v. Schörken, 1994: 34). Así, a modo de aclaración sobre este último matiz pone de ejemplo la percepción tan distinta que pueden tener dos personas diferentes sobre un mismo lugar ya que, si para una puede este resultar un sitio idílico, para la otra puede ser una zona de guerra.

La definición de la imaginación histórica que ofrece la maestra destaca dos aspectos: que consiste en la percepción o pensamiento sobre cómo era la vida en el pasado; y que se trata de una habilidad o capacidad subjetiva. Estos dos elementos son más significativos de lo que puedan parecer a simple vista porque, sorprendentemente, son aspectos a los que se refiere esta misma maestra al definir la imaginación histórica en las entrevistas que hemos analizado en la Fase 2. En aquella ocasión Victoria indicó: “Yo creo que es, a ver... la capacidad de ver... en su cabeza (4s) eh... cómo se vivía entonces (...)”, y al explicar los motivos que le habían llevado a elegir la tarjeta con el término “estética” en el ejercicio de card-sorting dijo:

“V: (...) para mí toda la imaginación tiene que ver con la estética, tú no te imaginas algo como una nube... tú cuando te imaginas el amor... estéticamente lo ves en tu mente, tú cuando te imaginas... cómo iba vestido, yo qué sé... un romano, lo ves en tu cabeza lo ves... será por cosas estandarizadas, será por cosas que has visto en la tele... será por lo que sea pero tú en tu cabeza lo ves y a lo mejor tú lo ves de una manera y yo lo veo de otra (...)”

Como podemos apreciar, en un caso alude a que la imaginación histórica sirve para percibir o pensar cómo era la vida en el pasado y en el otro hace referencia a su carácter subjetivo señalando que cada persona puede ver de forma distinta aquello que figura en

su cabeza. Esto es algo remarcable porque han transcurrido dos años entre las dos entrevistas y es llamativo que la docente aluda a las mismas características, ya que en un principio es algo que denota bastante consistencia o continuidad de sus ideas al respecto.

En cuanto al desarrollo como tal de la imaginación histórica, Victoria plantea unos argumentos interesantes en la entrevista inicial que tienen que ver con cómo el fomento de esta puede estar condicionado por las habilidades instrumentales o comunicativas de los alumnos. En ese sentido, al comentar de qué forma puede desarrollar la imaginación histórica la unidad didáctica diseñada, apunta:

“V: (2s) pues no lo sé, hombre yo creo que aquí... yo creo que aquí es crucial, el hecho, de que, la reflexión final, de cada semana, sea... visual y oral, yo creo que eso va a ser crucial, o sea que ya no eso yo creo que lo que va a ser crucial es que sea todo visual y oral, y que haya muy poco escrito, creo que eso va a ser, el el el... elemento, que va a marcar, que sí que sean capaces de desarrollar la imaginación histórica... creo que va a ser eso, porque si hub/ si fuese a todo a partir de texto es lo que te decía antes yo creo que no, y cómo, yo creo que por el hecho de dejar que se expresen, sin más, es que dejar que se expresen va a hacer que ellos y ellas se reflexionen... y como y como va a ser todo a partir del diálogo, es todo es todo mucho más automático, y mucho más fluido que yo escribo... tú lo lees, el otro lo lee no no, yo te lo digo y el otro contesta, y la otra debate y entonces yo repienso, y entonces digo lo que he repensado, entonces claro eso es mucho más fluido que tener que estar leyendo y después... contestar a preguntas sin más.”

En un primer momento la maestra se muestra dubitativa, pero en seguida trae a colación el argumento de que un factor determinante es que cada una de las semanas que estructuran la intervención finalice con la rutina de pensamiento CSI y que, por tanto, los alumnos deban expresarse oralmente y con sus dibujos, evitando que tengan redactar de manera escrita. Esta explicación deriva de las dificultades, de las cuales Victoria es muy consciente, que encuentran los alumnos al tener que organizar las ideas y escribir lo que desean expresar. Por tanto, la docente sostiene que el hecho de proponer una tarea final de cada semana que no sea escrita va a facilitar mucho las cosas y va a ayudar a que reflexionen porque abordar las cuestiones por medio del diálogo contribuye a que todo sea más inmediato. Esto último es algo que plantea al final de la cita adoptando un tono pesado y enumerando los tediosos y lentos pasos que habría que seguir si se hiciera de forma escrita.

Junto con esto, una idea significativa que plantea la maestra sobre el fomento de la imaginación histórica aparece en una de las múltiples ocasiones en las que se queja de lo poco que se trabajan los contenidos históricos en Educación Primaria y en cómo la

distribución de contenidos que hay establecida en su centro todavía agrava más esta situación. Así, manifiesta que esta capacidad se debe potenciar en la escuela desde el primer y segundo curso de esta etapa y defiende con contundencia que un álbum ilustrado como el de “Una historia de familia” también funcionaría a la perfección en dichos cursos, contribuyendo a desarrollar la imaginación histórica desde edades tempranas y con temáticas muy próximas al entorno más cercano de los alumnos. En esa línea, conecta estas reflexiones con otra que también aparece en la entrevista de la Fase 2 y que apunta que, en muchas ocasiones, en esos primeros cursos se limita la imaginación de los niños y niñas haciéndoles asumir patrones y rutinas, de manera que ello tiene consecuencias más adelante y se ve reflejado en las dificultades que encuentran al afrontar situaciones o actividades de aprendizaje en las que deban emplear la imaginación.

Otro factor destacado que interfiere en el desarrollo de esta capacidad según Victoria, y que nuevamente ya enuncia en la entrevista llevada a cabo dos años antes, es la relevancia que tiene actualmente la cultura visual y cómo ello está condicionando el desarrollo o las habilidades de los niños y niñas. En ese sentido, al comentar los beneficios de utilizar imágenes históricas en clase indica:

“V: (...) yo creo que cuando nosotros éramos estudiantes no hubiesen funcionao tan bien, porque estábamos más acostumbrados a leer... pero ahora que el alumnado está más acostumbrado a consumir imagen, yo creo que funcio/ que funciona mejor, no quiero decir que antes no hubiesen funcionado bien, sino que yo creo que ahora, tal y como está la sociedad actual, yo creo que funciona mejor... porque permite el consumo de información de manera más rápida, y ahora mismo la gente está muy a acostumbrada a ver a ver imagen... Instagram, sobre todo... entonces, como es un bombardeo constante de imágenes, es mucho más cómodo, para sacar, información, y los contenidos de historia (...).”

Pese a que se trata de una maestra joven, Victoria reconoce que hay grandes diferencias entre el entorno visual y audiovisual que existía cuando ella y el entrevistador eran pequeños y el que actualmente rodea a sus alumnos. La docente resalta la idea que aparece de manera recurrente no solo en su entrevista de la Fase 2, sino también en la de otros maestros, sobre que el hecho de que los niños y niñas crezcan bombardeados por imágenes hace que estén más acostumbrados a este medio de representar la información que a captarla de manera escrita, algo que era más propicio años atrás y en lo que también se ha reparado desde el ámbito académico al considerar la imaginación histórica en el aprendizaje (vv. Henke-Bockschatz, 2001: 418; Schörken, 1994: 125). De este modo,

según la maestra esto permite consumir información de manera más inmediata y extraerla más cómodamente, también cuando se trata de información de carácter histórico.

Por otra parte, una cuestión muy significativa con la que Victoria relaciona el desarrollo de la imaginación histórica a partir de las primeras semanas de intervención es la empatía histórica. Tras reflexionar sobre cómo han funcionado actividades como el dibujo prospectivo y aludir a algunos errores de carácter histórico que cometieron los alumnos al dibujar, indica que la forma en que se están aproximando por primera vez a la historia se aleja mucho de una enseñanza tradicional de esta materia, y apunta:

“V: (...) también es cierto que... se... se guían mucho por, eh... por la empatía, más que por lo que es el, eh un periodo en sí o un suceso en sí es, cómo se eh es mucha empatía histórica, ¿sabes? de, me lo imagino cómo es por cómo yo creo que se sentía esa persona en ese momento (2s) después de que le pasara, no sé qué.”

De esta forma la maestra pone el foco sobre cómo parece imperar empatía histórica en los alumnos cuando se tratan sucesos históricos como los que envuelven al caso de los niños exiliados durante la Guerra Civil y, más adelante en esta misma conversación, plantea que la mayor evolución que está observando:

“V: (...) se sigue centrando sobre todo en, en empatía, ¿vale?, en en desarrollar la imaginación histórica a partir de la empatía histórica... que no me lo esperaba... pero... bueno, para lo para la poca base m... que yo considero que tienen o que tenían, ha sido mu/han sido pequeñitos pasos para ellos y pasos de gigante en general eh.”

En esta cita Victoria traza una relación directa entre ambas capacidades, de modo que afirma que sus alumnos están desarrollando la imaginación histórica por medio de la empatía histórica, es decir, que al empatizar con las personas más o menos anónimas que aparecen en los distintos recursos, son capaces de imaginar históricamente la época o los sucesos que vivieron. Ello representa un argumento muy significativo porque supone plantear la relación entre imaginación y empatía histórica a la inversa de como lo ha hecho Cooper, quien ha defendido a lo largo de sus investigaciones que imaginar a personas del pasado y las situaciones que vivieron es un requisito para la comprensión empática de estas (Cooper, 2000: 147, 2007a: 194, 2012a: 219). Junto con esto, dichos razonamientos de la maestra quedan reflejados en una idea que manifiesta unos instantes más adelante cuando comenta:

“V: (...) yo creo que se está es lo que te decía yo creo que se está desarrollando la la imaginación histórica a partir de la empatía historia, y creo que está bien, porque es que, estamos todavía en una edad muy egocéntrica, entonces, si yo, entiendo, o creo entender,

cómo se puede sentir/ cómo se podía sentir esa persona, puedo ver o sea me pu/ puedo imaginarme cómo veía, ese momento... entonces claro, por ejemplo.

E: Cómo lo vería físicamente o sea cómo...

V: Claro claro cómo lo veía o sea yo me pongo en la piel de esa persona, y yo sé lo que está pasando, o sea yo me pongo unas gafas de realidad virtual y me lo imagino... porque claro, eh... con el con el caso de Mexique, eh... todos entendían... que, mandaran a sus hijos fuera, no les parecía bien (RISAS) ¿vale?, pero, ellos comprendían, que era un momento en el que los adultos se tenían que quedar en España, y eran los niños los que se tenían que ir, eso es muy gordo, ¿vale? o sea yo me tengo que quedar, porque yo estoy aquí, defendiendo unos ideales, pero, tú eres joven y mira te quiero mucho y no quiero que te maten, por pensar lo que yo pienso.”

Como vemos la maestra abunda en este argumento y lo reitera aclarando que le parece que es una estrategia muy adecuada que desarrollen la imaginación histórica a partir de la empatía historia y, muy significativamente, lo justifica por el hecho de que en estas edades los alumnos se encuentren en una etapa de desarrollo psicológico que es muy egocéntrica. Así, la interpretación que hace Victoria no es que el egocentrismo impide la comprensión de los demás como se ha defendido desde los planteamientos piagetianos (Piaget, 1979: 106), sino que precisamente conduce a que todo se comprenda poniéndose en el lugar de los otros, por lo que esta forma de adoptar la perspectiva de los demás no solo implica sentir lo que podría sentir la otra persona, sino también ver lo que podría ver. En esa línea, se refiere del mismo modo que Veit (1996: 10-11) a la idea de ponerse unas gafas de realidad virtual para percibir las situaciones que se vivieron en el pasado y comenta cómo estos procedimientos terminan dando resultado, ya que los alumnos comprenden los sucesos históricos que están estudiando.

Por otro lado, la docente también repara en diversas ocasiones en las dificultades o problemas que pueden aparecer al tratar de desarrollar la imaginación histórica. Esto es algo que principalmente focaliza poniendo como ejemplo a sus alumnos, de modo que un factor que ya hemos comprobado que enfatiza mucho es el de que estos no han abordado directamente contenidos históricos durante sus años de escolarización en este centro educativo, por lo que en la entrevista inicial manifiesta:

“V: (...) tienen muchísima imaginación, tienen mucha imaginación, muchísima... muchísima, lo que pasa, es que, yo creo que no han sabido ent/ n/ nadie les ha entrenado a imaginar el pasado, creo que solo se imaginan cosas, o que sean, fantásticas... o de ciencia ficción, pero actuales, o del futuro... cosas anteriores, no sé por qué, noo no no llegan a a imaginárselas nunca.”

Así, Victoria establece vínculos entre la fantasía o imaginar el futuro y la imaginación histórica, reparando una vez más en la escasa atención que ha recibido la historia escolar en el caso de estos niños y niñas, de modo que, tras estos comentarios termina concluyendo que sus alumnos cuentan con una imaginación histórica “pobre tirando a nula”. La docente expresa estas ideas antes de comenzar con la aplicación de la unidad didáctica y, a pesar de reconocer los grandes avances que realizan muchos de los alumnos durante esta, al finalizarla vuelve a referirse al considerable impedimento que supone que carezcan tan pronunciadamente de una base de conocimientos históricos.

En relación con todo ello, una vez se han aplicado las primeras semanas de la intervención se plantea en un momento dado que los alumnos están aprendiendo de manera progresiva a representar mentalmente de forma cada vez más precisa los periodos estudiados, aunque existe otro problema de partida que dificulta todo ello. Victoria indica directamente en la entrevista intermedia que, dado que sus alumnos no tienen muy interiorizada la competencia del paso del tiempo, representan ciertas cosas del pasado como son en la actualidad:

“V: (...) es muy gracioso, claro, es impactante porque cuando eres adulto que ya tienes un conocimiento más, más, más... en profundidad de un de un suceso histórico, o de... un momento en la historia, que... sabes m, ambientarlo, sabes ponerle todo el atrezo que lleva, consigo mismo... ver, que, se imaginan a los niños de Morelia con minifalda, sin más y con tops y con cosas (RISAS) (...)”

La docente explica de este modo y entre risas los anacronismos en los que caen los alumnos al dibujar situaciones del pasado histórico y resalta cómo no dejan de sorprenderle errores de esta clase que son tan habituales y que, por otra parte, son normales en niños y niñas de estas edades (Aktın, 2016: 1356, 2019: 99; Dilek, 2009: 679), más aún cuando nunca han abordado contenidos históricos en la escuela. Además, se refiere a elementos que son clave para situar el contexto que trata de representar un dibujo o una imagen sobre el pasado, como en el caso del atrezo o, en definitiva, de los ropajes que llevan las personas.

Inciendiando en ello, Victoria argumenta en la entrevista final que desde su punto de vista la unidad didáctica ha conseguido desarrollar la imaginación histórica de los alumnos, algo sobre lo que razona reparando en la subjetividad como una de las características fundamentales de su forma de entender este concepto. De este modo, afirma:

“V: Yo creo que sí... yo creo que sí, les sigue costando, separar... el pasado presente, ¿vale?, yo no sé si en muchos casos será por un pasado tan cercano, lo que les, liaba, pero... yo creo que sí, porque, (INAUDIBLE) todo el mundo, y en lo que más se ha visto aquí en el ha sido en la rutina así, eh claro ahí, eh, claro ahí el dibujo era lo que ellos se imaginaban, eh... todo siempre estaba hecho, desde, las los intereses que tenía cada uno, siempre, siempre, las que son, férreas feministas, siempre sacaban, algún, apunte sobre cómo estaba la situación de la mujer en ese momento, eh... (...) quiero decir, siempre siempre siempre, se vinculaba, con su manera de entender la vida actual... PERO ESTABA BIEN, porque lo que se imaginaban, son cosas que pasaban de verdad... entonces no está mal, porque también se ve cómo cómo hemos heredado, ciertas cosas, eh, por nuestro bagaje familiar de lo que ha vivido la familia en un pasado, y de lo que, oímos y y y y hablamos en casa, entonces en eso yo me he llevado una grata sorpresa eh, MÁS de lo que me esperaba.”

Inicialmente la docente vuelve a apuntar que los mayores problemas que encuentran sus alumnos al imaginar situaciones históricas tienen que ver con que encuentran dificultades para separar el pasado del presente y argumenta que, posiblemente, ello se pueda deber a que están trabajando sobre un pasado muy cercano y confunden elementos que no saben si se ajustan o no a la época representada. Junto con ello, tal y como hemos adelantado es posible ver en el fragmento que Victoria alude al carácter subjetivo de la imaginación histórica mencionando los dibujos de la rutina de pensamiento “Color-símbolo-imagen”, con lo que pone de ejemplo a aquellas alumnas más preocupadas por las cuestiones de género y que, al dibujar situaciones de las migraciones del pasado histórico que estaban estudiando, representan aspectos que denuncian la situación en que se encontraban las mujeres.

En esa línea, enfatiza que los dibujos de los alumnos en los que tratan de representar gráficamente aquello que imaginan y que quieren mostrar siempre se vinculan con la forma en que ellos entienden la vida actual. La maestra defiende que esto no tiene por qué ser algo negativo y eleva el tono para subrayar que eso es algo bueno porque, en definitiva, aquello que imaginan es congruente y responde a situaciones de las que tenemos constancia directa o que es plausible que se dieran.

A modo de balance, las ideas que manifiesta Victoria sobre la imaginación histórica y su desarrollo son llamativas por distintivos motivos. En primer lugar, ya hemos llamado la atención sobre el hecho de que exista una continuidad tan clara entre las ideas que manifiesta en la entrevista de la Fase 2 de la investigación y las que se producen dos años más tarde con motivo del estudio de caso, ya que en ambas situaciones se refiere al carácter subjetivo de la imaginación histórica, a que esta se emplea para pensar cómo

vivían las personas del pasado y a los fuertes vínculos que existen entre la percepción estética y la cultura visual.

Otros aspectos reseñables de sus reflexiones apuntan a la influencia que tienen en el desarrollo de la imaginación histórica diferentes factores, como las habilidades instrumentales y comunicativas de los alumnos o los conocimientos históricos con los que cuentan. Mientras también alude a dificultades o a los resultados mejorables que se podrían dar en aquellos casos en que los alumnos elaboran representaciones del pasado con anacronismos evidentes, aunque Victoria relativiza este problema porque, teniendo en cuenta su corta edad y que nunca habían abordado contenidos históricos en la escuela, estos fallos no son tan graves y no deben ensombrecer los grandes avances que se producen.

Sobre las apreciaciones que hace al respecto de que en esta unidad didáctica sus alumnos potencian esta capacidad a través de la empatía histórica, estas aparecen como unas argumentaciones interesantes que reitera en varios puntos ya que los vínculos entre los dos conceptos también han sido observados por la investigación (v. gr. Lee, 1984a: 89; Lévesque, 2008: 153; Little, 1983b: 31; Low-Beer, 1989: 397; Portal, 1987: 90), aunque significativamente la clase de relación que traza entre ambos es la opuesta a la que han plantado algunos estudios (vv. Cooper, 2000: 147, 2007a: 194, 2012a: 219). Por lo demás, las manifestaciones de Victoria sobre que los alumnos emplean la empatía histórica para desarrollar la imaginación histórica porque se encuentran en una fase egocéntrica de su desarrollo psicológico nos puede conducir a afirmar que con la aparición de esta premisa en la fase final de nuestro estudio se cierra un círculo abierto al examinar inicialmente las teorías sobre la imaginación de Freud y Piaget que también vinculan con el egocentrismo infantil. Sin embargo, hablar de un círculo que se cierra nos parece demasiado conclusivo y, en su lugar, preferimos advertir simplemente sobre cómo riman estas ideas en los primeros y en los últimos pasos de la presente investigación.

II. Las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia

En los párrafos anteriores hemos podido ir atisbando aspectos que manifiesta Victoria y que tienen que ver con cómo valora ella las capacidades de sus alumnos, así como con el modo en que estas interfieren en el desarrollo de las sesiones y de las distintas dinámicas. Particularmente, algunas de las que se han mencionado responden a habilidades genéricas o instrumentales, como las competencias comunicativas que despliegan a nivel oral y escrito, pero también han surgido otras más concretas que se

relacionan directamente con el aprendizaje de la historia. En este subapartado profundizamos en estas últimas y en otras que, pese a tener un carácter mucho más amplio, son determinantes en las explicaciones de la maestra sobre las facilidades e impedimentos que encuentra el alumnado al abordar contenidos históricos.

Para comprender los razonamientos de la maestra al respecto es muy importante considerar un argumento relevante y que esgrime recurrentemente como es el de que este grupo de alumnos nunca ha abordado formalmente temas de historia en la escuela. Esto es algo que influye considerablemente tanto en la programación de la unidad didáctica como en su implementación, por lo que muchos de los comentarios que realiza sobre las capacidades de los alumnos cuando estudian el pasado tienen como trasfondo este condicionante básico.

Una de las cuestiones a las que alude Victoria es la escasa capacidad de abstracción que muestran los niños y niñas frente a ciertas situaciones de aprendizaje, de manera que el ejemplo más claro son las dificultades que enfrentan al abordar ciertos testimonios de republicanos españoles exiliados o el propio álbum de Mexique. Al comentar algunos de estos problemas, Victoria repara en el lenguaje metafórico que muestran estos recursos en algunos puntos y señala:

“V: Sí, sí, porque eran mucho más... abstractos, entonces no no, no lo comprendían, y claro es que buf es que había que hacer una explicación muy larga, es que... ahora mismo estos niños tienen muy claro lo que es lo que es sentir que un país o que un sitio es tu patria y que eres un apátrida ahora mismo lo tienen clarísimo, PERO, siguen siendo niños de nueve diez años, entonces claro, no se puede hacer una reflexión como con unos de sexto, ni mucho menos como con chavales de instituto, esto hay que trabajarlo... tranquilamente vamos a analizar ‘¿y tú qué crees que quiere decir exactamente esto de aquí?’ ... ‘¿tú qué crees que quiere decir, em... que parecíamos ganado? ¿qué quiere decir con eso?’ (3s) pero bueno, pero la verdad es que estuvo bien tampoco le daba quiero decir después del análisis no se hacía un... o sea después del análisis se hacía una reflexión, pero no... no se hacían más actividades después de eso.”

En esta cita la maestra incide en la complejidad de conceptos como “patria” o “apátrida” indicando que tras varias sesiones de trabajo en la intervención los alumnos ya comprenden mejor qué significan, pero que continúan teniendo una corta edad y no pueden hacer reflexiones de gran magnitud por sí mismos, sino que es preciso ir acompañándolos y dirigiéndolos. Un ejemplo de esta forma de conducirlos que explica seguidamente la docente es la discusión sobre expresiones como “parecíamos ganado”

cuando un testimonio de los exiliados describe la forma en que viajaban en los buques que los alejaban de España durante y tras el conflicto armado.

A tenor de estos progresos paulatinos Victoria se refiere a los buenos resultados a los que terminan conduciendo, con lo que reflexiona sobre el vocabulario que van adquiriendo e interiorizando:

V: (...) porque además utilizan el vocabulario, de manera MUY fluida, y no de manera arbitraria.

E: ¿y no forzada?

V: No no no no no lo utilizan... ¿eh?

E: ¿Cómo? O sea ¿lo han naturalizado? O sea ¿han hecho suyo el concepto?

V: Claro lo han naturalizado totalmente, totalmente, ahora ya no es em (2s) cómo te diría yo, no... o sea utilizan la palabra frontera... sabiendo lo que significa, y sabiendo cuando la van a utilizar, utilizan la palabra, migrante, cuando la van a utilizar ya no dicen pues soy un viajero, o... una persona que va de un sitio a otro, o que se ha ido a otro país, no no si es un migrante eres un migrante, y NO por ser un migrante estoy utilizando un vocabulario despectivo contigo... o sea, esa es la realidad y chin pún (3s) yo creo que eso es lo más lo más m... significativo, que y y la reflexión y la reflexión que hay detrás de cuando se utiliza cada co/ cuando, y cómo decir cada cosa... relacionada con el tema.”

Como vemos, esta docente argumenta de forma acelerada y enfatiza ciertas palabras elevando el tono cuando comienza a comentar los progresos de sus alumnos en estos aprendizajes conceptuales. Así, se refiere al contraste entre ideas que mantenían al inicio de la intervención como que un migrante es una persona que viaja, con reflexiones posteriores más profundas sobre qué significa este concepto y las resonancias que tiene.

Más adelante en esta misma conversación la maestra relata de manera semejante las dificultades aparecidas al tratar otros aprendizajes conceptuales sin los que los alumnos argumentan de forma un tanto confusa. Así, alude a las explicaciones que realiza en determinado momento para clarificar otros conceptos que van surgiendo en los diferentes recursos o en los propios argumentos que van haciendo los alumnos, como “monarquía” y “república” o “dictadura” y “democracia”, todo ello con la finalidad de hacerlos más asequibles.

Por otro lado, unas cuestiones que afectan profundamente a las capacidades de los alumnos a la hora de aprender historia son todo lo relacionado con la cronología y la noción de temporalidad. Victoria menciona estos temas en varios momentos y se detiene en casos específicos como el de una alumna que, al realizar el dibujo prospectivo sobre cómo fue la vida de los niños que protagonizan Mexique, muestra varios anacronismos

significativos. Lo curioso de estos es que la alumna reconoce la apariencia del lugar y de las ropas que llevaban estos niños durante el final de la década de 1930 y la de 1940, pero al representar su futuro dibuja a una de estas niñas siendo adulta en un contexto actual, rodeada de innovaciones tecnológicas como las surgidas en los últimos 30 años. Casos como este reflejan distorsiones temporales claras porque estos niños refugiados alcanzaron la adultez en torno a 1950 o 1960, por lo que dibujos como este muestran un desfase temporal de varias décadas.

Vinculado con ello, Victoria apunta que esta falta de orientación cronológica guarda relación con el hecho de que se estén tratando episodios de la historia reciente, pero sobre todo con el inexistente trabajo previo que han realizado sus alumnos sobre contenidos de carácter histórico:

“V: (...) eso, precisamente lo que lo que estábamos hablando, que no... que, que el hecho de no haber trabajado nada, previamente, ¿vale? eh... a nivel cronológico quiero decir, hace que, no sepan... diferenciar mucho entre el antes y el ahora... yo creo que ese es el gran problema, que es lo que hace que las pequeñas cositas sean mucho, pero yo creo que ese es el gran problema que hay ahí es la falta de base la falta de base yo creo que es, es super importante, pero también te digo una cosa eh, m es una cosa gen/ más generalizada de lo que pensamos, porque como se trabaja de manera tan superficial de, em... prehistoria, hasta... el desc/ hasta el desarrollo de la escritura, no sé qué, claro, si quedarte en cuatro cosas, y... todo... dar la historia que al final... rápido corriendo y mal... tampoco hace mucho... (...)”

Así, se apunta a que los problemas con la noción de tiempo derivan del escaso tratamiento que se ha dado a la historia durante los primeros cursos de primaria en el centro, ya que añade que en otros colegios se trabajan cuestiones como la historia familiar más próxima y el barrio o la localidad o, lo que es lo mismo, elementos del entorno inmediato de los niños y niñas en los que se pueden apreciar aspectos del pasado más cercano. Junto con ello, Victoria destaca que esta situación tan precaria de base es la que explica que los pequeños avances, por muy restringidos que sean, suponen una evolución considerable por la posición inicial de la que se partía, y explica que esto no es algo que se circunscriba solo a su centro educativo, sino que es una situación muy generalizada por el modo superficial con que se estudia la historia en esta etapa.

Frente a ello, la maestra argumenta en un par de ocasiones que, desde su punto de vista, una iniciativa muy valiosa para encarar los problemas de temporalidad con los que suelen toparse los alumnos es afrontar los temas de historia yendo desde los más recientes

a los más antiguos. Este modo de organización regresiva le suele dar buenos resultados a Victoria y, de hecho, se sirve de ello para secuenciar el análisis de fotografías históricas de los niños exiliados, de manera que tras ver el documental en el que los ancianos relatan su travesía como niños de la guerra, los alumnos pasan a estudiar las imágenes comenzando por las más recientes.

Por último, también cobra relevancia la capacidad de situar temporal y espacialmente los contenidos históricos abordados durante cada semana de intervención, así como los relatos de los respectivos álbumes ilustrados. Esto es algo significativo porque Victoria aprecia que al analizar fuentes históricas los alumnos necesitan ubicar y contextualizar cuándo y dónde tuvieron lugar las situaciones que representan o a las que se refieren, pero ello es todavía mucho más necesario cuando se trata de situar la narración de un álbum. En ese sentido, hay que recordar que mientras que los dos primeros álbumes de la unidad didáctica transcurren en un tiempo y un espacio bastante indeterminado, los dos segundos tienen lugar en momentos y ubicaciones concretas, de modo que al abordar estos últimos Victoria siente que los alumnos confieren mucha más importancia al contexto específico donde se desarrollaba el relato -en el que, por ejemplo, se habla de lugares como el puerto de Burdeos, Morelia...- que cuando tratan esos acontecimientos con las fuentes históricas.

Las reflexiones de Victoria respecto a las capacidades de sus alumnos a la hora de aprender historia apuntan de forma global a que estos tienen dificultades significativas por su edad, pero, sobre todo, por no haber tratado previamente contenidos históricos en la escuela. En un sentido más positivo, la docente sí se refiere consistentemente a que despliegan una buena capacidad para empatizar históricamente como ya hemos explicado de forma detallada anteriormente. Sin embargo, en contraste con esto presentan otras competencias que aparecen como escollos considerables, especialmente al inicio de la intervención: la escasa capacidad de abstracción, las dificultades para desarrollar aprendizajes conceptuales, los problemas con la temporalidad... de manera que Victoria explica cómo estos son obstáculos que impiden un desarrollo más fluido de los aprendizajes históricos y de la imaginación histórica, si bien percibe cierto avance en algunos de ellos, como la capacidad de abstracción y los aprendizajes conceptuales, pero admite que estos progresos son muy leves en otros aspectos como la noción de tiempo.

III. La influencia de los métodos y estrategias didácticas al desarrollar la imaginación histórica

En la narración inicial en la que hemos contado cómo transcurrió la aplicación de la unidad didáctica “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?”, así como en los subapartados precedentes a este, se ha podido entrever cómo han funcionado determinados métodos y estrategias didácticas. Al explorar esta declaración temática situamos el foco sobre las actividades que mejor han contribuido al desarrollo de la imaginación histórica según la maestra, aunque también reparamos en alguna que ha dado peores resultados de lo esperado.

Si comenzamos por el análisis de imágenes históricas, la docente hace una selección de fotografías con las que abordar cada uno de los acontecimientos estudiados, de modo que el trabajo sobre ellas se organiza en pequeños grupos que deben estudiar y analizar aquello que aparece representado y, más adelante, compartir entre todos las observaciones hechas. Al conversar durante la entrevista inicial sobre las novedades más destacables que estaba introduciendo la docente, esta indica:

“V: Pues yo creo que, el hecho de alejar del texto, el hecho de alejar el aprendizaje de la historia de un texto... académico, ya dado por el adulto, yo creo que eso es lo más destacable, alejarse de eso, sobre todo, para el alumnado, que no, tiene una buena competencia lectora, que suele ser lo habitual ahora por mucho que intenten esconder que no o sea, normalmente la competencia lectora está, en declive, entonces, no digo que no se tenga que trabajar, pero no utilicemos, una asignatura... con contenidos y yo lo he hecho pero en pleno confinamiento, que es un ‘pues bueno ya que te tengo que poner una lectura te la voy a poner de historia’, pero no utilicemos en clase siendo que estamos en vivo y en directo... contar un texto para que ellos lean, que se lo pueden leer en casa... y utilicemos en clase, material que permita reflexionar.”

Como vemos en este fragmento, la primera innovación a la que alude Victoria es la de alejar el aprendizaje de la historia de un texto puramente académico, ya que es algo que no conviene implementar con alumnos que arrastran problemas significativos de competencia lectora y argumenta que, en lugar de emplear textos de esta clase en el aula, es mejor utilizar materiales que permitan reflexionar. Esto último puede sonar algo inquietante ya que puede parecer que con los textos académicos no es posible reflexionar, pero si consideramos estas palabras en el contexto del resto del diálogo mantenido con ella vemos que es una manera de reiterar determinadas ideas que ya había expuesto y que hemos observado en la narración inicial. Concretamente, nos referimos a sus

planteamientos sobre que este grupo de alumnos cuentan con una competencia lectora y escrita muy reducida, por lo que plantear tareas de este tipo con ellos supone una gran inversión de tiempo que ralentiza el desarrollo fluido de las sesiones y, por tanto, es más apropiado utilizar dinámicas como el diálogo o el debate en gran grupo que faciliten un intercambio más rápido de argumentos y explicaciones.

En ese sentido, Victoria manifiesta en diversas ocasiones que durante el resto del curso han trabajado sobre cómo analizar imágenes de distinta clase y, aunque estas nunca han sido de carácter histórico ni han empleado algunos de los rudimentos básicos que se pueden usar para aproximarse a fuentes históricas de este tipo, los alumnos cuentan con bastante experiencia y soltura a la hora de examinar representaciones visuales. Así, la docente describe en su diario cómo funciona esta clase de actividad en la primera ocasión que se lleva a cabo:

“Cada grupo de clase ha contado con una copia de todas las fotografías y los relatos plastificados para poder verlas y manosearlas sin miedo. Inicialmente solo les he repartido las fotografías. Cada grupo las ha visto de una manera diferente: las han puesto todas en las mesas, las han ido sacando de una en una y han visto lo que aparecía, etc. Las hemos ido analizando en gran grupo a partir de preguntas que les iba lanzando: si pensaban que era actuales, de qué época pensaban que eran, qué aparecía en las fotografías, etc. Cuando las han localizado en la década de los años 30 les he preguntado si sabían qué pasó en España en esa época y sí que había bastante gente que tenía claro que en esos años se desarrolló la Guerra Civil.”

Este fragmento muestra que los diversos grupos de alumnos abordan el trabajo sobre las imágenes históricas de distintas formas, de modo que ello no supone un impedimento para que la actividad funcione correctamente. Además, como vemos al final la docente apunta cómo en esta ocasión no contextualizó previamente las imágenes que iban a tratar, sino que las fueron ubicando en gran grupo a través del diálogo.

Con todo, existen algunas preocupaciones que traslada la maestra al respecto, como que algunos alumnos las aborden de manera superficial o que se queden en la mera descripción de estas sin ir más allá. La docente no aplica esta valoración al caso del alumno con TEA, quien se limita a describir lo que aparece en ellas y participa fugazmente en las discusiones grupales, pero esto representa un logro muy reseñable teniendo en cuenta las dificultades que afronta:

“V: (...) BASTANTE DE BASTANTE BIEN ESTÁ YENDO, PARA, lo que yo me esperaba porque participa en todo, participa incluso en el análisis de fotografías... claro cosas muy sencillas pues a lo mejor ‘pues son fotos antiguas porque son en blanco y

negro... pues aparece una señora' lo que es la parte más descriptiva de la fotografía él la lleva muy bien..."

En la cita Victoria describe aceleradamente lo significativo que es que el alumno TEA intervenga en estas actividades conjuntas y, además, lo hace elevando el tono al remarcar que en un principio ella no tenía unas expectativas altas sobre que se animara a participar en estos ejercicios.

Por otra parte, la realización de dibujos también aparece como una actividad que se repite varias veces en las semanas centrales que estructuran la intervención y además estos pueden ser de distinta clase, como los que se hacen en la rutina de pensamiento CSI o el dibujo prospectivo. Si reparamos inicialmente en este último, la dinámica que se sigue para llevarlo a cabo no da unos resultados demasiado buenos porque se realiza en una sesión en la que los alumnos estaban muy distraídos y muchos no atendieron a las explicaciones sobre en qué consistía la actividad. A ello hay que añadir que representa una tarea compleja, ya que supone imaginar históricamente e hipotetizar sobre cómo fue la vida del grupo de niños exiliados que protagonizan el álbum Mexique una vez se asentaron en México. Estas circunstancias complican significativamente la realización de esta actividad:

"V: M... no, yo creo que lo que más les ha costado, ha sido, las... las partes, que no habían visto o sea quizá las partes que están más relacionadas con la imaginación, pero no porque no tuvieran imaginación sino por miedo a hacerlo mal... por ejemplo... el diorama, bueno el diorama es que es muy complicado, por sí mismo, ¿vale?, pero... el... dibujo prospectivo, yo creo que fue la actividad que más les bloqueó, ¿por qué?, porque como era algo, que sí que había pasado, pero ellos no habían visto, tenían miedo de hacerlo y que les saliese mal (2s) entonces, el hecho de mira que yo educo en la pedagogía del error pero da igual, da igual o sea el bloqueo el yo me puedo equivocar, y pen/ y es que no hacían más que pensar, que eso les iba a bajar la nota, y mira que yo decía que no, entonces claro... (...)"

El dibujo prospectivo es según la maestra la actividad que más problemas da a los alumnos, de manera que explica que ello se debe a la incertidumbre que les produce conjeturar y dibujar qué fue de la vida de unos niños del pasado y, más concretamente, que lo que representen no se ajuste a la realidad. Esta es una situación que también aprecia Cunningham (2004: 260) en sus investigaciones sobre la empatía histórica, de modo que esta autora repara en las inseguridades y los errores en los que caen los alumnos cuando el profesorado les plantea actividades que les invitan a emplear la imaginación para estudiar hechos históricos.

En contraste con esta situación, los dibujos realizados cada semana a través de la rutina de pensamiento “Color-símbolo-imagen” funcionan extraordinariamente para que los alumnos imaginen o figuren múltiples situaciones del pasado histórico que estén asociadas con el trabajo realizado los días previos. Victoria enfatiza en las últimas entradas del diario y en la entrevista final que las rutinas de pensamiento son uno de los pilares fundamentales que han garantizado el buen desarrollo de la unidad didáctica, entre otras razones, porque llevarlas a cabo semana a semana introdujo una dinámica que los alumnos interiorizaron con rapidez y que les permitía anticiparse, planificar y desenvolverse con soltura cada vez que sabían que iban a tener que realizar una de estas rutinas. En el caso concreto de la rutina CSI, la maestra reitera en muchas ocasiones lo asombrada que está por las profundas reflexiones e ideas que los alumnos plasman con sus dibujos, mientras que los símbolos y los colores que se les ocurren no suelen ser tan elaborados porque, además, la forma de representación que implican estos dos deja mucho menos margen a la expresividad y el detalle que un dibujo.

Un ejemplo de estos dibujos con una reflexión histórica compleja es el elaborado por una alumna al finalizar la semana en la que se estudia el éxodo rural, algo que hacen en gran parte a través del trabajo sobre el álbum diseñado por la maestra en el que se relata un episodio de su historia familiar. La representación formada por esta alumna reinterpreta la historia del álbum y cambia una de las situaciones que se cuentan en este volumen sobre que la madre de la familia convenció al padre para migrar a València en lugar de a Francia. En el dibujo de la alumna, la madre no se atreve a hacer tal cosa ya que en esa época la opinión de las mujeres se tenía mucho menos en cuenta y el padre de familia era el que tomaba decisiones importantes como esta. Por tanto, la alumna explica que lo que ella ha dibujado habría sido lo más normal porque, teniendo en cuenta los roles de género más extendidos en la época, era más probable que las cosas sucedieran como ella se las había imaginado.

En cuanto a la habilidad a la hora de dibujar y las características más significativas de estos, la maestra explica desde el principio que un condicionante que suele marcar mucho esta clase de tareas es que sus alumnos se encuentran en una edad en la que comienzan a tener muchos complejos por los dibujos que realizan, es decir, que empiezan a afrontar con menos ganas estos ejercicios porque piensan que dibujan mal. Victoria percibe esta inseguridad especialmente en ciertos niños y niñas, aunque indica que algunos de ellos van teniendo cada vez más confianza y, pese a ser críticos con sus representaciones, también se muestran orgullosos de las ideas que plasman en ellos.

Como atributo llamativo que caracteriza a muchos dibujos Victoria repara en que numerosos alumnos deciden hacerlos en blanco y negro, emulando así los colores de las imágenes históricas con las que trabajan en varias sesiones. En ese sentido, varios de ellos explican que en la época que están dibujando “no había color”, aunque muchos de los que optan por hacer los dibujos de este modo dicen hacerlo porque así “es como si fuera una foto del momento”. La maestra queda muy sorprendida por estas cuestiones y en una de las múltiples ocasiones en las que lo comenta, concretamente cuando explica que las situaciones que imaginan son plausibles históricamente, dice:

“V: No, salvo que se lo imaginaban todo en blanco y negro, eh... ¿vale?, que eso es que de verdad es que em tiene impactada em... por norma general no eran cosas... que no tuvieran sentido... sí que es cierto que en algunas personas pues a lo mejor, la ropa, m... no se ajustaba, a lo que, sería la ropa del momento, ¿vale?, PERO... ya, pero por lo demás sí y incluso con las explicaciones eh.”

Victoria expresa estas ideas de manera pausada hacia el final de la última entrevista, de modo que llama la atención que ella misma reconoce que le impacta que los alumnos se imaginen el pasado en blanco y negro o que, al menos, los dibujos representen dichas figuraciones mentales de ese modo.

En otro orden de cosas encontramos el diseño y construcción del diorama, la cual es sin lugar a duda la actividad más costosa y que se termina extendiendo más en el tiempo. A nivel práctico ya hemos relatado previamente cómo según la maestra el desempeño de este ejercicio se dilata mucho en el tiempo y los alumnos no organizan bien los grupos de trabajo ni son muy cuidadosos con los acabaos de la maqueta. Más allá de aspectos como estos, si nos centramos en considerar en qué medida esta actividad puede haber contribuido a desarrollar la imaginación histórica, lo cierto es que Victoria pone mucho énfasis en señalar que los problemas enunciados y la dificultad de la tarea hacen que esta termine funcionando peor de lo que era de esperar. De manera que sobre la dificultad que implica diseñar y representar en un diorama una situación futura, la docente compara la temática y el resultado que alcanzaron los alumnos de otro curso del colegio que también elaboraron maquetas de esta clase:

“V: Porque claro, eh, yo veía los dioramas de los de tercero que eran de los ecosistemas, o de... animales o tal, y claro eso eran cosas que tú puedes ver en fotos y tú las puedes plasmar, pero aquí se han tenido que imaginar un futuro... que no conocen... con un concepto, o sea con una temática, muy concreta, y claro... es difícil eh, que ya me gustaría a mí ver lo que podríamos hacer los adultos, de, explica explica o sea haz un diorama de cómo te imaginas las migraciones en el futuro (3s) entonces no sé yo creo que eso, ha sido,

también, decisivo a la hora de que les haya costado más (2s) y que hayan hecho que, que sus ideas, vayan más de un sitio a otro (...)"

Sin embargo, pese a la complejidad de llevar a cabo una tarea como esta, la docente sí que reconoce que muchas de las temáticas y situaciones futuras que representan los dioramas provienen del estudio de fuentes y episodios del pasado que se habían trabajado previamente durante la unidad didáctica, como el caso de uno de estos que muestra a unos policías ayudando a cruzar la frontera a unos refugiados del mismo modo que aparece en una fotografía de los republicanos españoles cruzando a Francia y siendo ayudados por la gendarmería.

A modo de balance sobre esta declaración temática podemos concluir que ciertas actividades son muy efectivas desde el punto de vista de la maestra para el fomento de la imaginación histórica, como es el caso de los análisis de imágenes históricas o la elaboración de dibujos de manera periódica que se realizan con la rutina de pensamiento CSI. No obstante, estas dinámicas y ejercicios están condicionados por factores de distinta naturaleza como las habilidades de los alumnos, su interés o la experiencia con la que cuenten y los complejos que puedan arrastrar al afrontar tareas como la creación de dibujos.

IV. La influencia de los recursos educativos al desarrollar la imaginación histórica

Otra de las declaraciones temáticas en la que focalizamos el presente estudio son los recursos que se emplean en esta unidad didáctica para desarrollar la imaginación histórica. En ese sentido, la programación diseñada por la maestra recoge diversas clases de materiales de los que se hace uso en distintos momentos y como parte de varias estrategias y dinámicas en las que acabamos de reparar. Por ello, seguidamente exploramos las apreciaciones hechas por Victoria al valorar el funcionamiento de estos y cómo han influido o no al fomento de esta capacidad.

Los álbumes ilustrados son la pieza clave de esta intervención ya que estructuran el trabajo en las semanas centrales de la unidad didáctica y son el recurso con el que se introduce la temática de cada semana -los niños de la guerra, el éxodo rural...-. Victoria tiene bastante experiencia en el uso de álbumes ilustrados en el aula y, al argumentar sobre el modo en que se han de emplear, cita en varias ocasiones al escritor británico Aidan Chambers -quien ha ofrecido planteamientos muy sugerentes sobre cómo conducir tertulias literarias con niños- como una figura de autoridad en la que se apoya para seguir

unos u otros procedimientos. En la primera entrevista, tras comentar cómo ha utilizado los álbumes y de qué forma han funcionado en otras ocasiones, le preguntamos sobre las novedades que pueda estar introduciendo con esta programación de Ciencias Sociales centrada en el uso de álbumes:

“E: (...) yym ¿qué, digamos aspectos o, o no/, aspectos diferentes o novedades crees que puede introducir el trabajo de, álbumes ilustrados en, en esta unidad, didáctica?”

V: (2s) Pues yo creo que desarrollar la imaginación, histórica, más que nada porque, como, y y ahora sí que hablo concretamente eh en el ejemplo de mi clase, como no no tienen, l/ como la imaginación n/ no la han desarrollado por ese camino... es una manera, de, ayudarles a ver que, mm imágenes que en un principio no tendrían por qué ver, de manera directa con con una temática histórica, en función de los ojos con que mires esas imágenes sí que pueden tener un trasfondo que se puede relacionar (2s) y sobre todo en niños yo creo que en niños es es que se es, se tiene que partir del cuento porque l/ el álbum ilustrado no deja de ser un cuento, y se tiene que trabajar ahí tien/ los cuentos tienen unas estructuras em/ literarias muy concretas que d/ presentación nudo desenlace, y aun así, los utilizados, tampoco es que la tengan, ¿vale?, pero eh tiene mm un, un guion narrativo más adecuado a, lo que ellos, están acostumbrados a consumir y sobre todo en, la, duración necesaria, menos de cinco minutos (3s) porque leerse, un tema, requiere, de, un rato (INAUDIBLE) claro, pero ver un montaje de un álbum ilustrado y digo ver un montaje porque hablo a nivel de de poder verlo toda una clase a la vez... (...)”

La docente responde de forma directa que aquello que aportan los álbumes en este caso es contribuir al desarrollo de la imaginación histórica, de manera que lo circunscribe a sus alumnos teniendo en cuenta las características de estos y de nuevo saca a colación el tema de que no han abordado anteriormente contenidos históricos en la escuela, lo que hace que no tengan desarrollada esta clase específica de imaginación. Seguidamente se refiere a los dos primeros álbumes, los cuales tienen lugar en un espacio y tiempo indeterminado, para defender que, aunque no se desarrollen en un momento histórico definido, el trasfondo que tienen o el relato que cuentan sí hablan de realidades de las que podemos encontrar numerosos ejemplos en el pasado histórico.

Junto con ello, Victoria introduce en la cita anterior otra cuestión que según ella supone un factor determinante para que los álbumes funcionen de manera exitosa con alumnos de estas edades. La maestra se refiere a que los álbumes ilustrados tienen en gran medida la estructura de un cuento, a la cual los niños y niñas están habituados y que les ayuda a comprender y seguir el transcurso del relato, por lo que apoyarse en esa clase de

narraciones es fundamental para introducir aspectos como los que acompañan a los contenidos históricos:

“V: (...) y aparte que sea un tema, que, podría... considerarse, que a nivel hist/ que al el partir de las migraciones podría considerarse que a nivel histórico, no es... tan potente como podría ser trabajar, en sí, la guerra civil o el franquismo, eh... claro... yo creo que ha sido todavía mejor, porque son niños que todavía no son muy mayores, que todavía tienen ese plus de inocencia porque además yo tengo una clase bastante infantil, eh, aunque no lo parezca, ese plus de inocencia, para, que, ente/ en... acceder de una manera, más, eh... agradable por decirlo de alguna manera con álbumes, a temas, que, son más potentes, y aun así, las migraciones no dejan de ser temas históricos conflictivos por ende.”

La maestra explica de manera sosegada que introducir contenidos históricos que son complejos por diversas razones -como los temas históricos conflictivos- por medio de álbumes ilustrados ha dado buenos resultados y argumenta que ello implica abordar esas cuestiones de una forma más cómoda o agradable para niños en estas edades que, además, como apunta ella son muy inocentes e infantiles. Significativamente, estas argumentaciones coinciden casi por completo con las expuestas por Levstik (1989: 118) al investigar y comparar los beneficios de abordar esta clase de contenidos mediante álbumes ilustrados o con libros de texto. Así, teniendo en cuenta estos aspectos la docente considera que ha sido un acierto enfocar la unidad didáctica centrándola en torno a las migraciones y a varias cuestiones relacionadas con estas para, a partir de ello, abordar ciertos movimientos migratorios del pasado histórico reciente, ya que aunque el estudio de las migraciones en perspectiva histórica puede parecer que no es un contenido histórico con tanta entidad como podría ser la Guerra Civil o el franquismo en sí, esta clase de aproximación parecer haber sido muy adecuada.

En esa línea, el formato narrativo de los álbumes ilustrados representa un elemento al que Victoria alude varias veces y que sobre todo toma una gran relevancia en su discurso al explicar los problemas que genera el álbum Mexique:

“V: (...) la parte de los álbumes es está siendo brutal, pero brutal, no me esperaba yo tan buena tan buen recibimiento eh...”

E: Y eso eh ¿por qué?, o sea qué...

V: Porqu/ yo creo que es una mezcla de todo porque, eh claro es que los álbumes tienen una carga... doble muy importante, porque una cosa es lo que lees, y otra cosa es lo que ves... que ni la imagen te lo dice todo ni el texto te lo dice todo entonces claro, eh es, el rascar ahí, ¿qué pasa? Yo creo que ahí de ahí viene la historia de Mexique, del resto de historias, son historias como, un cuento típico entre comillas, inicio desarrollo desenlace...

Mexique no, o sea Mexique es un es es, es que es un poema es que los chiquillos me lo decían y yo después, lo lo veía y me lo volvía a poner y volvía coger el libro, y claro... yo decía telita lo que hemos elegido reyes y reinas porque tela marinera, PERO con los álbumes, de verdad, o sea... alucinante, y como les gusta tanto dibujar es que todavía están en ese punto que nos gusta dibujar, tenemos miedo de hacerlo mal, pero queremos dibujar..."

Como vemos, el hecho de que la estructura narrativa de Mexique no se asemeje a la que tienen prototípicamente los cuentos es una de las causas principales de que los alumnos encuentren tantos problemas para comprender su historia. Desde nuestra perspectiva y atendiendo a los argumentos de la maestra y los que pone en boca de los alumnos, los contratiempos causados por este álbum en concreto no solo se deben a su estructura, sino que también interfiere el hecho de que, a diferencia de los demás -que están narrados en lenguaje literal- este está narrado en lenguaje figurado. En ese sentido, los materiales complementarios que encuentra la docente -como el breve documental sobre el grupo de niños exiliados que protagonizan Mexique- es de gran ayuda para superar dicho obstáculo y que los alumnos comprendan y sitúen la historia, así como para que sean capaces de imaginar, reflexionar y elaborar dibujos que profundicen en esos sucesos históricos.

En la cita previa también es posible observar un atributo importante que caracteriza a los álbumes y, más concretamente, al modo en que transmiten el relato. Estos suelen combinar el texto y las imágenes de una forma muy particular, de manera que al continuar hablando sobre los problemas generados a través de Mexique se comenta:

“E: Ya... es el nivel metafórico lo que... impide, dinamita la comprensión ¿no? porque los otros de nivel metafórico a ver había, había ciertas metáforas en lo que presentaban ¿no?”

V: PERO VISUALMENTE SIENDE/, pero pero el resto de álbumes son, lo que se, lo que se entiende un álbum ilustrado per sé, es un, el texto te da una información, la ilustración te da otra pero cuando los juntas lo tienes todo, pero en este, lo que te ofrecía el texto no te acomplete/ no, o sea no se complementaban.”

Así, la complementariedad de ambas formas de transmitir la información aparece como una característica que comparten todos los álbumes a excepción de Mexique.

Por otro lado, es preciso que también tengamos en cuenta otros recursos que se emplean en la unidad didáctica como las imágenes históricas seleccionadas por Victoria. La maestra reitera que estas son de gran ayuda para imaginar históricamente, pero además representan un material que se combina a la perfección con el trabajo sobre los álbumes

ilustrados. En ese sentido, durante la entrevista final se comentan los problemas que pueda haber encontrado el alumnado al usar la imaginación histórica y se indica:

“V: Yo... creo que, no, no entender algo... o sea, es que aquí el el mayor problema para eso ha sido, con Mexique, ¿vale?, por lo demás, no, no porque, el hecho de, yo creo que ahí el el el quid de la cuestión ha estado vincular álbum, con fotos, entonces, esa parte realista con esa parte eh imaginativa ya, que por sí tiene, un cuento, ¿vale? bueno un cuento es un cuento ilustrado/

E: Narrativa sí sí claro es una historia/

V: Sí bueno y visual, y a nivel artis/ a nivel a nivel plas/ a nivel visual, las ilustraciones, entonces eso, permitía que, le pudiesen dotar de más, imaginación a lo que había detrás de una fotografía, de lo que podría haber sobre la fotografía en sí sola.

E: Claro... claro, y eso no es un problema sino que ha sido una... una...

V: No no yo creo que eso ha sido algo positivo.”

Este fragmento contiene una reflexión muy interesante, como es la de que Victoria señale que la combinación de los álbumes ilustrados y las fotografías historias ha sido clave. A ese respecto explica que los primeros contribuyen con la parte imaginativa que es característica de los cuentos y las segundas aportan realismo, de modo que ello hace que se dote de más imaginación al trasfondo de las fotografías o al trabajo que se podría realizar sobre estas de manera aislada.

En esa línea, la condición de representaciones realistas -o, al menos, más realistas que las de los álbumes- que tienen las fotografías también es un aspecto importante de ciertas ilustraciones que incluyen los dos álbumes finales, esto es, en los que narran situaciones del pasado histórico. De hecho, Victoria cuenta en un par de ocasiones la sorpresa que se produce entre los alumnos al comprobar que algunas de las ilustraciones del álbum de Mexique están inspiradas en fotografías que todavía se conservan del barco y de los niños exiliados. En la entrada del diario del día en que analizan dichas imágenes históricas indica: “(...) Al ver las fotografías similares a las ilustraciones del álbum cuando toda la clase estableció el paralelismo. (...)”; mientras que también lo cuenta en las entrevistas:

“V: (...) ha estado bien, porque... el haber hecho análisis de fotografías... ha permitido que vieses cosas, de las que aparecían en los álbumes que eran ilustraciones, que se puede inventar alguien... ver que son cosas que pasan de verdad, ver que son cosas que han tenido repercusión a nivel histórico, y también ha servido para que vean, que en algunos casos las ilustraciones han salido de algún sitio... porque claro, yo las imágenes que busqué, de, Mexique, algunas estaban buscadas, con mucho ojo, porque eran repre/ o sea había re/ había

imágenes tal cual eran recreaciones de las fotos... y eso, fue un, ‘uala, entonces...’ es que pasó lo mismo con el álbum de mi familia, digo ‘vamos a ver’, digo ‘que esto que ha dibuj/ que esto que está dibujado, no es una casa sin más’, digo ‘que es que si yo os traigo una fotografía de mi pueblo, ¿vale?, de mi casa la esquina es esa y esas son las portás del corral’... que decía una ‘¿qué son las portás?’ y hacía la otra de Cuenca ‘ay de verdad qué gente más analfabeta’ (RISAS) entonces claro, ha permitido que se dieran cuenta que, no todo sale de la nada, y que hay cosas que de verdad se pueden ver y que y que hay, em, testimonio visual de eso, que no hace falta que se inventen las cosas (...)

Esto representa una circunstancia importante porque establece una diferencia clara entre los primeros álbumes, que suceden en un lugar y momento indeterminado, y los segundos, que están ubicados espacial y temporalmente en el pasado histórico reciente. Así, la maestra pone énfasis en la sorpresa que se produce al constatar que muchas de las escenas de estos que no son inventadas, sino que son una reproducción de un testimonio visual, algo que también le sirve en su momento para resaltar la importancia que tienen estos para aproximarnos y conocer mejor el pasado.

Respecto a las imágenes históricas seleccionadas por Victoria es necesario considerar algunos principios que sigue para elegir las, como por ejemplo el que se aprecia en la cita anterior y que se refiere a que la maestra toma algunas de las fotografías en las que se basa la autora de Mexique para que los alumnos vean cómo algunas de las ilustraciones reproducen directamente fuentes históricas del momento. En este sentido, otro aspecto que tiene en cuenta al escoger las imágenes que analicen los alumnos es que todas estas no representen los mismos aspectos del acontecimiento histórico estudiado y, si es posible, que aparezcan elementos que contrasten entre unas y otras, tal y como cuenta en su diario:

“(...) El hecho de elegir finalmente 8 fotografías ha sido por procurar aportar diferentes perspectivas de una misma situación. Una de las fotografías utilizadas mostraba un cordón policial de los gendarmes franceses a modo de frontera humana con los emigrantes españoles a un lado del cordón. Además de esta, otra seleccionada muestra una valla, y con ambas pretendía que el alumnado reflexionase alrededor del concepto de frontera que es el tema de esta semana.”

Además de estas razones, Victoria toma otras imágenes para trasladar cierto contraste no solo en la actitud y papel que jugaron las autoridades francesas, sino también para enriquecer la aproximación a este suceso histórico. Esto lo comenta haciendo muchas pausas para dar énfasis a aquello que está contando, de modo que se detiene cada pocas palabras y consigue resaltar que los detalles que explica son importantes:

“V: Claro... es igual que después estaban, los que iban en carro, que iban empujando el carro, y los que iban andando... después estaban hubo una imagen que además, esa super oscura o sea después estaban los que iban andando por ciudad... y los que iban andando... por campo... los que iban andando por nieve... porque no se sabe si era fri/ si porque no tiene por qué ser todo en verano no se hace todo con una clim/ condiciones climatológicas maravillosas, eh, después había una fotografía que también utilicé que era de una mujer que, aunque se veía oscura... se veía... y se notaba que era de una clase social elevada por el tipo de ropa que llevaba, o sea elevada, en comparación, con el resto de las fotografías que habían... entonces claro...”

Como podemos apreciar, la maestra explica los motivos que le han llevado a seleccionar las fotografías para que aporten matices diversos. La importancia que confiere a este aspecto se explica por un motivo que tiene que ver con las características de sus alumnos y que ella misma señala en una de las entrevistas:

“V: (...) intenté que fueran cosas diferentes... porque si no siempre es es que esta clase mía es muy literal, entonces si no les das variedad se piensan que solo pasa una cosa, pues nada... claro es un pues vamos a a dar más, vamos a dar más para que haya una un abanico más grande de lo que pasa... (...)”

La elección cuidadosa de las fuentes históricas sobre las que se trabajar en el aula es sin duda un elemento que contribuye a mostrar la complejidad y diversidad de las situaciones históricas estudiadas, tratando de evitar que estas se conciban o imaginen de forma superficial.

De este modo, al reflexionar sobre los recursos empleados en la unidad didáctica y su contribución al desarrollo de la imaginación histórica, Victoria se detiene y argumenta detalladamente cómo han funcionado y qué han aportado los álbumes ilustrados y las imágenes históricas analizadas. Esta incide de manera reiterada en los beneficios que proporcionan esos materiales, aunque también alude a algún inconveniente que han generado, pero mientras tanto no comenta demasiado sobre otros recursos como los testimonios históricos ni les da mucha importancia, por lo que no representan componentes relevantes en esta parte de su discurso.

V. Otros factores que influyen al desarrollar la imaginación histórica

Para finalizar, la última de las declaraciones temáticas que examinamos apunta a otros factores no contemplados en los subapartados previos y que según Victoria tienen alguna influencia sobre el desarrollo de la imaginación histórica. Con todo, el análisis

exhaustivo desarrollado hasta ahora en el presente estudio de caso hace que solo hayamos podido identificar una entidad ajena a las que ya hemos tenido en cuenta: la familia.

La docente se refiere de manera puntual en la entrevista inicial y la intermedia a cómo influyen las familias de los alumnos en el interés que estos tienen por la historia y en el fomento de su imaginación histórica, de tal manera que ambas cuestiones se suelen comentar consecutivamente. Al conversar sobre las consecuencias negativas que tiene el hecho de que los alumnos no hayan abordado contenidos históricos previamente en la escuela por la distribución de los temarios que hay establecida en el centro, Victoria explica que desde su punto de vista esta situación se ve agravada por el hecho de que las familias no contribuyen a despertar la curiosidad de los niños y niñas sobre el pasado histórico. Por ejemplo, en uno de los momentos del diálogo en los que alude a los motivos de este desinterés, señala:

“V: (SUSPIRO) Pues básicamente porque las familias no estén implicadas con el tema, yo creo, porque si todo lo que ellos consumen, fuera del colegio, son cosas, o sea, es tele, o videojuegos, son niños que todavía no juegan al Assassins Creed, entiéndeme ¿vale?, quiero decir Assassins Creed ya nos remontamos al pasado y entonces ahí yo, yo al Assassins Creed siempre le doy un u/ siempre le doy tregua con los alumnos por eso, porque por lo menos yo tenía el año pasado alumnos que me contaban cosas, porque jugaban al Assassins Creed digo ‘no me parece bien que juegues al Assassins Creed porque eres pequeño, pero por lo menos te culturizas un poco’, quiero decir ni ¿vale?... ¿vale? en vez de ga/ jugar a en vez de jugar al GTA sa/ que también jugaban (RISAS) entonces, un poquito de, pero claro yo creo que todo lo que consumen fuera de el cole tiene que ver con, el presente y el futuro, y que las familias nooo se meten, con con temas de historia, yo no sé si por miedo, si por desconocimiento (3s) no lo sé... si no si porque no les apetece hablar con sus hijos, que también me lo creo.”

La cita refleja que, en el cargo de responsabilidades que hace a las familias, la maestra incide sobre que estas permiten o favorecen el consumo de productos de televisión o videojuegos que en ningún caso transcurren o se relacionan directamente con el pasado histórico. Por ejemplo, en caso de que jugaran a videojuegos ambientados en el pasado sí que reconoce que esto puede ser beneficioso, ya que sus alumnos del curso pasado jugaban a este título y le hablaban sobre aspectos y situaciones históricas que habían visto en Assassins Creed. Todo esto hace que, del mismo modo que manifiesta al describir la imaginación histórica de sus alumnos, Victoria repare en que esta es muy pobre y que su imaginación está muy enfocada en cuestiones del presente y del futuro.

Sobre la influencia de las familias en el consumo de productos culturales por parte de los niños y niñas, vemos que existen relaciones muy claras con las reflexiones de Victoria sobre cómo la cultura visual que envuelve a nuestra sociedad condiciona la imaginación histórica de los alumnos. Sin embargo, esto no solo se vincula con las familias y la influencia que puedan tener en el tipo de contenido -histórico o no histórico- de los productos que consumen los hijos, sino también se relaciona con la medida en que conversan con ellos sobre el pasado histórico, por ejemplo, en relación con temas de actualidad:

“E: En plan b/ eso se puede relacionar con lo que estabas diciendo ¿no? que a lo mejor estas familias, no están muy en el tema, y entonces pues, ya ya están limitando ¿no? porque si tú no estás, hablando de eso no estás, viendo según cosas en la televisión que a lo mejor tienen esa clase de contenidos o, pos, ahí ya estás limitando algo ¿no? o sea te refieres a a/

V: Claro, exacto, o el simple hecho de silenciarlo, sin más, de que aparezca, quiero decir, el año pasado, todavía no estábamos confinados, cuando cuando cambiaron a Fra/ a a Franco de sitio ¿vale? pues, ahí, yo tuve familias, que, directamente, cuando salía eso, cambiaban de canal (3s) es importante también que, hablar con los chiquillos de eso y que puedan (3s) también, es que eso va a hacer que se imag/ que que que se imaginen cosas... porque no lo van a ver, y bueno, hablamos de algo que es relativamente, relativamente no, eso nos pasó ayer como aquel que dice, pero, cosas mucho más antiguas, si no las hablas... y no te inv/ vas inventando historias, ¿cómo se las van a imaginar?”

Aquí Victoria apunta que el hecho de que las familias puedan conversar con sus hijos sobre aspectos del pasado también representa un factor para tener en cuenta, ya que si silencian ciertos temas o no los comentan con ellos simplemente porque consideran que son demasiado pequeños, esto hace que se limite o se restrinja el contacto de los alumnos con la historia. Además, al final de este fragmento sobre las familias la docente deja entrever un razonamiento que ya expone en la entrevista de la Fase 2 y que se refiere a que no hace falta imaginar gran parte del pasado reciente porque ya contamos con testimonios visuales directos, pero en el caso de épocas antiguas es más necesario imaginar gran parte de ellas por medio del lenguaje, es decir, leyendo o conversando.

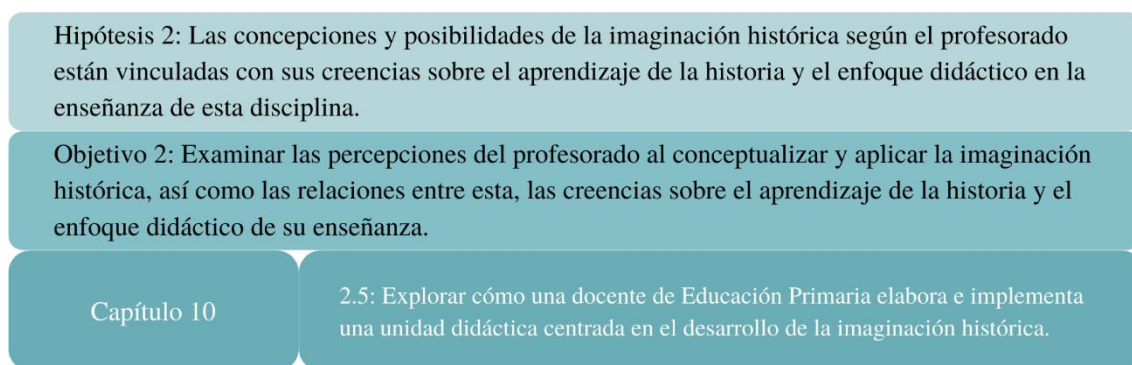
Por tanto, como hemos podido observar la docente sostiene que, aparte de las contribuciones que pueda hacer la escuela a fomentar la imaginación histórica de los alumnos, las familias también tienen una parte importante de responsabilidad a este respecto, al menos en lo referido a los productos culturales que consumen sus hijos y al lugar que ocupen los temas sobre el pasado en su día a día.

10.3 Sumario

El estudio de caso que se ha llevado a cabo en esta Fase 3 concluye la parte empírica de la presente tesis doctoral sobre la imaginación histórica. En este estudio de caso hemos podido profundizar en cómo entiende el concepto una maestra de Educación Primaria e indagar sobre una serie de factores relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia que aparecen y a los que se enfrenta la docente al aplicar una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica.

Tal y como hemos indicado al comenzar este capítulo, con el estudio de caso terminamos de comprobar la Hipótesis 2 y alcanzamos el Objetivo 2 de la investigación por medio del cumplimiento del subobjetivo 2.5 (Figura 102).

Figura 102. Detalle del subobjetivo de investigación de la Fase 3 (Capítulo 10)



Fuente: elaboración propia.

De este modo, el estudio que hemos desarrollado ha permitido efectuar el subobjetivo 2.5 por medio de un estudio de caso centrado en una maestra de Educación Primaria, de forma que este se ha llevado a cabo con el análisis tres entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas a la docente en tres momentos distintos, el examen de las entradas de un diario producido por ella a lo largo de la aplicación de la unidad didáctica y la indagación en los documentos programáticos preparados para planificar la intervención.

Si consideramos los resultados alcanzados por medio de este estudio de caso podemos concluir que Victoria mantiene una concepción consistente sobre qué es la imaginación histórica y aplica una unidad didáctica que refleja cómo se vincula esta con sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia, aunque en ello también intervienen otros factores como las características y las capacidades concretas de sus alumnos que le llevan a adaptar las actividades de aprendizaje para adecuarlas a estas

circunstancias. Con todo, algo significativo que podemos remarcar es que al final de la intervención se produce un cambio relevante en su forma de ver el concepto y, más concretamente, en cómo se relaciona este con otras capacidades o facultades como la empatía histórica, ya que sostiene que esta última es la que ayuda a sus alumnos imaginar el pasado histórico.

Al examinar en mayor grado de detalle los resultados obtenidos podemos profundizar más sobre cómo entiende el concepto. Así, Victoria continúa afirmando del mismo modo que hizo dos años antes en la entrevista de la Fase 2 que la imaginación histórica es una capacidad dedicada a la formación de imágenes mentales sobre el pasado que tiene un marcado carácter subjetivo, ya que cada individuo imagina el pasado de una forma particular. Además, sostiene que esta sirve para pensar sobre cómo vivían las personas del pasado y que mantiene unos vínculos muy fuertes con la percepción estética y la cultura visual en la que viven inmersos los alumnos.

Junto a estos factores, la maestra remarca la influencia que tienen en el desarrollo de la imaginación histórica las habilidades instrumentales y comunicativas de los alumnos o los conocimientos históricos con los que cuentan y, como aspecto destacado, relaciona la imaginación y la empatía histórica de una manera singular. Tal y como hemos apuntado, al finalizar la implementación de la unidad didáctica la docente reflexiona sobre los procesos que han seguido sus alumnos y de los que tiene constancia a través de los dibujos y explicaciones que han elaborado. Esto le conduce a argumentar que durante la aplicación de la intervención sus alumnos desarrollan la imaginación histórica a través de la empatía histórica, lo que representa un razonamiento muy significativo porque supone trazar una relación entre ambas capacidades que es la opuesta a la que sugieren las investigaciones de Cooper (2000: 147, 2007a: 194, 2012a: 219).

Por lo que respecta a los vínculos entre el desarrollo de la imaginación histórica y las capacidades de sus alumnos, Victoria plantea algunas ideas interesantes que también provienen de la experiencia desarrollada y del profundo conocimiento que ha adquirido durante el curso escolar sobre sus alumnos y sobre cómo aprenden. En esa línea plantea que sus capacidades a la hora de aprender historia son limitadas por la edad, pero, sobre todo, porque en la escuela no han trabajado previamente contenidos históricos, mientras que como factor positivo remarca que sí muestran una buena competencia para empatizar históricamente. Con todo, hay capacidades concretas que representan un obstáculo continuo para la imaginación histórica, como la escasa capacidad de abstracción, las dificultades para desarrollar aprendizajes conceptuales o los problemas con la noción de

tiempo, aunque tras el desarrollo de la unidad didáctica reconoce que se han producido algunos avances a este respecto.

En cuanto a la influencia que tienen los métodos y estrategias didácticas utilizadas sobre el desarrollo de la imaginación histórica, la docente repara entre otras cosas en el buen funcionamiento de las tareas de análisis de fotografías históricas, aunque muestra preocupación por el tratamiento meramente descriptivo que hacen algunos alumnos. Junto con ello, las actividades más problemáticas son también las más creativas o que requieren de cierta inventiva, como el dibujo prospectivo y el diorama, si bien estas son a su vez las más complejas.

En cualquier caso, en sus argumentaciones resalta que la dinámica que mejor ha funcionado y que ha dado lugar a las producciones y las reflexiones más profundas es la rutina de pensamiento “Color-Símbolo-Imagen”, ya que esta ha favorecido que los alumnos imaginen o figuren múltiples situaciones del pasado histórico que están asociadas con los contenidos trabajados. A esto se añade el hecho de que al realizarse de forma periódica los alumnos van tomando práctica para resolverlas y progresivamente son más capaces de afrontarlas, de modo que en sus dibujos muestran razonamientos y situaciones bastante plausibles atendiendo a la época histórica representada; aunque también aparecen ciertos anacronismos a los que la maestra quita importancia por la corta edad de los alumnos y por los escasos conocimientos históricos que han tratado previamente en la escuela.

Por otra parte, respecto a la influencia de los recursos educativos Victoria destaca el papel de los álbumes ilustrados que, en definitiva, son los materiales que estructuran la unidad didáctica y manifiesta que la principal contribución de estos es que han servido para desarrollar la imaginación histórica de los alumnos. En esa línea, indica que la estructura propia de un cuento infantil que organiza estas narraciones contribuye significativamente a que, a partir de ellos, se puedan tratar contenidos históricos y sociales ya que, además, combinan a la perfección con el análisis de fotografías históricas. Esta representa una de las apreciaciones más significativas que realiza la docente, ya que explica que los álbumes ilustrados aportan la parte imaginativa que es característica de los cuentos y las fotografías históricas aportan realismo, de modo que ello hace que se dote de más imaginación al trasfondo de las fotografías o al trabajo que se podría realizar sobre estas de manera aislada.

Tras haber explorado este conjunto de resultados del estudio de caso y una vez alcanzado el subobjetivo 2.5 de esta investigación, podemos dar por cumplidos los

propósitos marcados en el Objetivo 2 de la tesis doctoral. Este último paso que ha representado el estudio de caso y que se ha centrado en el examen de las percepciones expresadas por Victoria ha sido de gran utilidad para terminar de profundizar en cómo conceptualiza la imaginación histórica el profesorado, así como sobre de qué modo se relaciona ello con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que emplean, a partir del análisis de una docente en concreto. Por supuesto, los resultados alcanzados en este estudio no tienen la pretensión de ser extrapolables ni generalizables a otras realidades más allá de la que viven la maestra y sus alumnos, pero esto no supone un inconveniente, ya que han servido para observar con nitidez y suficiente grado de detalle algunas implicaciones de esta forma particular de entender la imaginación histórica y de hacerlo a través de reflexiones surgidas del día a día en el aula.

Cierre de la Segunda parte

Como conclusión de esta Segunda Parte de la presente tesis doctoral debemos proceder del mismo modo que hemos hecho con la primera, esto es, recurrir a la hipótesis que hemos tratado de comprobar en los estudios realizados. Esto es fundamental dado que dicha hipótesis ha marcado el sentido y la naturaleza de los diversos estudios llevados a cabo.

De este modo, la Hipótesis 2 plantea: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina. Al tomar como referencia esta hipótesis y para tratar de resolverla hemos configurado el Objetivo 2 de la investigación, el cual aparece como un enunciado general que se concreta en cinco subobjetivos que, a su vez, se distribuyen en tres fases. Estos elementos aparecen representados en la Figura 103.

Figura 103. Hipótesis y objetivo de investigación de la Segunda Parte

| Segunda Parte - análisis empírico | |
|---|---|
| ¿Cómo concibe la imaginación histórica el profesorado? | |
| Hipótesis 2: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina. | |
| Objetivo 2: Examinar las percepciones del profesorado al conceptualizar y aplicar la imaginación histórica, así como las relaciones entre esta, las creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico de su enseñanza. | |
| Capítulo 8 | 2.1: Indagar en cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje y cómo se relaciona esa valoración con el enfoque didáctico que emplean. |
| Capítulo 9 | 2.2: Generar una teoría inductiva a partir de las concepciones de los docentes sobre la imaginación histórica enmarcada en su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia. |
| | 2.3: Analizar cómo conceptualiza la imaginación y la imaginación histórica el profesorado y de qué forma se vincula con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y con el enfoque didáctico que emplean. |
| | 2.4: Estudiar los libros de texto como principales recursos educativos utilizados en Educación Primaria y su posible contribución a la formación de la imaginación histórica. |
| Capítulo 10 | 2.5: Explorar cómo una docente de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica. |

Fuente: elaboración propia.

Si empezamos por considerar el Objetivo 2 de la investigación, durante los capítulos anteriores hemos podido observar los resultados alcanzados en los diferentes estudios que han permitido abordar los cinco subobjetivos y, con ello, alcanzar este objetivo general. La consecución de estos subobjetivos se ha organizado en tres fases -correspondientes con los tres capítulos- que se organizan en función del lugar sobre el que situamos el foco de nuestras indagaciones, lo que ha llevado a plantear en la Fase 1 un estudio cuantitativo sobre una amplia muestra de docentes de los niveles de educación obligatoria y postobligatoria; en la Fase 2 se han propuesto dos estudios de corte más cualitativo sobre un grupo de maestros de 5º y 6º de Educación Primaria y un conjunto de libros de texto dirigidos a esos mismos cursos; y, finalmente, en la Fase 3 se ha formulado un estudio cualitativo en profundidad sobre una maestra de 4º de Educación Primaria.

De este modo, en la primera de las fases hemos realizado una aproximación inicial para analizar estadísticamente cómo valora el profesorado el papel de la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, al mismo tiempo que hemos comprobado cómo se vinculan esas valoraciones con ciertos aspectos del enfoque didáctico que utilizan los docentes. En la segunda hemos podido generar una teoría inductiva sobre cómo conciben la imaginación histórica un grupo de maestros de Educación Primaria y hemos examinado el modo en que la conceptualizan, así como las relaciones entre esas formas de entenderla y sus percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Además, en ese punto también hemos evaluado un conjunto de libros de texto más utilizados durante las últimas décadas para estudiar su posible contribución al desarrollo o el fomento de la imaginación histórica. Por último, en la tercera fase hemos analizado la manera en que una maestra concreta ha diseñado y aplicado una unidad didáctica para desarrollar la imaginación histórica de sus alumnos.

Sobre la H2, esta ha sido confirmada por medio de los resultados alcanzados en estos estudios. No obstante, pese a que hay que remarcar la confirmación de la H2, también es preciso reconocer que las diferentes aproximaciones llevadas a cabo han contribuido de forma desigual a corroborarla y que cada una ha introducido diversos matices que enriquecen esta conclusión.

Los resultados apuntan que la imaginación histórica no es un concepto con el que el profesorado esté familiarizado, pero, sin embargo, existe un amplio consenso sobre que esta no representa una actividad antitética o al menos problemática para el aprendizaje de la historia, sino que por el contrario la gran mayoría de los docentes reconoce su utilidad. A nuestro modo de ver los resultados -particularmente los de corte cualitativo- sugieren que esto se debe a que a nivel general los docentes entienden la imaginación histórica de una forma bastante parecida, concretamente la ven como la capacidad encargada de formar imágenes mentales sobre el pasado; pero a nivel particular le atribuyen unas características muy diversas que se corresponden con las creencias que tienen estos sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que adoptan en la enseñanza de esta disciplina.

Por tanto, hemos observado que la mayoría del profesorado define la imaginación histórica como la capacidad con la que se figura mentalmente los acontecimientos o situaciones históricas cuando nos aproximamos al pasado, ya que existen limitaciones de distinta clase -como la imposibilidad de percibir con los sentidos cualquier hecho pasado o lo escasas que son las fuentes y evidencias gráficas que se conservan de otros tiempos,

entre muchas otras- que hacen necesario recurrir a esta para estudiar y comprender los contenidos históricos. No obstante, más allá de esta forma de entenderla, cuando los maestros comienzan a reflexionar sobre el concepto aluden directamente a cómo creen que aprenden historia sus alumnos, a las capacidades que poseen en función de la edad y del nivel madurativo, o a otras características como su situación -personal, familiar...- o el grado de motivación o interés que muestran.

En esa línea, los docentes se suelen ver a sí mismos como los responsables de fomentar o desarrollar la imaginación histórica de sus alumnos, de modo que argumentan cómo las estrategias y recursos de los que se sirven al enseñar historia impulsan esta capacidad. Esto lleva a que los docentes que entienden la imaginación histórica de manera parecida defiendan distintas formas de trabajarla en función de las estrategias que utilizan habitualmente en sus clases. Así, por ejemplo, los maestros que se basan -en mayor o menor medida- en el libro de texto afirman que sus alumnos imaginan gracias a las explicaciones y las historias o los relatos que les narran ellos, los que centran sus clases en la creación de productos de aprendizaje por parte de los alumnos sostienen que imaginan al elaborarlos, mientras que los pocos que emplean fuentes históricas declaran que el alumnado imagina la época estudiada mediante el análisis de estas.

Al considerar todo ello podemos comprobar que la multiplicidad de modos de conceptualizar la imaginación histórica que se han detectado en la Primera Parte de la tesis doctoral, los cuales quedan representados en los núcleos de significado que hemos propuesto tras examinar numerosos trabajos en didáctica de la historia, aparecen de una manera muy desigual y restringida al investigar las percepciones del profesorado. En este sentido, la forma mayoritaria de ver la imaginación histórica como la figuración de imágenes mentales sobre el pasado refleja que esta concepción tan básica es la más extendida de entre las diversas que se pueden dar, de modo que los docentes la significan mediante sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

Capítulo 11. Conclusiones de la investigación / Research findings

“Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo”
Ítaca. Konstantinos Kavafis

Abordar el concepto de imaginación histórica en la didáctica de la historia representa una tarea compleja por distintas razones. Entre ellas podemos destacar la propia polisemia que acompaña al concepto de imaginación o los extensos y profundos debates que han envuelto a esta facultad mental en la historia del pensamiento occidental, los cuales han marcado sus posibilidades y limitaciones en ámbitos tan trascendentes como la percepción y la experiencia humana o la formación de conocimiento, por citar algunos. Este bagaje que acompaña al concepto siempre está presente de algún modo cuando es introducido en ámbitos concretos del saber y en los espacios discursivos a ellos asociados.

En esta línea, la utilización del concepto de imaginación o de imaginación histórica en la didáctica de la historia está fuertemente condicionado por factores como los que acabamos de indicar, pero también por otros que tienen un peso muy destacado y que derivan de determinados principios historiográficos y epistemológicos muy extendidos sobre la disciplina histórica, así como de otros que han sido impulsados por la pedagogía y la psicología que afectan al modo en que entendemos el pensamiento y el aprendizaje infantil. Estas circunstancias conducen a que cuando hablamos de imaginación histórica en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia surjan toda una serie de tensiones discursivas como las propiciadas por ciertas corrientes historiográficas que se oponen a cualquier interferencia de la imaginación, fundamentalmente porque esta

representa lo opuesto a lo que debe primar en la investigación y la escritura de la historia: el estudio y descripción de los hechos por medio de la razón. O también podemos aludir a las tensiones que emergen por entender la imaginación como un proceso inconsciente, irracional y dominado por las emociones y los impulsos que es característico del pensamiento infantil y que, por el hecho de no poder ser dirigido o conducido, no puede realizar ninguna contribución al aprendizaje.

Sin embargo, en un sentido opuesto -o, al menos no tan restrictivo- existen otras perspectivas para las que hablar de imaginación al tratar aspectos relacionados con la enseñanza o -sobre todo- con el aprendizaje de la historia no es algo antitético a los principios de la ciencia histórica, ni tampoco es incongruente con las características de los niños y niñas. Por el contrario, existen desarrollos en el campo de la historiografía y la filosofía de la historia, de la pedagogía y la psicología, así como otras tantas creencias muy extendidas a nivel social, que defienden que la historia, como disciplina de conocimiento, aborda un objeto de estudio que al no poder ser percibido empíricamente por los sentidos debe ser concebido o figurado mentalmente, es decir, imaginado; y que el pensamiento y el aprendizaje infantil se caracteriza o está compuesto en mayor o menor grado de importancia por algo denominado imaginación.

Estas concepciones y muchas otras se han visto reflejadas a lo largo de la investigación doctoral que hemos llevado a cabo, de manera que hemos podido observar ideas de esta clase tanto al desarrollar los diferentes estudios que hemos realizado como parte del análisis teórico, como al examinar las percepciones del profesorado en el análisis empírico. Tal y como hemos indicado anteriormente, estas dos iniciativas no deben considerarse una al margen de la otra ya que, entre otras cosas, el análisis teórico ha servido para poder diseñar una serie de estudios empíricos que han ayudado a atisbar las posibilidades actuales del concepto y a realizarlo con la seguridad que garantiza el profundo examen teórico previo; y, al mismo tiempo, los resultados y los problemas encontrados en el análisis empírico han contribuido a contemplar desde una nueva perspectiva las cuestiones estudiadas y las conclusiones extraídas en el análisis teórico.

Con ello esperamos haber conseguido ofrecer ideas persuasivas en el sentido que enuncia Eisner (2014: 57), esto es, haber aportado una forma coherente de observar las cuestiones sobre las que hemos puesto el foco, así como brindar un enfoque útil con vistas a seguir profundizando sobre la imaginación histórica en el futuro. De este modo, seguidamente procedemos a recapitular las conclusiones que hemos alcanzado en el

análisis teórico y en el empírico, razonar las principales limitaciones de la investigación y proponer perspectivas en el estudio de la imaginación histórica.

11.1 Conclusiones del análisis teórico

Si comenzamos por explorar las conclusiones que hemos alcanzado en la Primera Parte de la tesis doctoral, es preciso que recuperemos la Hipótesis 1 ya que es la que ha guiado estas indagaciones y a la que se ha dado respuesta en esta parte de la investigación: La imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación.

La comprobación de esta hipótesis ha llevado a marcar unos objetivos que se han afrontado en los capítulos que conforman el análisis teórico, los cuales se centran en el estudio de una serie de cuestiones relacionadas con cómo se ha conceptualizado la imaginación y/o la imaginación histórica en diversos campos y ámbitos de conocimiento, como la pedagogía, la psicología, la historiografía, la filosofía de la historia y la didáctica de la historia. Junto con ello, al final de dicho análisis se ha propuesto una clasificación sobre los núcleos de significado en torno a los que se ha entendido la imaginación histórica al tratarla en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

No obstante, todos estos capítulos no se han desarrollado de una misma forma, sino que en cada caso se ha optado por proceder de manera que se respetaran las particularidades que aparecen respectivamente al reflexionar sobre el concepto y, sobre todo, que estas aproximaciones permitieran cumplir los objetivos planteados. Esto nos ha conducido según el caso a explorar las obras de investigadores notables que han destacado en los campos enunciados, así como los de otros autores cuyas contribuciones también merecen ser consideradas.

Con carácter previo, el análisis teórico comienza con un breve recorrido histórico por la historia de la filosofía occidental en el que se repara en los debates que se han producido sobre la imaginación y en los atributos que se le han asignado. Esto ha ayudado a reflejar que existen ciertos elementos de distinta naturaleza que aparecen de manera recurrente al examinar el concepto: la razón, la percepción y la imitación, la imagen, el arte y la estética, o la ciencia, entre otros; los cuales ponen en evidencia que la imaginación ha sido objeto de discusión en relación con diferentes cuestiones y, además, ello ha afectado significativamente a cómo la entendemos y a qué elementos la vinculamos en el presente. En esa línea, es posible diferenciar dos perspectivas cruciales que han marcado el concepto: la aristotélica, que enfatiza la idea de imaginación como

capacidad de formación de imágenes mentales; y la romántica, que la destaca como poder primario y de creatividad ilimitada (Alexander, 1990: 341).

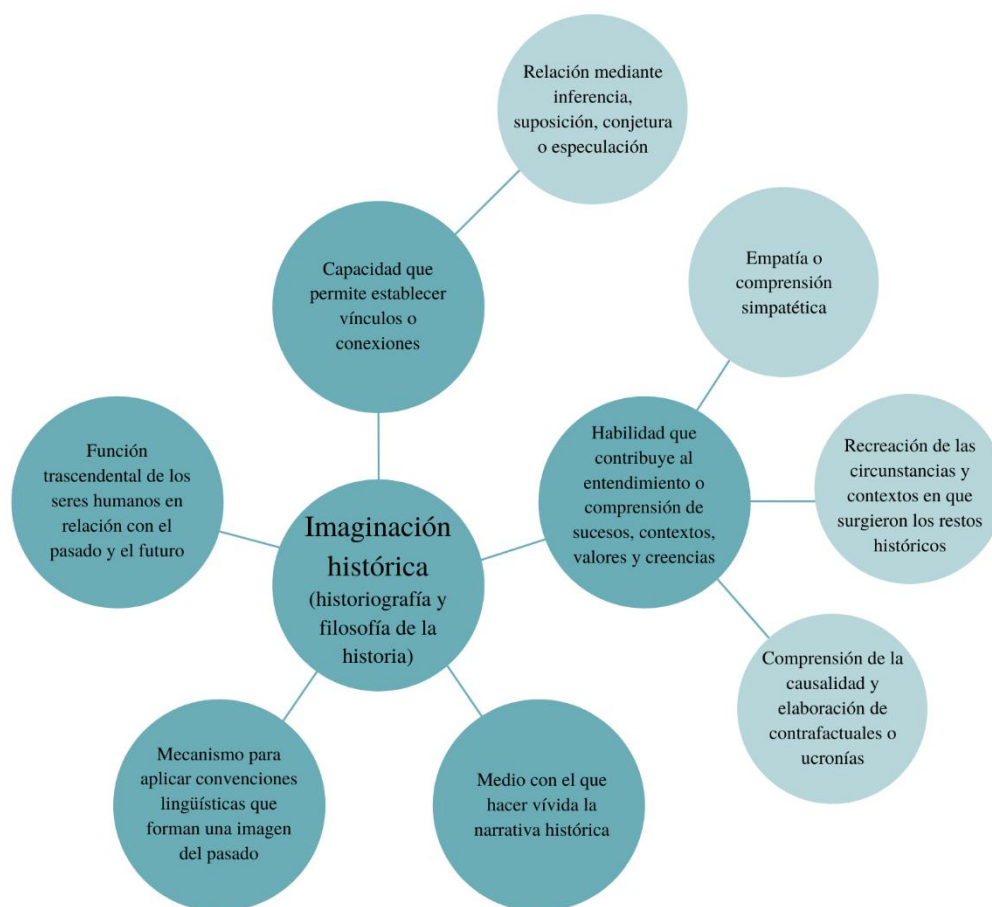
Tras esta aproximación inicial, se ha realizado un extenso análisis en el que se han explorado las características de la imaginación en el pensamiento infantil y sus posibles funciones educativas a partir del modo en que una serie de autores fundamentales en el ámbito educativo han abordado estas cuestiones durante el siglo XX. En este examen ha quedado patente que en el pensamiento de estos investigadores existe una relación directa entre los dos aspectos indicados, es decir, entre la definición o atributos asignados a la imaginación en el desarrollo y pensamiento infantil, y las funciones que cumple la imaginación en los procesos educativos.

El análisis de estos planteamientos se ha organizado en base a una distinción propuesta por Vygotsky (1987) que consideramos determinante y que distingue entre dos vertientes o formas de entender la imaginación en el pensamiento y su potencial papel en el aprendizaje. Por un lado, aparece la corriente en la que se incluyen las concepciones de Freud y Piaget, quienes entienden que la imaginación es un elemento propio del pensamiento humano pero que se asocia al inconsciente, lo irracional, los problemas de desarrollo y trastornos infantiles, o a dimensiones principal o exclusivamente afectivas. Mientras que, por otro lado, se analizan las ideas mantenidas por otros investigadores como Dewey, Vygotsky, Bruner, Egan y Greene, que defienden que la imaginación es un proceso activo y consciente que desempeña un papel decisivo en la generación de significado o la formación de conocimiento, que es un elemento ordinario del pensamiento que no se opone a la razón y al que le influyen prácticas culturales como la educación. Estos autores proponen ideas sobre la imaginación que son más edificantes y le confieren una serie de atributos o la vinculan con elementos que son clave en el aprendizaje, como la mencionada generación de significado, la empatía, las imágenes mentales, las experiencias estéticas o las emociones, entre otros.

Por otro lado, el siguiente análisis teórico que hemos llevado a cabo se ha centrado en examinar cómo se ha conceptualizado la imaginación o la imaginación histórica desde la historiografía y la filosofía de la historia y el modo en que se le han atribuido diferentes funciones más o menos relevantes en la investigación y/o la escritura de la historia. El criterio seguido para realizar esta aproximación ha sido el de considerar las aportaciones de historiadores y filósofos que han reflexionado sobre el concepto y cuyas ideas han sido recogidas por la didáctica de la historia al tratar la imaginación histórica en la enseñanza y el aprendizaje. Entre estos autores, los planteamientos más significativos por el impacto

que han tenido son los de Collingwood, pero también hemos reparado en los de White, Ricoeur o Rüsen, entre muchos otros. Todo ello ha permitido elaborar una clasificación de los principales usos que se han hecho del concepto de imaginación histórica en la historiografía y la filosofía de la historia (Figura 104).

Figura 104. Usos de la imaginación histórica en historiografía y filosofía de la historia



Fuente: elaboración propia.

Una vez planteado todo ello pasamos a desarrollar el análisis más extenso y profundo en comparación con los observados hasta ahora. En este examinamos numerosas investigaciones de carácter teórico y empírico realizadas desde la didáctica de la historia que han tratado -en mayor o menor medida- la imaginación o la imaginación histórica, de modo que exploramos cómo se ha entendido el concepto y los fundamentos teóricos en los que se han basado estos trabajos. El cuantioso volumen de estudios analizados y las características comunes que comparten en muchos casos nos conduce a

clasificarlos en función de la tradición disciplinar en la que surgen, lo que revela -entre otras cosas- que la mayoría de estas contribuciones aparecidas en las últimas décadas se producen en Reino Unido y en Alemania, aunque también existen algunas investigaciones que han considerado el concepto en otras regiones como Estados Unidos, Canadá, Australia, España, Portugal, Italia, Turquía, Países Bajos o México.

En este sentido, el examen llevado a cabo refleja que, en el caso de Reino Unido, desde los primeros estudios relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la historia de las décadas de 1960 y 1970 ya se comienza a dotar a la imaginación histórica de cierta relevancia, si bien se hace desde diferentes posiciones didácticas, pedagógicas, historiográficas y psicoeducativas que llevan a que el concepto se signifique de distintos modos. En los primeros trabajos que aluden a la imaginación histórica ya se empiezan a plantear las concepciones o asociaciones más recurrentes hechas sobre el concepto en esta tradición disciplinar, como son la de entenderla como una capacidad que interviene al analizar los restos del pasado y que se emplea para rellenar o completar los huecos que existen en el registro de evidencias históricas, o considerarla como un elemento fuertemente vinculado con la empatía histórica.

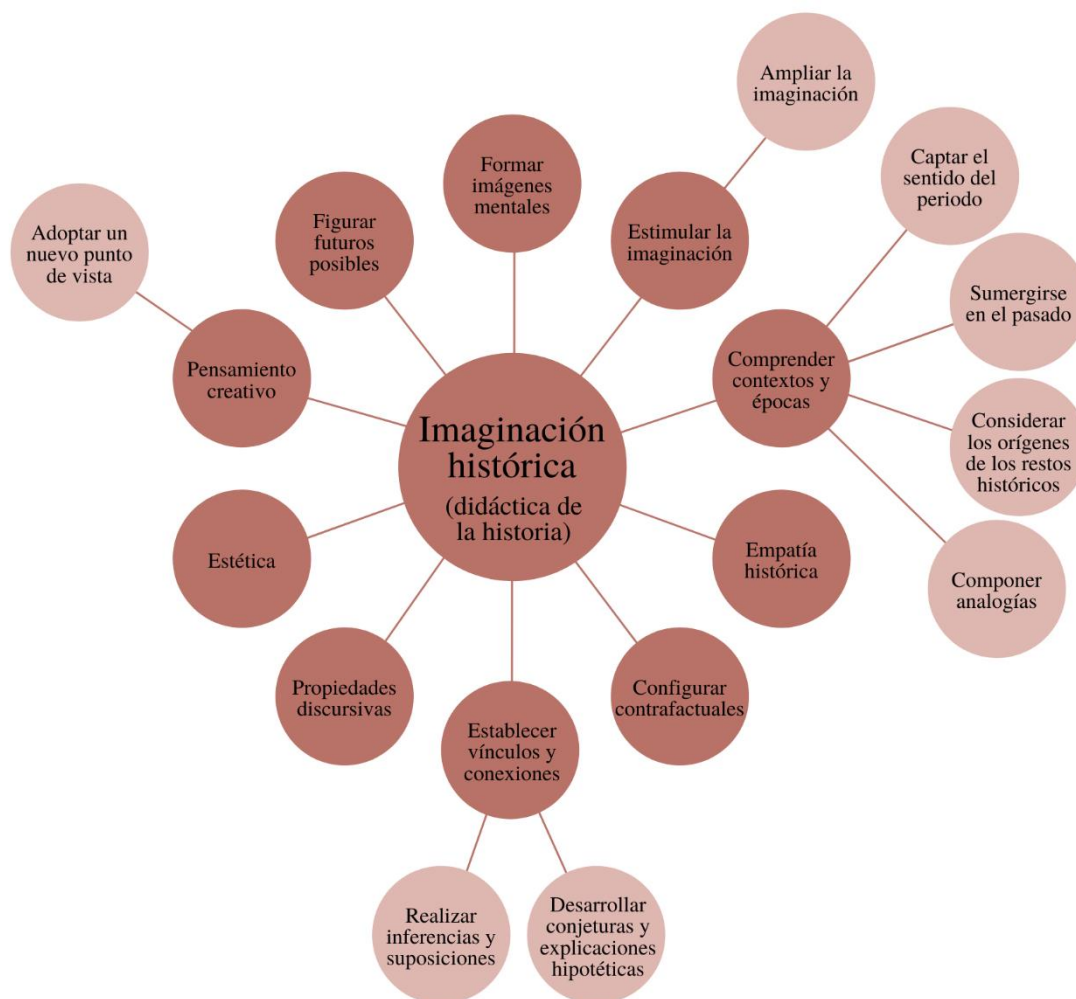
Más allá de estas aportaciones iniciales, la circunstancia más significativa se da en torno a la década de 1980, cuando aparecen tres ensayos muy significativos publicados respectivamente por Fines, Little y Lee en los que se profundiza considerablemente sobre el concepto y que proponen diversas formas de entenderlo en el aprendizaje de la historia. Estos tres textos no solo comparten la característica de haber aparecido en el mismo periodo de tiempo, sino que reflejan particularidades comunes como el hecho de que son trabajos en los que se discuten ciertas nociones del concepto de imaginación histórica provenientes de la historiografía y la filosofía -principalmente las de Collingwood, pero también las de muchos otros autores- y se trasladan y adaptan estas ideas al ámbito de la educación histórica. Mientras que más adelante, en la década de 1990, sobresalen algunas contribuciones como las de Cooper o Husbands que introducen ciertas innovaciones o cambios en los modos de concebir la imaginación histórica planteados en los años previos, como considerarla en el marco del socioconstructivismo, tomar en cuenta las aportaciones de la psicología cultural o apreciar las transformaciones que pueden producir los planteamientos posmodernos en la forma de entenderla en el aprendizaje de la historia.

En cuanto a las investigaciones desarrolladas en Alemania sobre la imaginación histórica, en este país se han producido bastantes trabajos en torno a esta cuestión, aunque destacan por encima de los demás los de Schörken y von Borries, quienes reflejan unos

planteamientos distintos sobre el concepto pero ofrecen unas reflexiones originales y de gran interés sobre los procedimientos de figuración mental de situaciones del pasado histórico o sobre los vínculos entre la imaginación y la dimensión estética de la conciencia histórica en el aprendizaje. Por lo demás, el resto de las contribuciones realizadas en otras tradiciones disciplinares dependen en gran medida de las aportaciones desarrolladas en Reino Unido y se apoyan tanto en sus conceptualizaciones como en los referentes historiográficos adoptados por los británicos.

El extenso análisis que realizamos sobre este cuantioso volumen de investigaciones de distinta naturaleza nos permite proponer una clasificación de los núcleos de significado en torno a los que se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia. Esta recoge diez funciones o elementos que se han atribuido o con los que se ha relacionado el concepto, de modo que representa la primera iniciativa de estas características que se elabora en este ámbito de conocimiento (Figura 105).

Figura 105. Núcleos de significado de la imaginación histórica en la didáctica de la historia



Fuente: elaboración propia.

Tras considerar este conjunto de resultados podemos resolver la Hipótesis 1, que indica: La imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación.

Atendiendo a estos resultados consideramos que la Hipótesis 1 ha sido confirmada parcialmente. Concluimos que esta hipótesis ha sido confirmada parcialmente porque nuestro estudio ha puesto de relieve que no es del todo cierto que la imaginación histórica haya ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas, ya que existen ciertas tradiciones disciplinares y periodos en los que sí ha tenido suficiente importancia. No obstante, sí que ha quedado probado que el lugar marginal que ha tenido de forma mayoritaria -unido a otros factores como la propia polisemia que puede tener el concepto en sí- en la didáctica de la historia ha llevado a que se signifique o se conciba

de diversas maneras por distintos autores y desde tradiciones disciplinares diferentes, lo que ha repercutido en su escasa clarificación.

De este modo, el concepto ha recibido una atención muy escasa -e incluso inexistente- en la mayoría de las tradiciones disciplinares, pero, sin embargo, este ha tenido bastante importancia durante algunos periodos en las investigaciones producidas en regiones como Reino Unido y Alemania. Mientras tanto, la segunda parte de esta hipótesis ha quedado confirmada puesto que se ha podido observar la diversidad de formas de entender el concepto por parte de diferentes investigadores que apenas han tenido en cuenta los desarrollos realizados en otros estudios de didáctica de la historia sobre el tema y que, como reflejan los razonamientos expuestos por aquellos que más han profundizado en esta cuestión, como Fines, Little, Lee o Schörken, estos autores han fundamentado más sus argumentos en las reflexiones sobre la imaginación histórica producidas en el ámbito de la historiografía y la filosofía de la historia que en los trabajos al efecto realizados desde la didáctica de la historia.

Una de las explicaciones que podemos dar a la sensación de que la imaginación histórica ha sido un concepto que ha ocupado un lugar marginal en los últimos tiempos tiene que ver con un aspecto que ha marcado la investigación en didáctica de la historia a nivel internacional en las últimas décadas: las influyentes clasificaciones que han sistematizado y descrito las dimensiones o componentes de lo que se ha venido a denominar pensamiento histórico. Concretamente nos referimos al hecho de que la imaginación histórica no ha sido destacada como un elemento importante en -prácticamente- ninguna de estas clasificaciones tan extendidas y que han dado un impulso tan fuerte al estudio del aprendizaje y la enseñanza de la historia. De este modo, la imaginación histórica no se considera como uno de los conceptos de segundo orden del modelo propuesto por Lee y otros investigadores en el proyecto CHATA (Lee, 2005: 41; Lee y Ashby, 2000: 201), esta tampoco aparece entre los seis conceptos de pensamiento histórico identificados por Seixas y Morton (2012: 3-6), no está entre los conceptos procedimentales de Lévesque (2008: 35-38), ni es uno de los componentes del modelo de razonamientos histórico de van Boxtel y van Drie (2018: 152). Además, tampoco se encuentra en otros esquemas menos conocidos pero que han tenido cierta repercusión en su contexto, como el modelo FUER elaborado por Körber y sus colaboradores (Körber, 2015: 24). Con todo, si observamos esta clase de sistematizaciones, la única que lo incluye como un aspecto con entidad propia es el modelo de competencias de pensamiento

histórico propuesto por Santisteban (2010: 39), mientras que otros como Lévesque lo ha tomado en cuenta de manera secundaria como parte del de empatía histórica.

Con este razonamiento no estamos sugiriendo que la imaginación histórica deba ser incluida como un componente más dentro de estas clasificaciones, ya que la discusión exhaustiva sobre cómo se relaciona o qué lugar puede ocupar -dentro de o junto a- el pensamiento histórico y la conciencia histórica representa una materia que excede los objetivos de esta tesis doctoral. No obstante, aquello que sí planteamos es que el hecho de que la imaginación histórica no aparezca explícitamente en estas clasificaciones ha conducido a que el concepto quede en un segundo plano, reciba menos atención y se investigue menos sobre este tema, ya que su situación contrasta con la de otros conceptos que sí se incluyen en los modelos mencionados y que, gracias a ello, han sido considerados y analizados en profundidad.

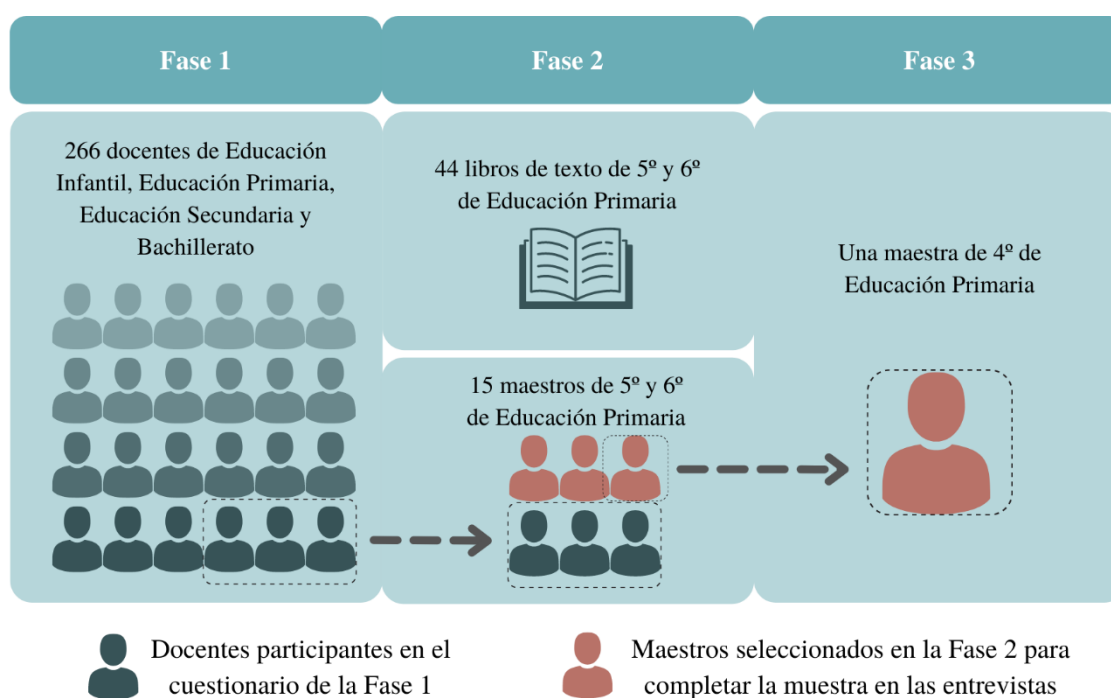
11.2 Conclusiones del análisis empírico

Por lo que respecta a las conclusiones de la Segunda Parte de la tesis doctoral, el análisis empírico que se ha llevado a cabo por medio de diversos estudios de distinta clase ha estado guiado por la Hipótesis 2, que apunta: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina.

A la hora de corroborar esta hipótesis se han diseñado y realizado una serie de estudios de corte cualitativo y cuantitativo que han indagado sobre las percepciones que muestra el profesorado al abordar la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia, los diferentes modos que tienen de entender el concepto, así como las relaciones que pueden existir entre todo ello y las creencias que muestran sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que emplean al enseñar esta disciplina. Este conjunto de estudios se ha organizado de manera secuencial en tres fases interconectadas en las que se pone el foco sobre diferentes realidades que son exploradas a través de diversos métodos de investigación, de modo que estas fases sucesivas están enlazadas entre sí tanto por las cuestiones que indagamos como por las muestras de profesorado que participan en cada una. Esto último se muestra en la Figura 106. Así, la Fase 1 plantea una aproximación estadística descriptiva e inferencial a través de la aplicación de un cuestionario a un grupo considerable de docentes (266) de las etapas de educación obligatoria y postobligatoria. La Fase 2 se centra en la aplicación de métodos cualitativos

como la teoría fundamentada y el análisis del discurso sobre una serie de entrevistas realizadas a 15 maestros de 5º y 6º de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana, y a su vez se lleva a cabo un estudio ex post-facto sobre los libros de texto más utilizados en esos mismos cursos durante las últimas décadas, siendo estos un total de 44 manuales escolares. Finalmente, la Fase 3 consiste en un estudio de caso efectuado con una maestra (Victoria) de 4º de Educación Primaria.

Figura 106. Relación entre las muestras estudiadas en cada fase



Fuente: elaboración propia.

De este modo, el análisis desarrollado en la Fase 1 apunta que el profesorado que compone la muestra valora muy positivamente el papel que tiene la imaginación y la fantasía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como que estas valoraciones se ven afectadas consistentemente por los recursos educativos que utilizan al enseñar Ciencias Sociales y, en menor medida, también por los métodos y estrategias didácticas que emplean. Sin embargo, si atendemos en mayor detalle a los datos se aprecia que la valoración global que se hace de la imaginación es mejor que la que se hace de la fantasía, lo que sugiere que para el profesorado la fantasía representa un concepto más conflictivo que el de imaginación al hablar sobre el aprendizaje de estas disciplinas, algo que hemos conjeturado que se puede deber al sentido de irrealidad que sugiere el concepto de fantasía. En todo caso, estos resultados son alentadores ya que confirman que el conjunto

de docentes participantes no entiende que el empleo de la imaginación represente una actividad antitética o al menos problemática para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, sino que más bien todo lo contrario: existe un consenso muy pronunciado sobre la utilidad de esta.

Al mismo tiempo, esta aproximación estadística ha reflejado que los métodos y estrategias que emplea el profesorado no afectan a cómo valora la imaginación, de modo que únicamente se percibe una correlación en este sentido entre los docentes que usan métodos y estrategias interactivas. Con todo, lo más llamativo a este respecto es la correlación significativa entre el uso de estrategias de pensamiento histórico y la valoración de la imaginación. Esto último sugiere, entre otras cosas, que la imaginación no representa un problema para el trabajo de los procedimientos que permiten conocer y comprender el pasado histórico, sino que, por el contrario, implica el reconocimiento de que ambas cuestiones se puntúan en una misma dirección y no se anulan la una a la otra.

Sobre la utilización de recursos al enseñar Ciencias Sociales, los estadísticos muestran que existen asociaciones muy significativas entre los materiales que emplea el profesorado y cómo valoran la imaginación. Estos vínculos se aprecian entre los docentes que más emplean recursos audiovisuales, recursos digitales, fuentes históricas y representaciones gráficas y espaciales, pero, sin embargo, la única correlación que no es significativa es la que conecta el uso del libro de texto con la valoración que se hace de la imaginación.

Si pasamos a considerar los análisis realizados en la Fase 2, los dos estudios que la conforman -análisis de las entrevistas y de los libros de texto- aportan resultados muy valiosos que enriquecen la investigación en su conjunto, como, por ejemplo, la constatación de que algunos de los docentes que participan en el cuestionario de la Fase 1 y que son entrevistados en esta Fase 2 muestran en ambos casos unas respuestas muy similares independientemente del instrumento de investigación con el que se les pregunta. De este modo, al profundizar en el examen de las entrevistas se pone en evidencia que los maestros entienden la imaginación histórica de una forma bastante unívoca como la capacidad de formar imágenes mentales sobre el pasado. En ese sentido, pese a que no es un concepto con el que estén familiarizados, no encuentran ninguna dificultad a la hora de significarlo y -lo que es más importante- no les resulta un concepto antitético u opuesto al aprendizaje de la historia, sino que por el contrario, reflexionan con facilidad sobre cómo los alumnos imaginan el pasado en base a sus creencias sobre cómo aprenden

historia y vinculan la imaginación histórica con muchos de los métodos y recursos que utilizan al enseñar esta disciplina.

En relación con ello una apreciación que podemos hacer es destacar lo significativo que es que entre las ideas manifestadas por el profesorado no aparezca -prácticamente- el uso de la imaginación para trabajar sobre fuentes históricas y para realizar inferencias que rellenen los huecos o vacíos que existen entre estas en el registro histórico. Esto es algo revelador porque dicha concepción ha tenido una importancia determinante en los modos en que se ha entendido la imaginación histórica en la didáctica de la historia -especialmente en las investigaciones producidas en Reino Unido (vv. Cooper, 1991: 36; Lee, 1984a: 94; Percival, 2020: 6-7; P. J. Rogers, 1987b: 35)-, aunque a nuestro modo de ver los resultados sugieren una explicación clara de esta situación. El hecho de que esta idea no esté presente en los razonamientos del profesorado se debe a que estos hacen un uso muy reducido de las fuentes históricas al enseñar historia en Educación Primaria, lo que les aleja de entender la imaginación histórica vinculada con las evidencias del pasado y les conduce a entender el concepto de una forma más afín a sus creencias sobre el aprendizaje y a las prácticas educativas que emplean al tratar contenidos históricos. Así, aquello que más resaltan en general al reflexionar sobre la imaginación histórica es la premisa de que los alumnos imaginan históricamente gracias a las narraciones y explicaciones que realiza el docente, a los recursos que utiliza y a cómo se sirve de ellos, de modo que una estrategia concreta como la dedicada a contar historias sirve en muchas ocasiones para complementar la lectura y el trabajo sobre el libro de texto. Una buena parte de los docentes entrevistados afirman que por medio de estas iniciativas se consigue que los alumnos fijen en la memoria los aprendizajes históricos y formen su comprensión sobre el pasado.

Junto con ello, este estudio ha permitido generar una teoría inductiva sobre la imaginación histórica a partir de las percepciones del profesorado que adopta la forma de un proceso formado por 6 fases: Condicionantes generales, Condicionantes específicos, Concepto, Aspiraciones, Acciones y Efectos. Estos elementos reúnen y abstraen una serie de reflexiones sobre qué afecta a la imaginación histórica al aprender historia, en qué consiste esta capacidad, hacia qué fines hay que dirigirla, qué actividades se pueden realizar para fomentarla o desarrollarla y qué consecuencias tiene en el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al análisis realizado sobre los libros de texto, este ha consistido en la evaluación de las actividades basadas en imágenes de manuales editados bajo la LOGSE,

la LOE y la LOMCE, de modo que ha reflejado cómo estos recursos educativos emplean mayoritariamente las imágenes a modo de ilustraciones o de forma decorativa. A su vez, la gran mayoría de las actividades que hacen algún uso de las representaciones visuales son tareas de complejidad cognitiva baja que proponen un acercamiento pobre hacia estas, el cual se centra sobre todo en la descripción e identificación de los elementos que aparecen en las imágenes y sin ir más allá. Esta circunstancia y algunas otras sugieren que los libros de texto más empleados en 5º y 6º de Educación Primaria durante las últimas décadas han hecho una contribución muy pobre al desarrollo de la imaginación histórica de los alumnos, fundamentalmente al no facilitar tareas de aprendizaje que fomenten el análisis de las representaciones visuales del pasado y que inviten a considerar las dimensiones estéticas del conocimiento histórico. Así, el limitado planteamiento de esta clase de tareas y del uso de fuentes históricas no solo se ha constatado en los manuales escolares, sino que como hemos visto también queda reflejado las entrevistas realizadas al profesorado.

Por su parte, el estudio de caso que se ha desarrollado en la Fase 3 ha explorado cómo una maestra diseña e implementa una unidad didáctica dirigida al desarrollo de la imaginación histórica, de modo que se ha podido observar cómo esta mantiene una concepción consistente sobre el concepto y aplica una intervención que refleja cómo se vincula esta con sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia, aunque en ello también intervienen otros factores como las características y las capacidades concretas de sus alumnos que le llevan a adaptar las actividades de aprendizaje para adecuarlas a estas circunstancias. La docente, quien también ha participado en las entrevistas de la Fase 2 realizadas dos años antes, continúa afirmando del mismo modo que hizo entonces que la imaginación histórica es una capacidad dedicada a la formación de imágenes mentales que tiene un marcado carácter subjetivo, ya que cada individuo imagina el pasado de una forma particular. Además, sostiene que esta sirve para pensar sobre cómo vivían las personas del pasado y que mantiene unos vínculos muy fuertes con la percepción estética y la cultura visual en la que viven inmersos los alumnos.

Con todo, algo significativo que podemos remarcar es que hacia el final del estudio de caso se produce un cambio relevante en su forma de ver el concepto y, más concretamente, en cómo se relaciona este con otras capacidades o facultades como la empatía histórica, ya que sostiene que esta última es la que ayuda a sus alumnos imaginar el pasado histórico. La maestra llega a esta conclusión tras reflexionar sobre los procesos

que han seguido sus alumnos y de los que tiene constancia a través de los dibujos y explicaciones que han elaborado a lo largo la intervención, de manera que argumenta que durante la implementación sus estudiantes desarrollan la imaginación histórica a través de la empatía histórica, lo que representa un razonamiento muy significativo porque supone trazar la relación opuesta entre ambas capacidades en comparación con lo que han sugerido investigaciones como las de Cooper (2000: 147, 2007a: 194, 2012a: 219).

Una vez considerado este conjunto de resultados empíricos obtenidos mediante varios estudios que se han llevado a cabo de manera secuencial en la Fase 1, la Fase 2 y la Fase 3, los cuales han explorado diversos grupos relacionados de docentes a partir de diferentes métodos de investigación, podemos recuperar la Hipótesis 2 que ha guiado estas indagaciones: Las concepciones y posibilidades de la imaginación histórica según el profesorado están vinculadas con sus creencias sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico en la enseñanza de esta disciplina.

Sobre esta Hipótesis 2, consideramos que esta ha quedado confirmada. No obstante, pese a que hay que remarcar que la H2 ha sido confirmada, también es preciso reconocer que las diferentes aproximaciones llevadas a cabo han contribuido de forma desigual a corroborarla y que cada una ha introducido diversos matices que enriquecen esta conclusión.

Los resultados apuntan que la imaginación histórica no es un concepto con el que el profesorado esté familiarizado, pero, sin embargo, existe un amplio consenso sobre que esta no representa una actividad antitética o al menos problemática para el aprendizaje de la historia, sino que por el contrario la gran mayoría de los docentes reconoce su utilidad. A nuestro modo de ver los resultados -particularmente los de corte cualitativo- sugieren que esto se debe a que a nivel general los docentes entienden la imaginación histórica de una forma bastante parecida, concretamente la ven como la capacidad encargada de formar imágenes mentales sobre el pasado; pero a nivel particular le atribuyen unas características muy diversas que se corresponden con las creencias que tienen estos sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que adoptan en la enseñanza de esta disciplina.

Por tanto, hemos observado que la mayoría del profesorado define la imaginación histórica como la capacidad con la que se figura mentalmente los acontecimientos o situaciones históricas cuando nos aproximamos al pasado, ya que existen limitaciones de distinta clase -como la imposibilidad de percibir con los sentidos cualquier hecho pasado o lo escasas que son las fuentes y evidencias gráficas que se conservan de otros tiempos,

entre muchas otras- que hacen necesario recurrir a esta para estudiar y comprender los contenidos históricos. No obstante, más allá de esta forma de entenderla, cuando los maestros comienzan a reflexionar sobre el concepto aluden directamente a cómo creen que aprenden historia sus alumnos, a las capacidades que poseen en función de la edad y del nivel madurativo, o a otras características como su situación -ya sea personal, familiar...- o el grado de motivación o interés que muestran.

En esa línea, los docentes se suelen ver a sí mismos como los responsables de fomentar o desarrollar la imaginación histórica de sus alumnos, de modo que argumentan cómo las estrategias y recursos de los que se sirven al enseñar historia impulsan esta capacidad. Esto lleva a que maestros que entienden la imaginación histórica de manera parecida defiendan distintas formas de trabajarla en función de las estrategias que utilizan habitualmente en sus clases. Así, por ejemplo, los docentes que se basan -en mayor o menor medida- en el libro de texto afirman que sus alumnos imaginan gracias a las explicaciones y las historias o los relatos que les narran ellos, los que centran sus clases en la creación de productos de aprendizaje por parte de los alumnos sostienen que imaginan al elaborarlos, mientras que los pocos que emplean fuentes históricas declaran que el alumnado imagina la época estudiada mediante el análisis de estas.

Al considerar todo ello podemos comprobar que la multiplicidad de modos de conceptualizar la imaginación histórica que se han detectado en la Primera Parte de la tesis doctoral, los cuales quedan representados en los núcleos de significado que hemos propuesto tras examinar numerosos trabajos en didáctica de la historia, aparecen de una manera muy desigual y restringida al investigar las percepciones del profesorado. En este sentido, la forma mayoritaria de ver la imaginación histórica como la figuración de imágenes mentales sobre el pasado refleja que esta concepción tan básica es la más extendida de entre las diversas que se pueden dar, de modo que los docentes la significan mediante sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

Como es posible observar, todo ello nos retrotrae nuevamente a la naturaleza compleja del concepto de imaginación y al carácter polisémico que tiene esta. En ese sentido, la presente investigación ha contribuido a clarificar cómo se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia a través del análisis de la génesis del concepto, de las percepciones del profesorado y de un estudio de caso en Educación Primaria. Gracias a los diferentes estudios realizados esta tesis doctoral representa un apoyo firme en la investigación de la imaginación histórica, uno que nos acerca y nos

ayuda a contemplar con mayor claridad las posibilidades que ofrece en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

11.3 Limitaciones de la investigación

En relación con las limitaciones que presenta esta investigación, a lo largo de los diversos estudios que se han llevado a cabo y los capítulos en los que se estructura el trabajo hemos podido apreciar aspectos de distinta clase que han restringido el alcance y el desarrollo de nuestras indagaciones. Así, en un primer momento podemos comentar ciertas limitaciones de la parte dedicada a los análisis teóricos y, posteriormente, abordar las que reflejan los análisis empíricos.

Al comenzar por las limitaciones de los estudios realizados dentro de la Primera Parte, podemos reparar en ciertas aproximaciones como la llevada a cabo para examinar cómo se ha conceptualizado la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje, la cual ha aportado unos interesantes resultados que apuntan a cómo la entienden determinados autores clave en el pensamiento educativo del siglo XX. Además, este análisis ha servido como base para constatar cómo solo un pocos autores dedicados a la didáctica de la historia que han explorado la imaginación histórica se han basado en los planteamientos sobre la imaginación de estos intelectuales tan relevantes, por lo que se ha reflejado la escasa influencia de estas ideas sobre la imaginación en comparación a la gran repercusión que han tenido otros de sus desarrollos -como el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky o las premisas del currículum en espiral de Bruner, por citar algunos-. Esto nos hace pensar que, dado el limitado impacto que han tenido sus reflexiones sobre la imaginación en la didáctica de la historia, no habría sido necesario un análisis tan extenso y en tanta profundidad como el que hemos desplegado. Junto con ello, el hecho de acotar esta indagación a determinados investigadores notables ha llevado a que otros queden de lado, como algunos que también han planteado ideas de interés a este respecto o que han tenido cierto eco -aunque muy acotado- en la educación histórica británica, como Warnock o Passmore.

Por otro lado, al analizar cómo se ha conceptualizado la imaginación histórica en la didáctica de la historia hemos encontrado problemas significativos en el acceso y el estudio de los trabajos realizados en Alemania. Nuestro desconocimiento de este idioma ha supuesto que el examen de estas investigaciones haya sido muy costoso e incluso ha llevado a descartar algunas publicaciones concretas que tratan de manera colateral el

concepto. Esto representa sin lugar a duda una limitación del estudio que se ha dado por las dificultades mencionadas y por la falta de tiempo para traducir y examinar dichos textos. Asimismo, este mismo obstáculo también lo hemos encontrado en el caso de varias publicaciones breves producidas en Corea del Sur.

Por lo que respecta a las limitaciones que reflejan los estudios llevados a cabo en la Segunda Parte de la investigación, estos análisis presentan más inconvenientes a nuestro modo de ver y algunos de ellos ya se han señalado en los capítulos correspondientes. Con todo, este es el punto más apropiado para exponerlos y debatir sus implicaciones.

En este sentido, el estudio de encuesta desarrollado en la Fase 1 ha evidenciado algunas limitaciones que podíamos intuir antes de la aplicación del cuestionario pero que han quedado constatadas tras su implementación y en el análisis de los datos. Una de las limitaciones más patentes es el modo de aproximarnos al estudio de las creencias epistémicas del profesorado y las finalidades socioeducativas que atribuyen al aprendizaje de la historia (preguntas 16 y 18). El hecho de acotar el estudio de unas cuestiones tan complejas como estas y abordarlas solo con dos preguntas cerradas se ha mostrado claramente insuficiente, de modo que, pese a que tan solo aspiramos a realizar una aproximación inicial con ellas, los resultados alcanzados nos parecen insuficientes incluso para este examen tentativo.

A su vez, estas limitaciones también se pueden apreciar al comparar los resultados arrojados por el cuestionario con los que se han obtenido con las entrevistas en profundidad semiestructuradas¹¹⁰. Estas dos aproximaciones no solo se distinguen por la adopción de un instrumento-estrategia de recogida de datos y de un análisis de corte cuantitativo o cualitativo, sino también por el planteamiento de estas preguntas de manera cerrada o abierta. En esa línea, un aspecto que sugiere que existe cierta discordancia en las respuestas del profesorado es que, al preguntarles sobre por qué es importante aprender historia, los datos recabados por el cuestionario reflejan que la opción que señala que esta sirve para no cometer en el presente los errores del pasado -algo que se ejemplifica en el dictum “historia est magistra vitae”- es elegida de manera muy minoritaria por los docentes, mientras que, por el contrario, al preguntar sobre este tema en las entrevistas es una de ideas que más manifiestan los maestros.

A nuestro modo de ver en esta circunstancia influye, como mínimo, la forma en que se plantean estas preguntas en ambos casos. Así, el cuestionario únicamente permite

¹¹⁰ Recordamos que el cuestionario y los guiones de las entrevistas se pueden consultar en los Anexos.

escoger una de las opciones predefinidas, mientras que en las entrevistas estas preguntas se plantean de manera abierta, lo que en este segundo caso conduce a que el profesorado termine haciendo referencia de forma directa o indirecta a aspectos que se pueden clasificar dentro de distintas perspectivas o categorías. Esto da cuenta de que la complejidad de estas cuestiones hace que no solo se pueda estar de acuerdo con una de estas creencias, sino que -aunque se priorice una de ellas- se pueden sostener varias al mismo tiempo.

Por todo ello, el abordaje de unas cuestiones de esta complejidad ha de pasar necesariamente por plantear las preguntas de otro modo, proponer algunas más, formularlas de una manera distinta o, lo que es más aconsejable, investigar estos temas a través de otro instrumento o estrategia de recogida de información que deje más margen a los participantes para expresar sus ideas y desarrollar sus argumentos. Por ejemplo, una alternativa puede ser la realización de un focus group o de entrevistas en las que se contemplen estas cuestiones y en las que se disponga de una serie de repreguntas en el guion para profundizar en las respuestas que ofrezca el entrevistado, de modo que no se aborde simplemente mediante preguntas abiertas, sino que se diseñe una estrategia de investigación más dirigida y que permita averiguar en mayor detalle con qué argumentos está de acuerdo el participante y cuáles prioriza.

Además de unas limitaciones como las indicadas, el planteamiento de los enunciados y los modelos de respuesta en estas preguntas (16 y 18) del cuestionario también son mejorables. En esa línea, en la cuestión 16 caracterizar cada opción bajo un determinado epígrafe e identificar en ella aspectos relevantes de corrientes como el positivismo, el marxismo o el posmodernismo es una tarea compleja y problemática. Así, elaborar unas opciones de respuesta de esta naturaleza es un proceso dificultoso y por ello partimos de la asunción de que una pregunta de estas características no nos permite deducir o afirmar que, en función de la alternativa que han elegido, una determinada proporción del profesorado adopta o refleja una visión posmoderna o una marxista, ya que estos representan sistemas o movimientos de distinta naturaleza y con una gran complejidad que no puede ser sintetizada en una frase. En lugar de tales asunciones y como se ha indicado previamente, estos resultados únicamente permiten señalar -por poner algunos ejemplos- cómo una u otra cantidad de docentes opta por una alternativa que resalta el carácter interpretativo de la historia y las limitaciones propias de esta forma de conocimiento o por otra que pone el foco sobre diversas dimensiones que presenta toda comunidad humana, como la política, la social y la económica.

Otro ejemplo de estos problemas a la hora de formular ciertos enunciados del cuestionario aparece en las opciones de respuesta sobre por qué es importante aprender historia (pregunta 18). En esa línea, consideramos que el hecho de que uno de los modelos de respuesta comience por el verbo “percibir”, mientras que otros lo hagan con términos más contundentes como “comprender” o “conocer”, parece haber influido en las respuestas del profesorado, ya que una proporción muy escasa ha tomado esa primera opción. Desde nuestro punto de vista, esto se puede deber a que dicha respuesta parece ofrecer un argumento más débil o que comparativamente se encuentra en un plano inferior a los demás.

Por otra parte, si atendemos al estudio de caso desarrollado en la Fase 3 de la investigación, la principal limitación sobre la que podemos situar el foco es que este análisis se lleva a cabo sin contar con un informante que registre información al margen de la maestra que es objeto de estudio. Al detallar las características de este estudio hemos expuesto y razonado la imposibilidad de recurrir a técnicas como la de contar con un observador participante por las restricciones sanitarias por la pandemia de COVID-19 que existían en los centros educativos durante el periodo en el que se implementó la unidad didáctica; así como las dificultades para registrar las sesiones mediante audio o vídeo por factores derivados de las medidas sanitarias -como la apertura de puertas y ventanas o que todas las personas en el aula portaran mascarilla- que dificultaban las grabaciones. Por tanto, el hecho de contar únicamente con una informante representa una limitación clara de este estudio de caso que hay que considerar al aproximarnos a sus resultados.

Junto con todo ello, ciertas circunstancias han impedido analizar las producciones creadas por los alumnos durante la unidad didáctica. Inicialmente el diseño de investigación sí contemplaba examinar estas creaciones -los dibujos, las redacciones y el diorama proyectado-, pero la ingente cantidad de datos recabados y las limitaciones de tiempo han conducido a que este estudio se centre en estudiar principalmente las percepciones de la docente. Con todo, es preciso reconocer que el análisis de estas producciones habría sido de ayuda para contrastar y enriquecer las reflexiones y ejemplos manifestados por la maestra.

11.4 Prospectivas de investigación

La investigación desarrollada a lo largo de esta tesis doctoral abre vías prospectivas para continuar con el análisis tanto en el plano teórico como en el empírico de numerosas cuestiones. En esa línea, las más inmediatas tienen que ver con los datos que no ha sido posible analizar por distintas razones, como las producciones generadas por los alumnos a lo largo de la intervención.

En relación con este estudio de caso que hemos llevado a cabo, existe una cuestión que consideramos de interés y que puede ser producto de futuras indagaciones, como la composición de un estudio colectivo de casos que contemple a docentes que cuenten con unas ideas más corrientes o habituales sobre la imaginación histórica en el aprendizaje. Un estudio de esta clase permitirá arrojar luz sobre cuestiones que no ha iluminado el análisis realizado sobre el caso de Victoria, ya que esta maestra ha sido escogida para desarrollar la investigación por sus interesantes y significativas reflexiones sobre la imaginación histórica y el aprendizaje de la historia.

Al mismo tiempo, una inquietud que hemos mantenido desde el inicio de esta investigación y que por varios motivos no hemos realizado es el estudio continuado durante un periodo dilatado de tiempo de los modos en que un maestro o conjunto de maestros de Educación Primaria afrontan el desarrollo de la imaginación histórica en sus alumnos. Esta clase de aproximación puede estar fundamentada en la investigación-acción y combinar la formación permanente del profesorado con iniciativas en las que se pongan en común las experiencias y reflexiones surgidas de la práctica diaria, así como que haga surgir las posibilidades y las tensiones que genera el concepto.

Los vínculos entre los modos de concebir la imaginación histórica y las creencias epistémicas del profesorado sobre la historia, junto con las finalidades socioeducativas que atribuyen a su aprendizaje, representan cuestiones que hemos podido aproximar en esta investigación de una forma muy liviana pero atendiendo a la clase de debates que emergen cuando el profesorado reflexiona sobre estos aspectos, nos parece una línea de estudio fascinante. En los análisis que podamos desarrollar en el futuro sobre estos temas serán muy relevantes los aprendizajes que hemos adquirido y los problemas que hemos enfrentado en esta tesis doctoral al abordar estas cuestiones.

Asimismo, los análisis que hemos llevado a cabo sobre el concepto de imaginación histórica han reflejado que en la mayoría de los casos esta se presenta como una forma de conocer, comprender o indagar en lo concreto, como las figuraciones mentales que se pueden hacer sobre el pasado histórico. Sin embargo, consideramos que esta también

puede ser un componente oportuno para estudiar cómo representar los elementos abstractos en el aprendizaje de la historia, por lo que esta también puede ser una senda por la que avanzar.

En algunos puntos importantes de la tesis doctoral hemos sacado a colación un asunto de enorme complejidad como es el de la imaginación histórica y la relación que puede mantener o el lugar que puede ocupar -dentro de o junto a- el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Este problema aparece como uno muy difícil de resolver sobre el que es preciso continuar reflexionando, que nos ha acompañado a lo largo de esta investigación y que estamos convencidos de que permanecerá presente en cualquier análisis o indagación que realicemos en el futuro.

Por último, el interés que tenemos desde hace años sobre las cuestiones relacionadas con las imágenes históricas y con la forma en que concebimos o representamos el pasado nos ha conducido a que el aspecto que nos genera mayor predilección de entre los que se relacionan con la imaginación histórica es la dimensión estética de la conciencia histórica. Esto remite a ámbitos que investigadores como Rüsen (2017) o von Borries (1996, 2019) han puesto de relieve y han reivindicado su importancia en el aprendizaje de la historia, de modo que la consideración de la imaginación histórica en ese plano se nos presenta como una vía de estudio ilusionante y prometedora.

Ítaca

Konstantinos Kavafis

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.

11.5 Research findings

Addressing the concept of historical imagination in history education is a complex task for various reasons. Among them we can highlight the very polysemy that accompanies the concept of imagination or the extensive and profound debates that have involved this mental faculty in the history of Western thought, which have marked its possibilities and limitations in transcendental areas such as perception and human experience or the construction of knowledge, to name a few. This baggage that accompanies the concept is always present in some way when it is introduced into specific fields of knowledge and the discursive spaces associated with them.

In this line, the use of the concept of imagination or historical imagination in history education is strongly conditioned by factors such as those we have just indicated, but also by others which have a very important weight and which derive from certain historiographical and epistemological principles which are very widespread in the historical discipline, as well as others which have been promoted by pedagogy and psychology and which affect the way in which we understand children's thinking and learning. These circumstances mean that when we speak of historical imagination in relation to the teaching and learning of history, a whole series of discursive tensions arise, such as those caused by certain historiographical currents that oppose any interference of the imagination, fundamentally because it represents the opposite of what should prevail in the research and writing of history: the study and description of facts by means of reason. Or we can also allude to the tensions that emerge from understanding the imagination as an unconscious, irrational, exclusively-emotional and impulse-dominated process that is characteristic of children's thinking and which, because it cannot be directed or guided, can make no contribution to learning.

However, in an opposite -or at least not so restrictive- sense, there are other perspectives for which talking about imagination when dealing with aspects related to teaching or -above all- learning history is not antithetical to the principles of historical science, nor is it incongruent with the characteristics of children. On the contrary, there are developments in the fields of historiography and philosophy of history, pedagogy and psychology, as well as many other widely held social beliefs, which argue that history, as a discipline of knowledge, deals with an object of study which, because it cannot be perceived empirically by the senses, must be conceived or figured mentally, i.e. imagined;

and that children's thinking and learning is characterised or composed to a greater or lesser degree of importance by something called imagination.

These conceptions and many others have been reflected throughout the doctoral research we have carried out, so that we have been able to observe ideas of this kind both in developing the different studies we have carried out as part of the theoretical analysis, and in examining teachers' perceptions in the empirical analysis. As we have indicated in the previous chapters, these two initiatives should not be seen in isolation from each other since, among other things, the theoretical analysis has helped us to design a series of empirical studies which have helped us to glimpse the current possibilities of the concept and to realise it with the security guaranteed by a thorough theoretical examination; and, at the same time, the results and problems encountered in the empirical analysis have contributed to hold a new perspective on the issues studied and the conclusions drawn in the theoretical analysis.

In doing so, we hope to have succeeded in offering persuasive insights in the sense enunciated by Eisner (2014: 57), that is, to have provided a coherent way of looking at the issues we have focused on, as well as a useful approach for further exploration of historical imagination in the future. In this way, we then proceed to recapitulate the conclusions we have reached in the theoretical and empirical analysis, reason out the main limitations of the research and propose prospects for the study of historical imagination.

I. Conclusions of the theoretical analysis

If we begin by exploring the conclusions we have reached in the First Part of the doctoral thesis, it is necessary to recover Hypothesis 1, since it is the one that has guided these investigations and to which this part of the research has given an answer: The historical imagination has occupied a residual place in history education during the last decades and this has had repercussions in its scarce clarification.

The verification of this hypothesis has led us to set some objectives that have been faced in the chapters that make up the theoretical analysis, which focus on the study of a series of questions related to how imagination and/or historical imagination has been conceptualised in various fields and areas of knowledge, such as pedagogy, psychology, historiography, philosophy of history and history education. Along with this, at the end of this analysis, a classification has been proposed on the nuclei of meaning around which historical imagination has been understood when dealing with it in the teaching and learning of history.

However, all these chapters have not been developed in the same way, but in each case we have chosen to proceed in a way that respects the particularities that appear respectively when reflecting on the concept and, above all, that these approaches allow us to fulfil the objectives set. This has led us, depending on the case, to explore the works of notable researchers who have stood out in the fields mentioned, as well as those of other authors whose contributions also deserve to be considered.

Prior to this, the theoretical analysis begins with a brief historical overview of the history of Western philosophy where we contemplate the debates that have taken place on imagination and the attributes that have been assigned to it. This has helped to reflect that there are certain elements of a different nature that appear recurrently when examining the concept: reason, perception and imitation, image, art and aesthetics, or science, among others; all of which make it clear that imagination has been the subject of discussion in relation to different issues and, furthermore, this has significantly affected how we understand it and what elements we link to it in the present. In this line, it is possible to differentiate two crucial perspectives that have marked the concept: the Aristotelian one, which emphasises the idea of imagination as a capacity for the formation of mental images; and the Romantic one, which highlights it as a primary power of unlimited creativity (Alexander, 1990: 341).

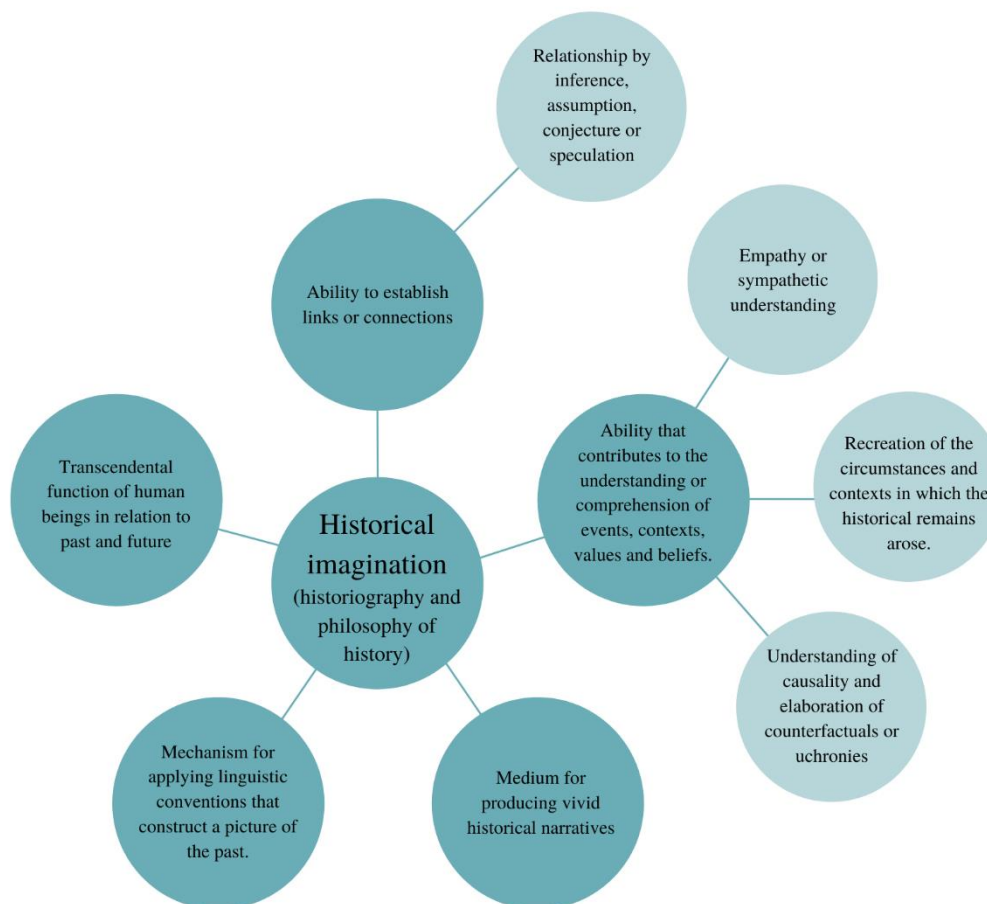
Following this initial approach, we expose an extensive analysis of the characteristics of imagination in children's thinking and its possible educational functions based on the way in which a number of key educational authors have addressed these issues during the twentieth century. In this examination it has become clear that in the thinking of these researchers there is a direct relationship between the two aspects indicated, i.e. between the definition or attributes assigned to the imagination in child development and thinking, and the functions that the imagination fulfils in educational processes.

The analysis of these approaches has been organised on the basis of a distinction proposed by Vygotsky (1987), which we consider to be decisive, and which distinguishes between two aspects or ways of understanding imagination in thought and its potential role in learning. On the one hand, there is the current which includes the conceptions of Freud and Piaget, who understand that imagination is an element of human thought, but which is associated with the unconscious, the irrational, developmental problems and childhood disorders, or with mainly or exclusively affective dimensions. On the other hand, we analyse the ideas held by other researchers such as Dewey, Vygotsky, Bruner,

Egan, and Greene, who argue that imagination is an active and conscious process that plays a decisive role in the generation of meaning or the formation of knowledge, that it is an ordinary element of thought that is not opposed to reason, and that it is influenced by cultural practices such as education. These authors propose ideas about imagination that are more edifying and confer on it a series of attributes or link it to elements that are key to learning, such as the aforementioned generation of meaning, empathy, mental images, aesthetic experiences or emotions, among others.

Subsequently, the following theoretical analysis we have carried out has focused on examining how imagination or historical imagination has been conceptualised in historiography and philosophy of history and the way in which different more or less relevant functions have been attributed to it in the research and/or writing of history. The criterion followed for this approach has been to consider the contributions of historians and philosophers who have reflected on the concept and whose ideas have been taken up in history education when dealing with historical imagination in teaching and learning. Among these authors, the most significant approaches in terms of the impact they have had are those of Collingwood, but we have also looked at those of White, Ricoeur, and Rüsen, among many others. All this has allowed us to draw up a classification of the main uses that have been made of the concept of historical imagination in historiography and philosophy of history (Figure 107).

Figura 107. Uses of historical imagination in historiography and philosophy of history



Source: the author.

Having said that, we now turn to the most extensive and in-depth analysis compared to those observed so far. In this we examine numerous theoretical and empirical investigations carried out in the field of history education which have dealt -to a greater or lesser extent- with imagination or historical imagination, so that we explore how the concept has been understood and the theoretical foundations on which these works have been based. The large volume of studies analysed and the common characteristics they share in many cases lead us to classify them according to the disciplinary tradition in which they emerge, which reveals -among other things- that most of these contributions that have appeared in the last decades are produced in the United Kingdom and Germany, although there is also some research that has considered the concept in other regions such as the United States, Canada, Australia, Spain, Portugal, Italy, Turkey, the Netherlands and Mexico.

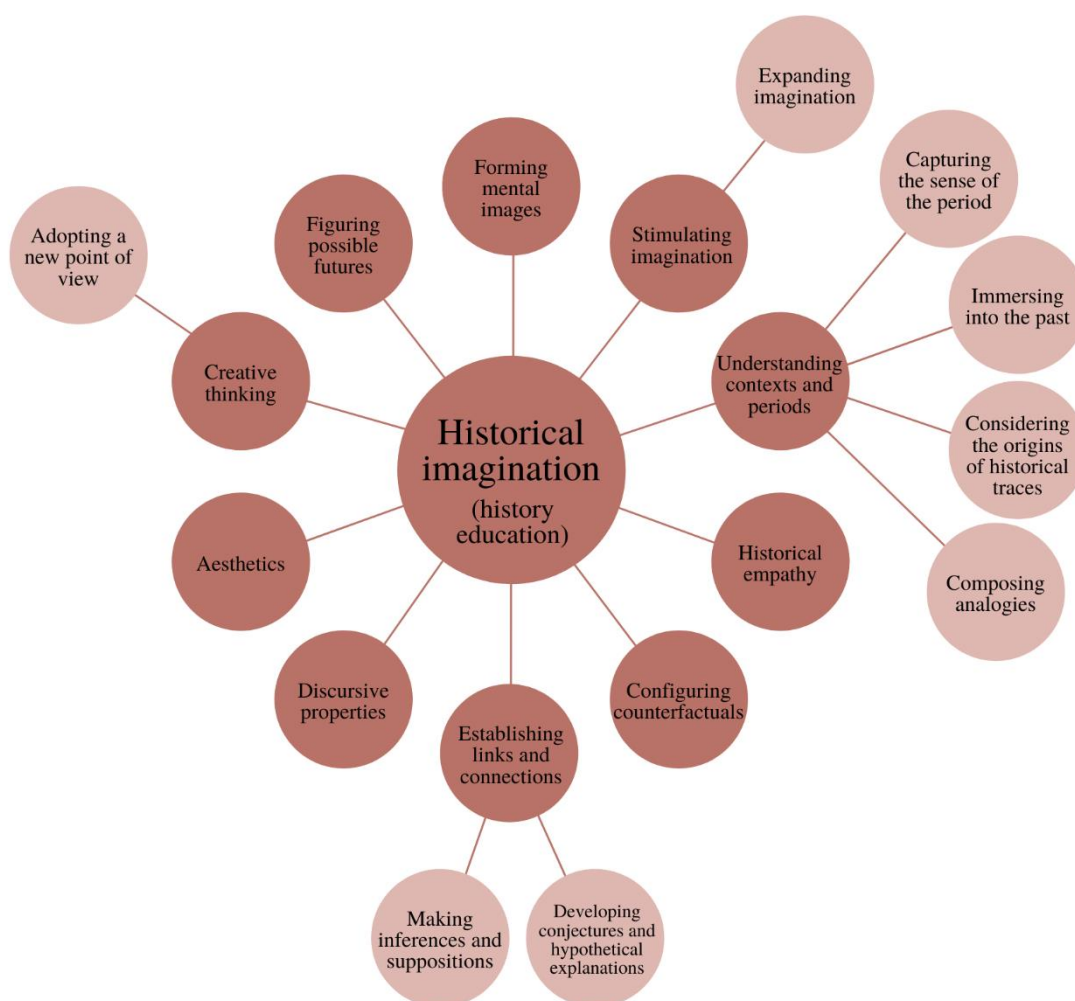
In this sense, the examination carried out shows that, in the case of the United Kingdom, from the first studies related to the teaching and learning of history in the 1960s and 1970s, historical imagination is already beginning to be given a certain relevance, although it is done from different didactic, pedagogical, historiographical and psycho-educational positions that lead to signify the concept in different ways. In the first works that allude to historical imagination, the most recurrent conceptions or associations made about the concept in this disciplinary tradition begin to be put forward, such as understanding it as a capacity that intervenes when analysing traces and that is used to fill in or complete the gaps that exist in the record of historical evidence, or considering it as an element strongly linked to historical empathy.

Beyond these initial contributions, the most significant circumstance occurs around the 1980s, when three very significant essays appear, published respectively by Fines, Little and Lee, in which the concept is explored in considerable depth and which propose different ways of understanding it in the learning of history. These three texts not only share the characteristic of having appeared in the same period, but also reflect common particularities such as the fact that those are works in which certain notions of the concept of historical imagination from historiography and philosophy -mainly those of Collingwood, but also those of many other authors- are discussed and these ideas are transferred and adapted to the field of history education. Later, in the 1990s, some contributions such as those of Cooper or Husbands stand out, introducing certain innovations or changes in the ways of conceiving historical imagination put forward in previous years, such as considering it within the framework of socio-constructivism, taking into account the contributions of cultural psychology or appreciating the transformations that postmodern approaches can produce in the way of understanding it in the learning of history.

As far as research on historical imagination in Germany is concerned, there has been quite a lot of work on this question, although the work of Schörken and von Borries stands out above all others. They reflect different approaches to the concept but offer original and highly interesting reflections on the procedures of mental figuration of situations from the historical past or on the links between the imagination and the aesthetic dimension of historical consciousness in learning. Moreover, the rest of the contributions made in other disciplinary traditions depend to a large extent on the ones developed in the United Kingdom and are based both on their conceptualisations and on the historiographical references adopted by the British.

The extensive analysis we have carried out on this large volume of research allows us to propose a classification of the nuclei of meaning around which the historical imagination has been conceptualised in history education. This includes ten functions or elements that have been attributed or with which the concept has been related, so that it represents the first initiative of these characteristics to be developed in this field of knowledge (Figure 108).

Figura 108. Nuclei of meaning of historical imagination in history education



Source: the author.

After considering this set of results we can resolve Hypothesis 1, which states: Historical imagination has occupied a residual place in history education during the last decades and this has had an impact on its scarce clarification.

Based on these results, we consider that Hypothesis 1 has been partially confirmed. We conclude that this hypothesis has been partially confirmed because our study has

shown that it is not entirely true that historical imagination has occupied a residual place in history education during the last decades, since there are certain disciplinary traditions and periods in which it has had sufficient importance. However, it has been proven that the marginal place it has had in history education -together with other factors such as the polysemy that the concept itself may have- has led it to be understood or conceived in different ways by different authors and from different disciplinary traditions, which has had an impact on its lack of clarification.

Thus, the concept has received very little -or even no- attention in most disciplinary traditions, but it has nevertheless been quite important for some periods in research produced in regions such as the UK and Germany. Meanwhile, the second part of this hypothesis has been confirmed since it has been possible to observe the diversity of ways of understanding the concept on the part of different researchers who have scarcely taken into account the developments made in other studies in history education on the subject. This is reflected in the reasoning of those who have gone most deeply into this question, such as Fines, Little, Lee or Schörken, because these authors have based their arguments more on the reflections on historical imagination produced in the fields of historiography and philosophy of history than on the work on the subject carried out in the field of history education.

One of the explanations we can give for the feeling that historical imagination has been a concept that has occupied a marginal place in recent times has to do with an aspect that has marked research in history education at an international level in recent decades: the influential classifications that have systematised and described the dimensions or components of what has come to be called historical thinking. Specifically, we refer to the fact that historical imagination has not been highlighted as an important element in practically none of these widespread classifications which have given such a strong impulse to the study of learning and teaching history. Thus, historical imagination is not considered as one of the second-order concepts in the model proposed by Lee and other researchers in the CHATA project (Lee, 2005: 41; Lee y Ashby, 2000: 201), it does not appear among the six concepts of historical thinking identified by Seixas y Morton (2012: 3-6), it is not among the procedural concepts of Lévesque (2008: 35-38), nor is it one of the components of van Boxtel y van Drie's (2018: 152) model of historical reasoning. Moreover, it is not found in other lesser-known schemes that have had some impact in their context, such as the FUER model developed by Körber and his collaborators (Körber, 2015: 24). However, if we look at this kind of systematisation, the only one that

includes it as an aspect with its own entity is the model of historical thinking competences proposed by Santisteban (2010: 39), while others such as Lévesque have taken it into account in a secondary way as part of that of historical empathy.

With this reasoning, we are not suggesting that historical imagination should be included as another component within these classifications, since an exhaustive discussion of how it is related to or what place it may occupy -within or alongside- historical thinking and historical awareness represents a subject that exceeds the objectives of this doctoral thesis. What we do argue, however, is that the fact that historical imagination does not appear explicitly in these classifications has overshadowed the concept, receiving less attention and less research, as its situation contrasts with that of other concepts that are included in the aforementioned models and have, as a result, been considered and analysed in depth.

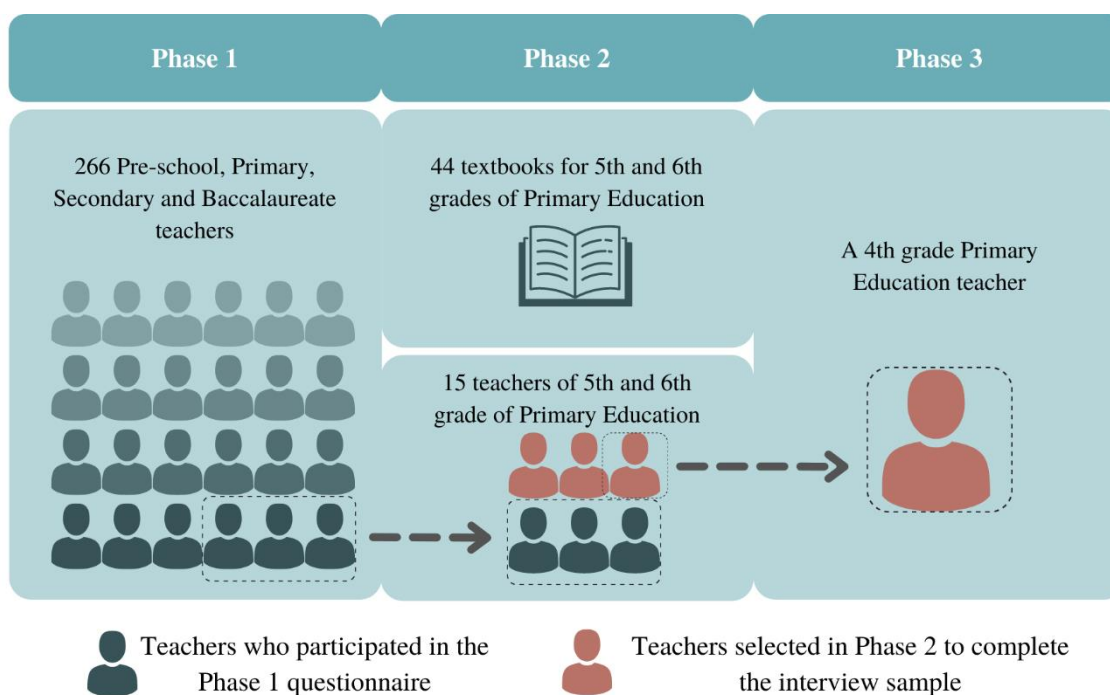
II. Conclusions of the empirical analysis

With regard to the conclusions of the Second Part of the doctoral thesis, the empirical analysis carried out by means of various studies has been guided by Hypothesis 2, which states: The conceptions and possibilities of historical imagination according to teachers are linked to their beliefs about the learning of history and their didactic approach in the teaching of this discipline.

In order to corroborate this hypothesis, a series of qualitative and quantitative studies have been designed and carried out to investigate the perceptions of teachers when dealing with historical imagination in the learning of history, the different ways in which they understand the concept, as well as the relations that may exist between all this and the beliefs they show about the learning of history and the didactic approach they use when teaching this discipline. This set of studies has been organised sequentially in three interconnected phases focusing on different realities that are explored through different research methods, so that these successive phases are linked to each other both in terms of the questions we investigate and the samples of teachers who participate in each one. The latter aspect is shown in Figure 109. Thus, Phase 1 proposes a descriptive and inferential statistical approach through the application of a questionnaire to a considerable group of teachers (266) at compulsory and post-compulsory education stages. Phase 2 focuses on the application of qualitative methods such as grounded theory and discourse analysis on a series of interviews with 15 teachers of 5th and 6th grade Primary Education in the Autonomous Community of Valencia. Along with it an ex post-facto study is

carried out on the most used textbooks in these same courses during the last decades, being a total of 44 school textbooks. Finally, Phase 3 consists of a case study carried out with a teacher (Victoria) in the 4th grade of Primary Education.

Figura 109. Relationship between the samples studied in each phase



Source: the author.

Thus, the analysis carried out in Phase 1 shows that the teachers in the sample rate the role of imagination and fantasy in the learning of Social Sciences very positively, and that these ratings are consistently affected by the educational resources they use when teaching Social Sciences and, to a lesser extent, also by the teaching methods and strategies they use. However, a closer look at the data shows that the overall assessment of imagination is better than that of fantasy, which suggests that for teachers, fantasy represents a more conflicting concept than imagination when talking about learning these disciplines, something which we have conjectured may be due to the sense of unreality suggested by the concept of fantasy. In any case, these results are encouraging, as they confirm that the group of participating teachers do not see the use of imagination as an antithetical or at least problematic activity for learning Social Sciences, but rather the opposite: there is a very strong consensus on its usefulness.

At the same time, this statistical approach has shown that the methods and strategies used by teachers do not affect how they value imagination, so that a correlation in this

sense is only perceived among teachers who use interactive methods and strategies. Most striking in this respect, however, is the significant correlation between the use of historical thinking strategies and the valuation of imagination. The latter suggests, among other things, that imagination does not represent a problem for the work on procedures for knowing and understanding historical past, but, on the contrary, implies the recognition that both issues point in the same direction and do not cancel each other out.

On the use of resources when teaching Social Sciences, the statistics show that there are highly significant associations between the materials teachers use and how they rate imagination. These links are found among teachers who use more audio-visual resources, digital resources, historical sources and graphic and spatial representations, but the only correlation that is not significant is the one that connects the use of textbooks with the valuation of imagination.

If we move on to consider the analyses carried out in Phase 2, the two studies that comprise it -analysis of the interviews and of the textbooks- provide very valuable results that enrich the research as a whole, such as, for example, the finding that some of the teachers who took part in the questionnaire in Phase 1 and who are interviewed in this Phase 2 show very similar responses in both cases, regardless of the research instrument with which they are asked. Thus, a closer examination of the interviews reveals that teachers understand historical imagination in a fairly univocal way as the ability to form mental images of the past. In this sense, although it is not a concept with which they are familiar, they have no difficulty in signifying it and, more importantly, they do not find it antithetical or opposed to learning history; on the contrary, they readily reflect on how pupils imagine the past on the basis of their beliefs about how they learn history and link historical imagination to many of the methods and resources they use in teaching history.

In relation to this, it is significant that among the ideas expressed by teachers, the use of imagination to work with historical sources and to make inferences to fill in the gaps in the historical record does not appear in practice. This is revealing because such a conception has played a key role in the ways in which historical imagination has been understood in history education -especially in research produced in the UK (Cooper, 1991: 36; Lee, 1984a: 94; Percival, 2020: 6-7; P. J. Rogers, 1987b: 35)- although in our view the results suggest a clear explanation for this situation. The fact that this idea is not present in the teachers' reasoning is due to the fact that they make very little use of historical sources when teaching history in Primary Education, which leads them away from understanding the historical imagination linked to evidence from the past and leads

them to understand the concept in a way that is more akin to their beliefs about learning and the educational practices they employ when dealing with historical contents. Thus, what they generally emphasise when reflecting on the historical imagination is the premise that pupils imagine historically thanks to the narratives and explanations provided by teachers, the resources they use and how they are used, so that a specific strategy such as storytelling often serves to complement reading and work on the textbook. Many of the teachers interviewed stated that these initiatives help pupils to retain historical learning in their memories and to form understanding of the past.

In addition, this study has generated an inductive theory of historical imagination based on teachers' perceptions, which takes the form of a process consisting of six phases: General Constraints, Specific Constraints, Concept, Aspirations, Actions and Effects. These elements bring together and abstract a series of reflections on what affects the historical imagination when learning history, what this capacity consists of, towards what ends it should be directed, what activities can be carried out to foster or develop it and what consequences it has on pupils' learning.

The analysis of textbooks consisted in the evaluation of activities based on images in textbooks published under LOGSE, LOE and LOMCE¹¹¹, which showed how these educational resources mainly use images as illustrations or decorative elements. In turn, the vast majority of the activities that make some use of visual representations are tasks of low cognitive complexity that propose a poor approach to them, which focuses mainly on the description and identification of the elements that appear in the images without going any further. This circumstance and some others suggest that the textbooks most commonly used in the 5th and 6th grades of Primary Education during the last decades have made a very poor contribution to the development of pupils' historical imagination, mainly by not providing learning tasks which encourage the analysis of visual representations of the past and which invite the consideration of the aesthetic dimensions of historical knowledge. Thus, the limited approach to these kinds of tasks and the scarce use of historical sources has not only been noted in school textbooks but, as we have seen, is also reflected in the interviews with teachers.

The case study carried out in Phase 3 explored how a teacher designed and implemented a teaching unit aimed at developing historical imagination, so that it was

¹¹¹ Educational laws implemented in Spain in the last decades: 'Ley Orgánica General del Sistema Educativo' (LOGSE, 1991-2006), 'Ley Orgánica de Educación' (LOE, 2006-2013) and 'Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa' (LOMCE, 2013- present).

possible to observe how she maintained a consistent conception of the concept and applied an intervention which reflected how this was linked to her conceptions of learning and teaching history, although other factors also played a role, such as the specific characteristics and abilities of her pupils, which led her to adapt the learning activities to suit these circumstances. The teacher, who also took part in the interviews carried out two years earlier in Phase 2, continues to assert, as she did then, that historical imagination is a capacity dedicated to the formation of mental images which has a markedly subjective character, since each individual imagines the past in a particular way. Moreover, he argues that it serves to think about how people lived in the past and that it has very strong links with aesthetic perception and the visual culture in which students live immersed.

All in all, something significant that we can highlight is that towards the end of the case study there is a significant change in her way of seeing the concept and, more specifically, in how it relates to other skills or faculties such as historical empathy, as she maintains that it is the latter that helps her students to imagine the historical past. The teacher reaches this conclusion after reflecting on the processes her students have followed and of which she has evidence through the drawings and explanations they have produced throughout the intervention, so that she argues that during the implementation her students develop historical imagination through historical empathy, which represents a very significant reasoning because it means tracing the opposite relationship between both capacities in comparison with what research such as Cooper's (2000: 147, 2007a: 194, 2012a: 219) has suggested.

Having considered this set of empirical results obtained through several studies that have been carried out sequentially in Phase 1, Phase 2 and Phase 3, which have explored various related groups of teachers using different research methods, we can recover Hypothesis 2 that has guided these enquiries: The conceptions and possibilities of historical imagination according to teachers are linked to their beliefs about the learning of history and their didactic approach in the teaching of this discipline.

Regarding Hypothesis 2, we consider that it has been confirmed. However, although it should be noted that Hypothesis 2 has been confirmed, it should also be acknowledged that the different approaches carried out have contributed unevenly to corroborate it and that each has introduced various nuances that enrich this conclusion.

The results suggest that historical imagination is not a concept with which teachers are familiar, but there is nevertheless a broad consensus that it is not an antithetical or at least problematic activity for learning history; on the contrary, the vast majority of

teachers recognize its usefulness. In our opinion, the results -particularly the qualitative ones- suggest that this is due to the fact that generally teachers understand historical imagination in a fairly similar way as the ability to form mental images of the past; but at a particular level, they attribute to it very different characteristics that correspond to the beliefs they have about learning history and the didactic approach they embrace in the teaching of this discipline.

Thus, we have observed that most teachers define historical imagination as the capacity with which historical events or situations are mentally represented when we approach the past, since there are limitations of various kinds -such as the impossibility of perceiving any past event with the senses or the scarcity of sources and graphic evidence preserved from other times, among many others- which make it necessary to resort to it in order to study and understand historical content. However, beyond this way of understanding it, when teachers begin to reflect on the concept, they refer directly to how they believe their pupils learn history, to the abilities they possess according to their age and level of maturity, or to other characteristics such as their situation -whether personal, family, etc.- or the degree of motivation or interest they show.

Along these lines, teachers often see themselves as responsible for fostering or developing their pupils' historical imagination, so they argue how the strategies and resources they use when teaching history foster this capacity. This leads teachers who understand historical imagination in similar ways to argue for different ways of working with it depending on the strategies they use in their classrooms. Thus, for example, teachers who rely -to a greater or lesser extent- on the textbook claim that their pupils imagine thanks to the explanations and stories or tales they tell them, those who focus their classes on the creation of learning products by the pupils claim that they imagine by elaborating them, while the few who use historical sources state that pupils imagine the period studied by analyzing them.

When considering all this, we can see that the multiplicity of ways of conceptualising historical imagination that have been detected in the First Part of the doctoral thesis, which are represented in the nuclei of meaning that we have proposed after examining numerous works in history education, appear in a very unequal and restricted way when investigating the perceptions of teachers. In this sense, the most common way of conceiving historical imagination as the figuration of mental images of the past reflects the fact that this very basic conception is the most widespread of the

various possible conceptions, so that teachers signify it through their beliefs about the learning and teaching of history.

As can be seen, this brings us back to the complex nature of the concept of imagination and its polysemic character. In this sense, the present research has contributed to clarify how historical imagination has been conceptualized in historical education through the analysis of the genesis of the concept, teachers' perceptions and a case study in Primary Education. Thanks to the different studies carried out, this doctoral thesis represents a firm support in the investigation of historical imagination, one that brings us closer and helps us to contemplate more clearly the possibilities it offers in the teaching and learning of history.

III. Limitations of the research

In relation to the limitations of this research, throughout the various studies that have been carried out and the chapters in which the work is structured, we have been able to appreciate aspects of different kinds that have restricted the scope and development of our investigations. Thus, we can first comment on certain limitations of the part dedicated to the theoretical analyses and, subsequently, address those reflected in the empirical analyses.

Starting with the limitations of the studies carried out in the First Part, we can note certain approaches such as the one carried out to examine how the imagination has been conceptualised in children's thinking and learning, which has provided some interesting results that point to how it has been understood by certain key authors in the twentieth century educational thought. In addition, this analysis has served as a basis for noting how only a few authors dedicated to history education who have explored historical imagination have considered the approaches to imagination of these relevant intellectuals, thus reflecting the limited influence of these ideas on imagination in comparison to the great repercussions of other developments of this authors -such as Vygotsky's concept of the zone of proximal development or Bruner's premises of the spiral curriculum, to name a few-. This leads us to think that, given the limited impact that his reflections on imagination have had on history education, it would not have been necessary to carry out such an extensive and in-depth analysis as the one we have done. In addition, the fact of limiting this enquiry to certain notable researchers has meant that others have been left aside, such as some who have also put forward interesting ideas in this respect or who

have had a certain -albeit very limited- impact on British history education, such as Warnock or Passmore.

On the other hand, in analysing how historical imagination has been conceptualised in history education, we have encountered significant problems in accessing and studying the work carried out in Germany. Our lack of knowledge of this language has meant that the examination of this research has been very costly and has even led to the discarding of some specific publications that deal collaterally with the concept. This undoubtedly represents a limitation of the study due to the aforementioned difficulties and the lack of time to translate and examine these texts. The same obstacle was also encountered in the case of several short publications produced in South Korea.

As for the limitations reflected in the studies carried out in the Second Part of the research, these analyses present more drawbacks in our view, some of which have already been pointed out in the relevant chapters. However, this is the most appropriate point at which to present them and discuss their implications.

In this sense, the survey study carried out in Phase 1 has revealed some limitations that we could have intuited before applying the questionnaire, but which have been confirmed after its implementation and in the analysis of the data. One of the most obvious limitations is the way in which we approached the study of teachers' epistemic beliefs and the socio-educational purposes they attribute to learning history (questions 16 and 18). The fact of limiting the study of such complex issues as these and approaching them with only two closed questions has proved clearly insufficient, so that, although we only aspired to make an initial approximation with them, the results achieved seem to us insufficient even for this tentative examination.

In turn, these limitations can also be seen when comparing the results obtained from the questionnaire with those obtained from the semi-structured in-depth interviews¹¹². These two approaches are distinguished not only by the adoption of a data collection instrument-strategy and a quantitative or qualitative analysis, but also by the closed or open-ended nature of the questions asked. In this respect, one aspect which suggests that there is a certain discordance in the teachers' answers is that, when asked why it is important to learn history, the data collected in the questionnaire show that the option which indicates that it serves to avoid making the mistakes of the past in the present - something which is exemplified in the dictum 'historia est magistra vitae' - is chosen by

¹¹² Please note that the questionnaire and interview scripts are available in the Annexes in Spanish.

a very small minority of teachers, while, on the contrary, when asked about this subject in the interviews, it is one of the ideas most frequently expressed by the teachers.

In our opinion, this is at least influenced by the way in which these questions are asked in both cases. Thus, the questionnaire only allows to choose one of the predefined options, while in the interviews these questions are posed in an open-ended manner, which in the latter case leads to teachers making direct or indirect reference to aspects that can be classified into different perspectives or categories. This shows that the complexity of these issues means that not only can one agree with one of these beliefs, but that -even if one of them is prioritised- several can be held at the same time.

Therefore, addressing issues of this complexity must necessarily involve asking the questions in a different way, proposing some more questions, formulating them in a different way or, more advisably, investigating these issues through another instrument or information-gathering strategy that leaves more room for participants to express their ideas and develop their arguments. For example, an alternative might be to conduct a focus group or interviews that address these issues and have a series of cross-examination questions in the script to elaborate on the answers given by the interviewee, so that it is not simply addressed through open questions, but a more targeted research strategy is designed to find out in more detail which arguments the participant agrees with and prioritises.

In addition to limitations such as those indicated above, the wording and response patterns in these questions (16 and 18) of the questionnaire could also be improved. In this line, in question 16, characterising each option under a certain heading and identifying relevant aspects of currents such as positivism, marxism or postmodernism is a complex and problematic task. Thus, to elaborate response options of this nature is a difficult process, and for this reason we start from the assumption that a question of these characteristics does not allow us to deduce or affirm that, depending on the alternative they have chosen, a certain proportion of teachers adopt or reflect a postmodernist or a marxist vision, since these represent systems or movements of a different nature and with a great complexity that cannot be synthesised in one sentence. Instead of such assumptions, and as previously indicated, these results only allow us to point out -to give some examples- how a certain number of teachers opt for an alternative which emphasises the interpretative character of history and the limitations of this form of knowledge, or for one which focuses on the various dimensions of any human community, such as the political, social and economic.

Another example of these problems in the formulation of certain statements in the questionnaire is to be found in the answer options on why it is important to learn history (question 18). Along these lines, we consider that the fact that one of the model answers begins with the verb 'to perceive', while others begin with more forceful terms such as 'to understand' or 'to know', seems to have influenced teachers' answers, since a very small proportion took the first option. In our view, this may be because this response seems to offer a weaker argument or one which is comparatively weaker than the others.

On the other hand, if we look at the case study developed in Phase 3 of the research, the main limitation on which we can focus is that this analysis is carried out without an informant recording information outside the teacher under study. In detailing the characteristics of this study, we have explained and reasoned the impossibility of resorting to techniques such as having a participant observer due to the health restrictions due to the COVID-19 pandemic that existed in the educational centres during the period in which the didactic unit was implemented, as well as the difficulties in recording the sessions by audio or video due to factors derived from the health measures -such as the opening of doors and windows to provide ventilation or that all the people in the classroom wore masks- which made it difficult to make recordings. Therefore, the fact of having only one informant represents a clear limitation of this case study that must be considered when approaching its results.

In addition to all this, certain circumstances prevented us from analysing the productions created by the pupils during the didactic unit. Initially, the research design did envisage examining these creations -drawings, essays and the projected diorama- but the huge amount of data collected and the time constraints have led this study to focus mainly on the teacher's perceptions. However, it must be acknowledged that the analysis of these productions would have been helpful in contrasting and enriching the reflections and examples given by the teacher.

IV. Research prospects

The research carried out during the course of this doctoral thesis opens up prospective avenues to continue with the analysis of numerous questions, both on a theoretical and empirical level. In this line, the most immediate ones have to do with the data that it has not been possible to analyse for different reasons, such as the productions generated by the students throughout the intervention.

In relation to this case study that we have carried out, there is one issue that we consider to be of interest, and which may be the product of future research, such as the composition of a collective case study involving teachers who have more common or usual ideas about historical imagination in learning. A study of this kind will shed light on issues that have not been illuminated by the analysis of Victoria's case, as this teacher was chosen for the research because of her interesting and significant reflections on historical imagination and history learning.

At the same time, a concern that we have maintained from the beginning of this research and that for various reasons we have not carried out is the continued study over an extended period of the ways in which a teacher or group of teachers of Primary Education face the development of historical imagination in their pupils. This kind of approach can be based on action research and combine in-service teacher training with initiatives to share experiences and reflections arising from daily practice, as well as to bring out the possibilities and tensions generated by the concept.

The links between teachers' ways of conceiving historical imagination and their epistemic beliefs about history, together with the socio-educational purposes they attribute to history learning, represent issues that we have been able to approach in this research in a very light-hearted way, but given the kinds of debates that emerge when teachers reflect on these issues, we find it a fascinating line of study. In future analyses of these issues, the lessons we have learned and the problems we have faced in this doctoral thesis in addressing these issues will be very relevant.

Likewise, the analyses we have carried out on the concept of historical imagination have shown that in most cases it is presented as a way of knowing, understanding or investigating the concrete, such as the mental figurations that can be made about the historical past. However, we consider that this can also be an opportune component to study how to represent the abstract elements in the learning of history, so this can also be a path to move forward.

At some important points in the doctoral thesis, we have brought up the enormously complex issue of historical imagination and the relationship it can maintain or the place it can occupy -within or alongside- historical thinking and historical consciousness. This problem appears to be a very difficult one to resolve, one which we must continue to reflect on, one which has accompanied us throughout this research and which we are convinced will remain present in any analysis or enquiry we carry out in the future.

Finally, our long-standing interest in questions related to historical images and the way in which we conceive or represent the past has led us to the conclusion that the aspect that generates the greatest predilection among those related to historical imagination is the aesthetic dimension of historical consciousness. This refers to areas that researchers such as Rösen (2017) or von Borries (1996, 2019) have highlighted and have claimed its importance in the learning of history, so that the consideration of historical imagination on this level appears to us as an exciting and promising avenue of study.

Referencias

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2013). *El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida Una investigación en didáctica de*. Universidad de Buenos Aires.
- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En M. H. Martinho y M. do C. de Melo (Eds.), *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática* (pp. 55–84). Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Aktın, K. (2016). A semiotic analysis on the utilization of historical thinking skills in pre-school period. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1355–1366.
- Aktın, K. (2019). Historical Imagination Skills of Preschool Children as Reflected in Their Clay Works. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 87–104.
- Aldrich, R. E. (1984). New History: An Historical Perspective. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 210–224). London: Heinemann Educational Books.
- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades En Psicología*, 31(122), 45–60.
- Alexander, T. M. (1990). Pragmatic Imagination. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 26(3), 325–348.
- Alloa, E. (2018). El poder de visualizar. La phantasia segun Aristoteles. *Anuario Filosófico*, 51(2), 243–274.
- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Akal.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York:

- Longman.
- Anguera, C. (2012). *El concepto de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 12, 27–35.
- Angvik, M. y Borries, B. von. (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents. Volumes 1 & 2*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Anónimo. (1937). 28 de abril de 1937 [Fotografía]. Recuperado de <https://id.lib.uh.edu/ark:/84475/do73720f629>
- Aristóteles. (1999). *Poética* (ed. Valentín García Yebra). Madrid: Gredos.
- Arnason, J. P. (1993). Reason, imagination, interpretation. En G. Robinson y J. Rundell (Eds.), *Rethinking imagination: Culture and creativity* (pp. 155–170). Oxon: Routledge.
- Ascárate-Coronel, L. M. (2017). Imaginación y voluntad: repensar la educación desde la herencia husserliana de la fenomenología eidética de Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, (69), 91–104.
- Ashby, R. y Lee, P. J. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62–88). London: Falmer Press.
- Asín-Vergara, R. (1997). Estudio preliminar. En R. Altamira (Ed.), *La enseñanza de la Historia* (pp. 13–78). Madrid: Akal.
- Asín-Vergara, R. (2012). Para qué la historia. Altamira y el valor social del conocimiento histórico. *Canelobre*, 59, 34–45.
- Assis, A. (2010). *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: UFG.
- Audigier, F. (2008). Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les «dispositions» qui introduisent les programmes de 1890, rédigées par Ernest Lavis. *Le Cartable de Clio*, 8, 133–144.
- Axtell, J. (2001). The Pleasures of Teaching History. *The History Teacher*, 34(4), 433–446.
- Ayers, W. (1995). Social imagination: A conversation with Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319–328.
- Ayman-Nolley, S. (1992). Vygotsky's Perspective on the Development of Imagination and Creativity. *Creativity Research Journal*, 5(1), 77–85.

- Bage, G. (1999). *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*. London: Falmer Press.
- Bage, G. (2000). *Thinking History 4–14. Teaching, learning, curricula and communities*. Oxon: Routledge.
- Bage, G. (2003). Revolting Subjects? *Primary History*, Winter(33), 5–6.
- Bage, G. (2013). Story telling: how can we imagine the past? *Primary History*, Summer(64), 30.
- Bahamondes, D., Contreras, C., Retamal, M. y Smith, N. (2018). *La utilización del cómic como recurso didáctico, para desarrollar la imaginación histórica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de octavo básico de tres dependencias educativas en la Provincia de Concepción*. Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).
- Baldacchino, J. (2017). Freedom, aesthetics, and the agôn of living in Maxine Greene’s philosophy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 18–38.
- Barca, I. y Ribeiro, F. (2020). Meanings of Archaeological Artefacts for History Education. En D. Trškan y Š. Bezjak (Eds.), *Archaeological heritage and education: An international perspective on history education* (pp. 115–132). Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.
- Baron, C. (2012). Understanding historical thinking at historic sites. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 833–847.
- Barón, C. V. (2015). La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico. *HistoriAgenda*, 31, 29–40.
- Barrow, R. (1988). Some Observations on the Concept of Imagination. En K. Egan y D. Nadaner (Eds.), *Imagination and Education* (pp. 79–90). Milton Keynes: Open University Press.
- Barsch, S. (2012). ‘Bring the Noise’ – the Issue of ‘Sound’ in History Education. *Yearbook of the International Society of History Didactics / Jahrbuch Der Internationalen Gesellschaft Für Geschichtsdidaktik*, 33, 11–20.
- Barsch, S. (2013). Historische Imagination von Schülerinnen und Schülern mit «Lernbehinderungen». Empirische Zugangsweisen und Ergebnisse einer Pilotierung. En J. Hodel, M. Waldis y B. Ziegler (Eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»* (pp. 95–107). Bern: Hep Verlag.
- Bartelds, H., Savenije, G. M. y van Boxtel, C. (2020). Students’ and teachers’ beliefs

- about historical empathy in secondary history education. *Theory and Research in Social Education*, 48(4), 529–551.
- Barthes, R. (1977). *El placer del texto*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Barton, K. C. (2008a). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. In L. S. Levstik y K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education. Theory, Method and Context* (pp. 183–208). New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2008b). Research on students' ideas about history. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239–258). New York: Routledge.
- Bel, J. C. (2016). *Aprovechamiento de las imágenes en los manuales de historia de educación primaria (1991-2016): evaluación cognitiva y utilización didáctica*. Universitat de València.
- Bel, J. C. (2017a). Fantasía e imaginación: estrategias para el trabajo del pensamiento histórico en Educación Primaria. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 341–348).
- Bel, J. C. (2017b). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educacion*, 377, 82–112.
- Bel, J. C. (2018a). *Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las Ciencias Sociales en España*. Madrid.
- Bel, J. C. (2018b). Imaginación y fantasía en la educación histórica como línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. López-García y P. Miralles Martínez (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (pp. 241–252). Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–23.
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2016). Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: el caso de la provincia de Valencia. En *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 498–503).
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353–374.

- Bermejo-Barrera, J. C. (2014). La arquitectura de la imaginación. En A. Bolaños-de-Miguel (Ed.), *Metahistoria: 40 Años Después. Ensayos En Homenaje A Hayden White* (pp. 59–86). Logroño: Siníndice.
- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Booket.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Billingham, L. (2016). Investigating contingency in school history: an aid to rich, meaningfully critical citizenship? *Curriculum Journal*, 27(4), 430–453.
- Biscotte, S. (2015). The Necessity of Teaching for Aesthetic Learning Experiences in Undergraduate General Education Science. *Journal of General Education*, 64(3), 242–256.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blake, A., Edwards, G., Newton, D. P. y Newton, L. D. (2011). Some Student Teachers' Conceptions of Creativity in Primary School History. *History Education Research Journal*, 9(2), 15–24.
- Blake, C. (1998). Historical Empathy: A Response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), 25–31.
- Bleazby, J. B. (2012). Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children. *Education and Culture*, 28(2), 95–111.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blyth, A., Cooper, K., Derricott, R., Elliott, G., Sumner, H. y Waplington, A. (1976). *Curriculum Planning. Place, time and society, 8-13*. Bristol: Schools Council Publications.
- Blyth, A., Derricott, R., Elliott, G., Sumner, H. y Waplington, A. (1975). *Place, Time and Society 8-11: an Introduction*. London: Schools Council Publications.
- Boadu, G. (2020). "Hard" Facts or "Soft" Opinion? History Teachers' Reasoning About Historical Objectivity. *Journal of International Social Studies*, 10(1), 177–202.
- Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 13–19.
- Booth, M. B. (1978). Children's Inductive Historical Thought: An Interim Report from a Current Research Project. *Teaching History*, 21, 3–8.
- Booth, M. B. (1980). A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, 32(3), 245–257.

- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22(4), 101–117.
- Booth, M. B. (1993). Students' Historical Thinking and the National History Curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21(2), 105–127.
- Booth, M. B. (1994). Cognition in history: A British perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), 61–69.
- Borke, H. (1983). El punto de vista de Piaget sobre la interacción social y el constructo teórico de la empatía. En *Alternativas a Piaget. Ensayos críticos sobre la teoría* (pp. 45–57). Madrid: Pirámide.
- Borries, B. von. (1988). *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein: empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart: Klett.
- Borries, B. von. (1994). (Re-)Constructing History and Moral Judgment: On Relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 339–355). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borries, B. von. (1996). *Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien*. Köln: Böhlau.
- Borries, B. von. (1997). Concepts of historical thinking and historical learning in the perspective of German students and teachers. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 211–220.
- Borries, B. von. (2003). Nicht-nur-kognitive Motive des Geschichts umgangs als Chancen des Literaturunterrichts? *Der Deutschunterricht*, 55(6), 12–22.
- Borries, B. von. (2007). Fiktion und Fantasie im Prozess historischen Lernens. Befunde aus qualitativen und quantitativen Studien. En J. Martin y C. Hamann (Eds.), *Geschichte, Friedensgeschichte, Lebens-ge-schich-te* (pp. 79–100). Herbolzheim: Centaurus.
- Borries, B. von. (2009). *Lebendiges Geschichtslernen: Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Borries, B. von. (2014a). Three Generations of History Lessons. Qualitative-Empirical Research on Learning and Teaching on the Basis of Lessons Protocols. En M. Köster, H. Thünemann y M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions* (pp. 263–300). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Borries, B. von. (2014b). *Zwischen "Genuss" und "Ekel": Ästhetik und Emotionalität*

- als konstitutive Elemente historischen Lernens*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Borries, B. von. (2018). A farmação da Consciência Histórica como reflexo de autobiografias -entre leitura privada e ensino presencia. En A. C. Urban, E. de R. Martins y M. Cainelli (Eds.), *Educação Histórica Ousadia e Inovação em Educação e em História Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 169–198).
- Borries, B. von. (2019). Emotionale und ästhetische Zugänge zur Historie – unvermeidliche und kompetenzrelevante Anteile des Geschichtslernens. En W. Schreiber, B. Ziegler y C. Kühberger (Eds.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt* (pp. 95–102). Münster: Waxmann.
- Bourgeois, L. (2000). 15 juillet 1890: Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et des collèges. In *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1: 1795-1914* (pp. 545–593). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Brugar, K. A. y Roberts, K. L. (2017). Seeing Is Believing. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 262–279.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México D.F.: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1966a). Man: A Course of Study. En J. S. Bruner (Ed.), *Toward a Theory of Instruction* (pp. 73–101). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966b). Patterns of Growth. En J. S. Bruner (Ed.), *Toward a Theory of Instruction* (pp. 1–21). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En E. W. Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (pp. 97–115). Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. S. (1997). *On Knowing: Essays for the Left Hand [8th Ed.]*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). Los usos del relato. En J. S. Bruner (Ed.), *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida* (pp. 11–58). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. S. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.

- Brusa, A. (2017). Una grammatica delle immagini: la cultura iconografica tra manuali e didattica della storia. *Visual History*, 3, 145–156.
- Bruter, A. (1995). Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement: Lavisserie et la pédagogie de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, 65, 27–50.
- Buckley, J. (1994a). A critique of Kieran Egan's theory of educational development. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 31–43.
- Buckley, J. (1994b). Kieran Egan's theory of educational development: The argument continued. *Journal of Curriculum Studies*, 26(4), 437–445.
- Burston, W. H. (1954). Explanation in History and the Teaching of History. *British Journal of Educational Studies*, 2(2), 112–121.
- Burston, W. H. (1962). The Place of History in Education. En W. H. Burston y C. W. Green (Eds.), *Handbook for History Teachers* (pp. 1–14). London: Methuen.
- Burston, W. H. (1972). *Principles of History Teaching*. London: Methuen Educational LTD.
- Busquets-Dalmau, L. (2004). Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 313–329.
- Butterfield, H. (1931). The Art of the Historian. En H. Butterfield (Ed.), *The Whig Interpretation of History* (pp. 50–58). London: G. Bell and Sons.
- Cacciatore, G. (2016). Acerca de la génesis de los conceptos viquianos de ingenio y fantasía. *Cuadernos Sobre Vico*, 30–31, 87–94.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13–18.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capa, R. (1937). Bilbao, mayo 1937 [Fotografía]. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bilbao-mayo-1937-1>
- Capita, L., Cooper, H. y Mogos, I. (2000). History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives. *History Education Research Journal*, 1(1), 20–25.
- Cariou, D. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 45, 163–179.
- Carr, E. H. (2017). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada "Grounded*

- Theory*”: *el desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: CIS.
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. y González, M. F. (2008). “Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educacion*, 20(2), 217–227.
- Carretero, M. y Lee, P. J. (2014). Learning Historical Concepts. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Second Ed., pp. 587–604). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carril, M. T. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en formación*. Universidad de Valladolid.
- Castro-Tejerina, J., Pizarroso, N. y Morgade-Salgado, M. (2005). La psicologización del ámbito estético entre mediados del siglo XIX y principios del XX. *Estudios de Psicología*, 26(2), 195–219.
- Cataño-Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221–243.
- Chambliss, J. J. (2006). John Dewey’s Idea of Imagination in Philosophy and Education. *Journal of Aesthetic Education*, 25(4), 43–49.
- Chapman, A. (2010). Reading P.J. Rogers’ The New History 30 Years On. *History Education Research Journal*, 9(1), 50–62.
- Charlton, K. (1967). Imagination and Education. *Educational Review*, 20(1), 3–18.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 507–535). Thousand Oaks CA: SAGE Publications Inc.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications Inc.
- Clark, A. y Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177–201). New York: Wiley & Blackwell.
- Clark, J. y Nye, A. (2017). ‘Surprise Me!’ The (im)possibilities of agency and creativity within the standards framework of history education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 656–668.
- Clark, P. y Sears, A. (2014). Historical Frictions: History, Art and Pedagogy. *Canadian*

- Issues*, (Fall), 18–23.
- Clark, P. y Sears, A. (2017). Fiction, history and pedagogy: a double-edged sword. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 620–639.
- Cocking, J. M. (1991). *Imagination: A study in the history of ideas*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (sixth edition)*. London: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1952). *Idea de la historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Collingwood, R. G. (1965). The Nature and Aims of a Philosophy of History. En R. G. Collingwood (Ed.), *Essays in the Philosophy of History* (pp. 34–56). Austin: University of Texas Press.
- Collingwood, R. G. (1999). *The Principles of History: And Other Writings in Philosophy of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Coltham, J. B. y Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History: A suggested framework*. London: The Historical Association.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. London University. Recuperado de [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019081/7/Cooper, Hilary Jacquelyn_Redacted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019081/7/Cooper,_Hilary_Jacquelyn_Redacted.pdf)
- Cooper, H. (1992). Young Children's Thinking in History. *Teaching History*, 69, 8–13.
- Cooper, H. (1994a). Children's Learning, Key Stage 2: Recent Findings. En J. Peter y L. Peter (Eds.), *Partnership and Progress: New Developments in History Teacher Education and History Teaching* (pp. 48–61). Sheffield: University of Sheffield.
- Cooper, H. (1994b). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. En H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp. 101–121). London: Routledge.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools: implementing the revised National Curriculum*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2007a). *History 3-11: A Guide for Teachers*. Abingdon: David Fulton.
- Cooper, H. (2007b). Thinking Through History. *Primary History*, Spring(45), 26–29.
- Cooper, H. (2010). 'History is like a coral reef': A personal reflection (Marshall 1963). *History Education Research Journal*, 9(1), 18–22.
- Cooper, H. (2012a). *History 5-11: A Guide for Teachers*. Oxon: Routledge.
- Cooper, H. (2012b). Looking backwards to move forwards: Charlotte Mason on history.

- The Curriculum Journal*, 23(1), 7–18.
- Cooper, H. (2012c). Why time? Why place? Why play? En H. Cooper (Ed.), *Exploring Time and Place Through Play. Foundation Stage – Key Stage One* (pp. 5–23). London: David Fulton.
- Cooper, H. (2013a). Supporting Creative learning in History. En H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 21–28). London: Routledge.
- Cooper, H. (2013b). Why Must Teaching and Learning in History be creative? En H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 3–20). London: Routledge.
- Cooper, H. (2018). What is creativity in history? *Education 3-13*, 46(6), 636–647.
- Cooper, H. y Dilek, D. (2007). A comparative study on primary pupils' historical questioning processes in Turkey and England: Empathic, critical and creative thinking. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 7(2), 713–725.
- Cooper, H. y West, L. (2009). Year 5/6 and Year 7 Historians Visit Brougham Castle. En H. Cooper y A. Chapman (Eds.), *Constructing History 11-19* (pp. 9–32). London: SAGE Publications Inc.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984a). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico [CE-F]*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984b). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico [G-MA]*. Madrid: Gredos.
- Costa, E. M. da y Tuleski, S. C. (2018). Crítica ao método de pesquisa construcionista social a partir da psicologia vigotskiana. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 195–203.
- Cremin, T., Chappell, K. y Craft, A. (2013). Reciprocity between narrative, questioning and imagination in the early and primary years: Examining the role of narrative in possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 135–151.
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educacion*, 375, 136–159.
- Cuenca-López, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educacion*, 26(1), 1–43.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque

- narrativo. *Práxis Educativa*, 3(2), 169–181.
- Culpin, C. B. (1984). Language, Learning and Thinking Skills in History. *Teaching History*, 39, 24–28.
- Cunha, J. L. da. (2016). Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. *Educar Em Revista*, (60), 93–105.
- Cunningham, D. L. (2004). *Professional practice and perspectives in the teaching of historical empathy*. University of Oxford.
- Cunningham, D. L. (2007). Understanding pedagogical reasoning in history teaching through the case of cultivating historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), 592–630.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679–709.
- D’Agnese, V. (2017). The Eclipse of Imagination Within Educational ‘Official’ Framework and Why It Should be Returned to Educational Discourse: A Deweyan Perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 36(4), 443–462.
- D’Agnese, V. (2018). Courage, Uncertainty and Imagination in Deweyan Work: Challenging the Neo-Liberal Educational Agenda. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 316–329.
- Daiute, C. (2015). Narrating Possibility. En G. Marsico (Ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100. Cultivating Possibilities* (pp. 157–172). Switzerland: Springer International Publishing.
- Daston, L. (2005). Fear & loathing of the imagination in science. *Daedalus*, 134(4), 16–30.
- Davies, J. y Donoghue, A. (1998). Teaching reading skills and history at Key Stage 2: a complementary approach. En P. Hoodless (Ed.), *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 116–128). London: Routledge.
- Davis Jr., O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1–12). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt y M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11–31). Wellington: NZCER Press.

- Davison, M. (2014). Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. *History Education Research Journal*, 12(2), 5–21.
- Davydov, V. V. (1988a). The Basic Periods in the Child's Mental Development. *Soviet Education*, 30(8), 63–87.
- Davydov, V. V. (1988b). The Dialectical-Materialist Sources of the Psychological Concept of Activity. *Soviet Education*, 30(8), 15–24.
- Davydov, V. V. (1988c). Upbringing and Teaching as the Universal Form of Development of the Child's Mind. *Soviet Education*, 30(8), 44–63.
- Davydov, V. V. (1995). The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12–21.
- de Bry, T. (1594). Desembarco de Colón en Guanahaní [Grabado]. Recuperado de <https://digitalcollections.lib.uh.edu/concern/images/vx021g223?locale=en>
- de Leur, T., van Boxtel, C. y Huijgen, T. (2021). 'No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination. *History Education Research Journal*, 18(1), 28–45.
- de Leur, T., van Boxtel, C. y Wilschut, A. (2015). "Just imagine...": students' perspectives on empathy tasks in secondary history education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(1), 69–84.
- de Leur, T., van Boxtel, C. y Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331–352.
- de Leur, T., van Boxtel, C. y Wilschut, A. (2020). "When I'm drawing, I see pictures in my head.": secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and a writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 155–175.
- Dean, J. (2008). *Ensenyar història a primària*. Manresa: Zenobita.
- Deile, L. (2016). Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens. En M. Buchsteiner y M. Nitsche (Eds.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (pp. 103–122). Wiesbaden: Springer.
- del Río, P. (2004). Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educación creativa de L. S. Vygotski. *Cultura y Educacion*, 16(1–2), 19–41.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. En

- L. S. Vygotsky, A. Álvarez, P. del Río y (Eds.) (Eds.), *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca, de W. Shakespeare & Psicología del arte* (pp. 7–38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Den Heyer, K. (2003). Between every “now” and “then”: A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411–434.
- Den Heyer, K. (2011). History Education as a Disciplined “Ethic of Truths.” En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada* (pp. 154–174). Vancouver: UBC Press.
- Den Heyer, K. y Abbott, L. (2011). Reverberating echoes: Challenging teacher candidates to tell and learn from entwined narrations of Canadian history. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 610–635.
- Den Heyer, K. y Fidyk, A. (2007). Configuring historical facts through historical fiction: Agency, art-in-fact, and imagination as stepping stones between then and now. *Educational Theory*, 57(2), 141–157.
- DES. (1978). *Primary education in England. A survey by HM Inspectors of Schools*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1899). The Aim of History in Elementary Education. En J. Dewey (Ed.), *The School and Society* (pp. 155–164). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diachenko, O. M. (2011). On major developments in preschoolers’ imagination. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 19–25.
- Dickinson, A. K. (2000). What should history be? En A. Kent (Ed.), *School subject teaching: the history and future of the curriculum* (pp. 86–110). Oxon: Routledge.
- Dickinson, A. K. y Lee, P. J. (1984). Making Sense of History. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 117–153). London: Heinemann Educational Books.
- Diderot, D. y D’Alembert, J. L. R. (2015). *Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. Volume 5 (Vol. 5)*. São Paulo: Unesp.

- Dilek, D. (2009). The Reconstruction of the Past through Images: An Iconographic Analysis on the Historical Imagination Usage Skills of Primary School Pupils. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 9(2), 665–689.
- Dilek, D. y Yapıcı, G. S. (2005). The Use of Stories in the Teaching of History. *History Education Research Journal*, 5(2), 60–71.
- Dilek, G. (2010). Visual thinking in teaching history: Reading the visual thinking skills of 12 year-old pupils in Istanbul. *Education 3-13*, 38(3), 257–274.
- Dixit, S. y Mohanty, A. (2009). Development of historical understanding among 9- to 14-year old children. *Psychological Studies*, 54(1), 54–64.
- Doğan, Y. (2019). Interview with Prof. Hilary Cooper on Teaching History for Primary School Children. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 356–398.
- Domínguez-Castillo, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En MEC (Ed.), *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (p. 231). Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Dondero, E. (2015). Imparare storia con immaginazione. *Il Bollettino Di Clio - Nuova Serie*, 3, 15–19.
- Donet, E. (2016). *Pensar històricament en Educació Infantil. Un estudi de cas*. Universitat de València.
- Donnelly, D. (2020). Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17(1), 114–131.
- Donnelly, D. y Sharp, H. (2020). Student learning activities in Australian History textbooks: An assessment tool to examine historical empathy and cognitive domains. *Historical Encounters*, 7(3), 92–106.
- Dray, W. H. (1995). The Historical Imagination. En W. H. Dray (Ed.), *History as Re-enactment: R.G. Collingwood's Idea of History* (pp. 191–228). Oxford: Clarendon Press.
- Dray, W. H. y van der Dussen, J. (1999). Editors' Introduction. En R. G. Collingwood (Ed.), *The Principles of History: And Other Writings in Philosophy of History* (pp. xiii–lxxxvii). Oxford: Oxford University Press.
- Duckworth, J. (1971). Imagination in Teaching History. *Teaching History*, 2(5), 49–52.
- Duncan, R. M. (1995). Piaget and Vygotsky Revisited Dialogue or Assimilation? *Developmental Review*, 15(4), 458–472.

- Duvernay-Bolens, J. (2010). La théorie de la récapitulation de Haeckel à Freud. *Topique*, 75(2), 13.
- Eckhoff, A. y Urbach, J. (2008). Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 179–185.
- Eco, U. (2000a). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Debolsillo.
- Eco, U. (2000b). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Egan, K. (1978). Teaching the Varieties of History. *Teaching History*, 21, 20–23.
- Egan, K. (1982). Teaching History to Young Children. *Phi Delta Kappan*, 63(7), 439–441.
- Egan, K. (1983). Accumulating History. *History and Theory*, 22(4), 66–80.
- Egan, K. (1988). The Origins of Imagination and the Curriculum. En K. Egan y D. Nader (Eds.), *Imagination and Education* (pp. 91–127). Milton Keynes: Open University Press.
- Egan, K. (1989). Layers of Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17(4), 280–294.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1997). The Missing Chapter - The Educated Mind. Recuperado de <http://www.sfu.ca/~egan/EdMind.html>
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Egan, K. (2003). Start with what the student knows or with what the student can imagine? *Phi Delta Kappan*, 84(6), 443–445.
- Egan, K. (2004). *Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven: Yale University Press.
- Egan, K. (2007). From myth to history and back again. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 62–67.
- Egan, K. (2010). *Learning in Depth: A Simple Innovation That Can Transform Schooling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2017). Developing Creativity and Imagination By Accumulating Lots of Useless Knowledge. En J. B. Cummings y M. L. Blatherwick (Eds.), *Creative*

- Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century* (pp. 37–45). Rotterdam: Sense Publishers.
- Egan, K. y Judson, G. (2009). Values and imagination in teaching: With a special focus on social studies. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 126–140.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula*. Madrid: Narcea.
- Egan, K. y Madej, K. (2015). *Engaging imagination and developing creativity in education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Egan, K. y Nadaner, D. (Eds.). (1988a). *Imagination and education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Egan, K. y Nadaner, D. (1988b). Introduction. En K. Egan y D. Nadaner (Eds.), *Imagination and Education* (pp. 9–15). Milton Keynes: Open University Press.
- Eisner, E. W. (2014). *El ojo ilustrado (4a ed.)*. Barcelona: Paidós.
- Elton, G. R. (1969). *The Practice of History*. London: Fontana.
- Elton, G. R. (1971). What Sort of History should we Teach? En M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 221–230). London: Temple Smith.
- Elton, G. R. (1978). Putting the past before us. *The Times Literary Supplement*, p. 993.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–47.
- Endacott, J. L. y Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 203–226). New York: Wiley & Blackwell.
- English, A. R. (2016). John Dewey and the Role of the Teacher in a Globalized World: Imagination, empathy, and ‘third voice.’ *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1046–1064.
- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología*, 11, 59–81.
- Erdal, E. y Vural, R. A. (2009). Teaching History Through Drama: The “armenian Deportation.” *History Education Research Journal*, 8(2), 4–25.
- Erdmann, E. y Hasberg, W. (2011). *Facing - Mapping - Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*, 1 & 2. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Evans, R. W. (1988). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education*, 16(3), 203–225.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210–240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 101–138.
- Fairstein, G. y Carretero, M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177–205). Barcelona: Graó.
- Farmer, A. y Cooper, C. (1998). Storytelling in History. En P. Hoodless (Ed.), *History and English in the Primary School* (pp. 35–51). London: Routledge.
- Ferrada, M. J. (2017). *Mexique: el nombre del barco*. Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- Fielding, J. (2005). Engaging Students in Learning History. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1–5.
- Fillpot, E. (2012). Historical Thinking in the Third Grade. *The Social Studies*, 103(5), 206–217.
- Fines, J. (1975). The Narrative Approach. *Teaching History*, 4(14), 97–104.
- Fines, J. (1977). Imagination & the Historian. *Teaching History*, 18, 24–26.
- Fines, J. (1981). Educational objectives for History — ten years on. *Teaching History*, 30, 8–10.
- Fines, J. (2002a). Imagination in History Teaching. *History Education Research Journal*, 2(2), 63–68.
- Fines, J. (2002b). Letting the Past Speak. *History Education Research Journal*, 2(2), 5–137.
- Fines, J. y Nichol, J. (1997). *Teaching Primary History*. Oxford: Heinemann.
- Fines, J. y Verrier, R. (1974). Drama in the curriculum. En *The Drama of History* (pp. 79–91). London: New University Education.
- Fitzgerald, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 22(4), 81–100.
- Fleer, M. (2011). “Conceptual play”: Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224–240.
- Fontana, J. (1987). El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira. En A. Alberola (Ed.), *Estudios sobre Rafael Altamira* (pp. 415–423).

- Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert.
- Foster, S. J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167–182). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Freeman, E. B. y Levstik, L. S. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. *The Elementary School Journal*, 88(4), 329–337.
- Freitas, M. y Solé, G. (2003a). Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática. En *I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas* (pp. 43–70).
- Freitas, M. y Solé, G. (2003b). O uso da narrativa nos estudos sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 216–230.
- Freud, S. (1959). Creative writers and day-dreaming. En *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX (1906-1908)* (pp. 419–428). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1977). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1978). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Fried, J. (1996). Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte. *Historische Zeitschrift*, 263(2), 291–316.
- Friedrichsen, P. M. y Dana, T. M. (2003). Using a Card-Sorting Task to Elicit and Clarify Science-Teaching Orientations. *Journal of Science Teacher Education*, 14(4), 291–309.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, (1), 55–68.
- Furlong, E. J. (1961). *Imagination*. Oxon: Routledge.
- Gabella, M. S. (1995). The art(s) of historical sense. *Journal of Curriculum Studies*, 27(2), 139–163.
- Gabilondo, Á. y Aranzueque, G. (1999). Introducción. En P. Ricoeur (Ed.), *Historia y narratividad* (pp. 9–32). Barcelona: Paidós.
- Gaddis, J. L. (2004). *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*. Barcelona: Anagrama.

- Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education*, 16(1), 13–22.
- Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical Concerns: Vygotsky on Imagination Development. *Educational Perspectives*, 39(2), 34–40.
- Gard, A. y Lee, P. J. (1978). “Educational Objectives for the Study of History” Reconsidered. En A. K. Dickinson y P. J. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 21–38). London: Heinemann Educational Books.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Ginzburg, C. (2010). XI. Unus testis. El exterminio de los judíos y el principio de realidad. En C. Ginzburg (Ed.), *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio* (pp. 297–326). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2013a). The Politics of Disimagination and the Pathologies of Power. Recuperado de <https://truthout.org/articles/the-politics-of-disimagination-and-the-pathologies-of-power/>
- Giroux, H. A. (2013b). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto.
- Giroux, H. A. (2019). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, 12(4), 503–515.
- Godoy-Vera, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Goldman, K. L. (2010). Maxine Greene: Influences on the Life and Work of a Dynamic Educator. *Journal of Educational Controversy*, 5(1).
- González-Monteaugudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15–40). Barcelona: Graó.
- González-Monteaugudo, J. (2011). Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn. Then and now. *Narrative Inquiry*, 21(2), 295–302.
- González-Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades*

- Investigativas En Educación*, 9(especial), 1–24.
- González-Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 18(3), 257–275.
- Gosden, P. H. J. H. y Sylvester, D. W. (1968). *History for the Average Child*. Oxford: Blackwell.
- Graff, H. J. (1999). Teaching [and] historical understanding: Disciplining historical imagination with historical context. *Interchange*, 30(2), 143–169.
- Granger, D. (2003). Expression, imagination, and organic unity: John Dewey's aesthetics and romanticism. *Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 46–60.
- Greene, M. (1977). Imagination and Aesthetic Literacy. *Art Education*, 30(6), 14.
- Greene, M. (1984). A Rejoinder to Green, Case, Daniels, LaBar, and Franklin. *Curriculum Inquiry*, 14(3), 337–339.
- Greene, M. (1985). Imagination and Learning: A Reply to Kieran Egan. *Teachers College Record*, 87(2), 167–171.
- Greene, M. (1988). What Happened to Imagination? En K. Egan y D. Nader (Eds.), *Imagination and Education* (pp. 45–56). Milton Keynes: Open University Press.
- Greene, M. (1993). Imagination, Community and the School. *The Review of Education*, 15(3–4), 223–231.
- Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423–464.
- Greene, M. (1997). Metaphors and Multiples: Representation, the Arts, and History. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 387–394.
- Greene, M. (1998). An Autobiographical Remembrance. En W. Pinar (Ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene: "I Am ... Not Yet"* (pp. 8–12). London: Falmer Press.
- Greene, M. (2000). Imagining futures: The public school and possibility. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 267–280.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Grimaldo, A., Judson, G., Boullosa, P. y Acuña, S. (2018). *Educación Imaginativa: Una aproximación a Kieran Egan*. Madrid: Morata.
- Gruber, H. E. y Vonèche, J. J. (1977). *The Essential Piaget*. London: Routledge.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.

- En *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). Hermosillo: Colegio de Sonora.
- Gunn, S. (2011). La narración. En S. Gunn (Ed.), *Historia y teoría cultural* (pp. 45–74). València: PUV.
- Guyver, R. y Nichol, J. (2004). From Novice to Effective Teacher: A Study of Postgraduate Training and History Pedagogy. *History Education Research Journal*, 4(1), 1–66.
- Hallam, R. N. (1969). Piaget and the teaching of history. *Educational Research*, 12(1), 3–12.
- Hallam, R. N. (1970). Piaget and Thinking in History. En M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 162–178). London: Temple Smith.
- Handro, S. (2007). Die Verfertigung der Geschichte beim Lesen. En J. Martin y C. Hamann (Eds.), *Geschichte, Friedensgeschichte, Lebens-geschichte* (pp. 137–148). Herbolzheim: Centaurus.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Harris, R. y Foreman-Peck, L. (2004). “Stepping into Other Peoples’ Shoes’: Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *History Education Research Journal*, 4(2), 98–111.
- Hart, A. B. (1910). Imagination in History. *American Historical Review*, 15(2), 227–251.
- Harwood, V. (2010). The place of imagination in inclusive pedagogy: Thinking with Maxine Greene and Hannah Arendt. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 357–369.
- Haydn, T. (2000). Control and Resistance: the War of School History in England and Wales, 1984-1996. En C. Majorek y E. V. Johanningmeier (Eds.), *Educational reform in national and international perspectives: past present and future* (pp. 111–121). Cracow: Polish Academy of Sciences.
- Haydn, T. (2011). History Teaching in the United Kingdom. En E. Erdmann y W. Hasberg (Eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Part 2* (pp. 319–343). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Haydn, T., Stephen, A., Arthur, J. y Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School*. London: Routledge.
- Heath, G. (2008). Exploring the imagination to establish frameworks for learning. *Studies in Philosophy and Education*, 27(2), 115–123.

- Henke-Bockschatz, G. (2001). Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens. *Geschichte in Wissenschaft Und Unterricht*, 51(7–8), 418–429.
- Henwood, K. y Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, 8(3), 115–118.
- Henwood, K. y Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. En P. M. Carnic., E. Rhodes y L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (Vol. 27, pp. 131–155). Washington: APA.
- Hesse-Biber, S. N. (2015). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.
- Hirst, P. H. (2010). Liberal education and the nature of knowledge. En P. H. Hirst (Ed.), *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* (pp. 23–40). London: Routledge.
- Hodgkinson, K. (1992). Young children's ability to integrate historical data from primary sources. *Research in Education*, 48(1), 85–91.
- Holt, T. (1990). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. New York: College Board.
- Honeybone, M. (1971). The Development of Formal Historical Thought in Schoolchildren. *Teaching History*, 2(6), 147–152.
- Hoodless, P. (1998). Introduction: Exploiting the links between history and English. En P. Hoodless (Ed.), *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 1–7). London: Routledge.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.
- Hughes-Warrington, M. T. E. (1995). Re-thinking Collingwood: a reply to Keith Jenkins's Rethinking History. *Teaching History*, 80, 5–8.
- Hughes-Warrington, M. T. E. (2003). 'How Good an Historian Shall I Be?' R.G. Collingwood, *The Historical Imagination and Education*. Exeter: Imprint Academic.
- Hughes-Warrington, M. T. E. (2008). *Fifty Key Thinkers on History*. Oxon: Routledge.
- Hughes, H. S. (1965). Is Contemporary History Real History? En H. S. Hughes (Ed.), *History as art and as science: twin vistas on the past* (pp. 89–107). New York: Harper & Row.
- Huijgen, T. y Holthuis, P. (2014). Towards bad History? A Call for the Use of counterfactual historical Reasoning in History Education. *Historical Encounters*,

- I*(1), 103–110.
- Huizinga, J. (1968). The aesthetic element in historical thought. En *Dutch civilisation in the 17th century and other essays* (pp. 219–243). London: Collins.
- Humboldt, W. von. (1967). On the Historian’s Task. *History and Theory*, 6(1), 57–71.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching?: Language, Ideas, and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Iannaccone, A., Perret-Clermont, A. N. y Convertini, J. (2019). Children as Investigators of Brunerian “Possible Worlds”. The Role of Narrative Scenarios in children’s Argumentative Thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(4), 679–693.
- Iggers, G. G. (2000). Historiography between scholarship and poetry: Reflections on Hayden White’s approach to historiography. *Rethinking History*, 4(3), 373–390.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Inglis, F. (2011). *History man: the life of R.G. Collingwood*. Princeton: Princeton University Press.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- James, W. (1909). *Principios de Psicología. Vol. 2*. Madrid: Daniel Jorro Ed.
- Jenkins, K. (1996). “Life is Short!”: A Reply to Marnie Hughes. *Teaching History*, 82, 31–32.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins, K. y Brickley, P. (1986). A-level History: From “Skillology” to “Methodology.” *Teaching History*, 46, 3–7.
- Jiménez-Alcázar, J. F. (2018). La historia no fue así: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 94–113.
- Johnson, P. (2013). *Collingwood’s The Idea of History. A Reader’s Guide*. London: Bloomsbury.
- Jones, R. Ben. (1973). Introduction: The New History. En R. Ben Jones (Ed.), *Practical Approaches to the New History* (pp. 9–19). London: Hutchinson.
- Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M. y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Madrid: Síntesis.

- Kang, S. J. (2010). How do Korean nine year olds make historical inferences? *Education 3-13*, 38(3), 243–256.
- Kang, S. J. (2013). History Teaching in the Republic of Korea: Curriculum and Practice. *History Education Research Journal*, 11(2), 192–201.
- Kapuściński, R. (2004). *Ébano*. Hospitalet: ABC.
- Kavafis, K. P. (2020). *Ítaca y otros poemas*. Madrid: Reino de cordelia.
- Kearney, R. (1988). Paul Ricoeur and the hermeneutic imagination. *Philosophy & Social Criticism*, 14(2), 115–145.
- Kearney, R. (1995). Narrative Imagination: Between Ethics and Poetics. *Philosophy & Social Criticism*, 21(5/6), 173–190.
- Kearney, R. (2003). *The Wake of Imagination*. London: Routledge.
- Keatinge, M. W. (1913). *Studies in the Teaching of History*. London: Adam and Charles Black.
- Kent, D. (1977). Imagination: an “Historical Skill”? *Agora*, 11(2), 1–3.
- Kent, D. (1981). Imagination and historical thought. *Teaching History*, 14, 39–48.
- Kind, A. (2005). Imagery and Imagination. En *Internet encyclopedia of Philosophy*. Internet Encyclopedia of Philosophy Pub. Recuperado de <https://www.iep.utm.edu/imagery/>
- King, C. (1988). The Historical Novel: An Under-Used resource. *Teaching History*, 51, 24–26.
- Kitson-Clark, G. (1967). *The Critical Historian*. London: Heinemann.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Comprender el pasado*. Madrid: Morata.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, confusion and consequences in a national curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41–53.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34–57.
- König, A. y Bernsen, D. (2013). Moving through time and space: Learning history on the move. *ELearning Papers*, 34, 1–23.
- König, A. y Bernsen, D. (2014). Mobile learning in history education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6(1), 107–123.
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. Recuperado de

- https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10811
- Köster, M., Thünemann, H. y Zülsdorf-Kersting, M. (2014). *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza.
- Lake, R. y Kress, T. (2017). Mamma don't put that blue guitar in a museum: Greene and Freire's duet of radical hope in hopeless times. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 60–75.
- Lalagüe-Dulac, S. (2017). Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Education & Didactique*, 11(1), 105–121.
- Lamont, W. (1972). How far beyond beginnings? En W. Lamont (Ed.), *The Realities of Teaching History: Beginnings* (pp. 158–176). Edinburgh.
- Lantz, E., Keeley, J. W., Roberts, M. C., Medina-Mora, M. E., Sharan, P. y Reed, G. M. (2019). Card Sorting Data Collection Methodology: How Many Participants Is Most Efficient? *Journal of Classification*, 36(3), 649–658.
- Larraín, A. (2017). Argumentation and concept development: the role of imagination. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 521–536.
- Laserna, C. (1994). *Developing Historical Imagination in Students*. Recuperado de <http://www.people.fas.harvard.edu/~laserna/devHistoricalImag.pdf>
- Latham, G. y Ewing, R. (2018). Children's images of imagination: The language of drawings. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 71–82.
- Lavisse, E. (1888). *Instruction morale et civique, ou Philosophie pratique psychologique, logique, morale théorique, instruction civique: à l'usage des écoles normales primaires, des lycées et collèges de jeunes filles, des élèves de l'enseignement spécial et des candidats a*. Paris: Armand Colin et Cie.
- Lawton, D., Campbell, J. y Burkitt, V. (1972). *Social Studies 8-13*. London: Evans/Methuen.
- Lazarakou, E. D. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23(1), 27–51.
- Lazarakou, E. D. (2009). Historical imagination as an evaluative criterion for student performance in the subject of history: the revolt of Mytilene from the Athenian League. *Ekklesiastikos Pharos*, 91(1), 82–93.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.

- Le Marec, Y. (2010). Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant: une étude de cas à l'école primaire. *Le Cartable de Clio*, 10, 121–135.
- Lee, P. J. (1978). Explanation and Understanding in History. En A. K. Dickinson y P. J. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 72–93). London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22(4), 19–49.
- Lee, P. J. (1984a). Historical Imagination. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 85–116). London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J. (1984b). Why Learn History? En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 1–19). London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. En R. J. Aldrich (Ed.), *History in the National Curriculum* (pp. 39–65). London: Kogan Page.
- Lee, P. J. (1995). On Being the Very Model of a Modern Post Modernist (a case of PM tensions?). *Teaching History*, 78, 31–32.
- Lee, P. J. (2004a). La imaginación histórica. *Memoria & Sociedad*, 8(12), 87–112.
- Lee, P. J. (2004b). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129–164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. J. (2004c). “Walking Backwards into Tomorrow” Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 69–114.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31–78). Washington D.C.: National Academies Press.
- Lee, P. J. (2010). Reflections on Coltham's & Fines': Educational objectives for the study of History - a suggested framework and Peter Rogers': The New History, theory into practice. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 9(1), 13–17.
- Lee, P. J. (2011a). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 129–167). Nicosia: AHDR.
- Lee, P. J. (2011b). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63–72). New York: Routledge.
- Lee, P. J. (2014). Fused Horizons? UK Research into Students' Second Order Ideas in

- History: A perspective from London. En *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions* (pp. 170–194).
- Lee, P. J. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199–222). New York: New York University Press.
- Lee, P. J. y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21–50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lee, P. J. y Ashby, R. (2009). Interviewed by N. Sheldon (2009, September 3), transcript. History in education project, Institute of Historical Research, University of London. Recuperado de <https://archives.history.ac.uk/history-in-education/browse/interviews/interview-peter-lee-and-ros-ashby-3-september-2009.html>
- Lee, P. J., Dickinson, A. K. y Ashby, R. (1997). “Just another emperor”: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233–244.
- Lee, P. J., Dickinson, A. K. y Ashby, R. (2001). Children’s Ideas about Historical Explanation. En A. Dickinson, P. Gordon y P. J. Lee (Eds.), *Raising standards in history education* (pp. 97–115). London: Woburn.
- Lee, P. J. y Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39–49.
- Lemisko, L. S. (2004). The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom. *Canadian Social Studies*, 38(2). Recuperado de www.quasar.ualberta.ca/css
- Lennon, K. (2010). Re-enchanting the World: The Role of Imagination in Perception. *Philosophy*, 85(3), 375–389.
- León, O. G. y Montero, I. (2003). Diseños «ex post facto». En O. G. León y I. Montero (Eds.), *Métodos de investigación en psicología y educación* (pp. 359–398). Madrid: McGraw-Hill.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What It Means to Think Historically. En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada* (pp. 115–138). Vancouver: UBC Press.

- Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory Into Practice*, 28(2), 114–119.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69–96). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2005). *Doing history: investigating with children in elementary and middle school*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Li, T. (2005). *Historical Empathy in the Teaching and Learning of Chinese History*. Chinese University of Hong Kong.
- Lindquist, T. (1995). Why & How I Teach with Historical Fiction. *Teacher*, (October). Recuperado de <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/why-and-how-i-teach-historical-fiction/>
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2–3), 245–251.
- Little, V. (1983a). History Through Drama with Top Juniors. *Education 3-13*, 11(2), 12–18.
- Little, V. (1983b). What is Historical Imagination? *Teaching History*, 36, 27–32.
- Little, V. (1989). Imagination and History. En J. Campbell y V. Little (Eds.), *Humanities in the Primary School* (pp. 33–54). London: Falmer Press.
- Little, V. y John, T. (1986). *Historical fiction in the classroom*. London: The Historical Association.
- Lothane, Z. (2007). Imagination as reciprocal process and its role in the psychoanalytic situation. *International Forum of Psychoanalysis*, 16(3), 152–163.
- Low-Beer, A. (1974). Books and the Teaching of History in School. *History*, 59(197), 392–404.
- Low-Beer, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History*, 55, 8–12.
- Low-Beer, A. (2009). Interviewed by J. Keating. (2009, August 12), transcript. History in education project, Institute of Historical Research, University of London. Recuperado de <https://archives.history.ac.uk/history-in-education/browse/interviews/interview-ann-low-beer-12-august-2009.html>
- Low, B. E. y Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768–789.

- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Luce-Kapler, R. (2017). The slow fuse of the gradual instant reprised. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 76–89.
- Luis, A. (1997). Rumbos recientes para la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña: el abrazo formalista al culturalismo. *Con-Ciencia Social*, 1, 135–152.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- Lythgoe, E. (2014). El papel de la imaginación en La memoria, la historia, el olvido de Paul Ricœur. *Diánoia*, 59(73), 73–88.
- Lythgoe, E. (2015). El rol político del historiador en el último Ricoeur y el papel de la imaginación productiva en su labor. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 16, 26–40.
- Macaulay, T. B. (1889). History. En H. Neele (Ed.), *The Miscellaneous Writings and Speeches of Lord Macaulay* (pp. 133–159). London: Longmans, Green & Co.
- Machado-Palhares, L. (2015). Libros didácticos: Entre lo «verdadero histórico» y la «imaginación creadora»: reflexiones sobre ilustraciones de Historia y cultura de los pueblos indígenas en libros didácticos de Historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 18–19, 369–391.
- Machado, M. E. A. (2018). *Ensino de história e imaginação histórica: estudantes e representações do passado em uma escola de Novo Hamburgo*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Maggioni, L., Fox, E. y Alexander, P. (2010). The epistemic dimension of competence in the social sciences. *Journal of Social Science Education*, 9(4), 15–23.
- Maggioni, L., VanSledright, B. y Alexander, P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–213.
- Maheirie, K. y Zanella, A. V. (2017). Imagination and creative activity. Ontological and epistemological principles of Vygotsky's contributions. En C. Ratner y D. N. H. Silva (Eds.), *Vygotsky and Marx: toward a Marxist psychology* (pp. 161–172). New York: Routledge.
- Maravall, J. A. (1990). La concepción de la Historia en Altamira. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (477), 13–50.
- Marcaggi, G. y Guénolé, F. (2018). Freudarwin: Evolutionary thinking as a root of psychoanalysis. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 1–9.
- Matthews, R. S. y Liu, C. H. (2008). Education and imagination: A synthesis of Jung and

- Vygotsky. En R. A. Jones, A. Clarkson, S. Congram y N. Stratton (Eds.), *Education and imagination: Post-Jungian perspectives*. (pp. 15–37). London: Routledge.
- Mattozzi, I. (2004). Far vedere la storia. *Il Bollettino Di Clio - Prima Serie*, 15, 51–63.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia Learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85–139.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31–48). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, S. J. (2017). The social world, the creative self, and the ongoing achievement of freedom. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 7–17.
- McMullen, L. M. (2011). A Discursive Analysis of Teresa's Protocol: Enhancing Oneself, Diminishing Others. En F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson y E. McSpadden (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 205–223). New York: The Guilford Press.
- Megill, A. (1994). Jorn Rusen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory*, 33(1), 39–60.
- Mejía, L. y Balvín, J. (2019). Formación de la empatía histórica a partir de la enseñanza de la violencia bipartidista en Antioquia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 18, 105–115.
- Mendoza-Canales, R. (2018). Fenomenología de la imaginación. Variaciones y perspectivas. *Anuario Filosófico*, 51(2), 229–239.
- Menne, D., Rüsen, J. y Prokasky, H. (2014). Prof. Dr. Rolf Schörken 12.8.1928 – 31.8.2014. *Politisches Lernen*, 14(3–4), 62–63.
- Mertens, D. M. (2009). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications Inc.
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 1, 86–101.
- Miguel-Revilla, D. y Fernández-Portela, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

- y Primaria. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 3–20.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista De Estudios Sociales*, 13(65), 113–125.
- Mills, V. (1995). Fiction, Empathy and Teaching History. *Teaching History*, 81, 7–9.
- Mink, L. O. (1968). Collingwood's Dialectic of History. *History and Theory*, 7(1), 3–37.
- Mink, L. O. (1969). The Grammar of Action: History. En L. O. Mink (Ed.), *Mind, History, and Dialectic. The Philosophy of R. G. Collingwood* (pp. 157–194). Bloomington: Indiana University Press.
- Miró, I. R. (1889). *La enseñanza de la historia en las escuelas*. Barcelona: Antonio J. Bastinos.
- Moliner, M. (1988). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moore, H. G. (2019). *Organic historical reasoning: redefining the concept of 'Historical Empathy'*. University of Cumbria.
- Moore, H. G. (2020). Organic historical reasoning: an exploration of how non-specialist students can connect, through historical and archaeological artefacts, with the people who made and used them. En D. Trškan y Š. Bezjak (Eds.), *Archaeological heritage and education: An international perspective on history education* (pp. 51–68). Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.
- Mootz, D. G. (2014). *Towards a taxonomy: History teachers and History classrooms*. University of Western Sydney.
- Morales, A. (2011). Las imágenes como lenguaje de las nuevas sociedades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(8), 211–233.
- Morris, R. V. (2012). *History and imagination: reenactments for elementary social studies*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Munslow, A. (2000). Historical imagination. En A. Munslow (Ed.), *The Routledge companion to historical studies* (pp. 124–130). London: Routledge.
- Nash, G., Crabtree, C. y Dunn, R. (1997). *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. New York: Vintage.
- Nelson, M. R. (2007). *A comprehensive approach to using primary sources in elementary curriculum development*. California State University.
- Nichol, J. (2002). John Fines (1938-1999). *History Education Research Journal*, 2(2), 3–4.

- Nichol, J. (2013). Creativity, connectivity and interpretation. En H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 145–156). London: Routledge.
- Nichol, J. (2014). Discursive and reflective writing - into the classroom. En H. Cooper (Ed.), *Writing History 7-11: Historical Writing in Different Genres* (pp. 152–171). London: Routledge.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36(1), 1–23.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nokes, J. D. (2014). Elementary students roles and epistemic stances during document-based history lessons. *Theory and Research in Social Education*, 42(3), 375–413.
- Nomen, J. (2019). *El niño filósofo*. Barcelona: Arpa.
- Nuffield Primary History Project. (2012). Historical Fiction and story: the informed imagination. *Primary History*, Spring(60), 28–29.
- O'Hara, L. y O'Hara, M. (2001). *Teaching History 3-11*. London: Continuum.
- Oakeshott, M. (2013). *Sobre la historia y otros ensayos*. Buenos Aires: Katz.
- Ovenden, C. A. (2004). *Towards understanding the experiential meanings of primary school childrens encounters with ancient Egyptian objects*. University of London.
- Palacios, J. (1979). Jerome S. Bruner: Una teoría de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 2(7), 2–20.
- Parente, R. (2008). A lenda do Galo de Barcelos: um estudo de compreensão empática com alunos dos 2º e 3º ciclos. En I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa América Ásia e África* (pp. 189–202). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3–21.
- Parra, D., Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE: educación infantil y primaria. *Íber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 79, 8–14.
- Partington, G. (1980). *The Idea of an Historical Education*. Windsor: NFER.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Paul, H. (2011a). Introduction: How to Read Hayden White. En H. Paul (Ed.), *Hayden White. The Historical Imagination* (pp. 1–14). Cambridge: Polity Press.

- Paul, H. (2011b). The Historical Imagination: Four Modes of Realism. En H. Paul (Ed.), *Hayden White. The Historical Imagination* (pp. 57–81). Cambridge: Polity Press.
- Peel, E. A. (1967). Some Problems in the Psychology of History Teaching: II. The Pupil's Thinking and Inference. En W. H. Burston y D. Thompson (Eds.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (pp. 173–190). London: Routledge.
- Pelaprat, E. y Cole, M. (2011). “Minding the Gap”: Imagination, Creativity and Human Cognition. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(4), 397–418.
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 41–48.
- Pellauer, D. (2013). Ricoeur and White on the Historical Imagination. *Archivio Di Filosofia*, 81(1–2), 261–270.
- Peñalba, E. H., Samaniego, C. R. C. y Romero, S. M. A. (2020). Digital storytelling: A tool for promoting historical understanding among college students. *Research in Learning Technology*, 28, 1–20.
- Percival, J. W. (2014). *The efficacy of cross-curricularity: can primary schools retain the integrity of history as part of an integrated or thematic approach to the curriculum?* University of Warwick.
- Percival, J. W. (2017). Investigating Narrative Forms of History Pedagogy in Primary Initial Teacher Education in England. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 15(1), 1–13.
- Percival, J. W. (2020). *Understanding and Teaching Primary History*. London: SAGE Publications Inc.
- Perikleous, L. N. (2014). Deanna Troi and the Tardis: Does Historical Empathy have a Place in Education? *History Education Research Journal*, 12(2), 22–30.
- Perikleous, L. N. (2019). “Because they believed”: Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education. *History Education Research Journal*, 16(2), 195–208.
- Pflüger, C. (2012). Überlegungen zum Verhältnis zwischen historischer Imagination und historischem Wissen. En C. Kühberger (Ed.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (pp. 173–188). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Piaget, J. (1948). *The Moral Judgment of the Child*. Illinois: The Free Press.
- Piaget, J. (1976). *To understand is to invent: The future of education*. London: Penguin

Books.

- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1995). Commentary on Vygotsky's Criticisms of "Language and thought of the child" and "Judgement and reasoning in the child." *New Ideas in Psychology*, 13(3), 325–340.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pidgeon, N. y Henwood, K. (2009). Grounded theory. En M. A. Hardy y A. Bryman (Eds.), *Handbook of Data Analysis* (pp. 625–648). London: SAGE Publications Inc.
- Pinar, W. (2016). Curriculum e imaginación: Sobre la educación estética de Maxine Greene. En W. Pinar (Ed.), *La teoría del curriculum* (pp. 234–247). Madrid: Narcea.
- Pingrey, J. L. (1921). Imagination in the Teaching of History. *The Historical Outlook*, 12(8), 295.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas.
- Planella y Rodríguez, J. (1889). La niña obrera [Óleo sobre tela]. Recuperado de http://www.mhcat.cat/col_leccio/contenedor_el_museu_presenta/el_museu_presenta/la_nena_obrera
- Polito, T. (2005). Educational theory as theory of culture: A vichian perspective on the educational theories of John Dewey and Kieran Egan. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 475–494.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. S. (2003). Dewey y Vygotsky. Ideas en espacios históricos. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. P.-G. Castro (Eds.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 359–400). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. (2005). Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education—An Introduction. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education* (pp. 3–36). Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2012). *Paradigm and Ideology in Educational Research*. Oxon:

- Routledge.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada.
- Portal, C. (1983). Empathy as an aim for curriculum: Lessons from history. *Journal of Curriculum Studies*, 15(3), 303–310.
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 89–102). London: Falmer Press.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE Publications Inc.
- Potter, J. y Wetherell, M. (2002). Analyzing discourse. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 47–66). London: Routledge.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozuelo-Yvanco, J. M. (2007). Los conceptos de «Fantasía» e «Imaginación» en Cervantes. *Barcarola: Revista de Creación Literaria*, 70, 111–124.
- Prangmsma, M. E., van Boxtel, C., Kanselaar, G. y Kirschner, P. A. (2009). Concrete and abstract visualizations in history learning tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 371–387.
- Prawat, R. S. (1999). Dewey, Peirce, and the Learning Paradox. *American Educational Research Journal*, 36(1), 47–76.
- Prawat, R. S. (2000). The two faces of Deweyan pragmatism: Inductionism versus social constructivism. *Teachers College Record*, 102(4), 805–840.
- Prestes, Z. y Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 327–340.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Frónesis.
- Puteh, S. N., Maarof, N. y Tak, E. (2010). Students' perception of the teaching of historical thinking skills. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 18(S), 87–95.
- Pylyshyn, Z. W. (2002). Mental imagery: En search of a theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(02), 157–182.
- Rantala, J., Manninen, M. y van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323–345.
- Ratner, C. y Silva, D. N. H. (2017). Recovering and advancing Vygotsky's Marxist psychology. En C. Ratner y D. N. H. Silva (Eds.), *Vygotsky and Marx: toward a*

- Marxist psychology* (pp. 1–26). New York: Routledge.
- Reisman, A. y Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191–202.
- Reisman, A. y McGrew, S. (2018). Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence. En S. A. Metzger y L. M. A. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 529–550). New York: Wiley & Blackwell.
- Retz, T. (2012). Doing Historical Empathy. The importance of forming connections between ourselves and what is studied in history classes. *Agora*, 47(3), 40–47.
- Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214–226.
- Retz, T. (2016). At the interface: academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503–517.
- Retz, T. (2018). *Empathy and History: Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education*. New York: Berghahn Books.
- Ribot, T.-A. (1906). *Essay on the Creative Imagination*. London: Keagan Paul.
- Ricoeur, P. (1978). The Metaphorical Process as Cognition, Imagination, and Feeling. *Critical Inquiry*, 5(1), 143–159.
- Ricoeur, P. (1979). The function of fiction in shaping reality. *Man and World*, 12, 123–141.
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- Ricoeur, P. (1993). Imagination in discourse and in action. En G. Robinson y J. F. Rundell (Eds.), *Rethinking imagination: Culture and creativity* (pp. 118–135). Oxon: Routledge.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). Sartre and Ryle on the imagination. En R. D. Cumming (Ed.), *The philosophy of Jean-Paul Sartre* (pp. 167–178). New York: Vintage.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

- Rieber, R. W. y Robinson, D. K. (2004). *The Essential Vygotsky*. New York: Springer Science.
- Ritter, H. (1986). Imagination. En *Dictionary of Concepts in History* (pp. 216–223). London Greenwood Press.
- Rodríguez-Flores, P. (2010). El olvido de la imaginación y fantasía en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Educación Infantil y Primaria. Revista de Estudios Extremeños*, 66(3), 1201–1216.
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). *Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. Revista de Educación* (Vol. 389).
- Rogers, A. (1962). Why Teach History? The Answer of Fifty Years. *Educational Review*, 14(2), 152–162.
- Rogers, P. J. (1972). History. En K. Dixon (Ed.), *Philosophy of education and the curriculum* (pp. 75–134). Oxford: Pergamon.
- Rogers, P. J. (1979). *The New History: theory into practice*. London: The Historical Association.
- Rogers, P. J. (1984). Why Teach History? En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 20–38). London: Heinemann Educational Books.
- Rogers, P. J. (1987a). History-The Past as a Frame of Reference. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 3–21). London: Falmer Press.
- Rogers, P. J. (1987b). *History: Why, What & How?* London: The Historical Association.
- Rømer, T. A. (2012). Imagination and Judgment in John Dewey’s Philosophy: Intelligent transactions in a democratic context. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 133–150.
- Roppola, T. y Whittington, V. (2014). Pedagogies that engage five to eight year old children’s imagination and creativity at school. *Journal of Educational Enquiry*, 13(1), 67–81.
- Roseboom, M. N. (2015). Using Metaphor as a Cognitive Tool to Teach for an Imaginative Political Consciousness. En K. Egan, G. Judson y K. Madej (Eds.), *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education (2nd Edition)* (pp. 51–67). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como Profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Oviedo: Akal.

- Rueda, D. (2015). Acción e intención: el silogismo práctico según Von Wright. *Factótum: Revista de Filosofía*, 14, 86–96.
- Ruiz-Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: “Eric”, de Shaun Tan. *Contextos Educativos*, 22, 63–78.
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia [Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher]. Recuperado de <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79–93.
- Rüsen, J. (2008). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2020). A Turning Point in Theory of History: the Place of Hayden White in the History of Metahistory. *History and Theory*, 59(1), 92–102.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- Ryle, G. (1982). *On Thinking*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sáenz-Obregón, J. (2015). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En G. Ossenbach (Ed.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (pp. 8–38). Madrid: UNED.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37–64.
- Sáiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43–66.
- Sáiz, J. (2013b). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching.*, (39), 1–20.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83–99.

- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1–19.
- Salazar-Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- San-Martín-Zapatero, A. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 3–16.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.
- Sánchez, Y. (1997). Vygotsky: el giro lingüístico en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, (5), 66–76.
- Sanjosé, V., Fernández, J. J. y Vidal-Abarca, E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de la información en la comprensión de textos científicos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 529–541.
- Sanna, F. (2019). *El viaje*. Madrid: Vergara & Riba.
- Santiago-Júnior, F. das C. F. (2014). Historiofotia, tropologia e história: além das noções de imagem nos escritos de Hayden White. *História (São Paulo)*, 33(2), 489–513.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados La Historia Enseñada*, (14), 34–56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Dialogo Andino*, 53, 87–99.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. . Ávila-Ruiz, M. . P. Rivero-Gracia y P. L. Domínguez-Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115–128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Sartre, J. P. (1976). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*. Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J. P. (1978). *La imaginación*. Barcelona: Edhasa.
- Savenije, G. M. (2014). *Sensitive history under negotiation. Pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects*.

- Erasmus University Rotterdam.
- Savenije, G. M., Van Boxtel, C. y Grever, M. (2014). Learning about sensitive history: “Heritage” of slavery as a resource. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 516–547.
- Sawyer, R. y Laguardia, A. (2010). Reimagining the Past/Changing the Present: Teachers Adapting History Curriculum for Cultural Encounters. *Teachers College Record*, 12(8), 1993–2020.
- Schinkel, A. (2005). Imagination as a category of history: An essay concerning Koselleck’s concepts of Erfahrungsraum and Erwartungshorizont. *History and Theory*, 44(1), 42–54.
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, (24), 26–37.
- Schörken, R. (1994). *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Schörken, R. (1995). *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHHP. (1976). *A New Look at History. Schools History 13-16 Project*. Edinburgh: Homes McDougall. Recuperado de <http://www.schoolshistoryproject.org.uk/AboutSHP/downloads/NewLookAtHistory.pdf>
- Schüler, A., Arndt, J. y Scheiter, K. (2015). Processing multimedia material: Does integration of text and pictures result in a single or two interconnected mental representations? *Learning and Instruction*, 35, 62–72.
- Schutz, A. (1999). Creating local “public spaces” in schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 77–98.
- Segura, A. (2001). *Els llibres d’història, l’ensenyament de la història i altres històries*.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 19–37). New York: New York University Press.
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427–439.
- Seixas, P. y Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students’ Ideas about Depictions of

- Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146–171.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Seng, L. K. y Wei, L. S. (2010). From Living under Attap to Residing in the Sky: Imagination and Empathy in Source-Based History Education in Singapore. *The History Teacher*, 43(4), 513–533.
- Serna, J. (2005). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente. *Clio & Asociados*, 9/10, 271–282.
- Serna, J. (2012). *La imaginación histórica. Ensayos sobre novelistas españoles contemporáneos*. Sevilla: Fundación Lara.
- Shawyer, G., Booth, M. B. y Brown, R. (1988). The Development of Children's Historical Thinking. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 209–219.
- Sheldon, N. (2010). Jeannette Coltham's, John Fines' and Peter Rogers' Historical Association pamphlets: their relevance to the development of ideas about History teaching today. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 9(1), 9–12.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39–84). London: Heinemann Educational Books.
- Shepard, R. (1988). The Imagination of the Scientist. En K. Egan & D. Nadaner (Eds.), *Imagination and Education* (pp. 153–185). Milton Keynes: Open University Press.
- Sheridan, B. (2014). Imagine this. *Philosophy and Literature*, 38(1a), 279–292.
- Sherry, M. B. (2016). Bringing disciplinarity to dialogic discussions: Imaginative entry and disciplinary discourse in a ninth-grade history classroom. *Curriculum Inquiry*, 46(2), 168–195.
- Shuare, M. O. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, 5–6, 82–88.
- Shuffelton, A. B. (2012). Rousseau's imaginary friend: Childhood, play, and suspicion of the imagination in Emile. *Educational Theory*, 62(3), 305–321.
- Silva, D. N. H., Castro-Tejerina, J. y Barbato, S. (2010). La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. *Estudios de Psicología*, 31(3), 253–277.

- Singer, J. L. y Singer, D. G. (2013). Historical Overview of Research on Imagination in Children. En Marjorie Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination* (pp. 11–27). Oxford: Oxford University Press.
- Slattery, P. y Dees, D. M. (1998). Releasing the Imagination and the 1990s. En W. Pinar (Ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene: "I Am ... Not Yet"* (pp. 45–58). London: Falmer Press.
- Smith, L. y Holden, C. (1994). I Thought It Was For Picking Bones Out Of Soup... Using Artefacts In The Primary School. *Teaching History*, 76, 6–9.
- Smolucha, F. C. (1992). A Reconstruction of Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 5(1), 49–67.
- Smolucha, L. y Smolucha, F. C. (1986). L. S. Vygotsky's Theory of Creative Imagination. En *Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Smorti, A. (2019). Jerome Seymour Bruner: an Anticipator Scientist for an Anticipation Theory. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(4), 573–582.
- Solé, G. (2013a). As lendas no ensino da História e sua articulação com a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet y M. Martins (Eds.), *9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 479–502). Braga: CIEC.
- Solé, G. (2013b). Case Study 3: Promoting creativity, empathy and historical imagination: Early years students learning the topic "Portuguese discoveries." *Primary History*, Spring(63), 24–26.
- Solé, G. (2019). A «história ao vivo»: recriação histórica de uma feira medieval no castelo de Lindoso em Portugal. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 20, 102–122.
- Solé, G., Reis, D. y Machado, A. (2014). Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6º ano do Ensino Básico. *História & Ensino*, 20(1), 7–34.
- Solé, G., Reis, D. y Machado, A. (2016). The potentialities of using historical fiction and legends in history teaching: a study with primary education portuguese students. *History Education Research Journal*, 14(1), 137–154.
- Soria-López, M. G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Soria-López, M. G. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 14, 83–95.

- Spector, H. (2017). Cultivating the ethical imagination in education: Perspectives from three public intellectuals. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 39–59.
- Spencer, H. (1892). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. New York: E. L. Kellogg.
- Spock, D. (2010). Imagination - A Child's Gateway to Engagement with the Past. En D. L. McRainey & J. Russick (Eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (pp. 117–136). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Spoehr, K. T. y Spoehr, L. W. (1994). Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29(2), 71–77.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443–466). Thousand Oaks CA: SAGE Publications Inc.
- Staley, D. J. (2002). A history of the future. *History and Theory*, 41(4), 72–89.
- Staley, D. J. (2010). Historical imagination. En D. J. Staley (Ed.), *History and future: using historical thinking to imagine the future* (pp. 101–128). Lanham: Lexington Books.
- Staley, D. J. (2021). *Historical Imagination*. Oxon: Routledge.
- Stockley, D. (1983). Empathetic Reconstruction in History and History Teaching. *History and Theory*, 22(4), 50–65.
- Stouraitis, E. (2016). Fostering Creativity in the Sixth Grade at History Education through a Story-Telling Digital Game: An Empirical Study. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 138–149.
- Strawson, P. F. (1970). Imagination and perception. En Ralph Charles Sutherland Walker (Ed.), *Kant on Pure Reason* (pp. 82–99). Oxford: Oxford University Press.
- Subdirección General de Estadística y Estudios. (2019). *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017 (Edición 2019). B3. EL PROFESORADO Y OTRO PERSONAL EN CENTROS DOCENTES*. Madrid. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2016-2017.html>
- Sutherland, M. B. (1971). *Everyday Imagining and Education*. London: Routledge.
- Sutton-Smith, B. (1988). In Search of the Imagination. En K. Egan y D. Nadaner (Eds.), *Imagination and Education* (pp. 3–29). Milton Keynes: Open University Press.

- Sylvester, D. W. (1989). Children as Historians. En J. Campbell y V. Little (Eds.), *Humanities in the Primary School* (pp. 19–32). London: Falmer Press.
- Sylvester, D. W. (1994). Change and continuity in history teaching 1900-93. En H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp. 9–26). Oxon: Routledge.
- Sylvester, D. W. (2009). Interviewed by N. Sheldon. (2009, July 7), transcript. History in education project, Institute of Historical Research, University of London. Recuperado de <https://archives.history.ac.uk/history-in-education/browse/interviews/interview-david-sylvester-7-july-2009.html>
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner. Developing a Sense of the Possible*. Springer Science & Business Media.
- Tateo, L. (2015). Let's Frankly Play: Ambivalence, Dilemmas and Imagination. En G. Marsico (Ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100. Cultivating Possibilities* (pp. 55–64). Switzerland: Springer International Publishing.
- Tateo, L. (2020). *A Theory of Imagining, Knowing, and Understanding*. Cham: Springer.
- Taylor, G. H. (2006). Ricoeur's Philosophy of Imagination. *Journal of French Philosophy*, 16(1), 93–104.
- Taylor, M. (2011). Imagination. *Encyclopedia of Creativity*, (4), 637–643.
- Taylor, T. y Young, C. (2003). *Making history: A guide for the teaching and learning of history in australian schools*. Melbourne: National Centre for History Education.
- Thayer-Bacon, B. (2008). Democracies-Always-in-the-Making: Maxine Greene's Influence. *Educational Studies*, 44(3), 256–269.
- The Fifteenth Street Manifesto group. (2008). Manifesto for a left turn: an open letter to U.S. radicals. New York.
- Thomas, N. J. T. (1999). Are theories of imagery theories of imagination? An active perception approach to conscious mental content. *Cognitive Science*, 23(2), 207–245.
- Thomas, N. J. T. (2004). Imagination.
- Thomas, N. J. T. (2014). The Multidimensional Spectrum of Imagination: Images, Dreams, Hallucinations, and Active, Imaginative Perception. *Humanities*, 3(2), 132–184.
- Thompson, D. (1984). Understanding the Past: Procedures and Content. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 168–186). London: Heinemann Educational Books.
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Soto, A. (2015). Profesores y Materiales Curriculares en la

- Enseñanza de la Realidad Social y Natural. Análisis de Concepciones Sobre la Práctica Reflexionada del Profesorado Andaluz (España). *Education Policy Analysis Archives*, 23(56), 2–37.
- Trepat, C. A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*.
- Trevelyan, G. M. (1914). *Clio, a muse, and other essays*. London: Longmans, Green & Co.
- Trevelyan, G. M. (1931). *Clio, a muse, and other essays*. London: Longmans, Green & Co.
- Treviño-Rodríguez, J. G. (n.d.). Imaginación. Diccionario Etimológico Castellano En Línea. Recuperado el 5 de septiembre de 2021. En <http://etimologias.dechile.net>. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?imaginacio.n>
- Trevor-Roper, H. R. (1958). Historical Imagination. *The Listener*, pp. 357–371.
- Trevor-Roper, H. R. (1986). Historia e imaginación. *Vuelta*, 114, 10–17.
- Triviño-Cabrera, L. (2019a). Utopia, historical thought and multimodality for the media empowerment of pre-service trainee history teachers. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*, 40, 129–140.
- Triviño-Cabrera, L. (2019b). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro Del Pasado*, 10, 145–157.
- Triviño-Cabrera, L. y Vaquero-Cañestro, C. (2019). Didáctica de la Eutopía o cómo enseñar y aprender pensamiento crítico-creativo a través del artivismo. En D. J. Semova, E. A. Vico y R. P. S. Sánchez (Eds.), *Entender el Artivismo* (pp. 45–70). Oxford: Peter Lang.
- Turner-Bisset, R. (1999). The Knowledge Bases of the Expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39–55.
- Turner-Bisset, R. (2000). Meaningful history with young children. En R. Drury, R. Campbell y L. Miller (Eds.), *Looking at Early Years Education and Care* (pp. 170–178). London: David Fulton.
- Turner-Bisset, R. (2001). Serving-Maids and Literacy: an approach to teaching literacy through history and music. *Reading*, 35(1), 27–31.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative Teaching: History in the Primary Classroom*. London: David Fulton.

- Turner, A. (1998). Focus on practice: 'it would have been bad': The development of historical imagination and empathy in a group of secondary aged pupils with severe learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 25(4), 164–167.
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613–636.
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117–133.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Ediciones UNED.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Valls, R. y Radkau, V. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (21), 89–106.
- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149–176). New York: Wiley & Blackwell.
- van der Dussen, J. (1994). Editor's Introduction. En R. G. Collingwood (Ed.), *The Idea of History* (pp. ix–xlix). Oxford: Oxford University Press.
- van der Dussen, J. (2013). The Case for Historical Imagination: Defending the Human Factor and Narrative. En N. Partner y S. Foot (Eds.), *The SAGE Handbook of Historical Theory* (pp. 41–66). London: SAGE Publications Inc.
- VanSledright, B. (1997). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history. *International Journal of Social Education*, 12(2), 1–18.
- VanSledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51–68). Lanham, MD.
- VanSledright, B. (2002a). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089–1115.
- VanSledright, B. (2002b). Fifth graders investigating history in the classroom: Results

- from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103(2), 131–160.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. y Brophy, J. (1992). Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837–859.
- Vass, P. (1991). The Appliance of Science: History and the Use of Artefacts in the Primary Curriculum. *Teaching History*, 63, 28–32.
- Vass, P. (1992). Overwhelming Evidence: Written Sources and Primary History. *Teaching History*, 66, 21–26.
- Vass, P. (2004). Thinking Skills and the Learning of Primary History: Thinking Historically through Stories. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 112–125.
- Vass, P. (2008). Drama and History; a theory for learning. *Primary History*, Spring(48), 13–14.
- Veit, G. (1996). Von der Imagination zur Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht. *Geschichte Lernen*, 52, 9–12.
- Velázquez, L. M. y López-Arroyave, F. (2019). *¡Muerte al rey!: Juegos de rol e imaginación histórica en la escuela*. Universidad de Antioquia.
- Vico, G. (1995). *Ciencia nueva*. Madrid: Tecnos.
- Vila-Mendiburu, I. (2007). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207–228). Barcelona: Graó.
- Vlachaki, M., Kokkinos, G. y Papandreou, Z. (2019). Approaching mythology in the history curriculum of compulsory education in Greece. *History Education Research Journal*, 16(2), 229–247.
- von Wright, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Von Wright, G. H. (2008). Inferencia práctica. *Praxis Filosófica*, 26, 303–321.
- Vygotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1987). Lecture V. Imagination and Its Development in Childhood. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1* (pp. 339–349). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). Pedology of the Adolescent. Chapter 4: Imagination and

- Creativity in the Adolescent. En R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 5* (pp. 151–166). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S., López Caicedo, L. y Davydov, V. V. (1997). Vygotsky biografía. *Revista Colombiana de Psicología*, (5), 45–49.
- Waddington, D. I. (2010). Troublesome sentiments: The origins of Dewey's antipathy to children's imaginative activities. *Studies in Philosophy and Education*, 29(4), 351–364.
- Walsh, W. H. (1960). *An Introduction to Philosophy of History*. New York: Harper Torchbooks.
- Warnock, M. (1981). *La imaginación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- Watts, D. G. (1972). *The Learning of History*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Wedgwood, C. V. (1960). History and Imagination. En C. V. Wedgwood (Ed.), *Truth and opinion: historical essays* (pp. 97–105). London: Collins.
- Weible, D. (2015). Getting It Right from the Beginning: Imagination and Education in John Dewey and Kieran Egan. *Education and Culture*, 31(2), 81–112.
- Weltman, B. (1999). The message and the medium: The roots/routes of Jerome Bruner's postmodernism. *Theory and Research in Social Education*, 27(2), 160–178.
- Whelan, M. (1994). Albert Bushnell Hart and the Origins of Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 22(4), 423–440.
- White, H. (1978). The Historical Text as Literary Artifact. En R. H. Canary y H. Kozicki (Eds.), *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding* (pp. 41–62). Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- White, H. (1987). La política de la interpretación histórica: disciplina y desublimación. En H. White (Ed.), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica* (pp. 75–102). Barcelona: Paidós.
- White, H. (1992). *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (2010). *The Fiction of Narrative*. Baltimore: JHU Press.
- Whitehouse, J. A. (2011). Beyond time, continuity and change: Reasoning, imagination and the future of history. *Curriculum Perspectives*, 31(3), 84–88.

- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*. London: SAGE Publications Inc.
- Wiggins, S. y Potter, J. (2008). Discursive Psychology. En C. Willig y W. Stainton-rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 73–90). London: SAGE Publications Inc.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology (2nd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
- Willig, C. J. (1990). *Children's Concepts and the Primary Curriculum*. London: Paul Chapman.
- Wilson, T. (2003). Maxine's table: connecting action with imagination in the thought of Maxine Greene and Hannah Arendt. *Educational Theory*, 53(2), 203–220.
- Wineburg, S. (1994). The Cognitive Representation of Historical Texts. En I. L. Beck, G. Leinhardt y C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning History* (pp. 85–136). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright-Mills, C. (1993). La imaginación sociológica. *Sección de Obras de Sociología*.
- Yeager, E. A. y Foster, S. J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13–20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. y Morris III, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: an exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8–24.
- Yuste, M. (2016). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zaccaria, M. A. (1982). El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia. En M. Pereyra (Ed.), *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia* (pp. 191–208). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Zittoun, T. y Cerchia, F. (2013). Imagination as Expansion of Experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305–324.
- Zittoun, T. y Gillespie, A. (2016). *Imagination in human and cultural development*. New York: Routledge.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

Referencias legislativas

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § 24172 (1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE 307 § 25037 (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE 295 § 12886 (2013).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 340 § 17264 (2020).

Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, BOE 17 § 979 (2007).

Índice de tablas y figuras

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Distribución de las dos vertientes o formas de entender la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje..... | 72 |
| Tabla 2. Propuesta inicial de Egan sobre los cuatro modos de comprensión aplicados a la comprensión histórica | 205 |
| Tabla 3. Síntesis de ciertas concepciones o atributos relacionados con el concepto de imaginación en la segunda vertiente | 244 |
| Tabla 4. Usos del concepto de imaginación histórica según P. J. Lee en base a la clasificación de E. J. Furlong | 399 |
| Tabla 5. Distribución de variables en el estudio de la Fase 1 (Capítulo 8) | 723 |
| Tabla 6. Estadísticos del grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la imaginación según el profesorado..... | 765 |
| Tabla 7. Estadísticos del grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la fantasía según el profesorado | 768 |
| Tabla 8. Estadísticos de la frecuencia de uso de métodos y estrategias didácticas por parte del profesorado..... | 773 |
| Tabla 9. Estadísticos de la frecuencia de uso de estrategias de pensamiento y razonamiento histórico según el profesorado..... | 780 |
| Tabla 10. Estadísticos de la frecuencia de uso de recursos educativos según el profesorado... | 787 |
| Tabla 11. Estadísticos de la frecuencia de uso del libro de texto para la preparación de las clases según el profesorado | 793 |
| Tabla 12. Estadísticos de la frecuencia de uso de elementos del libro de texto según el profesorado | 794 |
| Tabla 13. Coeficiente de correlación de Spearman entre los ítems a los que puede contribuir la imaginación..... | 802 |
| Tabla 14. Coeficiente de correlación de Spearman entre los ítems a los que puede contribuir la fantasía | 803 |
| Tabla 15. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y los grupos de edad del profesorado | 805 |
| Tabla 16. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el género del profesorado | 806 |
| Tabla 17. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado..... | 808 |
| Tabla 18. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado | 810 |
| Tabla 19. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y los grupos de edad del profesorado..... | 812 |
| Tabla 20. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el género del profesorado..... | 813 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 21. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado | 815 |
| Tabla 22. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado | 817 |
| Tabla 23. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y ciertas variables sociométricas | 819 |
| Tabla 24. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos expositivos en tres niveles..... | 820 |
| Tabla 25. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias interactivas en tres niveles..... | 822 |
| Tabla 26. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles | 824 |
| Tabla 27. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles | 825 |
| Tabla 28. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos expositivos en tres niveles | 827 |
| Tabla 29. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias interactivas en tres niveles | 829 |
| Tabla 30. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles | 831 |
| Tabla 31. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles | 832 |
| Tabla 32. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y los métodos y estrategias didácticas | 834 |
| Tabla 33. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles | 835 |
| Tabla 34. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles | 837 |
| Tabla 35. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles | 839 |
| Tabla 36. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles | 840 |
| Tabla 37. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles..... | 842 |
| Tabla 38. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles..... | 844 |
| Tabla 39. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles | 846 |
| Tabla 40. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles | 847 |
| Tabla 41. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles | 849 |
| Tabla 42. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles..... | 851 |
| Tabla 43. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y los recursos de enseñanza | 852 |
| Tabla 44. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia | 854 |

| | |
|--|------|
| Tabla 45. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia | 857 |
| Tabla 46. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia..... | 860 |
| Tabla 47. Correlaciones y cálculo de chi-cuadrado entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia..... | 863 |
| Tabla 48. Correlaciones mediante chi-cuadrado (p valor) entre la imaginación y la fantasía y las creencias epistémicas y las finalidades | 865 |
| Tabla 49. Términos de los dos ejercicios de card-sorting | 894 |
| Tabla 50. Procedencia y características de la muestra para las entrevistas de la Fase 2 | 900 |
| Tabla 51. Clasificación de los componentes más abstractos de la teoría generada..... | 919 |
| Tabla 52. Familias de categorías de los Condicionantes generales en la teoría fundamentada | 920 |
| Tabla 53. Familias de categorías de los Condicionantes específicos en la teoría fundamentada | 924 |
| Tabla 54. Familias de categorías del Concepto en la teoría fundamentada..... | 933 |
| Tabla 55. Familias de categorías de las Aspiraciones en la teoría fundamentada..... | 942 |
| Tabla 56. Familias de categorías de las Acciones en la teoría fundamentada..... | 946 |
| Tabla 57. Familias de categorías de los Efectos en la teoría fundamentada | 955 |
| Tabla 58. Clase de imagen usada por las actividades..... | 1046 |
| Tabla 59. Tipología de demanda cognitiva de las actividades basadas en imágenes..... | 1048 |
| Tabla 60. Tipos de relaciones de la imagen de la actividad con el texto | 1049 |
| Tabla 61. Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades en manuales de la LOGSE y la LOMCE..... | 1058 |
| Tabla 62. Actividades según su complejidad cognitiva en manuales de la LOGSE y la LOMCE | 1062 |
| Tabla 63. Relación de la imagen de la actividad con el texto en manuales de la LOGSE y la LOMCE..... | 1066 |
| Tabla 64. Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades en manuales de la LOE y la LOMCE | 1070 |
| Tabla 65. Actividades según su complejidad cognitiva en manuales de la LOE y la LOMCE | 1072 |
| Tabla 66. Relación de la imagen de la actividad con el texto en manuales de la LOE y la LOMCE | 1074 |

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Planteamiento general de la investigación | 29 |
| Figura 2. Hipótesis y objetivo de investigación de la Primera Parte..... | 34 |
| Figura 3. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4 | 69 |
| Figura 4. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4 | 239 |
| Figura 5. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4 | 247 |
| Figura 6. Diagrama sobre las tres clases de imaginación que diferencia Collingwood | 266 |
| Figura 7. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 3 y del Capítulo 4 | 317 |
| Figura 8. Usos de la imaginación histórica en historiografía y filosofía de la historia | 320 |
| Figura 9. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 5..... | 340 |
| Figura 10. Principales tradiciones disciplinares en las que se ha abordado la imaginación histórica | 344 |
| Figura 11. Cuestiones con las que P. J. Lee vincula la imaginación histórica | 397 |
| Figura 12. Relación entre imaginación histórica y empatía histórica en las investigaciones de H. Cooper | 440 |
| Figura 13. Modelo de C. Husbands en base a preguntas para el desarrollo de los tipos de pensamiento que se desarrollan al interrogar las evidencias históricas..... | 450 |
| Figura 14. Diagrama sobre los niveles de imaginación estática y dinámica de J. Fines | 474 |
| Figura 15. Clasificación de R. Schörken sobre las operaciones imaginativas (IM)..... | 495 |
| Figura 16. Cuestiones con las que R. Schörken vincula la imaginación histórica | 501 |
| Figura 17. Formas ideales de aprendizaje histórico según B. von Borries..... | 530 |
| Figura 18. Formas ideales de aprendizaje histórico según B. von Borries e interpretación sobre la dirección hacia la que se deben orientar..... | 531 |
| Figura 19. Pirámide de la conciencia histórica (vista desde arriba) de B. von Borries | 534 |
| Figura 20. Modelo de formación del pensamiento histórico de A. Santisteban..... | 592 |
| Figura 21. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 5..... | 628 |
| Figura 22. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 5..... | 640 |
| Figura 23. Núcleos de significado de la imaginación histórica en la didáctica de la historia ... | 644 |
| Figura 24. Detalle del subobjetivo de investigación del Capítulo 6..... | 691 |
| Figura 25. Hipótesis y objetivo de investigación de la Primera Parte..... | 695 |
| Figura 26. Hipótesis y objetivo de investigación de la Segunda Parte..... | 700 |
| Figura 27. Esquema de la investigación en tres fases | 708 |
| Figura 28. Relación entre las muestras estudiadas en cada fase..... | 710 |
| Figura 29. Esquema del estudio desarrollado en la Fase 1 (Capítulo 8) | 722 |
| Figura 30. Detalle del subobjetivo de investigación de la Fase 1 (Capítulo 8) | 731 |
| Figura 31. Categorías e ítems sobre la imaginación y la fantasía | 737 |
| Figura 32. Categorías e ítems sobre métodos y estrategias de enseñanza..... | 738 |
| Figura 33. Categoría e ítems sobre pensamiento y razonamiento histórico | 739 |
| Figura 34. Categorías e ítems sobre recursos educativos..... | 740 |
| Figura 35. Grupos de edad a los que pertenecen los participantes de la encuesta..... | 749 |
| Figura 36. Género de los participantes de la encuesta | 750 |
| Figura 37. Procedencia de los participantes de la encuesta según la provincia o ciudad autónoma | 751 |
| Figura 38. Titularidad del centro escolar de los participantes de la encuesta | 751 |
| Figura 39. Niveles educativos en los que imparten docencia los participantes de la encuesta . | 752 |
| Figura 40. Cursos en los que imparten docencia los participantes de la encuesta | 753 |
| Figura 41. Materias relacionadas con las Ciencias Sociales que imparten los participantes de la encuesta..... | 754 |
| Figura 42. Titulación de acceso al cuerpo docente de los participantes de la encuesta | 755 |

| | |
|--|-----|
| Figura 43. Años de experiencia docente de los participantes de la encuesta | 756 |
| Figura 44. Grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la imaginación según el profesorado..... | 765 |
| Figura 45. Grado de acuerdo con las posibilidades que ofrece el uso de la fantasía según el profesorado..... | 768 |
| Figura 46. Frecuencia de uso de métodos y estrategias didácticas por parte del profesorado .. | 772 |
| Figura 47. Frecuencia de uso de estrategias de pensamiento y razonamiento histórico según el profesorado..... | 779 |
| Figura 48. Frecuencia de uso de recursos educativos según el profesorado | 786 |
| Figura 49. Frecuencia de uso del libro de texto para la preparación de las clases según el profesorado..... | 792 |
| Figura 50. Frecuencia de uso de elementos del libro de texto según el profesorado | 794 |
| Figura 51. Valoración del profesorado sobre qué es la historia | 797 |
| Figura 52. Valoración del profesorado sobre por qué es importante aprender historia..... | 799 |
| Figura 53. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y los grupos de edad del profesorado | 805 |
| Figura 54. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el género del profesorado..... | 807 |
| Figura 55. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado | 808 |
| Figura 56. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado | 811 |
| Figura 57. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y los grupos de edad del profesorado..... | 812 |
| Figura 58. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el género del profesorado..... | 814 |
| Figura 59. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y el nivel educativo en que imparte docencia el profesorado | 815 |
| Figura 60. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la titulación de acceso al cuerpo docente del profesorado | 818 |
| Figura 61. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos expositivos en tres niveles | 820 |
| Figura 62. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias interactivas en tres niveles | 822 |
| Figura 63. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles..... | 824 |
| Figura 64. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles | 826 |
| Figura 65. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos expositivos en tres niveles | 828 |
| Figura 66. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias interactivas en tres niveles | 829 |
| Figura 67. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de los métodos y estrategias mediadas por la tecnología en tres niveles..... | 831 |
| Figura 68. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de las actividades de pensamiento y razonamiento histórico en tres niveles | 833 |
| Figura 69. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles | 835 |

| | |
|--|------|
| Figura 70. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles | 837 |
| Figura 71. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles | 839 |
| Figura 72. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles | 841 |
| Figura 73. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles..... | 843 |
| Figura 74. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso del libro de texto en tres niveles | 845 |
| Figura 75. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos audiovisuales en tres niveles | 846 |
| Figura 76. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de recursos digitales en tres niveles | 848 |
| Figura 77. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de fuentes históricas en tres niveles..... | 849 |
| Figura 78. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía y la frecuencia de uso de representaciones gráficas y espaciales en tres niveles..... | 851 |
| Figura 79. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia | 855 |
| Figura 80. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre qué es la historia..... | 858 |
| Figura 81. Correlaciones entre las posibilidades de la imaginación en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia..... | 861 |
| Figura 82. Correlaciones entre las posibilidades de la fantasía en tres niveles y la valoración sobre por qué es importante aprender historia | 864 |
| Figura 83. Detalle del subobjetivo de investigación de la Fase 1 (Capítulo 8) | 867 |
| Figura 84. Esquema del estudio desarrollado en la Fase 2 (Capítulo 9) | 874 |
| Figura 85. Composición de la muestra de las entrevistas de la Fase 2..... | 898 |
| Figura 86. Componentes de la teoría fundamentada de mayor a menor nivel de abstracción .. | 913 |
| Figura 87. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica | 914 |
| Figura 88. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Condicionantes generales) | 920 |
| Figura 89. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Condicionantes específicos)..... | 925 |
| Figura 90. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Concepto)..... | 933 |
| Figura 91. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Aspiraciones) | 942 |
| Figura 92. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica (Acciones) | 946 |
| Figura 93. Esquema procesual de la teoría fundamentada sobre la imaginación histórica | 956 |
| Figura 94. Tipo de recurso empleado por las actividades en manuales de la LOGSE y la LOMCE | 1060 |
| Figura 95. Obra de Joan Planella y Rodríguez: “La niña obrera”. Óleo sobre tela, 1889 | 1064 |
| Figura 96. Fotografía anónima: “28 de abril de 1937”. Fotografía, 1937 | 1065 |
| Figura 97. Fotografía de Robert Capa: “Bilbao, mayo 1937”. Fotografía, 1937 | 1065 |

| | |
|---|------|
| Figura 98. Tipo de recurso empleado por las actividades en manuales de la LOE y la LOMCE | 1071 |
| Figura 99. Obra de T. de Bry: “Desembarco de Colón en Guanahaní”. Grabado, 1594..... | 1073 |
| Figura 100. Detalle de los subobjetivos de investigación de la Fase 2 (Capítulo 9)..... | 1078 |
| Figura 101. Esquema del estudio desarrollado en la Fase 3 (Capítulo 10) | 1086 |
| Figura 102. Detalle del subobjetivo de investigación de la Fase 3 (Capítulo 10) | 1152 |
| Figura 103. Hipótesis y objetivo de investigación de la Segunda Parte..... | 1158 |
| Figura 104. Usos de la imaginación histórica en historiografía y filosofía de la historia | 1165 |
| Figura 105. Núcleos de significado de la imaginación histórica en la didáctica de la historia | 1168 |
| Figura 106. Relación entre las muestras estudiadas en cada fase..... | 1171 |
| Figura 107. Uses of historical imagination in historiography and philosophy of history | 1188 |
| Figura 108. Nuclei of meaning of historical imagination in history education..... | 1190 |
| Figura 109. Relationship between the samples studied in each phase | 1193 |

Anexo 1. Cuestionario de la Fase 1

Cuestionario “Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las ciencias sociales en España”

----- **Página 1** -----

Con este cuestionario pretendemos comprobar las dificultades a las que se enfrenta el profesorado de Ciencias Sociales en los niveles educativos preuniversitarios (Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria (ES) y Bachillerato (B)). Asimismo, estamos interesados en conocer las necesidades que existen en formación permanente del profesorado y relacionarlas con sus intereses, así como con ámbitos emergentes de la didáctica.

Por favor, le rogamos responda a las siguientes preguntas con sinceridad teniendo en cuenta su experiencia, prácticas educativas e ideas sobre la ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y LAS MATERIAS SIMILARES EN SU ETAPA EDUCATIVA.

Completar este cuestionario le llevará alrededor de 10-12 minutos. Le recordamos la exclusiva confidencialidad y anonimidad de los datos. Ante cualquier duda puede contactar con el autor de la investigación: Juan Carlos Bel Martínez (xxxxxx@mecd.es).

Gracias por su colaboración.

1. Indique el grupo de edad al que pertenece: *

- Menos de 30 años
- Entre 30 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Entre 51 y 60 años
- Más de 60 años

2. Género: *

- Femenino
- Masculino
- Otro

3. Indique la Provincia en que se encuentra su centro: *

- | | | |
|-------------------|--------------|-------------------------|
| -Albacete | -Cuenca | -Palmas, Las |
| -Alicante/Alacant | -Gipuzkoa | -Pontevedra |
| -Almería | -Girona | -Rioja, La |
| -Araba/Álava | -Granada | -Salamanca |
| -Asturias | -Guadalajara | -Santa Cruz de Tenerife |
| -Ávila | -Huelva | -Segovia |
| -Badajoz | -Huesca | -Sevilla |
| -Balears, Illes | -Jaén | -Soria |
| -Barcelona | -León | -Tarragona |
| -Bizkaia | -Lleida | -Teruel |
| -Burgos | -Lugo | -Toledo |
| -Cáceres | -Madrid | -Valencia |
| -Cádiz | -Málaga | -Valladolid |
| -Cantabria | -Murcia | -Zamora |
| -Castellón | -Navarra | -Zaragoza |
| -Ciudad Real | -Ourense | -Ceuta |
| -Córdoba | -Palencia | -Melilla |
| -Coruña, A | | |

4. Indique la titularidad de su centro: *

- Público
- Concertado
- Otro

5. Marque los niveles en que imparte docencia actualmente (puede marcar más de una opción): *

Educación Infantil (EI)

Educación Primaria (EP)

Educación Secundaria (ES)

Bachillerato (B)

6. Marque los cursos en que imparte docencia actualmente (puede marcar más de una opción): *

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| Segundo Ciclo EI 3 años | 1º Educación Secundaria |
| Segundo Ciclo EI 4 años | 2º Educación Secundaria |
| Segundo Ciclo EI 5 años | 3º Educación Secundaria |

| | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1º Educación Primaria | 4º Educación Secundaria |
| 2º Educación Primaria | 1º Bachillerato |
| 3º Educación Primaria | 2º Bachillerato |
| 4º Educación Primaria | Otros: |
| 5º Educación Primaria | |
| 6º Educación Primaria | |

7. Marque las materias vinculadas a las Ciencias Sociales que imparte actualmente (puede marcar más de una opción): *

Conocimiento del entorno (o similares) (EI)

Ciencias Sociales (EP)

Geografía e Historia (ES)

Historia del mundo Contemporáneo (B)

Geografía (B)

Historia de España (B)

Historia del Arte (B)

Otras (Texto libre)

8. Titulación con la que accedió al cuerpo docente: *

- Licenciatura en Historia
- Licenciatura en Historia del Arte
- Licenciatura en Geografía
- Diplomatura en Magisterio (cualquier mención/especialidad)
- Grado en Maestro/a de Educación Infantil
- Grado en Maestro/a de Educación Primaria
- Grado en Historia
- Grado en Geografía
- Grado en Historia del Arte
- Otro (Texto libre)

9. ¿Cuántos alumnos/as tiene de media en un grupo en que imparte Ciencias Sociales o materias relacionadas? Puede indicar una cifra aproximada. *

10. Indique los años de experiencia docente (independientemente de su situación administrativa o laboral): *

- 5 o menos
- De 6 a 10
- De 11 a 20
- De 21 a 30
- Más de 30

----- **Página 2** -----

11a. ¿Lee o ha leído alguna revista o libro (tanto en papel como en formato digital) sobre enseñanza de las Ciencias Sociales en el último año? *

- Sí
- No

11b. En caso de haber marcado "Sí" en la pregunta anterior, ¿podría indicar alguno/a que recuerde?

12a. ¿Accede habitualmente a blogs o webs profesionales de algún docente de referencia para consultar temas relacionados a la enseñanza de las Ciencias Sociales? *

- Sí
- No

12b. En caso de haber marcado "Sí" en la pregunta anterior, ¿podría indicar alguno/a que recuerde?

13a. ¿Ha asistido a algún curso/seminario/grupo de trabajo de formación presencial u on-line sobre enseñanza de las Ciencias Sociales en el último año?*

- Sí
- No

13b. En caso de haber marcado "Sí" en la pregunta anterior, ¿podría indicar la temática del curso?

14. Valore de 0 a 10 cuánto usa el libro de texto para preparar la materia de Ciencias Sociales. *

| | | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Nada | | | | | | | | | | | | Mucho |

15. Si tuviera que escoger un curso de formación de entre los siguientes, ¿cuál escogería? *

- Curso de utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales
- Curso de actualización de contenidos histórico-geográficos
- Curso de utilización de fuentes históricas, mapas, gráficos y escalas geográficas en el aula
- Curso sobre metodologías innovadoras aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales
- Curso sobre el fomento del pensamiento histórico y geográfico en el alumnado
- Otro (Texto libre)

----- **Página 3** -----

16. ¿Qué es para usted la HISTORIA? Marque la opción que considere más adecuada: *

La Historia es...

- ... la descripción del pasado que hace una sociedad a partir de hechos más o menos fidedignos.
- ... la descripción fidedigna y detallada de los hechos del pasado.

- ... una interpretación del pasado basada en pruebas y en los conocimientos disponibles.
- ... el relato de la sociedad a partir de sus condiciones políticas, sociales y económicas.
- NS/NC

17. ¿Qué es para usted la GEOGRAFÍA? Marque la opción que considere más adecuada: *
La Geografía es...

- ... el estudio de los elementos y factores que determinan una región geográfica.
- ... el análisis científico de los elementos que tienen que ver con el espacio y la humanidad.
- ... la descripción de los elementos físicos de la Tierra.
- ... el estudio del espacio como producto cultural, fruto de las relaciones sociales.
- NS/NC

18. ¿Por qué es importante aprender HISTORIA? Marque la opción que considere más adecuada: *

Aprender Historia es importante para...

- ... comprender los procesos históricos y adquirir conocimiento objetivo que ayude a entender el presente.
- ... conocer nuestras raíces y adquirir cultura general.
- ... percibir que esta siempre se repite y nos puede ayudar a no cometer errores del pasado.
- ... comprender procesos y actuaciones pasadas como orientación ética en la toma de decisiones para la vida.
- ... comprender los procesos históricos (como construcciones subjetivas), los problemas actuales y actuar sobre ellos.
- NS/NC

19. ¿Por qué es importante aprender GEOGRAFÍA? Marque la opción que considere más adecuada: *

Aprender Geografía es importante para...

- ... desarrollar una comprensión de las relaciones sociales sobre el espacio, las cuales generan diferencias y desigualdades en su ordenación.
- ... desarrollar un conocimiento sobre la vida de las personas y sus actividades en las comunidades, regiones y culturas para entender cómo son, por qué son de ese modo, qué significado tiene para ellos su cultura y cómo son en relación a los demás.
- ... desarrollar el conocimiento y comprensión del mundo, las características físicas, el medio ambiente y las sociedades humanas, así como los países del mundo.
- ... desarrollar el conocimiento y comprensión de una variedad de características humanas y físicas y del medio ambiente, así como de los procesos que intervienen en ellos.
- ... desarrollar una comprensión de las interacciones y la interdependencia de la gente y su medio natural y social, de los procesos que sostienen esas interrelaciones y de las influencias que existen entre ellas.
- ... desarrollar el conocimiento y comprensión de los problemas y cuestiones ambientales, así como del desarrollo sostenible, conectado con generar un sentimiento de responsabilidad y respeto por la Tierra.
- NS/NC

ATENCIÓN: Recuerde que las siguientes preguntas se refieren a las materias que usted imparte actualmente relacionadas con las CIENCIAS SOCIALES: “Conocimiento del entorno” o similares (EI), “Ciencias Sociales” (EP), “Geografía e Historia” (ES), “Historia del mundo Contemporáneo” (B), “Geografía” (B), “Historia de España” (B) o “Historia del Arte” (B).

20. Valore de 0 a 10 si los contenidos marcados por el currículo son adecuados para la edad de sus alumnos.*

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Nada adecuados | | | | | | | | | | | | Totalmente adecuados |

21. Valore de 0 a 10 si los contenidos marcados para un curso escolar son suficientes.*

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Insuficientes | | | | | | | | | | | | Excesivos |

22. Marque el grado de frecuencia con la que trabaja los siguientes contenidos en un curso escolar: *

| | NS/NC | Nunca | Raras veces | Ocasional-mente | Normal-mente | Muchas veces | Siempre |
|-------------------------|-------|-------|-------------|-----------------|--------------|--------------|---------|
| Historia de las mujeres | | | | | | | |
| Desigualdad y pobreza | | | | | | | |
| Nacionalismo | | | | | | | |
| Memoria histórica | | | | | | | |
| Patrimonio | | | | | | | |
| Sostenibilidad | | | | | | | |
| Neocolonialismo | | | | | | | |

23. Elija los 3 contenidos que considera más importantes para la formación de su alumnado: *

Escala geográfica

La rotación y la traslación

El tiempo histórico

La Guerra Civil española

Empatía histórica

La Transición a la democracia en España

Los movimientos migratorios

Relación causa-consecuencia

----- **Página 5** -----

ATENCIÓN: Recuerde que las siguientes preguntas se refieren a las materias que usted imparte actualmente relacionadas con las CIENCIAS SOCIALES: “Conocimiento del entorno” o similares (EI), “Ciencias Sociales” (EP), “Geografía e Historia” (ES), “Historia del mundo Contemporáneo” (B), “Geografía” (B), “Historia de España” (B) o “Historia del Arte” (B).

24a. Marque el grado de frecuencia con que utiliza las siguientes metodologías y estrategias en un curso escolar: *

| | NS/NC | Nunca | Raras veces | Ocasional-mente | Normal-mente | Muchas veces | Siempre |
|---------------------------------------|-------|-------|-------------|-----------------|--------------|--------------|---------|
| ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) | | | | | | | |
| Clase expositiva | | | | | | | |
| Clase expositiva con libro de texto | | | | | | | |
| Debates en clase | | | | | | | |
| Dramatizaciones | | | | | | | |
| Flipped Classroom | | | | | | | |
| Gamificación | | | | | | | |
| Investigación de aula | | | | | | | |
| Salidas escolares | | | | | | | |

24b. Si lo desea, puede añadir otras metodologías y estrategias que utilice aparte de las anteriores y el grado de frecuencia con que las emplea. Puede indicar el grado de utilización según la escala anterior.

25. Indique el grado de frecuencia en que en sus clases de Ciencias Sociales (especialmente cuando trata contenidos históricos): *

Durante mis clases...

| | NS/NC | Nunca | Raras veces | Ocasional-mente | Normal-mente | Muchas veces | Siempre |
|---|-------|-------|-------------|-----------------|--------------|--------------|---------|
| Trabajamos las causas y consecuencias de un hecho | | | | | | | |
| Contrastamos diferentes fuentes históricas | | | | | | | |
| Analizamos los cambios y continuidades que se han dado en la Historia | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Tratamos la importancia de determinados hechos frente a otros | | | | | | | |
| Comparamos distintas visiones sobre un mismo hecho | | | | | | | |
| Nos ponemos en el lugar de personas del pasado | | | | | | | |
| Formulamos preguntas de contenido histórico | | | | | | | |
| Argumentamos sobre diferentes situaciones del pasado | | | | | | | |
| Comparamos similitudes y diferencias del pasado con respecto al presente | | | | | | | |
| Incorporamos una visión ética al tratar hechos del pasado | | | | | | | |

26. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *

Soy capaz de...

| | NS/NC | Totalmente en desacuerdo | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|-------|--------------------------|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------------------|
| ... diseñar actividades que supongan el análisis y contrastación de fuentes históricas | | | | | | | |
| ... diseñar actividades sobre temas sociales relevantes actuales | | | | | | | |
| ... plantear las Ciencias Sociales para el desarrollo de la participación y el compromiso ciudadano de mis estudiantes. | | | | | | | |

27. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *

En Ciencias Sociales, recurrir a la IMAGINACIÓN puede ser una buena estrategia para el trabajo de...

| | NS/NC | Totalmente en desacuerdo | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---------------|-------|--------------------------|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------------------|
| conocimientos | | | | | | | |
| habilidades | | | | | | | |
| actitudes | | | | | | | |

28. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *

En Ciencias Sociales, recurrir a la FANTASÍA puede ser una buena estrategia para el trabajo de...

| | NS/NC | Totalmente en desacuerdo | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---------------|-------|--------------------------|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------------------|
| conocimientos | | | | | | | |
| habilidades | | | | | | | |
| actitudes | | | | | | | |

----- **Página 6** -----

ATENCIÓN: Recuerde que las siguientes preguntas se refieren a las materias que usted imparte actualmente relacionadas con las CIENCIAS SOCIALES: “Conocimiento del entorno” o similares (EI), “Ciencias Sociales” (EP), “Geografía e Historia” (ES), “Historia del mundo Contemporáneo” (B), “Geografía” (B), “Historia de España” (B) o “Historia del Arte” (B).

29a. Marque el grado de frecuencia de uso de los siguientes recursos en un curso escolar: *

| | NS/NC | Nunca | Raras veces | Ocasional-mente | Normal-mente | Muchas veces | Siempre |
|-------------------------------|-------|-------|-------------|-----------------|--------------|--------------|---------|
| App's | | | | | | | |
| Bases de datos | | | | | | | |
| Documentos históricos | | | | | | | |
| Gráficos | | | | | | | |
| Imágenes históricas | | | | | | | |
| Libro de texto | | | | | | | |
| Mapas | | | | | | | |
| Películas/Documentales | | | | | | | |
| Prensa escrita | | | | | | | |
| Recursos web | | | | | | | |
| Objetos materiales del pasado | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|--|--|
| Videos | | | | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|--|--|

29b. Si lo desea, puede añadir otros recursos que utilice aparte de los anteriores y el grado de frecuencia con que los emplea. Puede indicar el grado de utilización según la escala anterior.

30. Marque el grado de frecuencia de uso de los siguientes elementos incluidos en el libro de texto durante una unidad/tema (si no utiliza libro de texto, marque “Nunca” en todos los elementos): *

| | NS/NC | Nunca | Raras veces | Ocasional-mente | Normal-mente | Muchas veces | Siempre |
|---------------------------------------|-------|-------|-------------|-----------------|--------------|--------------|---------|
| Texto del libro de texto | | | | | | | |
| Imágenes del libro | | | | | | | |
| Actividades | | | | | | | |
| Otros recursos de la propia editorial | | | | | | | |

31. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *

| | NS/NC | Totalmente en desacuerdo | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|-------|--------------------------|-------------------|---------------|------------|----------------|-----------------------|
| El libro de texto facilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales | | | | | | | |
| Los relatos de ficción o de fantasía son buenos recursos para el trabajo de Ciencias Sociales | | | | | | | |
| El cine de ficción o el de fantasía es un buen recurso para el trabajo de Ciencias Sociales | | | | | | | |
| La creación por parte del alumnado de relatos imaginados que incorporen | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| elementos geográficos o históricos ayuda al trabajo de Ciencias Sociales | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|

----- **Página 7** -----

32. Indique brevemente las principales dificultades que encuentra al enseñar Ciencias Sociales, ya sea al tratar los contenidos, la metodología de enseñanza, los recursos didácticos, la evaluación u otros aspectos que quiera destacar:

Anexo 2. Cuestionario de validación facilitado a los expertos en la Fase 1

Validación cuestionario - Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las CCSS en España

A través de este formulario le solicito su juicio como experto/a en la investigación que estoy realizando.

Al tratarse de una prueba de elaboración propia basada en marcos teóricos actuales, es preciso que sea validado y solicito su participación cumplimentando la siguiente guía de valoración.

Le agradezco sinceramente su colaboración y el tiempo dedicado.

Presentación del cuestionario

Nombre y apellidos del evaluador/a

1a. Presentación del cuestionario

| | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| Se informa de la finalidad de la investigación | | | | |
| Se informa de la autoría del a investigación | | | | |
| Se solicita la colaboración al destinatario | | | | |
| Se justifica la relevancia de la investigación | | | | |
| Se motiva al destinatario a que colabore | | | | |
| Se agradece la colaboración del destinatario | | | | |
| Se asegura el anonimato y la confidencialidad | | | | |

1b. ¿Quiere añadir algún comentario sobre los aspectos anteriores?

Instrucciones del cuestionario

2a. Instrucciones del cuestionario

| | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| Son claras y concisas | | | | |
| Se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas | | | | |
| Se anima al destinatario a pedir ayuda ante las dudas que surjan | | | | |

2b. ¿Quiere añadir algún comentario sobre los aspectos anteriores?

Estructura y diseño general del cuestionario

3a. Estructura y diseño general del cuestionario

| | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| El número de preguntas planteadas NO es excesivo | | | | |
| Las preguntas son sencillas de responder | | | | |
| La secuencia de preguntas es adecuada | | | | |
| El cuestionario tiene coherencia interna | | | | |
| Las preguntas planteadas son pertinentes de acuerdo con la finalidad del trabajo de investigación | | | | |
| El cuestionario refleja claramente las variables de la investigación | | | | |
| El proceso de codificación de las variables es claro | | | | |
| Las opciones de respuesta en cada ítem son adecuadas | | | | |
| El cuestionario es adecuado para las características de sus destinatarios (profesorado de infantil, primaria y secundaria) | | | | |

3b. ¿Quiere añadir algún comentario sobre los aspectos anteriores?

Cuestiones finales

4. ¿Considera que la pregunta 23 permite comprobar las percepciones del profesorado sobre la importancia de los diferentes contenidos (de primer y segundo orden) en CCSS?

5. ¿Considera que las preguntas de la página 3 sobre qué es la Historia y la Geografía, así como sobre sus finalidades educativas, son adecuadas?

6. ¿Considera que las preguntas de la página 3 sobre las finalidades educativas de la Historia y de la Geografía son adecuadas?

7. Otros aspectos que desee indicar para la mejora del cuestionario:

Anexo 3. Cuestionario de validación facilitado a los docentes participantes en la prueba piloto de la Fase 1

Validación prueba piloto

A través de este formulario podrá valorar e indicar los elementos a mejorar en el cuestionario "Dificultades y posibilidades educativas del tratamiento de las CCSS en España".

Le agradezco sinceramente su colaboración y el tiempo dedicado.

1. Estructura y diseño general del cuestionario

| | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| El número de preguntas planteadas NO es excesivo | | | | |
| Las preguntas son sencillas de responder | | | | |
| La secuencia de las preguntas es adecuada | | | | |
| El cuestionario tiene coherencia interna | | | | |
| Las opciones de respuesta en cada ítem son adecuadas | | | | |
| El tiempo estimado de respuesta (10 min) se aproxima al que ha tardado usted | | | | |

2. ¿Se ha sentido a gusto respondiendo a este cuestionario?

Sí

No

2b. ¿Podría indicar el por qué?

Recuerde que ha indicado "No" en la cuestión: 2. ¿Se ha sentido a gusto respondiendo a este cuestionario?

3. ¿Alguna de las preguntas formuladas le ha resultado confusa o poco clara?

Sí

No

3b. ¿Podría indicar cuál/cuáles?

Recuerde que ha indicado "Sí" en la cuestión: 3. ¿Alguna de las preguntas formuladas le ha resultado confusa o poco clara?

4. ¿Las opciones de respuesta que se ofrecen en cada ítem se corresponden con su experiencia docente en Ciencias Sociales o materias relacionadas?

Sí

No

4b. ¿Podría indicar el por qué?

Recuerde que ha indicado "No" en la cuestión: 4. ¿Las opciones de respuesta que se ofrecen en cada ítem se corresponden con su experiencia docente en Ciencias Sociales o materias relacionadas?

5. ¿Alguna de las preguntas le han obligado a pensar demasiado antes de responder?

Sí

No

5b. ¿Podría indicar cuál/cuáles?

Recuerde que ha indicado "Sí" en la cuestión: 5. ¿Alguna de las preguntas le han obligado a pensar demasiado antes de responder?

6. ¿Algunas de las preguntas tienen influencia sobre la respuesta?

Sí

No

6b. ¿Podría indicar cuál/cuáles?

Recuerde que ha indicado "Sí" en la cuestión: 6. ¿Algunas de las preguntas tienen influencia sobre la respuesta?

7. ¿Considera que faltan preguntas sobre algún tema concreto?

Sí

No

7b. ¿Cuál/cuáles añadiría?

Recuerde que ha indicado "Sí" en la cuestión: 7. ¿Considera que faltan preguntas sobre algún tema concreto?

8. ¿Desea añadir alguna observación más?

Anexo 4. Carta de presentación del cuestionario de la Fase 1

Ciencias Sociales en la Educación de hoy

Estimado/a docente:

Nos ponemos en contacto con usted como solicitante/participante en las últimas convocatorias de Cursos de Verano dirigidos a profesorado y centros educativos, organizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado (INTEF), en convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).

Le recordamos que con el fin de realizar una investigación científica sobre las demandas formativas del profesorado en relación a las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia -y similares- en los niveles educativos preuniversitarios (Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria (ES) y Bachillerato (B)) le solicitamos su colaboración voluntaria y anónima para completar un cuestionario.

La importancia de su participación desinteresada es fundamental para conocer las necesidades que existen en formación permanente del profesorado y relacionarlas con ámbitos emergentes de la didáctica en este campo. El responsable del INTEF en este estudio es Juan Carlos Bel Martínez (xxxxx@mece.es) con el que se podrá poner en contacto para cualquier comentario o duda al respecto. Los datos se integrarán en un futuro en una tesis de investigación más amplia en colaboración con la Universidad.

POR FAVOR, le agradeceríamos que únicamente conteste al cuestionario si ha impartido EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS las materias de “Conocimiento del entorno” o similares (EI), “Ciencias Sociales” (EP), “Geografía e Historia” (ES), “Historia del mundo Contemporáneo” (B), “Geografía” (B), “Historia de España” (B) o “Historia del Arte” (B). Se recuerda la exclusiva confidencialidad y anonimidad de los datos según la Ley Orgánica 15/1999.

Completar este cuestionario le llevará alrededor de 10-12 minutos y podrá enviar sus respuestas hasta el próximo 23 de mayo.

Puede acceder a través del siguiente enlace: XXXX

Le agradecemos su colaboración y ayuda.

Anexo 5. Guion de las entrevistas de la Fase 2

Intr. (biografía):

- a) ¿Puedes hablarme de ti? ¿De tu formación? ¿Del tiempo que llevas ejerciendo? ¿Qué cursos das este año?
- b) ¿Puedes hablarme de tu familia? ¿A qué se dedicaban tus padres?
- c) ¿Cómo era el colegio en el que estudiaste?

1. Concepto de imaginación

- 1.1. ¿Cómo definirías la imaginación?
- 1.2. En el ámbito educativo y el aprendizaje, ¿qué tres términos de los siguientes asocias al concepto de imaginación? (*card-sort*) Elige las 3 tarjetas que consideres más representativas. ¿Por qué has elegido esas? ¿Por qué no has elegido alguna de las otras?

Fantasía Creatividad Arte Libertad Emoción Juego Interpretación

- 1.3. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente, ¿crees que la imaginación de tus alumnos es importante en su aprendizaje? ¿Por qué?
- 1.4. ¿En qué aprendizajes o materias crees que ayuda? ¿Por qué?
- 1.5. ¿Crees que la imaginación dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje en algún momento? ¿Cuándo?

2. Concepciones sobre la Historia

- 2.1. ¿Cómo eran tus clases de historia en el colegio?
- 2.2. ¿Qué estudios hiciste para dar clase en Primaria? ¿Dabais historia en Magisterio? ¿Qué recuerdas de esas clases? ¿Cómo eran?
- 2.3. ¿Te gusta la Historia? ¿Por qué?
- 2.4. ¿Lees libros sobre historia? ¿Ves películas históricas? ¿Documentales? ¿Te gustan?
- 2.5. Si tuvieras que definirla, ¿qué dirías que es la Historia?
- 2.6. ¿Crees que es importante aprenderla? ¿Por qué? ¿Para qué?
- 2.7. ¿Crees que tus alumnos de primaria tienen suficiente capacidad para aprender historia?
- 2.8. ¿Consideras que es posible tener un enfoque neutral al enseñar esta materia? ¿Por qué?

- 2.9. ¿Qué problemas te has encontrado cuando trabajas la Historia con tus alumnos/as?

3. Imaginación histórica

A) Concepto “imaginación histórica”

- 3.1. ¿Crees que la imaginación es compatible con las clases de historia?
- 3.2. ¿Crees que durante tus clases de historia tus alumnos imaginan? ¿Cómo crees que lo hacen?
- 3.3. ¿Cómo definirías la “imaginación histórica”?
- 3.4. ¿Qué tres términos de los siguientes asocias al concepto “imaginación histórica”? (*card-sort*) Elige las 3 que consideres más representativas. ¿Por qué has elegido esas? ¿Por qué no has elegido alguna de las otras?

Fantasía Plausible Estética Emoción Empatía Construcción Narración Ficción

- 3.5. ¿Crees que la “imaginación histórica” es algo importante para el aprendizaje de tus alumnos? ¿Por qué?

B) Recursos usados en las clases de historia

- 3.6. ¿Qué recursos usas en tus clases de historia?
- 3.7. ¿Utilizas alguna Fuente histórica (por ejemplo, fotografías)? ¿Cuál? ¿Cómo trabajáis con ella?
- 3.8. ¿Visitáis algún lugar histórico? ¿Y algún museo?

4. Contenidos – Historia del S. XX

A) Visión del tema

- 4.1. Sobre si te gustaba la Historia, ¿dirías que te gusta más la más antigua o la más reciente? ¿Qué época dirías que interesa más?
- 4.2. ¿Te interesa la Historia del siglo XX en España?¹¹³ ¿Por qué?

B) Tratamiento escolar

¹¹³ En esta pregunta se tendrá en cuenta especialmente que el entrevistado mencione o haga referencia a estos procesos u hechos históricos: Guerra Civil, Franquismo, Transición, Represión, Exilio y Desarrollismo.

- 4.3. ¿Crees que es algo positivo tener un enfoque neutral cuando se trabajan estos contenidos? ¿Por qué?
- 4.4. ¿Con qué recursos trabajas la Historia del siglo XX? ¿Usas alguna fuente histórica?
- 4.5. ¿Dirías que les dedicas más o menos tiempo que a otros temas de historia?
- 4.6. ¿Hasta dónde llegas en el temario?
- 4.7. ¿Crees que el orden de los contenidos tal y como están planteados en el currículo o en los libros de texto de historia es adecuado? ¿Por qué?
- 4.8. ¿Qué aspectos de esa parte de la Historia crees que son importantes que aprendan los alumnos?
- 4.9. ¿Crees que tu experiencia personal o familiar puede ser importante para trabajar estos temas? ¿Cómo?
- 4.10. ¿Crees que hay fiestas escolares como el “9 d’octubre” o el “Día de la Constitución” (6 de diciembre) que se puedan conectar con estos temas de historia? ¿Lo has hecho alguna vez? ¿Cómo? En caso de NO haberlo hecho, ¿tratas estas fechas vinculándolas a otros temas o asignaturas del currículo?
- 4.11. Si yo fuera una persona de otro país, que no conoce nada sobre el tema y no le afecta, ¿cómo me explicarías el Siglo XX en España?

C) Problemáticas

- 4.12. ¿Crees que esta clase de contenidos dan más problemas que otros? ¿Qué clase de problemas?
- 4.13. ¿Te has encontrado con algún problema concreto al tratar esa parte de la historia? ¿Cuál?
- 4.14. ¿Las familias te han hecho algún comentario sobre el tratamiento de esos temas? ¿Cuál?
- 4.15. ¿Algún compañero/a te ha mencionado algo sobre el tema o lo habéis comentado?
- 4.16. ¿El centro escolar te ha planteado algún inconveniente cuando has trabajado esta parte de la historia? ¿Cuál?

FIN. Estamos a punto de finalizar esta entrevista. ¿Quieres añadir algo más sobre las cuestiones que hemos tratado? Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 6. Códigos de transcripción de las entrevistas de la Fase 2 y la Fase 3

| Código | Significado |
|-----------------------|--|
| ... | Pausa inferior a 1,5s |
| (Xs) | Número de segundos que dura una pausa. |
| . | Marcador fin de intervención. Indica el final de una intervención según las inflexiones de la voz. |
| [TEXTO EN MAYÚSCULAS] | Habla elevando la voz. |
| (RISAS) | Risas |
| xxxx/ | Palabra cortada. |
| “xxxx” | Entona las palabras como si estuviera hablando otra persona o sí misma hablando en otro momento/lugar. |
| [XXXX] | Tose, carraspea, suspira... |
| (INAUDIBLE) | No se entiende qué está diciendo (ya sea por sonido ambiente, pronunciación...). |

Anexo 7. Protocolos de las entrevistas de la Fase 2

Formulario de colaboración

D/Dña.....
como docente de Educación Primaria acepta colaborar sin percibir ninguna retribución económica en una entrevista semiestructurada para el "Aula de Historia y memoria democrática" del Vicerrectorado de Cultura de la Universitat de València.

La información proporcionada será grabada para facilitar su posterior transcripción. Le garantizamos que sus datos personales y la información proporcionada tan solo formará parte del proyecto de investigación arriba citado de forma anónima con arreglo a la Ley Orgánica 3/2018, y al Reglamento 2016/679 de la Unión Europea sobre Protección de Datos.

Con el fin de garantizar el anonimato del informante, se utilizarán siglas para poder identificarle en la transcripción.

El/la docente acepta las condiciones y autoriza a la persona correspondiente a realizar la entrevista.

En _____, a __ de _____ de 2019

El/la docente colaborador/a

El/la entrevistador/a

Ficha de datos personales

DATOS PERSONAS ENTREVISTADAS

> Nombre completo:

> Edad:

> Género:

> Localidad de nacimiento:

> Profesión de la madre:

> Profesión del padre:

> Centro en el que imparte clase y localidad:

> N° años de experiencia en la enseñanza:

> Formación superior:

> Localidad de residencia y barrio:

Anexo 8. Ficha de análisis de los libros de texto

| Aprovechamiento didáctico de las imágenes - Manuales 5º y 6º EP | | | |
|--|--|--|--|
| Ley | Editorial | Curso | Año |
| ¿Alguna actividad se basa en esta imagen? | | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| ¿Se ha planteado ya alguna cuestión sobre ella? | | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| Tema | | | |
| Epigrafe | | | |
| Descripción de la actividad | | | |
| <input type="button" value="Nueva"/> <input type="button" value="Copiar"/> | | | |
| 1. Tipo de imagen | | | |
| Número de imágenes de la actividad | | | |
| Clase | <input type="checkbox"/> Caricatura fuente primaria | <input type="checkbox"/> Fotografía | <input type="checkbox"/> Obra pictórica |
| | <input type="checkbox"/> Cartel | <input type="checkbox"/> Fotograma | <input type="checkbox"/> Patrimonio arquitectónico |
| | <input type="checkbox"/> Dibujo realista | <input type="checkbox"/> Imagen combinada | <input type="checkbox"/> Otro... |
| | <input type="checkbox"/> Dibujo infantilizado | <input type="checkbox"/> Objeto cultura material | |
| 2. Nivel de Complejidad cognitiva de la actividad | | | |
| Nivel de complejidad cognitiva | <input type="checkbox"/> Tipo 1 - reproducir o recordar, formulación literal, técnica <input type="checkbox"/> Tipo 2 - comprender, definir, comparar, técnica, hacer técnica <input type="checkbox"/> Tipo 3 - aplicar, analizar, evaluar, razonar, crear, inferenciar, modelo de situación, estrategia | | |
| 3. Relación de la imagen con el texto | | | |
| Relación de la imagen con el texto | <input type="checkbox"/> -No está asociada a ningún texto- <input type="checkbox"/> Asociada a recurso externo (atlas, web...) <input type="checkbox"/> Asociada pero sin relación de significado <input type="checkbox"/> Información reiterativa <input type="checkbox"/> Información complementaria | | |
| Observaciones | | | |

Anexo 9. Listado de libros de texto analizados

Libros de texto publicados bajo la LOGSE (1ª etapa):

Editorial Santillana:

Grence, T., Juste, J.J., Llorens, J.A., Ortega, I. y Zarzuelo, C. (1998). *Coneixement del Medi 5, Comunitat Valenciana*. Valencia: Voramar-Santillana.

Zarzuelo, C., Juste, J.J., Juan, E., Abad, J. y Grence, T. (1995). *Coneixement del Medi, Moments de la Història 6é*. Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial Anaya:

Bataller, J.V., Belda, F., Franco, F., Huerta, R., Martínez, J., Masó, J.J., Morata, J., Pelejero, V., Perales, J., Pérez, M.P. y Cortina, A.R. (1994). *Conocimiento del Medio 5 Primaria, C. Valenciana*. Madrid: Anaya.

Brotos, J.R., Gómez, R. y Valbuena, R. (1995). *Conocimiento del Medio 6 Primaria*. Madrid: Anaya.

Hernández, M.C., Visquert, J.J. y Equipo de Conocimiento del Medio de Anaya Educación (1999). *Conocimiento del Medio 6 Primaria (Serie Sol y Luna)*. Madrid: Anaya.

Editorial SM:

Bellón, A., Castellanos, A., Lores, C., Martínez, B., Medina, M.L., Pérez, E., Rodes, M.J., Sesmero, E. y Valls, R. (1995). *Conocimiento del Medio 6 Primaria, C. Valenciana*. Madrid: SM.

Castellanos, A., Gavidia, V., Gil, E., López, J., Martín, L., Medina, M.L., Pérís, T., Rodes, M.J., Sala, D., Sandoya, M.A. y Valls, R. (1993). *Conocimiento del Medio 5 Primaria, C. Valenciana*. Madrid: SM.

Libros de texto publicados bajo la LOGSE (2ª etapa):

Editorial Santillana:

Zarzuelo, L., Perales, A., García, F., Juste, J.J. y Matesanz, J. (2002). *Coneixement del Medi, 5 Primària, (Entre amics)*. Valencia: Voramar-Santillana.

Zarzuelo, L., Perales, A., Maeztu, V., Fernández, V., Aguilar, M. y Tarifa, A. (2002). *Conocimiento del Medio, 6 Primaria (Entre amigos)*. Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial Vicens Vives:

Casajuana, R., Cruells, E., Escalas, T., García, M., Gatell, C., Ortega, R., Roig, J. y Viver, C. (2003). *Medi 6, Comunitat Valenciana*. Valencia: Vicens Vives.

Casajuana, R., Cruells, E., Escalas, T., García, M., Gatell, C. y Mayor, B. (2002). *Medi 5, Comunitat Valenciana*. Valencia: Vicens Vives.

Editorial Anaya:

Brotos, J.R., Gómez, R. y Valbuena R. (2003). *Conocimiento del Medio 5, C. Valenciana (Proyecto La tira de colores)*. Madrid: Anaya.

Brotons, J.R., Gómez, R. y Valbuena R. (2002). *Conocimiento del Medio 6* (Proyecto La tira de colores). Madrid: Anaya.

Editorial SM:

Pastor, A., Ruiz, F. y Hernández, J. (2002). *Conocimiento del Medio 5, C. Valenciana* (Proyecto mundo para todos). Madrid: SM.

Pastor, A., Ruiz, F., Valverde, J.A., Valbuena, M. y Hernández, J. (2004). *Conocimiento del Medio 6, C. Valenciana* (Proyecto mundo para todos). Madrid: SM.

Libros de texto publicados bajo la LOE (1ª etapa):

Editorial Santillana:

Caunedo, S., Etxebarria, L., Gómez-Moreno, I., Medina, J.I., del Peso, N., Juste, J.J. y March, L. (2006). *Coneixement del Medi 5 Primària, C. Valenciana* (Proyecto Un pas més). Valencia: Voramar-Santillana.

Etxebarria, L., Fraile, R., Gómez-Moreno, I., Medina, J.I y del Peso, N. (2007). *Coneixement del Medi 6 Primària, C. Valenciana* (Proyecto Un pas més). Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial Vicens Vives:

Casajuana, R., Cruells, E., García, M., Gatell, C. y Martínez, M.J. (2006). *Món 5, Medi natural social i cultural* (Proyecto L'avió de paper). Valencia: Vicens Vives.

Casajuana, R., Cruells, E., García, M., Gatell, C. y Martínez, M.J. (2007). *Món 6, Medi natural social i cultural* (Proyecto L'avió de paper). Valencia: Vicens Vives.

Editorial Anaya:

Valbuena, R., Gómez, R. y Brotons, J.R. (2006). *Conocimiento del Medio 5 Primaria*, (Proyecto Deja huella). Madrid: Anaya.

Valbuena, R., Gómez, R. y Brotons, J.R. (2006). *Conocimiento del Medio 6 Primaria*, (Proyecto Deja huella). Madrid: Anaya.

Editorial SM:

Fraile, R., Pallol, R., San Andrés, J., Oro, B., Cáliz, S. y Pérez, N. (2009). *Coneixement del Medi 6*, (Proyecto Timoner). Madrid: SM.

Meléndez, I., García, M., Herrero, E. y Hernández, J. (2006). *Conocimiento del Medio 5, C. Valenciana* (Proyecto Planeta amigo). Madrid: SM.

Editorial Bromera:

Andrés, J. y Romans, V. (2009). *Natura 5, Coneixement del Medi* (Proyecto Aventura). Alzira: Bromera.

Perales, J. y Mejías, N. (2009). *Natura 6, Coneixement del Medi* (Proyecto Aventura). Alzira: Bromera.

Editorial Edelvives:

Albolea, J.J., García, J.M., Jiménez, M.C., Marín, J. y Martínez, P. (2006). *Conocimiento del Medio 5 Primaria* (Proyecto altavista). Madrid: Edelvives.

Albolea, J.J., García, J.M., Jiménez, M.C., Marín, J. y Martínez, P. (2006). *Conocimiento del Medio 6 Primaria* (Proyecto altavista). Madrid: Edelvives.

Libros de texto publicados bajo la LOE (2ª etapa):

Editorial Santillana:

Etxebarria, L., Gragera, R., Medina, J.I., Moral, A., Siles, M. y Zarzuelo, C. (2009). *Coneixement del Medi 6 Primària, tercer trimestre* (Proyecto La Casa del Saber). Valencia: Voramar-Santillana.

Etxebarria, L., Medina, J.I., Moral, A., Pérez, A.I. y March, L. (2009). *Coneixement del Medi 5 Primària, tercer trimestre* (Proyecto La Casa del Saber). Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial Anaya:

Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J.R. (2010). *Conocimiento del Medio 5 Primaria, tercer trimestre* (Proyecto Abre la puerta). Madrid: Anaya.

Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J.R. (2010). *Conocimiento del Medio 6 Primaria, tercer trimestre* (Proyecto Abre la puerta). Madrid: Anaya.

Editorial Edelvives:

Área de ediciones educativas de Primaria Edelvives (Sin determinar) (2013). *Conocimiento del Medio 6, tercer trimestre* (Proyecto Pixépolis). Madrid: Edelvives.

Libros de texto publicados bajo la LOMCE:

Editorial Santillana:

García, M., Bellón, A., Martín, G., Moral, A., Perales, A., Pérez, A.I., Echevarría, E. y Rubalcaba R. (2015). *Ciencias Sociales 5 Primaria* (Proyecto Saber hacer). Valencia: Voramar-Santillana.

Bellón, A., Fariña, D., García, M., López, M.R., Moral, A. y Echevarría, E. (2015). *Ciències Socials 6 Primària* (Proyecto Saber fer). Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial Vicens Vives:

García, M. y Gatell, C. (2015). *Socials 5, C. Valenciana* (Proyecto Aula activa). Valencia: Vicens Vives.

García, M., Gatell, C. y Batet, M. (2015). *Socials 6, C. Valenciana* (Proyecto Aula activa). Valencia: Vicens Vives.

Editorial Anaya:

Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2014). *Ciencias Sociales 5, C. Valenciana* (Proyecto Aprender es crecer). Madrid: Anaya.

Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2015). *Ciències Socials 6, C. Valenciana* (Proyecto Aprender és créixer). Madrid: Anaya.

Editorial SM:

Martín, S., Parra, E., de la Mata, A., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2015). *Ciències Socials 6* (Proyecto Arrels). Madrid: SM.

Parra, E., Martín, S., Navarro, A. y López, S. (2014). *Ciències Socials 5* (Proyecto Arrels). Madrid: SM.

Editorial Bromera:

Perales, J. (2015). *Crònica 6, Ciències Socials* (Proyecto Explora). Alzira: Bromera.

Perales, J., Andrés, J., Romans, V. y Mejías, N. (2014). *Crònica 5, Ciències Socials* (Proyecto Explora). Alzira: Bromera.

Editorial Edelvives:

Área de Proyectos Educativos de Primaria Edelvives (Sin determinar) (2014). *Ciencias Sociales 5* (Proyecto Superpitépolis). Madrid: Edelvives.

Área de Proyectos Educativos de Primaria Edelvives (Sin determinar) (2015). *Ciencias Sociales 6* (Proyecto Superpitépolis). Madrid: Edelvives.

Anexo 10. Características de los libros de texto analizados

| Editorial | Curso | Autores | Título | Año | Nº páginas analizadas |
|------------------|-------|---|---|------|-----------------------|
| LOGSE (1ª etapa) | | | | | |
| Santillana | 5º | Grence, T., Juste, J.J., Llorens, J.A., Ortega, I. y Zarzuelo, C. | <i>Coneixement del Medi 5, Comunitat Valenciana</i> | 1998 | 43 pp. |
| Santillana | 6º | Zarzuelo, C., Juste, J.J., Juan, E., Abad, J. y Grence, T. | <i>Coneixement del Medi, Moments de la Història 6é</i> | 1995 | 75 pp. |
| Anaya | 5º | Bataller, J.V., Belda, F., Franco, F., Huerta, R., Martínez, J., Masó, J.J., Morata, J., Pelejero, V., Perales, J., Pérez, M.P. y Cortina, A.R. | <i>Conocimiento del Medio 5 Primaria, C. Valenciana</i> | 1994 | 33 pp. |
| Anaya | 6º | Brotons, J.R., Gómez, R. y Valbuena, R. | <i>Conocimiento del Medio 6 Primaria</i> | 1995 | 53 pp. |
| Anaya | 6º | Hernández, M.C., Visquert, J.J. y Equipo de Conocimiento del Medio de Anaya Educación | <i>Conocimiento del Medio 6 Primaria (Serie Sol y Luna)</i> | 1999 | 47 pp. |
| SM | 5º | Castellanos, A., Gavidia, V., Gil, E., López, J., Martín, L., Medina, M.L., Péris, T., Rodes, M.J., Sala, D., Sandoya, M.A. y Valls, R. | <i>Conocimiento del Medio 5 Primaria, C. Valenciana</i> | 1993 | 21 pp. |
| SM | 6º | Bellón, A., Castellanos, A., Lores, C., Martínez, B., Medina, M.L., Pérez, E., Rodes, M.J., Sesmero, E. y Valls, R. | <i>Conocimiento del Medio 6 Primaria, C. Valenciana</i> | 1995 | 35 pp. |
| LOGSE (2ª etapa) | | | | | |
| Santillana | 5º | Zarzuelo, L., Perales, A., García, F., Juste, J.J. y Matesanz, J. | <i>Coneixement del Medi, 5 Primària, (Entre amics)</i> | 2002 | 37 pp. |
| Santillana | 6º | Zarzuelo, L., Perales, A., Maeztu, V., Fernández, V., Aguilar, M. y Tarifa, A. | <i>Conocimiento del Medio, 6 Primaria (Entre amigos)</i> | 2002 | 23 pp. |

| | | | | | |
|----------------|----|--|---|------|--------|
| Vicens Vives | 5º | Casajuana, R., Cruells, E., Escalas, T., García, M., Gatell, C. y Mayor, B. | <i>Medi 5, Comunitat Valenciana</i> | 2002 | 47 pp. |
| Vicens Vives | 6º | Casajuana, R., Cruells, E., Escalas, T., García, M., Gatell, C., Ortega, R., Roig, J. y Viver, C. | <i>Medi 6, Comunitat Valenciana</i> | 2003 | 49 pp. |
| Anaya | 5º | Brotos, J.R., Gómez, R. y Valbuena R. | <i>Conocimiento del Medio 5, C. Valenciana</i> (Proyecto La tira de colores) | 2003 | 39 pp. |
| Anaya | 6º | Brotos, J.R., Gómez, R. y Valbuena R. | <i>Conocimiento del Medio 6</i> (Proyecto La tira de colores) | 2002 | 43 pp. |
| SM | 5º | Pastor, A., Ruiz, F. y Hernández, J. | <i>Conocimiento del Medio 5, C. Valenciana</i> (Proyecto mundo para todos) | 2002 | 27 pp. |
| SM | 6º | Pastor, A., Ruiz, F., Valverde, J.A., Valbuena, M. y Hernández, J. | <i>Conocimiento del Medio 6, C. Valenciana</i> (Proyecto mundo para todos) | 2004 | 43 pp. |
| LOE (1ª etapa) | | | | | |
| Santillana | 5º | Caunedo, S., Etxebarria, L., Gómez-Moreno, I., Medina, J.I., del Peso, N., Juste, J.J. y March, L. | <i>Coneixement del Medi 5 Primària, C. Valenciana</i> (Proyecto Un pas més) | 2006 | 35 pp. |
| Santillana | 6º | Etxebarria, L., Fraile, R., Gómez-Moreno, I., Medina, J.I. y del Peso, N. | <i>Coneixement del Medi 6 Primària, C. Valenciana</i> (Proyecto Un pas més) | 2007 | 53 pp. |
| Vicens Vives | 5º | Casajuana, R., Cruells, E., García, M., Gatell, C. y Martínez, M.J. | <i>Món 5, Medi natural social i cultural</i> (Proyecto L'avió de paper) | 2006 | 59 pp. |
| Vicens Vives | 6º | Casajuana, R., Cruells, E., García, M., Gatell, C. y Martínez, M.J. | <i>Món 6, Medi natural social i cultural</i> (Proyecto L'avió de paper) | 2007 | 73 pp. |
| Anaya | 5º | Valbuena, R., Gómez, R. y Brotos, J.R. | <i>Conocimiento del Medio 5 Primaria</i> , (Proyecto Deja huella) | 2006 | 24 pp. |

| | | | | | |
|----------------|----|--|---|------|--------|
| Anaya | 6º | Valbuena, R., Gómez, R. y Brotons, J.R. | <i>Conocimiento del Medio 6 Primaria</i> , (Proyecto Deja huella) | 2006 | 28 pp. |
| SM | 5º | Meléndez, I., García, M., Herrero, E. y Hernández, J. | <i>Conocimiento del Medio 5, C. Valenciana</i> (Proyecto Planeta amigo) | 2006 | 37 pp. |
| SM | 6º | Fraile, R., Pallol, R., San Andrés, J., Oro, B., Cáliz, S. y Pérez, N. | <i>Coneixement del Medi 6</i> , (Proyecto Timoner) | 2009 | 41 pp. |
| Bromera | 5º | Andrés, J. y Romans, V. | <i>Natura 5, Coneixement del Medi</i> (Proyecto Aventura) | 2009 | 35 pp. |
| Bromera | 6º | Perales, J. y Mejías, N. | <i>Natura 6, Coneixement del Medi</i> (Proyecto Aventura) | 2009 | 55 pp. |
| Edelvives | 5º | Albolea, J.J., García, J.M., Jiménez, M.C., Marín, J. y Martínez, P. | <i>Conocimiento del Medio 5 Primaria</i> (Proyecto altavista) | 2006 | 23 pp. |
| Edelvives | 6º | Albolea, J.J., García, J.M., Jiménez, M.C., Marín, J. y Martínez, P. | <i>Conocimiento del Medio 6 Primaria</i> (Proyecto altavista) | 2006 | 23 pp. |
| LOE (2ª etapa) | | | | | |
| Santillana | 5º | Etxebarria, L., Medina, J.I., Moral, A., Pérez, A.I. y March, L. | <i>Coneixement del Medi 5 Primària, tercer trimestre</i> (Proyecto La Casa del Saber) | 2009 | 41 pp. |
| Santillana | 6º | Etxebarria, L., Gragera, R., Medina, J.I., Moral, A., Siles, M. y Zarzuelo, C. | <i>Coneixement del Medi 6 Primària, tercer trimestre</i> (Proyecto La Casa del Saber) | 2009 | 39 pp. |
| Anaya | 5º | Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J.R. | <i>Conocimiento del Medio 5 Primaria</i> , tercer trimestre (Proyecto Abre la puerta) | 2010 | 30 pp. |
| Anaya | 6º | Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J.R. | <i>Conocimiento del Medio 6 Primaria</i> , tercer trimestre (Proyecto Abre la puerta) | 2010 | 32 pp. |
| Edelvives | 6º | Área de ediciones educativas de Primaria Edelvives (Sin determinar) | <i>Conocimiento del Medio 6, tercer trimestre</i> (Proyecto Pixépolis) | 2013 | 31 pp. |

| LOMCE | | | | | |
|-----------------|----|--|--|------|--------|
| Santillana | 5º | García, M., Bellón, A., Martín, G., Moral, A., Perales, A., Pérez, A.I., Echevarría, E. y Rubalcaba R. | <i>Ciencias Sociales 5 Primaria</i> (Proyecto Saber hacer) | 2015 | 37 pp. |
| Santillana | 6º | Bellón, A., Fariña, D., García, M., López, M.R., Moral, A. y Echevarría, E. | <i>Ciències Socials 6 Primària</i> (Proyecto Saber fer) | 2015 | 47 pp. |
| Vicens Vives | 5º | García, M. y Gatell, C. | <i>Socials 5, C. Valenciana</i> (Proyecto Aula activa) | 2015 | 79 pp. |
| Vicens Vives | 6º | García, M., Gatell, C. y Batet, M. | <i>Socials 6, C. Valenciana</i> (Proyecto Aula activa) | 2015 | 79 pp. |
| Anaya | 5º | Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. | <i>Ciencias Sociales 5, C. Valenciana</i> (Proyecto Aprender es crecer) | 2014 | 35 pp. |
| Anaya | 6º | Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. | <i>Ciències Socials 6, C. Valenciana</i> (Proyecto Aprender és créixer) | 2015 | 33 pp. |
| SM | 5º | Parra, E., Martín, S., Navarro, A. y López, S. | <i>Ciències Socials 5</i> (Proyecto Arrels) | 2014 | 55 pp. |
| SM | 6º | Martín, S., Parra, E., de la Mata, A., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. | <i>Ciències Socials 6</i> (Proyecto Arrels) | 2015 | 43 pp. |
| Bromera | 5º | Perales, J., Andrés, J., Romans, V. y Mejías, N. | <i>Crònica 5, Ciències Socials</i> (Proyecto Explora) | 2014 | 47 pp. |
| Bromera | 6º | J. Perales | <i>Crònica 6, Ciències Socials</i> (Proyecto Explora) | 2015 | 33 pp. |
| Edelvives | 5º | Área de Proyectos Educativos de Primaria Edelvives (Sin determinar) | <i>Ciencias Sociales 5</i> (Proyecto Superpixépolis) | 2014 | 37 pp. |
| Edelvives | 6º | Área de Proyectos Educativos de Primaria Edelvives (Sin determinar) | <i>Ciencias Sociales 6</i> (Proyecto Superpixépolis) | 2015 | 33 pp. |

Anexo 11. Estructura y la secuencia de actividades de la unidad didáctica elaborada por la maestra en la Fase 3

| MIGRACIONES: PASADO, PRESENTE, ¿FUTURO? | |
|--|---|
| Elementos específicos que estarán presentes en el aula durante toda la UD. | Mapamundi en el que se marquen las diferentes migraciones trabajadas. Junto con ello habrá también un mapa de España en el que se puedan indicar las migraciones que algunos de los/as alumnos/as y sus familiares han realizado. |
| 1ª SEMANA | <p>IDEAS PREVIAS</p> <p>Ideas previas y preguntas sobre las migraciones que vaya de elementos generales a más particulares. Las preguntas serán respondidas por escrito.</p> <p>Preguntas cortas tipo: ¿Has viajado? ¿Fueron viajes para hacer turismo?</p> <p>A las preguntas se le puede complementar un análisis de la imagen “Follow your dreams” https://en.wikipedia.org/wiki/Follow_Your_Dreams_(Banksy)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La imagen dice “persigue tus sueños”, ¿cómo crees que se hace eso? ¿cuáles son los tuyos? - ¿Cuáles pueden ser los sueños de las personas que migran? - ¿Qué quiere decir el autor con el cartel “cancelado” encima del grafiti? - ¿Cómo describirías al trabajador que pega los carteles? ¿Cómo crees se siente? ¿Por qué? - ¿Crees que todo el mundo tiene las mismas oportunidades para perseguir sus sueños? ¿Por qué? ¿Te parece justo? - ¿Crees que todos tenemos los mismos sueños? ¿Por qué? - ¿Hay sueños más importantes que otros? ¿Cuáles? (necesidades básicas: alimento, refugio, seguridad...) |
| 1ª SEMANA | <p>MOTIVACIÓN</p> <p>Elaboración de un mapa de procedencia y vincular sus lazos familiares y de procedencia que esté colgado en el aula.</p> <p>Al finalizar, proyección y trabajo en asamblea del álbum <i>Migrantes</i>, de Issa Watanabe.</p> |
| | |

| | |
|-----------|---|
| 2º SEMANA | <p>LEMA DE LA SEMANA: LA FRONTERA</p> <p>Proyección y trabajo en asamblea del álbum: <i>El Viaje</i>, de Francesca Sanna.</p> <p>Durante la semana se realizarán actividades relacionadas con el exilio republicano, concretamente se trabajará “la retirada”, esto es, el trayecto y cruce de la frontera francesa en 1939:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de fotografías del exilio, como las de la colección de R. Cappa del Museo Reina Sofía, para vincularlo temáticamente al álbum. https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/road-barcelona-french-border-carretera-desde-barcelona-hasta-frontera-francia). - Lectura y trabajo sobre relatos de exiliados <p>Al finalizar la semana: Rutina de pensamiento Color, Símbolo, Imagen (CSI). Además, se grabará la explicación que hagan los alumnos sobre sus dibujos.</p> |
| 3ª SEMANA | <p>LEMA DE LA SEMANA: LA GUERRA COMO CAUSA</p> <p>Proyección y trabajo en asamblea del álbum: <i>Mexique</i>, de María José Ferrada.</p> <p>IMPORTANTE: Antes de acabar la proyección/lectura del álbum se parará el vídeo y los/las estudiantes harán un dibujo prospectivo, representando qué creen que les pasó a estos/as niños/as.</p> <p>Durante la semana se realizarán actividades relacionadas con los niños de la guerra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de fotografías históricas de los niños del exilio (niños de la guerra, Rusia, México...) - Producción de un relato de empatía asociado a las fotografías (3-5 líneas). <p>Al finalizar la semana: Rutina de pensamiento Color, Símbolo, Imagen (CSI). Además, se grabará la explicación que hagan los alumnos sobre sus dibujos.</p> |
| 4ª SEMANA | <p>LEMA DE LA SEMANA: LAS CAUSAS ECONÓMICAS</p> <p>Proyección y trabajo en asamblea de un álbum autobiográfico de la emigración en la historia familiar de la maestra (Isabel).</p> <p>Durante la semana se realizarán actividades relacionadas con el éxodo rural en España:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de fotografías históricas sobre el éxodo rural (50s y 60s) en España - Relato de migraciones personales-familiares <p>Al finalizar la semana: Rutina de pensamiento Color, Símbolo, Imagen (CSI). Además, se grabará la explicación que hagan los alumnos sobre sus dibujos.</p> |
| | |

| | |
|--|--|
| 5ª SEMANA y | LEMA DE LAS SEMANAS: ¿CÓMO SERÁN LAS MIGRACIONES DEL FUTURO? |
| 6ª SEMANA | <p>Elaboración cooperativa (en pequeños grupos) del diorama.</p> <p>-Debéis diseñar y construir un diorama sobre cómo pensáis que serán las migraciones en el futuro. Podéis tomar ideas sobre todo lo que hemos estudiado en las semanas anteriores.</p> <p>-Al finalizar, debéis grabar en audio una explicación sobre qué representa vuestro diorama.</p> |
| | |
| Semana posterior a la finalización de la UD. | |

Anexo 12. Guiones de las tres entrevistas (inicial, intermedia y final) de la Fase 3

Entrevista inicial

1.Introducción

1. Tuvimos una entrevista hace un par de años cuando trabajabas en un colegio de Elche, ¿cuál ha sido tu evolución como docente desde entonces?
2. ¿Cómo es el colegio donde trabajas? ¿Qué ambiente hay?
3. Háblame de tu clase, ¿cómo es? ¿Cómo son las familias? (nivel socio-económico-cultural)
4. ¿Estás contenta con el desarrollo de tus alumnos a lo largo del curso? ¿Cómo te sientes o te ves respecto al grupo-clase?
5. ¿Qué evolución crees que han tenido tus alumnos/as con respecto a las Ciencias Sociales?

2.La enseñanza de la Historia y las CCSS

6. ¿A tus alumnos/as les interesa la historia? ¿Más o menos que otras materias? ¿Por qué?
7. ¿Cómo fueron las semanas que disteis los temas de historia en este curso?
8. ¿De qué forma trabajasteis esos contenidos de historia?

Imaginación histórica

9. *Teniendo en cuenta tu experiencia como docente, ¿crees que la imaginación de tus alumnos es importante en su aprendizaje de la historia? ¿Por qué?
10. *¿Cómo definirías la imaginación histórica? (en caso de que no se refiera a los límites de la IH: ¿qué opinas sobre si la imaginación histórica tiene límites?)
11. *¿Crees que durante tus clases de historia tus alumnos imaginan? ¿En qué momentos o con qué actividades y recursos crees que lo hacen?

Las temáticas

12. ¿Qué temas habéis trabajado en la asignatura (Historia y CCSS)?
13. ¿Qué temas les han interesado más a los alumnos? ¿Cuáles no les han interesado? ¿Y a ti?
14. ¿Qué problemas han encontrado los alumnos al trabajar esos temas? ¿Y tú?

Los recursos

15. ¿Con qué recursos habéis tratado estos temas? ¿Cómo los habéis utilizado?
16. ¿Soléis trabajar analizando imágenes? ¿Cómo lo hacéis? ¿Crees que son buenos recursos para la enseñanza? ¿Por qué?
17. ¿Habéis utilizado álbumes ilustrados con anterioridad? ¿Cuándo? ¿Cómo los utilizáis? ¿Crees que los álbumes ilustrados son un buen recurso educativo? ¿Por qué?
18. ¿Desde qué momento empezaste a utilizar álbumes ilustrados? ¿Por qué?
19. ¿Soléis trabajar con fotografías históricas? ¿Crees que son buenos recursos? ¿Por qué?
20. ¿Has utilizado fotografías históricas con anterioridad? ¿Por qué las empleaste? ¿Cómo te funcionaron?

21. ¿Qué novedades o aspectos diferentes tiene el trabajo con álbumes ilustrados en esta UD? ¿Y con las fotografías?

3. Esta Unidad Didáctica (UD): percepciones iniciales o expectativas (ilusiones y miedos)

Expectativas genéricas

22. ¿Qué esperas de esta UD? ¿Qué te preocupa de aplicar una UD de estas características?
23. ¿Crees que tus alumnos/as tienen capacidad para hacer todas las actividades propuestas?
¿Por qué?
24. En un sentido amplio, ¿qué problemas crees que pueden aparecer?
25. ¿Con qué aprendizajes crees que es importante que se queden los alumnos/as tras trabajar esta UD?

Imaginación histórica

26. ¿Crees que esta UD puede desarrollar la imaginación histórica de tus alumnos? ¿Cómo?
27. ¿Qué problemas crees que pueden encontrar tus alumnos al trabajar la imaginación histórica en esta UD? ¿Por qué?

Condicionantes personales y del contexto de aplicación de la UD

28. ¿Crees que tienes la suficiente formación para aplicar esta UD?
29. ¿Cómo crees que puede condicionar la aplicación de esta UD al hacerla al final de curso y con la pandemia?
30. ¿Qué crees que les puede parecer a las familias que tratéis los temas y recursos que vais a dar en esta UD? ¿Y al resto del resto del centro escolar?

Final de la entrevista: Estamos a punto de finalizar esta entrevista. ¿Quieres añadir algo más sobre las cuestiones que hemos tratado? Muchas gracias por tu colaboración.

Entrevista intermedia

1.Introducción

1. En general, ¿cómo están yendo las clases estos días? ¿Qué ambiente hay?
2. ¿Estas últimas semanas han sido como las anteriores o ha pasado algo significativo?

2-3. La historia y las CCSS en esta Unidad Didáctica (UD): percepciones intermedias

Percepciones generales

3. ¿Cómo está funcionando la UD?
4. ¿Cómo está funcionando el trabajo sobre álbumes ilustrados? ¿Y el trabajo sobre fotografías históricas?
5. ¿Qué destacarías del trabajo que habéis hecho estas últimas semanas? ¿Ha habido algo que te ha llamado la atención y que no esperabas? ¿Qué? ¿Por qué?
6. En la entrevista inicial que hicimos hace unas semanas, comentaste que te preocupaba
 - a. “estabas asustadísima por venir de la semana cultural haciendo videos de stopmotion e iba ser un cambio ponerse en la dinámica de clase normal” “pero que esperabas que les gustara y que por eso trabajar bien”
 - b. “al no trabajar con tu paralela lo mismo, no os contáis”
 - c. sobre todo miedo de que no sepan hacer lo que ya han hecho (cuentos, fotografías dinámicas cooperativas...) ya pero no lo han hecho a nivel histórico, que se bloqueen /
 - d. que les termine aburriendo que sea toda la UD lo mismo
 - e. miedo a llegar al análisis de fotos y no saber contestar sus preguntas a nivel de contenido histórico.
 - f. miedo a que no respeten turno de palabra, o a nivel de comportamiento, pre-hormonales y distraídos
 - g. asistencia - miedo a que no vengan (cuando llueve)
 - h. miedo de que en los dibujos de tu alumno TEA solo salga Sonic y Mario, en plan que no entienda lo que se está haciendo
 - i. ¿sigues preocupada por esta/s cuestión/es? ¿Por qué?
7. En general, ¿Los alumnos/as están encontrando alguna dificultad para hacer las actividades propuestas? ¿Cuáles? ¿Por qué crees que están teniendo esos problemas? ¿Crees que podrás ayudarles a solventarlos? ¿Se te ha ocurrido algo que hacer en ese sentido?
8. Por ahora, ¿qué crees que están aprendiendo tus alumnos/as? Es decir, ¿con qué se están quedando?

Imaginación histórica

9. Hace unas semanas, en la entrevista anterior, definiste la imaginación histórica como “una manera de pensar el pasado teniendo en cuenta tu punto de vista, como algo

subjetivo y personal” “que tiene que ver mucho con la percepción personal de cómo alguien piensa que era la vida en el pasado”, ¿crees que esta UD está desarrollando la imaginación histórica de tus alumnos? ¿Cómo? ¿Qué has notado?

10. ¿Los alumnos han encontrado algún problema al trabajar la imaginación histórica en esta UD? ¿Cuál? ¿Por qué crees que han tenido esos problemas?

Condicionantes personales y del contexto de aplicación de la UD

11. ¿Te estás sintiendo cómoda con el trabajo que estás desarrollando en esta UD?
12. ¿Qué te preocupa de la aplicación de las partes de la UD que haréis estas próximas semanas?
13. ¿Crees que el hecho de que sea final de curso y la pandemia está condicionando la aplicación de esta UD? ¿Cómo?
14. ¿Te han comentado algo las familias o has percibido algo sobre cómo ven que estéis tratando esta UD (los recursos, temática...)? Y en el centro, ¿lo has comentado o te han dicho algo los compañeros/as? ¿Qué les parece o qué piensan?

Final de la entrevista: Estamos a punto de finalizar esta entrevista. ¿Quieres añadir algo más sobre las cuestiones que hemos tratado? Muchas gracias por tu colaboración.

Entrevista final

1.Introducción

45. En general, ¿cómo han ido las clases en estas últimas semanas? ¿Qué ambiente ha habido?
46. ¿Estas últimas semanas han sido como las anteriores o ha pasado algo significativo?
47. ¿Qué valoración general has extraído de estas últimas semanas?

2-3. La historia y las CCSS en esta Unidad Didáctica (UD): percepciones finales

Percepciones generales

48. En general, ¿cómo ha funcionado la UD? ¿Estás satisfecha? ¿Por qué?
49. ¿Cómo ha funcionado el trabajo sobre álbumes ilustrados? ¿Y el trabajo sobre fotografías históricas?
50. ¿Qué destacarías del trabajo que habéis hecho en esta UD? ¿Ha habido algo que te ha llamado la atención y que no esperabas? ¿Qué? ¿Por qué?
51. En la entrevista intermedia que hicimos hace unas semanas, comentaste que de cara a las últimas semanas de la UD te preocupaba
 - a. Que se desinflen y estén sin ganas (porque la semana después de la entrevista era la última de clase por la tarde),
 - b. Te preocupaba que se repitiesen cosas y se bloqueasen, por ejemplo, en el CSI.
 - c. Que se haga cuesta arriba el diorama (haber retrasado una semana la UD hace que el diorama se empiece cuando solo hay clase por la mañana, y eso puede llevar a terminar el diorama el último día de clase). El diorama es el punto de inflexión porque nunca han hecho uno y se pueden frustrar, a nivel de echarse a llorar.
 - d. Comentaste que igual planteabas el diorama ese viernes para que lo fueran pensando en casa el finde semana. ¿Al final lo hiciste? ¿Funcionó?
 - e. ¿al final tuviste problemas con esta/s cuestión/es? ¿Cuáles? ¿Por qué?
52. En general, ¿los alumnos/as han encontrado alguna dificultad para hacer las actividades propuestas? ¿Cuáles? ¿Por qué crees que han tenido esos problemas?
53. Una vez finalizada la UD ¿qué crees que han aprendido tus alumnos/as? Es decir, ¿con qué se han quedado?
54. De todas las cosas que habéis hecho durante la UD, ¿cambiarías algo? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Te has quedado con ganas de profundizar en alguna cosa?

Imaginación histórica

55. Hace unas semanas, en la primera entrevista, definiste la imaginación histórica como “una manera de pensar el pasado teniendo en cuenta tu punto de vista, como algo subjetivo y personal” “que tiene que ver mucho con la percepción personal de cómo alguien piensa que era la vida en el pasado”, ¿crees que esta UD ha desarrollado la imaginación histórica de tus alumnos? ¿Cómo? ¿Qué has notado?
56. ¿Los alumnos han encontrado algún problema al trabajar la imaginación histórica en esta UD? ¿Cuál? ¿Por qué crees que han tenido esos problemas?

Condicionantes personales y del contexto de aplicación de la UD

57. ¿Te has sentido cómoda con el trabajo que has desarrollado en esta UD? ¿Por qué?
58. ¿Crees que el hecho de haber aplicado esta UD a final de curso y con la pandemia ha condicionando la forma de aplicarla? ¿Cómo?
59. ¿Te han comentado algo las familias o has percibido algo sobre cómo han visto esta UD (los recursos, temática...)? Y en el centro, ¿lo has comentado o te han dicho algo los compañeros? ¿Qué les ha parecido o qué piensan?
60. Tras el resultado de esta UD, ¿repetirías una así en el futuro? ¿Introducirías o cambiarías algo? ¿Qué? ¿Por qué?

Final de la entrevista: Estamos a punto de finalizar esta entrevista. ¿Quieres añadir algo más sobre las cuestiones que hemos tratado? Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 13. Pautas suministradas a la maestra para la realización del diario

A continuación, te pido que cada día elabores un diario personal (mínimo 200 palabras para cada día) en un lenguaje natural que tenga en cuenta lo siguiente:

- Describe y reflexiona qué ha pasado hoy en clase. Contar qué se ha hecho y cómo, qué te preocupa y qué no, qué has sentido...
- Ventajas, problemas y dificultades que han tenido los/las alumnos/as para trabajar con los contenidos y recursos (álbumes, dibujos, CSI, diorama...). Qué alumnos/as han participado, qué reacciones han tenido, cómo se han relacionado entre ellos/as, cómo han funcionado las actividades...
- Otros aspectos significativos que quieras hacer constar.

Anexo 14. Cuestionario de validación facilitado a los expertos en la Fase 3

Cuestionario para evaluadores/as

Valoración general (puede realizar un comentario general sobre la adecuación, conveniencia o cualquier otro aspecto relacionado con los instrumentos presentados para su análisis):

Valoración específica:

Objetivo de investigación 1. Explorar cómo una docente de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica.

- Teniendo en cuenta el objetivo de investigación 1 que se pretende alcanzar empleando el diario de la maestra y las tres entrevistas (ANEXOS 1 y 2). ¿Son adecuados los instrumentos para la problemática de investigación planteada? ¿Por qué?
- ¿Podría sugerir alguna mejora en estos instrumentos?

Objetivo de investigación 2. Analizar los cambios y continuidades que se dan en las producciones y reflexiones del alumnado al desarrollar una UD en la que ponen en práctica diversas dimensiones de la imaginación histórica.

- Teniendo en cuenta el objetivo de investigación 2 que se pretende alcanzar empleando las rutinas de pensamiento CSI y las explicaciones de los dibujos, el dibujo prospectivo y su explicación, el diorama y su explicación (ANEXOS 3, 4 y 5), ¿Son adecuados los instrumentos en relación para la problemática de investigación planteada? ¿Por qué?
- ¿Podría sugerir alguna mejora en estos instrumentos?
- Atendiendo al objetivo de investigación planteado, ¿añadiría algún instrumento de investigación más para profundizar en la problemática marcada?

Otras observaciones:

