



# Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales

## On historical imagination in history learning: research approach and initial findings

DOI: 10.7203/DCES.42.24299

**Juan Carlos Bel**

*Universitat de València*, [juan.bel@uv.es](mailto:juan.bel@uv.es)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7616-9628>

**RESUMEN:** El presente artículo plantea un análisis de carácter teórico sobre el concepto de imaginación histórica en el que se examina cómo se ha entendido en didáctica de la historia y en otros campos de conocimiento afines. Para ello consideramos una serie de factores (epistemológicos, disciplinares...) que interfieren al estudiar esta cuestión y analizamos un significativo número de publicaciones que han tratado esta idea. Los resultados alcanzados apuntan que existen múltiples significados y funciones con las que se identifica o se relaciona la imaginación histórica, como la realización de inferencias y el desarrollo de la empatía histórica; situación en la que han influido principalmente las reflexiones realizadas en el campo historiográfico. Todo ello nos permite concluir que, pese a que esta ha sido una cuestión poco investigada en los últimos años, la imaginación histórica es un concepto con entidad propia que ofrece interesantes perspectivas para el ámbito de la educación histórica.

**PALABRAS CLAVE:** imaginación histórica, imaginación, educación histórica, pensamiento histórico, empatía histórica

**ABSTRACT:** This article presents a theoretical analysis of the concept of historical imagination that explores how it has been understood in history education and other related fields of knowledge. For this purpose, we consider a series of factors (epistemological, disciplinary...) that interfere when studying this topic and we analyse a significant number of publications that have addressed this idea. The results suggest that historical imagination is identified or related to multiple meanings and functions, such as the making of inferences and the development of historical empathy; a situation that has been mainly influenced by works in historiography. All this allows us to conclude that, even though it has been an under-researched topic in recent years, historical imagination is a concept with its own entity that offers interesting prospects for the field of historical education.

**KEYWORDS:** historical imagination, imagination, history education, historical thinking, historical empathy

**Fecha de recepción:** abril de 2022  
**Fecha de aceptación:** junio de 2022

## 1. IMAGINACIÓN E IMAGINACIÓN HISTÓRICA: NOCIONES BÁSICAS

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 nociones o concepciones 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. No obstante, la observación detenida de cada una revela que existen numerosos factores de distinta naturaleza (didácticos, pedagógicos, epistemológicos, filosóficos...) que impiden una aproximación sencilla al concepto y a sus posibles contribuciones, por lo que todas estas circunstancias han de ser tenidas en cuenta a la hora de profundizar en esta cuestión.

De este modo, si tomamos la primera de estas nociones vemos que 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 diversas circunstancias, como los condicionantes derivados de los significados y usos que se han hecho del concepto en la historia del pensamiento occidental y que a menudo lo oponen a la idea de razón (Cocking, 1991; Warnock, 1981), o el ámbito discursivo específico en el que se hace referencia a la imaginación, como, por ejemplo, el marco que establecen los discursos educativos. Además, en estos últimos intervienen factores concretos como las creencias que mantenemos sobre el pensamiento y el aprendizaje infantil o las finalidades a las que se plantea que debe aspirar la educación en diferentes etapas. Esta clase de aspectos 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 (Liang, Chang y Hsu, 2013) o los que abogan por desarrollar la imaginación como medio con el que ejercer una ciudadanía crítica desde la infancia (Giroux, 2019).

En cuanto a la segunda de las nociones básicas que hemos mencionado, la idea de imaginar el pasado histórico también esconde disyuntivas muy marcadas puesto que, por ejemplo, puede hacer surgir tensiones discursivas como las derivadas de ciertos principios historiográficos y epistemológicos muy extendidos sobre la disciplina histórica. Así, determinadas corrientes historiográficas como el positivismo derivado de los enfoques de Comte o el historicismo propugnado por Ranke se oponen a cualquier interferencia de la imaginación al examinar el pasado, 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. La asunción completa o parcial de estas perspectivas hace que sea problemático plantear la idea de imaginación histórica en relación con el aprendizaje de la historia, ya que al hablar simultáneamente de historia e imaginación aparecen tirantes como las que surgen por el sentido de irrealidad o del de invención que sugieren algunas formas de entender este concepto.

Como podemos comprobar, ambas nociones sugieren aspectos relacionados con las creencias sobre el pensamiento, las finalidades de la educación o los límites y características de determinados enfoques sobre el conocimiento histórico que afectan, entre otras cosas, a cómo entendemos la imaginación histórica. Esto es algo que no solo sucede al tratar dicho concepto en particular, pero que es especialmente relevante tener en cuenta en este caso por la posición que ha ocupado la imaginación histórica como objeto de investigación en didáctica de la historia. En ese sentido, un primer paso fundamental que solemos dar al analizar cualquier cuestión es acudir a los trabajos previos que han profundizado en la materia, pero al aproximarnos a la cuestión de la imaginación histórica

encontramos que los últimos estudios bibliométricos han reflejado que este representa un tema secundario en las investigaciones desarrolladas nacional e internacionalmente en periodos recientes (2007-2017) (Rodríguez-Medina, Gómez-Carrasco, López-Facal y Miralles-Martínez, 2020).

Con todo, la escasa atención que ha recibido en estos años y la priorización de otras líneas de investigación no han de opacar las contribuciones que se puedan haber realizado en épocas anteriores y, sobre todo, no deben obviar las posibilidades que ofrece en el presente el concepto de imaginación histórica en el aprendizaje de la historia. De este modo, el análisis de los conceptos e ideas de los que nos servimos en el ámbito de la educación histórica es en sí mismo un aspecto esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Grever y Adriaansen, 2017) y, al mismo tiempo, la imaginación histórica también puede ser vista como una forma de resistencia (Giroux, 1992) frente a determinados discursos tecnocráticos. En esa línea, 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 (Den Heyer, 2011; Romero, 2021; Souto, 1999). 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; cuestiones que no son inéditas para la didáctica de la historia, pero que pueden ser observadas desde un enfoque distinto con este concepto.

Frente a este panorama, que refleja algunas dificultades de explorar la imaginación histórica y simultáneamente también muestra sus potencialidades, determinadas características que presenta el concepto nos conducen a defender y remarcar una idea tan básica como que existe algo como la imaginación histórica y que lo podemos tomar como objeto de análisis. 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 disponemos de suficientes motivos para hablar de una imaginación histórica con entidad propia, examinar las diferentes formas de concebirla y estudiar qué posibilidades ofrece en la actualidad.

Así pues, el conjunto de factores que aparecen al comenzar a explorar la cuestión de la imaginación histórica nos lleva a considerar que cualquier aproximación que se realice sobre el concepto 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. Por tanto, 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).

A partir de estos planteamientos iniciamos una tesis doctoral (Bel, 2021) defendida recientemente en la que, entre otros aspectos, desarrollamos un análisis teórico sobre el concepto de imaginación histórica por medio de diversos estudios de distinta naturaleza. Como parte de esta y considerando los factores indicados en los párrafos previos, en el presente artículo nos disponemos a explicar determinadas cuestiones relevantes que deben ser contempladas al investigar esta idea, plantear las líneas generales del análisis teórico implementado sobre los significados del concepto, así como exponer algunos resultados iniciales que representan una base sólida desde la que desarrollar aproximaciones posteriores. Todo ello responde al cumplimiento de los dos objetivos de investigación que formulamos en este artículo:

- I. 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.

- II. 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.

## 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS PARA EXAMINAR EL CONCEPTO

Antes de pasar a delinear los procedimientos con los que hemos estudiado la cuestión de la imaginación histórica en nuestro trabajo (Bel, 2021) es preciso situar el foco sobre una serie de aspectos que es necesario tener en cuenta, como el espacio en el que se inscribe esta investigación, la consideración de determinados usos del concepto o la influencia de los desarrollos teóricos propuestos desde otras disciplinas. Todo ello puede ser de gran ayuda para trazar un marco sobre el que examinar cómo se ha entendido la imaginación histórica y qué posibilidades ofrece.

Si comenzamos por considerar el espacio en el que se enmarca este trabajo, como ya se ha apuntado el análisis de los conceptos en didáctica de la historia representa una línea de investigación prioritaria, de modo que en las últimas décadas se han desarrollado grandes contribuciones a partir del estudio de diversos conceptos y de los procesos y actividades que estos engloban. Por hacer referencia a algunos de ellos, las aportaciones realizadas especialmente en el ámbito germánico por J. Rüsen (1993) o K. E. Jeismann (2000), entre otros, desde la filosofía, la historiografía y la didáctica con el concepto de conciencia histórica han marcado sustancialmente muchos de los enfoques adoptados en esta última a la hora de definir la clase de relación que establecen los individuos entre el presente y el pasado en el aprendizaje de la historia (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Por otro lado, alrededor de un concepto como el de pensamiento histórico, que tiene una naturaleza y un alcance distinto al anterior, se han generado numerosas investigaciones centradas en la construcción de conocimientos sobre el pasado por parte de los alumnos (Lévesque, 2008).

Al mismo tiempo, un concepto cercano al de imaginación histórica como es el de empatía histórica también ha despertado un creciente interés y, lo que es más interesante, ha sido objeto de importantes debates sobre qué significa, qué posibilidades existen de que el alumnado la pueda desarrollar y, en tal caso, de qué modo fomentarla. Más allá de las contribuciones que se han realizado sobre la empatía histórica -o sobre cualquier otra forma de referirse a la comprensión de los pensamientos y acciones de personas del pasado-, un aspecto llamativo son las constantes controversias que se han producido en torno a este concepto (Retz, 2018). Algunas de estas discusiones se han centrado en particular en los riesgos de confundir empatía con simpatía (Coltham y Fines, 1971; Lee, 1984; Yeager y Foster, 2001) y constituyen uno de los mejores ejemplos de los problemas que se pueden generar vinculados a aspectos conceptuales. En cualquier caso, las aportaciones que se han focalizado o han considerado estas ideas han dado un impulso notable a la investigación y en muchos casos también han tenido un reflejo en la enseñanza de la historia.

Junto con considerar el ámbito de investigación dedicado al estudio de los conceptos, también es importante fijarnos en ciertos usos que se hacen del término imaginación en didáctica y clarificar qué representan. A este respecto encontramos casos como aquellos en los que se habla de imaginación y el concepto se utiliza en muchas ocasiones 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 disciplinar de la historia escolar, el cual ha sido definido como “(...) una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.” (Cuesta, 1997, p.20). Así, a menudo 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 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 se utiliza como un calificativo de unas u otras prácticas y no como uno con entidad propia.

La importancia de subrayar el carácter singular de un concepto concreto como el de imaginación histórica guarda relación con el hecho de que la imaginación ha sido un tema de discusión permanente en campos de conocimiento determinantes para la investigación educativa, como la filosofía, la pedagogía o la psicología, y en el caso concreto de la didáctica de la historia, también para la historiografía y la filosofía de la historia.

En este sentido, los debates que se han producido durante siglos sobre la imaginación desde el campo filosófico han afectado sustancialmente a los significados que le atribuimos a esta y un ejemplo claro de todo ello lo encontramos en el modo en que es identificada con la elaboración de imágenes mentales. Un hito relevante en estas deliberaciones lo marca la obra de Hume (2005) y, concretamente, su idea de un “mind’s eye” (“ojo de la mente”) con el que se observan las ideas y percepciones sensoriales en forma de imágenes mentales (Warnock, 1981). Sin embargo, estos planteamientos han sido cuestionados contundentemente desde diferentes corrientes filosóficas, como por ejemplo muestran las críticas expuestas por Sartre (1976, 1978) sobre que dichas consideraciones conducen al error de tratar -e incluso identificar- las imágenes mentales como objetos que pueden ser contemplados de manera introspectiva.

Por su parte, si situamos el foco sobre campos como la pedagogía o la psicología educativa, en estos la imaginación también ha representado un elemento importante en determinadas líneas de investigación y algunos autores relevantes le han atribuido funciones fundamentales en sus teorías sobre el pensamiento infantil y el aprendizaje. Es el caso de autores como Dewey (2010), Piaget (1979) o Vygotsky (1986), quienes realizaron aportaciones muy destacadas en el ámbito educativo y han influido -en mayor o menor medida- en muchas de las propuestas aparecidas en las últimas décadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. De este modo, sus planteamientos han de ser tenidos en cuenta en cualquier aproximación que se realice en el ámbito educativo sobre la imaginación, pero al abordar particularmente la imaginación histórica estos cobran un interés especial por las transferencias y conexiones que se puedan dar entre sus enfoques y los modos en que se ha abordado esta cuestión en el aprendizaje de la historia.

En paralelo a estos, en historiografía y filosofía de la historia también se han producido extensas reflexiones sobre el papel que juega la imaginación en la investigación del pasado y la elaboración de narraciones históricas. 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 sus características 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. Todo ello ha sido discutido desde diferentes corrientes historiográficas y autores como Collingwood (1952), Carr (2017), Kitson-Clark (1967), Ricoeur (2002) o White (1992), entre muchos otros, han profundizado en estos temas desde enfoques diversos recurriendo al concepto de imaginación. A su vez, muchas de las aportaciones de estos han sido fundamentales en líneas de trabajo relevantes en didáctica, por lo que ambas circunstancias hacen que conocer sus planteamientos sobre la imaginación histórica también aparezca como un asunto prioritario para comprobar cómo se ha conceptualizado esta y qué fuentes teóricas se han tomado al explorarla.

Una vez presentadas las nociones básicas y las consideraciones previas que hemos esbozado en estos apartados, vemos que en conjunto reúnen toda una serie de argumentos que apuntan a que el análisis en profundidad de los conceptos de imaginación e imaginación histórica 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; las cuales acuden a términos como el de imaginación o el de creatividad sin considerar aspectos como la polisemia que los caracteriza (Egan, 1999) o la génesis de sus significados y connotaciones a lo largo del tiempo. En contraposición con estas perspectivas, establecemos como una condición básica la necesidad de evitar una aproximación reduccionista al estudiar la imaginación histórica y defendemos que cualquier investigación sobre esta 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, por lo que ello implica examinar las aportaciones realizadas al respecto en disciplinas como las enunciadas (pedagogía, psicología educativa, historiografía...) y, especialmente, en didáctica de la historia.

### 3. OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

A partir del enfoque que hemos planteado proponemos dos objetivos de investigación dirigidos a la realización de un análisis de carácter teórico sobre cómo se entiende la imaginación histórica, qué cometidos cumple y qué condicionantes explican que se conciba de una u otra manera:

- I. 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.
- II. 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.

El primero de estos objetivos (I) propone la exploración de las características de la imaginación en el pensamiento infantil y sus posibles funciones educativas, de forma que ello se lleva a cabo con el estudio 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. Por otro lado, este objetivo también se dirige a la evaluación de los fundamentos teóricos en los que se ha basado la didáctica de la historia al tratar el concepto y esto se realiza examinando cómo se ha conceptualizado la imaginación o la imaginación histórica desde la historiografía y la filosofía de la historia por una serie de autores -Robin George Collingwood, Hayden White, Paul Ricoeur y Jorn Rüsen, junto con muchos otros-, así como el modo en que le han atribuido diferentes funciones más o menos relevantes en la investigación y/o la escritura de la historia.

Si atendemos a las fuentes a las que se recurre en esta parte de nuestra investigación, acudimos a las obras elaboradas por distintos autores provenientes de diferentes campos de conocimiento, por lo que es preciso remarcar que unas y otras se examinan de manera independiente por las significativas diferencias que muestran por motivos disciplinares, epistemológicos o por el propio objeto de estudio en el que se centran, entre otras cosas. Junto con ello, un factor relevante en ese sentido es la selección de estas fuentes puesto que, mientras que al examinar los desarrollos realizados desde la pedagogía y la psicología educativa tomamos las reflexiones de determinados especialistas que han ahondado en el papel de la imaginación, al analizar las aportaciones hechas en historiografía y filosofía de la historia no contemplamos todas ellas sino que nos centramos en particular en las de aquellos investigadores que han discutido el concepto y cuyas ideas sobre la imaginación histórica han sido acogidas en didáctica.

Con respecto al segundo objetivo (II), este aborda directamente las aportaciones realizadas desde la didáctica de la historia y consiste en el análisis de numerosas investigaciones de carácter teórico y empírico que han tratado -en mayor o menor medida- la imaginación o la imaginación histórica, de modo que estudiamos cómo se ha entendido el concepto y cuáles son desarrollos teóricos de los que se ha adoptado.

Sobre las fuentes examinadas y el procedimiento seguido en este caso, se ha partido del 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, además de métodos como la indagación en numerosos textos concretos a los que se ha llegado a partir de las referencias de otros trabajos. De este modo, se han examinado más de 300 publicaciones 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 al concepto estudiado.

Como es posible comprobar, los dos objetivos, las fuentes y los procedimientos implementados plantean un análisis teórico amplio y ambicioso que abarca distintos campos de conocimiento, así como corrientes y escuelas de pensamiento diversas, de tal manera que este enfoque multidisciplinar y exhaustivo se presenta como una opción adecuada para comenzar a examinar una cuestión como la imaginación histórica. En ese sentido, el hecho de que estos constituyan los primeros pasos que planteamos en el estudio de este concepto no implica que esta aproximación deba ser vista como el esbozo de un marco teórico, sino que su alcance y la clase de estrategias implementadas van más allá de la mera descripción de las contribuciones previas difundidas en la literatura y abogan por un examen detallado y en profundidad de estas.

## **4. RESULTADOS**

Por lo que respecta a los resultados alcanzados, debemos comenzar advirtiendo que las limitaciones de espacio que marca la publicación de un artículo como este nos exigen condensar y priorizar los resultados más relevantes. Esto hace que, pese a que vamos a reflejar los de los dos objetivos enunciados, se van a exponer de manera más pormenorizada los relativos al objetivo II.

### **4.1. Principales funciones y fundamentos teóricos sobre la imaginación en campos de conocimiento afines**

Tal y como hemos planteado previamente, el objetivo I presenta la doble tarea de estudiar las funciones asignadas a la imaginación en el pensamiento infantil y el aprendizaje, así como evaluar los fundamentos teóricos provenientes de la historiografía y la filosofía de la historia en los que se ha basado la didáctica al tratar el concepto de imaginación histórica. Si comenzamos por la primera, un aspecto inicial que podemos resaltar es la constatación de que existe una relación directa entre, por un lado, la definición o atributos asignados a la imaginación en el desarrollo y pensamiento infantil y, por otro, las posibilidades y funciones que cumple en los procesos educativos.

Esta circunstancia se ve reflejada en las dos perspectivas que en su momento distinguió Vygotsky (1987) sobre el modo de concebir la imaginación en el campo psicológico, aunque pueden ser aplicadas a otras disciplinas como la pedagogía o la filosofía de la educación. Así, esta clasificación diferencia entre una primera perspectiva que concibe la imaginación como 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. Entre los autores que se encuadran en esta corriente encontramos a Freud (1959), quien define la imaginación como un elemento que sirve para realizar mentalmente deseos insatisfechos, por ejemplo, a través del juego; o Piaget (1979), quien suscribe estas ideas pero plantea que a lo largo del desarrollo psicológico esta cumple una función en un momento concreto y restringido: 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.

Por su parte, las concepciones que se pueden agrupar bajo la otra perspectiva entienden que la imaginación es un proceso activo y consciente que desempeña un papel determinante 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. Las formulaciones de Dewey (2010) van en esta línea cuando expone cómo en toda experiencia consciente interviene en mayor o menor grado la imaginación (sobre todo en las experiencias estéticas) y ocupa un lugar relevante en la construcción de conocimiento, o también las de Vygotsky (1986) al argumentar el papel que desempeña como uno de los impulsos humanos básicos en la ampliación de la experiencia, la adquisición del lenguaje, la formación del pensamiento racional o los procesos de creación e interpretación artística. Junto a estos importantes desarrollos, existen otros con la misma sintonía como las contribuciones de Bruner (2010) sobre los cometidos de la imaginación en el pensamiento paradigmático (o lógico-matemático) y en el pensamiento narrativo, la forma en que esta impulsa el aprendizaje y el dominio de diferentes herramientas intelectuales en la teoría sobre los modos de comprensión de Egan (2000), o las aportaciones de Greene (2005) que establecen que la imaginación es la capacidad fundamental para desarrollar una educación estética que produzca experiencias reflexivas a partir del arte y la literatura encaminadas a la conformación de comunidades democráticas más justas e igualitarias.

En cuanto a los referentes teóricos que han profundizado en la cuestión de la imaginación histórica desde la historiografía y la filosofía de la historia, clasificar a diferentes investigadores en base a estos desarrollos resulta extremadamente complejo ya que, además de aparecer en diferentes contextos y proviniendo de distintas tradiciones y corrientes historiográficas, la mayoría de ellos combinan distintas nociones sobre qué cometidos cumple esta en el estudio del pasado y la elaboración de narrativas históricas. Una de estas funciones es la de conectar los restos fragmentarios que se conservan del pasado o vincular las evidencias al dar forma a narrativas históricas, unas ideas a las que se han aproximado autores como Collingwood (1952) con el concepto “imaginación a priori”, el cual alude a la conexión de las evidencias históricas con inferencias que rellenan los huecos o vacíos que existen entre ellas. Junto con este papel, también se ha apuntado que la imaginación es lo que permite considerar 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. Ello ha sido subrayado por el concepto de “re-enactment” (re-efectuar en la mente del historiador los pensamientos de los personajes históricos estudiados) empleado por Collingwood o que también subyace a los razonamientos de otros investigadores como Trevor-Roper (1958) o Carr (2017). Mientras tanto, autores como White (1992) han aludido a la imaginación histórica como un mecanismo que sirve para aplicar diferentes convenciones lingüísticas que prefiguran una imagen del pasado y, en un sentido marcadamente distinto, Ricoeur (2002) se ha referido a diversas funciones, como el papel de esta al interpretar los restos del pasado o sus reflexiones de carácter metafísico sobre que la imaginación constituye una función trascendental de los seres humanos que vincula temporalmente a los individuos del pasado, el presente y el futuro.

## **4.2. Principales funciones y significados de la imaginación histórica en didáctica**

Por lo que respecta al análisis sobre cómo se ha concebido el concepto de imaginación histórica en didáctica de la historia, el abultado volumen de fuentes examinadas y su variedad interna nos llevan a organizar este punto en función de los territorios donde se han producido las diferentes contribuciones. Así, aunque reconocemos que una disposición como esta implica algunas limitaciones, puede ser de gran ayuda para estructurar inicialmente un estudio de esta clase y poner de relieve ciertas circunstancias significativas. Entre ellas podemos destacar cómo la gran mayoría de los trabajos que han considerado y han profundizado en el concepto se han realizado en Reino Unido y Alemania, por lo que será en los que más nos detendremos.

Para el caso del Reino Unido, la imaginación histórica ha representado un concepto con cierta relevancia durante largos periodos, aunque en otros momentos no se le ha prestado tanta atención. En este ámbito, durante la eclosión de las investigaciones sobre educación histórica producida en las

décadas de 1960 y 1970 -las cuales perseguían, entre otras cosas, la consolidación de la historia como una materia independiente en el currículo- es posible encontrar numerosas alusiones al papel de la imaginación, por ejemplo, en los escritos de Burston (1972). A lo largo de los años posteriores esta cuestión concreta fue abordada monográficamente en trabajos específicos, como los de Fines (1977), Little (1983) o Lee (1984), que marcaron de manera significativa las aportaciones subsiguientes y en las que solo determinados autores como Husbands (1996) o Cooper (2000) introdujeron innovaciones sustanciales al incorporar preceptos de carácter posmoderno. Por lo demás, en periodos recientes el concepto apenas ha sido tratado en este contexto nacional y tampoco han aparecido cambios en la forma de significarlo.

En estas contribuciones y en algunas otras como las derivadas de los proyectos impulsados por el *Schools Council* británico y otras instituciones, la imaginación histórica se ha concebido principalmente a partir de los planteamientos de Collingwood y de otros historiadores que se hicieron eco de sus reflexiones al respecto, como Trevor-Roper (1958) o Kitson-Clark (1967). La interpretación de las ideas de estos autores por parte de investigadores en educación histórica se ve reflejada en que esta se ha entendido principalmente como la capacidad que permite realizar inferencias o suposiciones sobre los restos del pasado, así como un medio que contribuye a la comprensión y a la empatía histórica. Entre muchos otros, esto se ve reflejado en los escritos de Lee (1984), quien profundiza en el papel que cumple la imaginación en estas actividades, así como en otras como la elaboración de juicios contrafactuales. Por su parte, autoras como Little (1983) han propuesto clasificaciones sobre distintos tipos de imaginación histórica, con lo que diferencia entre una imaginación estructural, encargada entre otras cosas de interpretar las evidencias; una ornamental, que interviene en la escritura y lectura de narraciones históricas; y la empatía, entendida como la capacidad de introducirse en los pensamientos de individuos del pasado.

Por otro lado, los estudios desarrollados desde la didáctica alemana que han ahondado en la cuestión de la imaginación histórica reflejan un panorama distinto. En este contexto se difundieron obras como la de Schörken (1994) o la de von Borries (1996) en la década de 1990 que muestran aproximaciones marcadamente diferentes al concepto y que se produjeron al margen de las elaboradas en el ámbito anglosajón. Además, a diferencia de lo ocurrido en el caso británico, en los últimos años sí se han realizado algunas investigaciones que han abordado la función de la imaginación en el aprendizaje de la historia y que lo han hecho basándose parcialmente en los desarrollos de estos dos autores.

El trabajo de Schörken (1994) presenta una idea de imaginación histórica que la identifica con el procedimiento de formación de imágenes mentales, pero va más allá de esta noción básica y también discute su papel al elaborar y sumergirse en la lectura de narraciones históricas. Junto con ello, también apunta que esta interviene a la hora de ponerse en el lugar de personas que vivieron en épocas lejanas o, siguiendo los planteamientos de Ricoeur (2002), explica que para que un objeto o fuente escrita del pasado adquiera la condición de resto histórico es necesario interpretarlo representando imaginativamente el contexto en el que fue creado o utilizado. Mientras tanto, von Borries (1996) adopta el concepto desde un enfoque distinto ya que en sus investigaciones la imaginación se vincula fundamentalmente -pero no de forma exclusiva- con las dimensiones estéticas y emocionales de la conciencia histórica, de modo que resalta la influencia que tienen sobre esta determinadas creaciones literarias como las propias de la ficción histórica y de diferentes géneros narrativos.

Al margen de estos desarrollos, si situamos el foco sobre las aportaciones realizadas desde otros ámbitos vemos que estas son muy reducidas y, por ejemplo, las producidas en otros territorios anglosajones derivan o comparten los marcos teóricos y explicativos británicos. En esta misma línea, los escasos trabajos que han abordado el concepto en España o Portugal también han tomado en parte estas perspectivas. Es el caso del modelo de formación del pensamiento histórico propuesto por Santisteban (2010) que sitúa a la imaginación histórica como uno de los cuatro elementos fundamentales en esta clase de pensamiento y apunta -entre otros- a sus vínculos con la empatía y la

creatividad en historia. Junto con ello también podemos aludir a los análisis sobre las funciones didácticas de los mitos, leyendas, cuentos o novelas históricas llevados a cabo por Solé, Reis y Machado (2014).

Por último, como balance podemos apuntar algunas circunstancias llamativas, como el hecho de que existan muy pocas transferencias entre los trabajos desarrollados sobre la imaginación histórica en distintos contextos y que las únicas que se han producido han sido desde Reino Unido hacia otros territorios. Además, una característica compartida por muchos de los trabajos mencionados es que las reflexiones de carácter epistemológico sobre la imaginación en la disciplina histórica tienen tanto peso que opacan la discusión sobre qué implicaciones puede tener esta en el aprendizaje de los alumnos. Mientras que sobre la relación entre este conjunto de resultados y los fundamentos teóricos examinados en el objetivo I, se ha comprobado que las aportaciones en didáctica han descansado sobre los desarrollos en historiografía y filosofía de la historia y, por el contrario, las contribuciones hechas sobre la imaginación desde la pedagogía, la psicología educativa y la filosofía de la educación han tenido poca influencia en el ámbito de la educación histórica.

## 5. CONCLUSIONES

Analizar qué es la imaginación histórica o qué contribuciones puede realizar al aprendizaje de la historia representa una tarea compleja que está condicionada por diferentes factores, como la propia polisemia del concepto, los usos que se hacen del mismo o la influencia y transferencias de campos de conocimiento determinantes para la investigación educativa y la didáctica de la historia, por citar algunos. Todo ello, unido a la escasa atención que ha recibido esta cuestión en las investigaciones de los últimos años, hace que al comenzar a indagar sobre la imaginación histórica debamos adoptar un enfoque lo suficientemente amplio y exhaustivo para evitar una aproximación superficial al concepto.

En el presente artículo se han planteado algunas de las consideraciones previas que a nuestro modo de ver es preciso tener en cuenta y hemos argumentado la necesidad de acometer un análisis teórico como paso previo ineludible en un estudio de esta clase, lo que nos ha llevado a formular dos objetivos de investigación. El cumplimiento del primero de estos ha reflejado la heterogeneidad de formas de concebir la imaginación, por un lado, en el pensamiento infantil y en el aprendizaje y, por otro, en la investigación del pasado y la elaboración de narrativas históricas. En cuanto al segundo objetivo, este ha permitido comprobar cómo la imaginación histórica ha sido considerada en las investigaciones en didáctica de la historia en determinadas épocas y contextos nacionales, aunque en otros ni siquiera ha sido abordada. Así, hace algunas décadas se realizaron aportaciones muy elaboradas (vv. Lee, 1984; Schörken, 1994), pero estas han sido muy irregulares y las transferencias entre diferentes territorios han sido muy limitadas puesto que en gran medida han consistido en la irradiación de los principios y desarrollos británicos a otros contextos.

En cuanto a los escasos trabajos realizados en los últimos años sobre la imaginación histórica, este limitado interés puede guardar relación con el hecho de que el concepto no ha ocupado un lugar destacado en los modelos y clasificaciones difundidos sobre el pensamiento histórico. Estos modelos, que han dado un gran impulso a las investigaciones en este ámbito, no han tenido en cuenta la imaginación histórica y, por ejemplo, esta no se considera como uno de los conceptos de segundo orden propuestos desde el proyecto CHATA (Lee y Ashby, 2000) y tampoco aparece entre los seis conceptos de pensamiento histórico identificados por Seixas y Morton (2012). Asimismo, no está entre los conceptos procedimentales de Lévesque (2008) y el autor únicamente realiza alguna mención a la imaginación al abordar la cuestión de la empatía histórica; mientras que la única excepción a este respecto es el modelo de competencias de pensamiento histórico de Santisteban (2010), donde sí aparece como uno de los elementos fundamentales. A nuestro modo de ver, esta situación ha contribuido a que la imaginación histórica haya quedado en un segundo plano en los estudios y discusiones sobre educación histórica.

Por lo que respecta a cómo se ha entendido esta, encontramos una amalgama de actividades y procesos que se identifican o se relacionan con la imaginación histórica, aunque entre ellos los dos más recurrentes son los que la conciben como una capacidad para hacer inferencias o suposiciones con las que rellenar los huecos que existen en el registro de evidencias históricas, así como los que la vinculan con el desarrollo de la empatía histórica. Esta circunstancia parece estar relacionada con los referentes teóricos que se han adoptado al discutir las funciones de la imaginación histórica en el aprendizaje, puesto que por encima del resto destaca cómo se han interpretado las reflexiones de Collingwood y de otros historiadores británicos que han seguido sus planteamientos sobre esta cuestión concreta. Por lo demás, los desarrollos realizados desde los campos pedagógicos y psicoeducativos sobre la imaginación han ocupado un lugar muy marginal a la hora de explorar el concepto en el aprendizaje de la historia.

La aproximación llevada a cabo en este trabajo nos ofrece motivos suficientes para reivindicar -en contra de lo planteado por autores como Barrow (1988)- que un concepto específico como el de imaginación histórica puede tener entidad propia y, a su vez, este estudio presenta un nuevo panorama desde el que formular perspectivas de investigación con las que continuar profundizando en el papel de la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia. En este sentido, algunos significados minoritarios asociados al concepto apuntan a líneas de trabajo prometedoras como el análisis del modo en que el estudio del pasado puede iluminar la proyección de futuros posibles y la reflexión sobre los horizontes de transformación social. 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.

Junto con ello, la amplia diversidad de funciones atribuidas al concepto que ha revelado este estudio sugiere la necesidad de establecer algún tipo de clasificación que ordene estos significados y, al mismo tiempo, explorar el concepto más allá de lo que ha planteado la literatura en diferentes disciplinas, por ejemplo, con el análisis de los discursos del profesorado como un agente decisivo en este ámbito (Popkewitz, 1988). Las iniciativas de esta clase nos permitirán esclarecer qué posibilidades ofrece la imaginación histórica en la actualidad, ya sea con el estudio de los vínculos que mantiene con una cuestión ampliamente investigada como la de la empatía histórica o, lo que nos parece más interesante, considerando su papel en un tema que también ha quedado en un segundo plano durante largos periodos: la dimensión estética en el aprendizaje de la historia.

## Referencias

- 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.
- 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.
- Borries, B. von. (1996). *Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien*. Köln: Böhlau.
- Bruner, J.S. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burston, W.H. (1972). *Principles of History Teaching*. Londres: Methuen Educational.
- Carr, E.H. (2017). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Cocking, J.M. (1991). *Imagination: A study in the history of ideas*. Londres: Routledge.
- Collingwood, R.G. (1952). *Idea de la historia*. Madrid: FCE.

- Coltham, J.B. y Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History: A suggested framework*. Londres: The Historical Association.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools: implementing the revised National Curriculum*. Londres: Routledge.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Fines, J. (1977). Imagination & the Historian. *Teaching History*, 18, 24–26.
- Freud, S. (1959). Creative writers and day-dreaming. En S. Freud (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX (1906-1908)* (pp. 419–428). Londres: Hogarth Press.
- Giroux, H.A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (2019). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, 12(4), 503–515. DOI: 10.1002/9781119082316.ch24
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Grever, M. y Adriaansen, R.J. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 73–90). Londres: Palgrave Macmillan UK.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching?: Language, Ideas, and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Jeismann, K.E. (2000). *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kitson-Clark, G. (1967). *The Critical Historian*. London: Heinemann.
- Lee, P.J. (1984). Historical Imagination. En A.K. Dickinson, P.J. Lee y P.J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 85–116). Londres: Heinemann.
- 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). Nueva York: New York University Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Liang, C., Chang, C.C. y Hsu, Y. (2013). Personality and psychological factors predict imagination: Evidence from Taiwan. *Learning and Individual Differences*, 27, 67–74. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.06.010
- Little, V. (1983). What is Historical Imagination? *Teaching History*, 36, 27–32.
- 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. DOI: 10.7440/res65.2018.10
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Ciudad de México: FCE.

- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Retz, T. (2018). *Empathy and History: Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education*. Nueva York: Berghahn Books.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México: FCE.
- 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*, 389, 205-235. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460
- Romero, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 9, 14-40. DOI: 10.17398/2531-0968.09.14
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Sartre, J.P. (1976). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*. Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J.P. (1978). *La imaginación*. Barcelona: Edhasa.
- Schörken, R. (1994). *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Solé, G., Reis, D. y Machado, A. (2014). Potencialidades didácticas 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. DOI: 10.5433/2238-3018.2014v20n1p7
- Souto, X.M. (1999). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones Del Serbal.
- Trevor-Roper, H.R. (1958, February 27). Historical Imagination. *The Listener*, 357-371.
- 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). Nueva York: Plenum Press.
- Warnock, M. (1981). *La imaginación*. Ciudad de México: FCE.
- White, H. (1992). *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Ciudad de México: FCE.
- 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: Rowman & Littlefield.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Bel, J.C. (2022). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 21-34. DOI: 10.7203/DCES.42.24299.

