

Peter Lee*

La Imaginación Histórica**

Abstracts

The article is centered on the connections problem between historical comprehension and historical imagination, from the double take on history as an academic exercise and its teaching. For historical knowledge to acquire a sense of communication and utility, as a condition, competence in historical comprehension is needed. It should presume a specific manner of relating with the past where the subjects of the present, without feeling compromised with the objectives and beliefs that are foreign to them, are perfectly capable of escaping their own prejudices and submerge themselves in a universe that in the beginning appears unfamiliar. For these objectives the author of the text proposes empathy as an achievement and the use of imagination on three different levels as indispensable conditions. The article parts from the theoretical difficulties that represent imaginative thinking in history (the relationships given between imagination and evidence), and finally concludes, that without imagination, historical knowledge will remain static.

Resumen

El presente artículo está centrado en el problema de los vínculos dados entre la comprensión histórica y la imaginación histórica, desde la doble mirada de la historia como ejercicio académico y de la enseñanza de la historia. Para que el saber histórico adquiera un sentido de comunicabilidad y de utilidad, se hace condición necesaria la eficiencia de la comprensión histórica. Ella supone una manera específica de relación con el pasado en donde los sujetos del presente, sin verse comprometidos con metas y creencias que les son ajenas, son perfectamente capaces de desprenderse de las suyas para sumergirse en un universo que en principio se les aparece como extraño. El autor del texto, propondrá como indispensable para ello una disposición a la empatía como logro, además del uso de la imaginación dada en tres niveles diferentes que se encuentran conectados entre sí: las cosas que se dan en la imaginación, las suposiciones y las cosas que se hacen con imaginación. El artículo partirá de las dificultades teóricas que representa pensar el uso de la imaginación en la historia (las relaciones dadas entre imaginación y evidencia), para concluir al final que sin imaginación, el conocimiento histórico permanece estático.

Key Words

Historical Imagination, Historical evidence, Historical comprehension, Contrafactual History, Historical Fiction, Empathy as an achievement, History teaching

Palabras Claves

Imaginación Histórica, Evidencia Histórica, Comprensión Histórica, Historia Contrafactual, Ficción Histórica, Empatía como logro, Enseñanza de la Historia.

I. INTRODUCCIÓN

Consideremos dos comentarios (imaginarios) hechos por dos maestros de historia sobre los trabajos de sus alumnos:

“Una historia simpática, pero, a la larga, es pura imaginación”.

“Un buen trabajo, pero carece de imaginación”.

¿Qué peso debería darle uno a estos dos comentarios?
¿Cuál de las dos críticas es más seria? Supongamos que se le hicieran al trabajo de dos historiadores profesionales, ¿les daría uno el mismo peso?

* Profesor del Instituto de Educación, Universidad de Londres
pjleehie@lineone.net
** Título original “Historical Imagination” en: Learning History Heinemann Educational Books. Londres, 1994.
Traducción: Miriam Cortés Benítez, Elvira Succar W.
Previsión de traducción: Angelaa Bermúdez Vélez, Consuelo Ospina de Fernández

Los historiadores y los maestros de historia tienen actitudes ambivalentes en torno a la imaginación. Al parecer, un buen historiador debe tener imaginación, mientras que uno mediocre carece de ella (“¡sin imaginación!”). Empero, demasiada imaginación y el resultado no es un historiador mediocre sino uno definitivamente malo (“¡Pura imaginación!”). A uno debe perdonársele el hecho de considerar que ejercitar la imaginación en la historia es jugar con fuego: es mejor estar seguros y dejar que el academicismo se incline un poco hacia la pedantería. Este punto de vista hace que la imaginación sea marginal a la historia. No obstante, paralelamente a esta “marginalidad”, se da una versión diferente que hace que la imaginación ocupe un lugar mucho más prominente. Sin imaginación, los historiadores sólo se dan cuenta de los movimientos. Ninguna evidencia por “dura” que sea puede sustituirla.

Las acciones de los seres humanos pueden ser objeto de investigaciones detalladas...Sin embargo, lo que sucede en sus mentes...sólo puede conocerse por inferencia y, para entenderlos, si es que debe entenderse, se necesita imaginación e intuición¹.

Las estadísticas y la imaginación son para los historiadores lo que el aceite y el petróleo son para una máquina: el exceso de uno no compensa la falta del otro².

El problema es que la “imaginación” cubre un alto rango de actividades y de logros en la historia e implica connotaciones derivadas de las artes las cuales, en algunos casos, parecen entrar en conflicto con sus principios fundamentales. Teniendo en mente tales dificultades, ¿qué distinciones básicas podrían establecerse en relación con el concepto de imaginación? Siguiendo en análisis clásico de Furlong, podemos distinguir entre (i) “las cosas que se dan *en* la imaginación”, (ii) “las suposiciones y (iii) “las cosas que se hacen *con* imaginación”³.

En una clase de historia un niño se imagina que está peleando con William en la batalla de Hastings: tal vez acaba de decapitar a William de un hachazo. Hace esto *en* su imaginación. El profesor tiene otras preocupaciones. “Suponte que eres Harold”, dice, “¿cómo distribuirías los relevos en el campo de batalla?” (Podría haber dicho “imagínate que eres Harold”). Un alumno argumenta que quizás se deberían distribuir entre los soldados locales sin experiencia, para calmarlos. Ha *supuesto* que está en la posición de Harold y que, como Harold, tiene ciertos problemas específicos. Si el alumno hace la suposición con discernimiento e intuición y elige inteligentemente entre todas las posibilidades que se le abren (dada la evidencia que tiene), podemos decir que hace su

suposición *con* imaginación.

Nótese que es posible que el niño que participa en la Batalla de Hastings *en* su imaginación parta de lo que la evidencia sugiere que ocurrió durante la batalla. En este sentido, lo que se imagina puede ser puramente *imaginario*. Sea éste el caso o no, es muy probable que tenga imágenes de los combatientes sajones y normandos, aunque éstos no necesariamente estén presentes en todos los casos. Es posible que algunas *empatías* estén implicadas y que se dé una *identificación* con algún agente. Lo que el niño hace en su imaginación puede ser el resultado de una suposición más o menos controlada. Sin embargo, puede ser mucho más libre que esto. Es posible que desarrolle una vida propia o que constantemente se refiera a las suposiciones básicas. Así mismo, cuando el alumno *supone* es posible que lo haga con ayuda de lo que sucede en su imaginación, algo así como un sueño despierto dirigido y controlado. Pero es posible que no haga esto y, sin embargo, formule una sugerencia similar.

Sin importar lo que pueda decirse de (i), (ii), aparentemente la idea de hacer historia con imaginación es la más problemática. Para que una actividad se haga con imaginación debe haber cierta libertad. ¿De cuánta de esta libertad se dispone en la historia, donde lo que importa es aclarar las cosas a como dé lugar? ⁴. El objetivo de la historia como disciplina es la producción de conocimiento: conocimiento histórico adquirido al utilizar evidencias de acuerdo con determinados principios. Si esto es cierto, entonces, sin importar lo que tome la imaginación histórica de la imaginación en general, debe reconocerse el papel constitutivo de la evidencia en la historia. En casos centrales de imaginación histórica lo segundo debe ligarse de alguna forma a la evidencia: en la historia la imaginación no puede ser tan creativa como lo es en la literatura, o en la pintura o en la música. Es tentador decir que lo meramente imaginario (ficticio) no tiene un papel en la historia. No obstante, esto equivaldría a simplificar demasiado las cosas. Es por eso que retomaré este punto más adelante. Sin embargo, hay cierta verdad en esta aseveración ⁵. Al mismo tiempo, la historia no tiene reglas mecánicas para descubrir o utilizar la evidencia y, en consecuencia, hay un caso de primer orden para reclamar cierto derecho a la libertad por parte del historiador y, por lo tanto, abrir la posibilidad de hacer historia con imaginación.

II. LA EVIDENCIA, LA INTERPRETACIÓN Y LA IMAGINACIÓN

En la primera parte, afirmé que la imaginación histórica debe estar ligada a la evidencia. En cierto sentido,



Cociendo cabeza, *Revista Educación y Cultura*, No. 5, Caricatura de Víctor Sánchez, p. 27

ésta es una aseveración que confunde. Collingwood plantea el asunto mucho más cuidadosamente: “la imagen o recuento del historiador tiene una peculiar relación con algo llamado evidencia”⁶. Es confuso decir que la imaginación simplemente va ligada a la evidencia porque, al parecer, esto implica que la evidencia está atada y es lógicamente anterior a cualquier ejercicio de imaginación. Para Collingwood la imagen que el historiador tiene del pasado es una construcción de su imaginación en interacción con la evidencia. El historiador decide qué hacer con la evidencia. Para él, la evidencia no le dicta el conocimiento. La imaginación es en el sentido constitutivo que Collingwood llama “imaginación a priori”, y argumenta que “es...la imagen que el historiador tiene del pasado, el producto de su propia imaginación a priori, la que tiene que justificar las fuentes utilizadas en su construcción”⁷. Collingwood no aclara completamente si la “imagen del pasado” en cuestión es un concepto formal muy general o si es un concepto detallado y substantivo. De un lado, se refiere a ejemplos detallados derivados de un conocimiento de las leyes físicas y, de otro, se refiere a una idea del pasado innata y general: cualquier intento de decidir aquí hasta qué punto Collingwood quería dejar que la imagen del pasado del historiador determinará su lectura de la evidencia requeriría más espacio y más habilidades que las que poseo⁸. Quizás, podría decirse más modestamente (con Collingwood) que la evidencia no nos obliga a creer en nada por sí mismo sino en conjunción con una concepción del mundo y de cómo trabaja éste. Sin embargo, esta concepción incluye (por lo menos) un concepto del pasado sin el cual no podría haber evidencia y, tal vez, concepciones mucho más substantivas sobre lo que podría ser cualquier parte del pasado. Estas concepciones proporcionan (por lo menos) límites de primer orden a lo que podríamos imaginar. En consecuencia, uno podría decir: “es imposible suponer...”. Elton llama a esto “la prueba última” y lo aplica al planteamiento según el cual los cambios en la conformación y los poderes del Consejo Privado en el siglo XVI se dieron gradualmente: ¿es posible visualizar una situación en la que una parte de un grupo de hombres pase, gradualmente, de ser consejeros privados a ser consejeros en general, un título hasta ese entonces desconocido?⁹ sin embargo, tales concepciones, en sí mismas, no pueden trazar límites firmes. Con frecuencia, el mundo es más complejo de lo que imaginamos y la evidencia puede obligarnos a aceptar algo que nunca hubiéramos podido imaginar.

Para el propósito de este artículo hay dos puntos que es importante enfatizar. El primero de ellos es que la evidencia es creada por las preguntas y que las preguntas que deben formularse son un asunto de juicio. No hay reglas determinadas para hacer

preguntas y, por lo tanto, no es posible seguir pasos mecánicamente predeterminados para utilizar la evidencia. Puesto que aquí se da cierta libertad, existe la posibilidad de utilizar la evidencia con imaginación. En segundo lugar, cuando se trata de hacer suposiciones, la evidencia proporciona las premisas. Más tarde retomaré este punto.

Si la idea de evidencia aparentemente corta las oportunidades a la imaginación, la idea de interpretación parece abrirlas de nuevo: hay una buena cantidad de libertad, sin importar el sentido de interpretación histórica que se utilice. De nuevo tenemos la posibilidad de hacer algo en la historia con imaginación. El grado de libertad, sin embargo, depende del tipo de interpretación y de ninguna forma las viejas interpretaciones funcionan. Por ejemplo, al interpretar lo que querían decir ciertas palabras, si queremos acertar, el rango de posibilidades es muy limitado. Presumiblemente, el autor de un documento en el que un historiador está interesado tenía una cantidad limitada de significados en mente. Las malas interpretaciones y los malos entendidos sólo son posibles cuando se pueden hacer interpretaciones correctas. Kitson Clark da un ejemplo en el cual los Cartistas e incluso los liberales, aparentemente utilizaban un lenguaje que invitaba a la violencia de la revolución y amenazaban con que las cabezas coronadas podían rodar, antes de los disturbios en Lancashire y partes de Yorkshire en el verano de 1942.

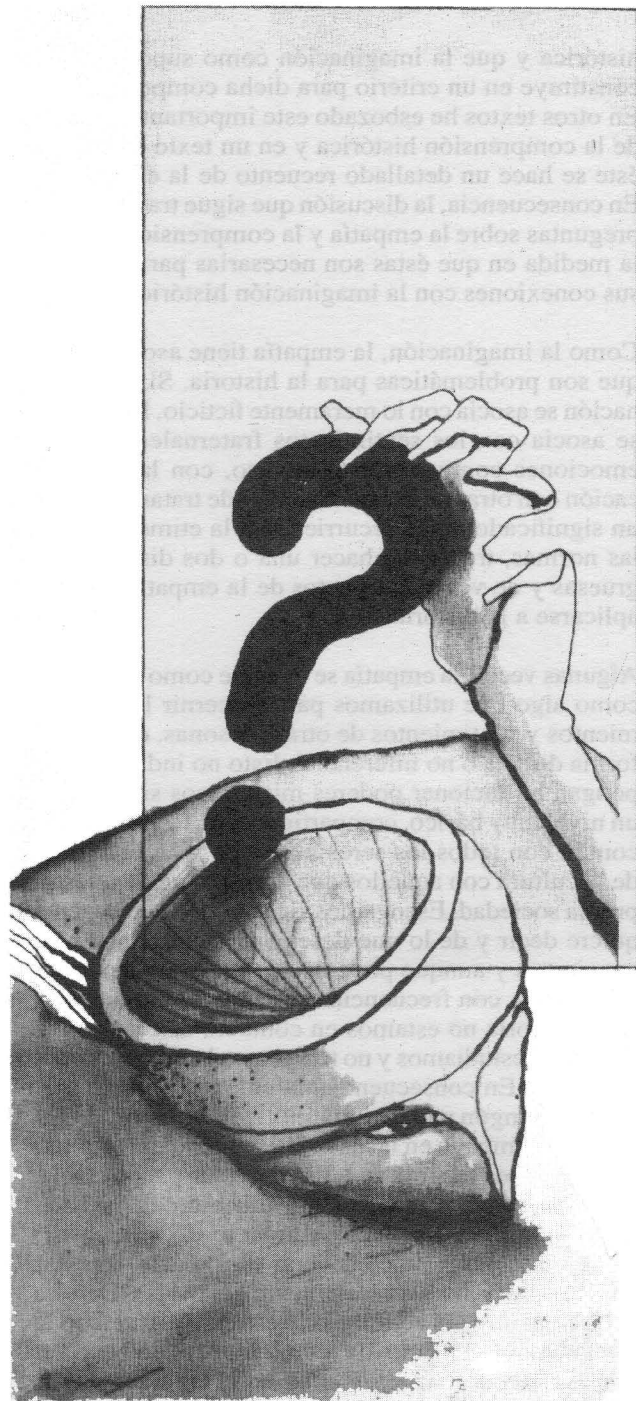
Después de estudiar el asunto tan profundamente como me era posible, decidí que la explicación era relativamente simple. Este lenguaje ampuloso era connatural a amplios segmentos de la comunidad en esa época. La tomaban de las obras de teatro que veían, de las novelas y poemas que leían y de los discursos y sermones que con tanta avidez escuchaban¹⁰.

Su interpretación original era equivocada. Este tipo de caso depende bastante de la evidencia y la libertad para tomar las palabras con este o aquel significado está limitada a las ambigüedades, intencionales o inconscientes, de lo que el hablante o el escritor querían decir.

Cuando la interpretación de que se dispone hace parte de un hábeas completo de evidencias, por ejemplo, ¿cómo deben tomarse Gildas o Nemmius (en las discusiones sobre la existencias del Rey Arturo) o cómo debe interpretarse la *Historia Eclesiástica* de Bede?, Es posible que haya más libertad porque es más difícil asegurar que un hábeas de este tipo inequívocamente tenía uno o varios significados limitados. Es así como David Dumbille argumenta que Gildas no puede entenderse en la forma plana en que John Morris lo

interpreta: casi como si estuviera escribiendo un cierto tipo de crónica. Por el contrario, lo que ofrecía era una exhortación alegórica y religiosa¹¹. Aquí el argumento se inclina parcialmente hacia lo que Gildas quiso decir (lo cual todavía permite un cierto grado de apertura en la interpretación) y parcialmente hacia el significado que tiene el material como evidencia para responder a cierto tipo de preguntas históricas. Más claramente, lo que quería decirse afectaría el significado de la evidencia, pero esto último también se relaciona con los juicios y con la ingenuidad para ver que cualquier material puede trabajarse en formas diferentes para responde a preguntas diferentes. En este nivel, hay mucho espacio para la interpretación con imaginación. En este sentido Stephens argumenta que la *Historia de Bede* no es tanto una historia de la iglesia sino la primera historia inglesa¹².

Más arriba en la escala, la interpretación puede entenderse como la posibilidad de ver los eventos históricos como eventos de un cierto tipo (por ejemplo, una revolución, un renacimiento o un ocaso). Wlash ha caracterizado un importante elemento de esto, la unión de eventos en concepciones apropiadas, como *coligación*¹³. Es casi axioma entre los historiadores el que haya una considerable libertad de interpretación en este nivel y la mayoría de las discusiones históricas tienen que ver con los méritos de las interpretaciones opuestas: no es un asunto algorítmico o mecánico decidir si la Baja Edad Media fue un período de decadencia o el primer paso hacia el Renacimiento, o si fue cierto o simplemente un mito que la Revolución Francesa fue una revolución burguesa que acabó con el feudalismo o decidir si los cambios económicos precapitalistas deben entenderse como malthusianos o marxistas. Ciertamente, en este nivel es posible utilizar diferentes interpretaciones simultáneamente sin que haya contradicciones y abrir así espacios para operar *con* imaginación. Sin embargo, incluso aquí, los conceptos utilizados en una *coligación* no deben forzar la evidencia o distorsionar el material. Por lo demás, no debe pensarse que una interpretación es exhaustiva cuando no lo es. Tampoco deben confundirse las interpretaciones que contienen significados contemporáneos con aquellas impuestas por los historiadores. No se le puede dejar todo el campo libre a la imaginación ya que, como lo señala Elton en una revisión de algunos desarrollos en la enseñanza de la historia, si lo único que perseguimos es agilidad conceptual y coherencia interna, para lograr esto, no tenemos para qué molestarnos con la historia: las narraciones de Tolkien bastarían¹⁴. El trabajo de Tolkien ejemplifica la imaginación creativa en oposición a su contraparte histórica, ya que el mundo de Tolkien, meramente imaginario, es un mundo coherente y complejo y tiene su propio pasado creado por él mismo.



Hombre cabeza interrogante, *Revista Educación y Cultura*, No. 5, Caricatura de Víctor Sánchez, p. 15

III. LA COMPRESIÓN, LA EMPATÍA Y LA IMAGINACIÓN

En la historia, la empatía, la comprensión y la imaginación se relacionan en formas complejas. En esta sección argumento que la empatía es una parte de (y una condición necesaria para) la comprensión

histórica y que la imaginación como suposición se constituye en un criterio para dicha comprensión¹⁵. En otros textos he esbozado este importante aspecto de la comprensión histórica y en un texto anterior a éste se hace un detallado recuento de la empatía¹⁶. En consecuencia, la discusión que sigue trae a cuento preguntas sobre la empatía y la comprensión sólo en la medida en que éstas son necesarias para elucidar sus conexiones con la imaginación histórica.

Como la imaginación, la empatía tiene asociaciones que son problemáticas para la historia. Si la imaginación se asocia con lo meramente ficticio, la empatía se asocia con los sentimientos fraternales, con las emociones compartidas e, incluso, con la identificación con otras personas. En lugar de tratar de forzar un significado único recurriendo a la etimología o a las normas, trataré de hacer una o dos distinciones gruesas y de ver qué aspectos de la empatía pueden aplicarse a la historia.

Algunas veces, la empatía se concibe como un *poder*, como algo que utilizamos para discernir los pensamientos y sentimientos de otras personas, quizás, en forma directa o no inferencial. Esto no indica que se pongan a funcionar poderes misteriosos sino que, a un nivel muy básico, compartimos una forma de vida común con todos los seres humanos y en el ámbito de la cultura con aquellos que hacen parte de nuestra propia sociedad. Escogemos signos de lo que la gente quiere decir y de lo que desea sin hacer raciocinios concientes y aunque podemos cometer errores o ser engañados, con frecuencia acertamos. Sin embargo, en la historia no estamos en contacto directo con la gente que estudiamos y no tenemos relaciones mutuas con ellos. En consecuencia, la empatía como poder no tiene ningún papel que cumplir en la historia¹⁷. En efecto, la empatía en la historia es mucho más similar a un *logro*: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las). De esta forma, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión. La empatía (como logro) tiene que ver con asir las conexiones internas entre las creencias de un agente y sus metas o entre los valores y creencias de un grupo social. Es una condición necesaria (pero no suficiente) para la comprensión histórica.

La empatía también puede ser considerada como un *proceso*. En este punto es fácil pensar que la empatía es un instrumento especial para buscar, lo cual nos lleva de nuevo a una posición similar a aquella según la cual la empatía se considera un poder. No obstante, en la historia encontramos lo que alguien creía o deseaba mirando las evidencias, y justificamos nuestras

aseveraciones refiriéndonos a dichas evidencias (esto no descarta la intuición: es posible que sigamos teniendo “pálpitos”, pero a no ser que podamos producir ciertas evidencias públicas, no podemos esperar que nos tomen en serio). Finalmente, la empatía en la historia sólo cobra significado si le damos el sentido de logro. Sin embargo, un planteamiento tan atrevido como éste necesita calificarse dado que (en últimas) es posible tratar la empatía como una *disposición*. En la historia esto se relaciona con la disposición a tomar en cuenta otros puntos de vista. Adquirir esta disposición es esencial para aprender a pensar históricamente. Con frecuencia, la empatía se caracteriza como “afectiva”. No obstante, si las afirmaciones anteriores son correctas tiene, por lo menos el mismo sentido caracterizarlas como “cognitivas”: empero *hay* aquí un vínculo con el “dominio afectivo”. La disposición de considerar otros puntos de vista es similar a las “pasiones racionales” que deben adquirirse cuando se está aprendiendo cualquier disciplina académica. No aceptaríamos que alguien haya comprendido las matemáticas en forma apropiada si esa persona no se preocupara por la exactitud o por la coherencia, o que un estudiante que no muestre interés por la verdad haya entendido qué es la historia. Quizás es en este sentido que no se puede decir que alguien que no tenga disposición hacia la empatía haya aprendido historia. Los historiadores deben aspirar a ser empáticos con sus sujetos. Sin embargo, esto no hace que la empatía sea más importante que otros aspectos: los historiadores también deben aspirar a hacer planteamientos verdaderos y respetar las evidencias, etc.

La empatía como logro está estrechamente relacionada con importantes aspectos de la comprensión histórica. Comprender las acciones en la historia presupone la empatía como logro, puesto que se relaciona con ver una acción como apropiada en términos de las metas y las intenciones de las personas y de su visión de la situación. Por supuesto, un cierto agente histórico pudo haber estado equivocado con respecto a la situación. De otro lado, las acciones no siempre tienen los resultados esperados: lo que un agente piensa que está haciendo puede ser muy diferente de lo que un historiador quiere decir que realmente hizo. Por lo demás, un historiador puede caracterizar una acción en términos no disponibles para el agente, bien sea porque los conceptos no existían en ese entonces o porque el agente no sabía, en el momento en que llevó a cabo la acción, que los conceptos en cuestión podían aplicarse a la situación. Por todas estas razones, la comprensión histórica tiene que ver con muchas más cosas que el logro de la empatía, pero sin empatía no podría haber una comprensión histórica de las acciones. Es por esto que adquirir la disposición hacia la empatía es una parte esencial del aprendizaje de la historia.

En este sentido, la comprensión, en términos simples, puede desagregarse en tres partes: conocer las metas y las intenciones del agente, conocer la situación en que éste actuó y ver cómo todos ellos se constituyeron en razones suficientes para la acción que desea comprenderse. Las metas y las intenciones pueden ser complejas, y por ende, pueden ramificarse y calificarse de maneras muy diversas. La situación en la que el agente actuó debe verse tanto desde su propio punto de vista como desde el punto de vista del historiador. Así mismo, puede concebirse en términos estáticos o dinámicos. El punto de vista "dinámico" es analizable en términos de condicionales, si se hace (sucede) esto y aquello el resultado será esto o lo otro. En el caso en el que se quieran comprender creencias y no acciones hay diferencias importantes pero, sin embargo, de nuevo la característica central de la comprensión es ver las cosas como razones para las creencias. Y, cualificando las cosas aún mejor, algo similar puede hacerse para comprender las prácticas sociales.

Para los niños entender por qué alguien actuó o dejó de actuar en determinada forma representa un problema inmenso. No existen reglas sobre lo que es relevante tener en cuenta como parte de las preocupaciones del agente. Es difícil establecer una distinción entre el conocimiento y el punto de vista del agente y el del historiador y es aún más difícil oscilar entre estos puntos de vista en la forma que se requiere para lograr la comprensión. La caracterización dinámica de la situación de un agente y su interacción con sus metas exige condicionales, con frecuencia contrafactuales desde la perspectiva del historiador y los rumbos alternativos de una acción y las consecuencias que figuran en estas condiciones deben valorarse en el contexto de una o más especificaciones de las metas del agente. Algunos de los cursos en cuestión deben descartarse.

Dos ejemplos sirven para ilustrar lo que esto conlleva y proporcionar material concreto en un contexto que permita establecer conexiones con la imaginación. Los dos pasajes que se citan más abajo pertenecen a dos niños de cuarto año muy inteligentes que han completado seis lecciones sobre los orígenes y el curso de la Revolución Francesa hasta Thermidor. No se escogieron como ejemplos representativos del trabajo típico de los niños sino porque dan una imagen particularmente clara de algunos elementos de imaginación y comprensión en la historia. La pregunta a la que dan respuesta estos pasajes fue "¿qué habría hecho yo si me hubiera encontrado en las mismas circunstancias que Luis XVI en 1789 y por qué?"¹⁸. Este ejercicio representa una reacción mía a la posición que muchos tomaron en la clase y según la cual el comportamiento de Luis XVI había sido, en

cierto sentido, el trabajo de una persona mentalmente perturbada y, por ende, ininteligible: cualquiera puede ver lo que él debería haber hecho.

1. Con su país en la ruina económica debido a un sistema de impuestos ineficiente y a diversas guerras, el rey, Luis XVI, estaba en una posición difícil. El canciller Necker estaba entregando presupuestos inexactos para hacer creer a la gente que el país tenía un superávit cuando en realidad había un gran déficit. Podría haber continuado gobernando hasta que todos los dineros se acabaran o comenzar desde cero. Escogió lo segundo esperando que los nobles lo ayudaran a cambio del poder. Sin embargo, lo extorcionaron para que convocara a los Estados Generales. Esto debería haber significado una clara victoria para los nobles. No obstante, la opinión pública obligó al rey a revisar los Estados Generales a favor de las clases medias.

Cuando los E.G. finalmente se reunieron, los campesinos resultaron triunfantes. En este punto, Luis pudo haber :

(a) Disuelto el Parlamento. Sin embargo, esto no era práctico puesto que necesitaba el dinero de los nobles. Pudo haber utilizado al ejército para obligar a los nobles a pagar, pero esto tampoco era práctico dado que muchos de los oficiales del ejército eran nobles.

(b) Abdicado. Dado que a pesar de que Luis XVI era un monarca débil, regía por derecho y no iba a renunciar a su poder fácilmente.

(c) Haber unido a la burguesía y creado impuestos para los nobles: peligroso. Había suficientes nobles como para derrocarlo.

(d) Continuado con su actitud de no compromiso y tratado de mantener felices a ambas partes. Esto fue lo que hizo. Sin embargo, no era una solución permanente. En 1794, empero, se encontró una solución más permanente: Luis XVI fue ejecutado.

2. Luis XVI tenía graves problemas como monarca, pero pienso que podría haber hecho un mejor trabajo en el gobierno de su país.

Yo hubiera sido más fuerte. Aparentemente, Luis XVI no se daba cuenta de lo que estaba sucediendo o se daba cuenta y no actuaba. Cuando los otros monarcas amenazaron con invadir a Francia, yo hubiera conseguido el apoyo de la gente de París, los trabajadores no agrícolas, y los hubiera hecho entrar en razón. El país del que estábamos tan orgullosos estaba a punto de ser invadido. Debería haber tratado de recurrir al

patriotismo de la gente y enviar a todos los rebeldes y al ejército a la guerra. Tal vez hubiera podido detener la crisis. Podría haber abandonado el país en 1793 y salvar su vida.

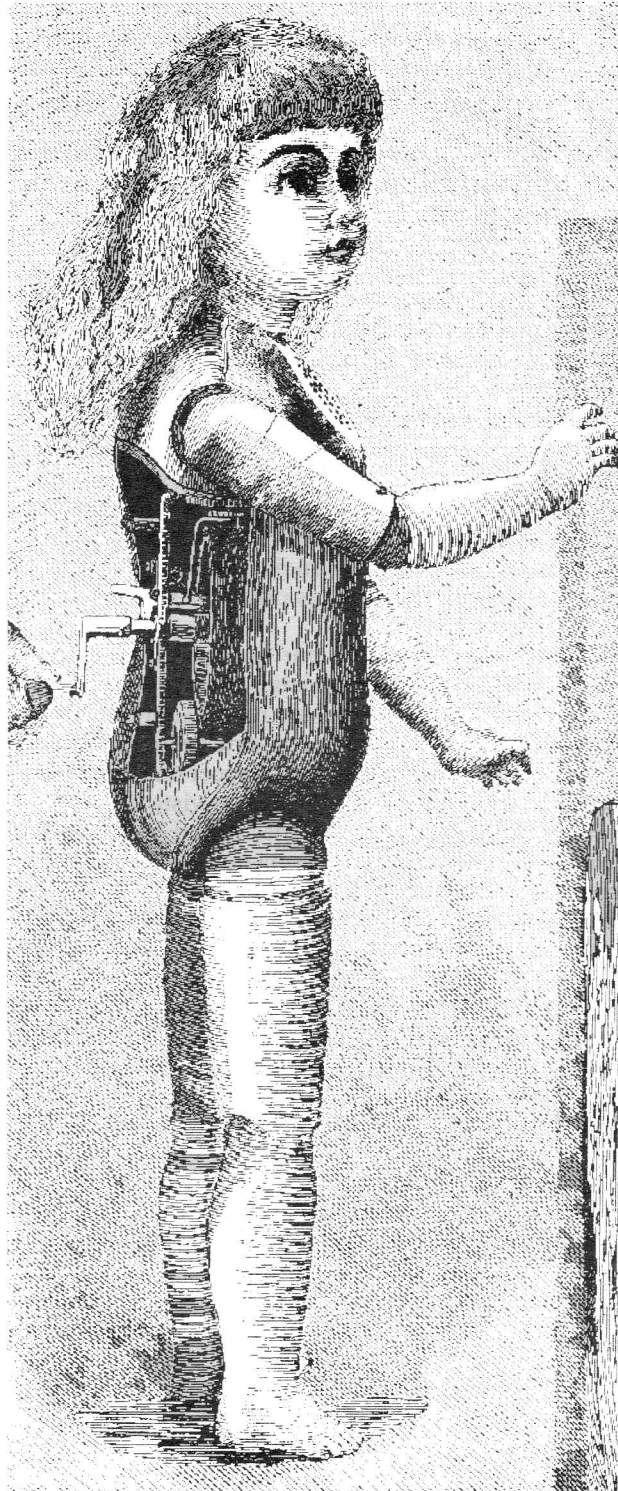
Cuando los Girondinos alcanzaron el poder, el rey pudo haber pactado con ellos. A los Girondinos los apoyaba mucha gente y uniéndolos a ellos, el rey hubiera podido obtener dicho apoyo.

Cuando el país iba a ser derrotado en la guerra, el rey pudo haber dicho: "no se está haciendo suficiente esfuerzo, hoy que fabricamos más pistolas y municiones, más gente debería ingresar al ejército y pelear".

La gente debería haberse unido y ganado la guerra y así el rey hubiera sido popular.

El ejemplo 1 señala claramente algunos de los problemas de Luis XVI y trabaja sistemáticamente algunos posibles cursos de acción. La forma en la que se da la respuesta es bastante propia del estudiante, pero también es una forma que ilustra algo de lo que subyace al entendimiento del verdadero comportamiento del rey. Primero, se esbozan las circunstancias en las que se encontraban Luis XVI y, segundo, se señala un rango de pasos alternativos que éste podría haber dado: se valora la situación en términos dinámicos. Además de otras limitaciones, en (b) se hace referencia a las limitaciones que Luis XVI tenía para actuar y que provenían de su propia visión del mundo. Cabe anotar que en ninguna parte se señalan explícitamente sus metas. Por el contrario, se nos presenta un esbozo general de algunas preocupaciones relevantes en las que interactúan las metas y las estimaciones. En general, se asume que Luis XVI quería seguir siendo rey, no sólo nominativamente sino en forma real. En (b), se señala que Luis XVI "no iba a renunciar a su poder fácilmente". Sin embargo, en (d) se da a entender que algo menos que estos poderes podían ser aceptables en el corto plazo. Aquí, entender la acción se relaciona con ver que las alternativas aparentes son eliminadas por las metas y la visión de la situación del rey. La estructura de la respuesta la proporciona una eliminación sistemática de las alternativas, y las acciones de Luis XVI se entienden, desde su propio punto de vista, como "lo único que podía hacer dadas las circunstancias". La anotación al final trasciende el marco de referencia impuestos por la visión de Luis XVI y, al mismo tiempo, es un comentario sarcástico a su situación.

Si comparamos el ejemplo 1 con el ejemplo 2, podemos ver que aquí las circunstancias en las cuales se encontraba Luis XVI escasamente entran en escena, excepto como ocasiones manipulables para



que el rey tomara decisiones. En consecuencia, no hay limitaciones para la acción, la cual se ve simplemente en términos de *fuerza, voluntad, esfuerzo y decisión*. "Yo hubiera sido más fuerte". Cuando se hace nece-

saría una exhortación, el modelo del profesor se hace demasiado evidente: “no se está haciendo suficiente esfuerzo”. En el ejemplo 2 se nos ofrece la visión de Luis XVI como un hombre débil mental e idiota. Es obvio que él habría podido tomar ciertas decisiones, pero no lo hizo debido a su incapacidad (“aparentemente no se daba cuenta de lo que estaba sucediendo o se daba cuenta y no actuaba”). Las acciones de Luis XVI (o su pasividad) no tienen ningún sentido y, por ende, no son inteligibles. Podemos sentirnos tentados a decir que esta imagen no es totalmente infundada: sin lugar a dudas el entendimiento del rey sobre lo que estaba sucediendo y su capacidad para actuar asertivamente eran muy limitados¹⁹. Lo que se quiere demostrar no es que la comprensión requiera aprobación sino que debe basarse en una conciencia de la posición del agente. La falta de esto en el ejemplo 2 hace ininteligible el comportamiento de Luis XVI.

¿En qué punto interviene aquí la imaginación? Una forma de responder a esto es preguntándonos en qué medida la diferencia entre los ejemplos 1 y 2 podría ser descrita adecuadamente aseverando que el ejemplo 2 “carece de imaginación”. En cierto sentido, los dos estudiantes saben lo que le pasó al rey, conocen lo que estaba sucediendo a su alrededor y saben que dichos eventos eran problemáticos. Sin embargo, mientras que uno de ellos puede ver lo que estos eventos significaron para el rey (con base en las evidencias sobre el punto de vista de Luis XVI), el otro no puede hacerlo. Puede considerar el “mismo” grupo de eventos, pero es incapaz de verlos de la forma en que los habría visto Luis XVI. No puede considerar (o no considera) la complejidad de la situación. Otra forma de expresarlo es diciendo que es incapaz de prever las consecuencias de una determinada serie de creencias y metas, utilizando su conocimiento y dándole sentido a los eventos desde un punto de vista distinto al suyo (y darle así sentido a las acciones de Luis XVI). El segundo alumno es incapaz de “hacer efectivo” lo que en cierto sentido ya sabe. ¿Se debe esto a una falta de imaginación? En la medida en que el alumno no contempla una serie de suposiciones, es natural decir que le hace falta imaginación (como suposición). No obstante, hay otra forma en la que la imaginación entra en juego.

Los eventos de la Revolución Francesa no son sólo una serie de elementos fijos, naturalezas muertas registradas de manera estática por una cámara. Puede darse cuenta de ellas correctamente recurriendo a un amplio rango de descripciones entrecruzadas. Dado que no hay un proceso mecánico para determinar cuál descripción debe utilizarse, existe la posibilidad de ser más o menos “imaginativo” para ver los eventos de una forma o de otra. Esto equivale a decir que aquí

hay un espacio para hacer las cosas “con imaginación” o sin ella.

El alumno del ejemplo 2 lleva a cabo su tarea sin imaginación, en tanto no es capaz de ver (por ejemplo) que la guerra no era simplemente una guerra sino que significaba cosas particulares para grupos particulares de gente y era, en sí misma, una oportunidad o un constreñimiento para tomar ciertas decisiones. En este caso, la conexión con la imaginación como suposición es clara:

La falta de imaginación se relaciona con un fracaso para “hacer efectivo” lo que en cierto sentido ya se sabe.

La exhortación “¡use su imaginación!” es una exhortación a hacer efectivo el conocimiento que ya tenemos. Consideremos este pasaje de Powicke al discutir la situación de los rebeldes en 1265:

¿Quién podía decir si un hombre había sido o no un rebelde? La única definición que daba la corona es que era cómplice del Conde Simon. Los caballeros nombrados en cada condado eran “los apoderados de las tierras y las moradas de los cómplices del difunto Conde de Leicester”. Muchos decretos comienzan con estas palabras. No es difícil imaginar la confusión y los malos manejos a los que dichos decretos dieron lugar²⁰.

En efecto, Powicke, nos está diciendo aquí “*utilicen lo que saben, lo que ya les he contado. Pónganse en la situación de ellos y miren las cosas desde su punto de vista. Esto no es difícil dado lo que ya les he dicho sobre la situación*”. Y la implicación es “*entonces podrán entender*”. La comprensión en el sentido que se discute aquí tiene que ver con la empatía como logro, lo cual, a su vez, quiere decir estar en una posición en la que es posible contemplar creencias y metas que uno no necesariamente comparte. Es la idea de contemplar puntos de vista diferentes a los propios lo que proporciona el vínculo con la imaginación como suposición. Cuando existen evidencias concluyentes sobre los puntos de vista de un agente histórico y la conexión de estos puntos de vista y la acción llevada a cabo por el agente es clara, la imaginación interviene muy poco. Ciertamente el conocimiento de la creencias y las metas del agente no debe ser estático: el historiador debe verlas como relevantes para la acción. En los casos en que no puede compartir los puntos de vista de quien está estudiando, debe contemplarlos en forma consistente para comprender las razones que le dan a la acción su posibilidad de ser comprendida y dejar de lado sus propias creencias. Sin embargo, en la medida en que el esquema aquí planteado puede ser “supongamos que uno hubiera creído y querido esto

¿qué hubiera hecho?”, el papel de la imaginación es mínimo porque lo que hace el agente ya se conoce a partir de una descripción que lo vincula a la acción en cuestión. A la luz de la evidencia que se tiene sobre las creencias de los líderes del sindicato de comerciantes sobre la decisión de Taff Vale, incluso un historiador cuyos propios puntos de vista sobre el rol y el valor de los sindicatos difieran radicalmente de sus sujetos, necesita poca imaginación para seguir sus acciones en un intento de revertir las consecuencias de la decisión. No obstante, el punto es diferente cuando el mismo historiador trata de entender si la gente veía los sindicatos de comerciantes como deseables. Incluso en el caso de eventos particulares no hay evidencias concluyentes, porque aunque puede ser claro cómo alguien (o un grupo) veía las cosas en términos generales, puede no haber evidencias específicas sobre su reacción ante el evento o la situación particular que ocupa al historiador. La suposición, y por ende la imaginación, interviene aquí en una forma mucho más substancial. Supongamos que uno hubiera presenciado un determinado evento, hubiera creído esto y hubiera querido aquello ¿cómo vería el evento en cuestión? La imaginación implica en algunos casos ir más allá de la evidencia, por lo menos en tanto que aquello que es concluyente difícilmente requiere de imaginación.

Esto no quiere decir que la imaginación sea una facultad especial que trabaja sin evidencia. La relación específica entre la utilización de la imaginación y la evidencia que se conecta a ella varía de acuerdo con la evidencia disponible. En cualquier caso, dicha relación es bastante compleja. En algunos casos se trata de figurarse a dónde hubieran conducido ciertos eventos desde el punto de vista de un determinado agente. Otras veces una acción que se sabe se llevó a cabo bajo ciertas condiciones (por ejemplo, un tratado) es, con base en la evidencia que se tiene sobre las metas políticas y las creencias de un agente, redescrita de forma diferente (por ejemplo, como una ganancia de tiempo).

Pasos como éste en los que el historiador va (quizás tentativamente) más allá o más acá de la evidencia pero con base en la evidencia, idealmente deberían apoyarse en evidencias más profundas e independientes. No obstante, la idea de este tipo de evidencia no es tan clara como en el caso de las ciencias naturales, en las cuales las predicciones se deducen de teorías y se prueban contra eventos futuros²¹. En algunos casos aparece alguna evidencia extra tal como un objeto físico, una tabla, una minuta o un diario. Esta evidencia se considera extra en el sentido en que no se podía conseguir cuando se hizo el planteamiento. Sin embargo, con mayor frecuencia se trata de mirar nuevamente más de cerca la evidencia existente. Si

algo se ve bajo una nueva luz como consecuencia de una inspección más cercana o de una evaluación con base en presupuestos diferentes, para quien mira desde afuera no será tanto una evidencia independiente como parte de una interpretación particular de la evidencia que siempre ha existido²². Es tentador afirmar que la imaginación siempre debe ser apoyada por la evidencia, pero sería más cercano a la verdad afirmar que cuando se trata de suposiciones, la imaginación parte de la evidencia y luego regresa a la evidencia vista bajo una nueva luz. La evidencia no es una suerte de recurso último. La imaginación como suposición nos lleva a “leer” la evidencia en una forma y no en otra.

La imaginación como suposición, en la que “hacemos efectivo” lo que en cierto sentido ya sabemos (siempre y cuando pensemos sobre la historia “con imaginación”) puede ilustrarse tanto a partir de lo que los historiadores han escrito sobre sus actividades como a partir de su trabajo esencial.

Las acciones de los hombres pueden ser objeto de investigaciones detalladas y enumeraciones y al igual, aunque con menos certeza, pueden investigarse y enumerarse las influencias que afectaron sus acciones y sus palabras. No obstante, lo que ocurría en sus mentes escapa al escrutinio y a la clasificación exacta. Sólo puede conocerse por inferencia y para entenderlo, si es que puede entenderse, se necesita intuición e imaginación. No puede descubrirse por medio de la acumulación de detalles, sin importar cuán grande sea dicha acumulación²³.

En este caso, Kitson Clark está contrastando la imaginación con las técnicas cuantitativas utilizadas en la historia y, en este contexto, la referencia a la intuición es apenas natural. Con frecuencia la evidencia no es concluyente: no hay reglas fijas o procedimientos mecánicos que, seguidos paso a paso, nos garanticen conclusiones correctas. Ya se ha argumentado que la intuición tiene su lugar en la historia siempre y cuando no se convierta en un tribunal de apelación. Kitson Clark impone límites similares en este sentido²⁴. Excepto por la posible implicación de imaginación aquí sugerida es bastante cercana a la que estoy tratando de plantear²⁵.

Christopher Hill nos proporciona un ejemplo de este punto de vista.

Se ha vuelto una moda... argumentar que las miserias de los trabajadores durante la Revolución Industrial son la invención *ex post facto* de historiadores sentimentales, especialmente de ... J.L. y Barbara Hammond. Se puede demostrar estadísti-

camente que tanto los ingresos nacionales como los salarios promedios subieron después de 1780. Se argumenta, por lo tanto, que los trabajadores de las fábricas tendrían que haber estado mejor... No obstante, los Hammond estaban más dotados con imaginación histórica que sus críticos.

Por ejemplo, no es suficiente con demostrar que un hombre que trabajaba en una fábrica podía ganar, en el mismo tiempo, más que un trabajador doméstico. En la casa, a pesar de que trabajara las mismas horas, era su propio jefe. Si escogía tomarse una hora o un día libre, y dejar de ganar dinero, era libre de hacerlo y esta libertad no puede medirse en términos de dinero. Es posible que en la fábrica su ganancia nominal fuera mayor. Sin embargo, era sujeto de una estricta disciplina, de una disciplina a la que no estaba acostumbrado, y era castigado con severas multas por contravenciones triviales, de tal forma que incluso sus ganancias netas eran menores: al trabajar largas horas en un trabajo que no escogía, se disminuía su sentido de libertad personal y dignidad. Podemos suponer, mirando hacia atrás después de dos siglos, que la imposición de la disciplina laboral se aceptaba fácilmente porque para nosotros ésta es obviamente necesaria: los hombres tienen que empezar a trabajar en un determinado momento de la mañana y continuar haciéndolo varias horas a la velocidad y la temperatura que se requieren para los procesos industriales. Pero para quien antes era un trabajador doméstico que no tenía reloj, que vivía a varios kilómetros de la fábrica y que no tenía otro medio de transporte distinto a sus piernas, todas estas cosas debieron haber sido bastante difíciles y percibidas como coacciones a su libertad. En especial, este hombre abandonó el derecho a escoger cuándo trabajar, durante cuánto tiempo y con qué intensidad. ¿Y qué es la libertad si no la oportunidad de escoger, según lo planteó Milton?

Este pasaje bien podría haber sido escrito para ilustrar los comentarios de Kitson Clark. Como sus anotaciones, ubica la imaginación en contra de las reglas formales involucradas en la estadística y se ocupa de una comprensión que nada tiene que ver con "la simple acumulación de detalles". En primera instancia, tenemos aquí una imagen de la historia hecha con y sin imaginación. La implicación es que no hay una forma mecánica para relacionarse con la evidencia, dado que no poseemos procedimientos mecánicos que indiquen cómo debe ser vista la evidencia, qué preguntas deben hacerse o cómo debe entenderse. En consecuencia, los Hammond, trabajando "con imaginación", vieron que para un historiador, comparar las horas trabajadas con la paga recibida "no es

suficiente". No es suficiente porque (en segunda instancia) la imaginación se relaciona con ver lo que (en cierto sentido) ya sabemos: la relación entre dinero recibido y tiempo trabajado bajo una luz diferente. Lo que sabemos no puede tratarse como pedazos atomizados de información sino que debe relacionarse con otras cosas (vistas, de acuerdo con Kitson Clark, como un todo). Y lo que hace relación y con qué se relaciona lo deciden, entre otras consideraciones, los puntos de vista de los agentes involucrados. La simple descripción ("acumulación de detalles") de la paga o las condiciones de trabajo en las fábricas no son suficientes. El historiador debe contemplar series de creencias y metas aunque no sean necesariamente las suyas y, con éstos, una concepción de lo que es normal o razonable (tal vez entronizado en los hábitos), y validar esto en su descripción. Al hacerlo así, redescubre la situación. Esto es imaginación como suposición. Por supuesto, el hecho de que no haya una forma mecánica de hacer esto no lo convierte en un asunto relacionado con dejar volar la imaginación o con un simple ejercicio de subjetividad. Hill plantea que "podemos suponer, después de dos siglos, que la imposición de la disciplina laboral se aceptaba fácilmente porque para nosotros es obviamente necesaria". Pero si supusiéramos esto, argumenta Hill, estaríamos en un error. El error sería hacer suposiciones del siglo XX, lo que en realidad significa no hacer ninguna suposición (comprometer nuestra imaginación histórica), y continuar pensando en la forma en la que estamos acostumbrados. Esto es un error dado que la evidencia no nos permite afirmar que dicho tipo de pensamiento fuera normal en el siglo XVIII. Esto se relaciona con un ejemplo de fracaso de la imaginación histórica: una carencia total de imaginación. Sin embargo, también muestra que en la historia la imaginación está ligada a la evidencia y que no es independiente ni viciosamente subjetiva.

La tarea de la imaginación como suposición es cambiar nuestro punto de vista: entonces todo parece diferente y podemos empezar a entender.

Miramos el pasado con preconcepciones del siglo XX. Después de doscientos años de lucha sindical, el trabajo asalariado ha ganado una posición de respeto en la comunidad. Pero si nos acercamos al trabajo asalariado desde el punto de vista del siglo XVII, como de hecho la gente hizo, podemos recordar que los Levellers²⁶ consideraban que los trabajadores asalariados habían renunciado a su derecho a ser hombres libres y, por lo tanto, no debían permitírseles votar.

...No debemos dejar que nuestra facultad para juzgar lo que ya ha sucedido nos impida entrar imaginativamente en dichos sentimientos. Si

aprehendemos el aura de falta de libertad que todavía rodeaba a los asalariados en el siglo XVIII, no deberíamos impresionarnos por las estadísticas que sugieren que éstos podrían estar mejor, en términos generales, que los artesanos o los colonos, y podríamos entender por qué los artesanos constituyeron la vanguardia del sindicalismo posterior.²⁷

Nada de lo que Hill afirma aquí exige que compartamos los sentimientos de aquellos que buscamos entender ni hay ningún proceso involucrado en la comprensión de ellos. Nuevamente, se trata de hacer efectivo lo que en cierto sentido ya sabíamos, de mirar las cosas desde un punto de vista diferente. Aprehender el aura de falta de libertad que todavía rodeaba al trabajo asalariado es saber que la gente creía y sentía cosas y poder ver las implicaciones de este saber. La imaginación requiere sensibilidad para apreciar la forma en que las creencias y los sentimientos soportan otras creencias, sentimientos y acciones. La falta de imaginación significa que el conocimiento permanece estático. Decir que nuestra facultad para juzgar lo que ya ha sucedido “nos impide entrar imaginativamente en dichos sentimientos” es hacernos conscientes de los peligros de este tipo de “inercia cognitiva”. La premisa “si nos acercamos al trabajo asalariado desde el punto de vista del siglo XVII, como de hecho la gente lo hizo”, nos recuerda que debemos cambiar nuestra posición, no para modificar nuestras creencias, y apreciar lo que esos cambios de posición significarían en términos de sentimientos, aunque no los compartamos.²⁸

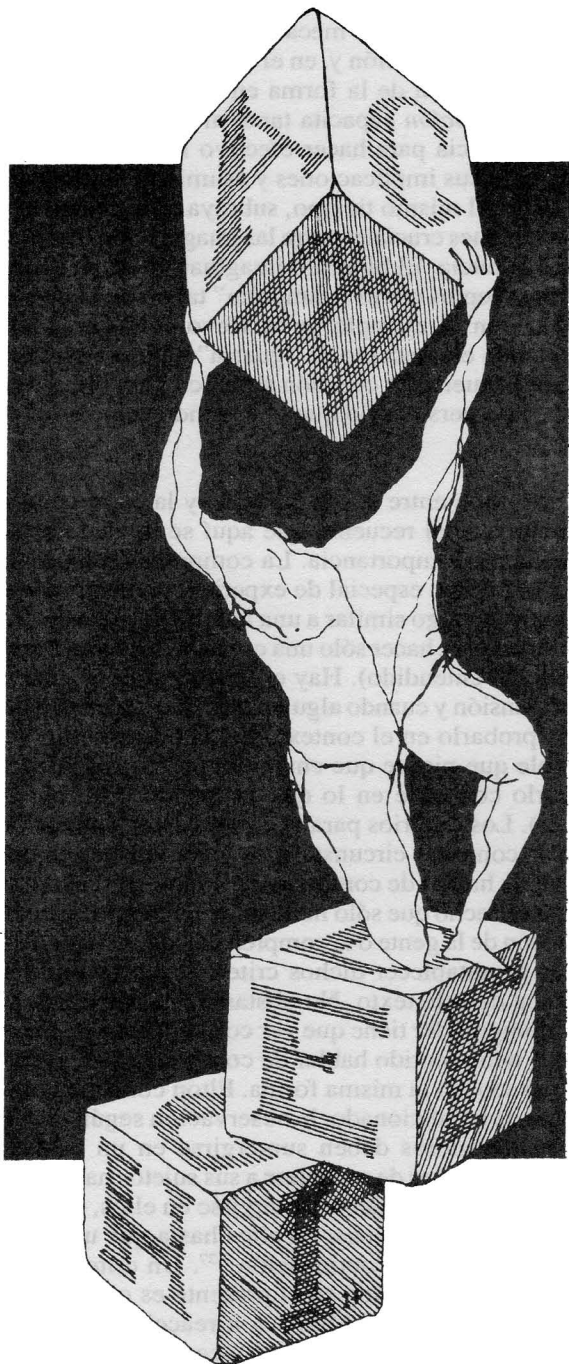
Con frecuencia se argumenta que hacer una buena historia no es posible si no sentimos simpatía con el período o el individuo que nos ocupa. Sin embargo, en la historia la simpatía tiene más que ver con reconocer lo adecuado de determinados sentimientos o creencias que con compartirlos. Incluso en la vida cotidiana, en la que compenetrarse con alguien puede llegar a significar compartir los sentimientos o emociones de esa persona, se trata más de reconocer que dichos sentimientos son apropiados dada la forma en que esa persona ve las circunstancias. En consecuencia, podemos decir “simpatizo con tus sentimientos, pero...”, o incluso “simpatizo con tu posición, pero...”. La simpatía histórica puede implicar estar de acuerdo con lo que uno asume más básicamente y con los presupuestos de un período (en la medida en que tiene sentido hablar así). Puede incluso implicar estar de acuerdo con los principios morales y el estilo de vida de un grupo social en un período particular. Sin embargo, dicha aceptación no es necesaria para hacer una buena historia y si es algo más que una simpatía vaga y general, puede convertirse en parcialidad: estar de acuerdo con una serie de asunciones contemporáneas

implica estar en desacuerdo con otras²⁹. La simpatía con los sujetos del siglo XVIII que describe Hill en su pasaje no significa compartir sus creencias, metas o sentimientos. Alabar a un historiador por su simpatía con lo que está estudiando es, en parte, señalar lo que *no* hace, es decir, salirse de su narración para mostrarle a su audiencia cuán equivocada, estúpida o perversa fue una forma de hacer las cosas. Más positivamente, dicha alabanza implica que puesto que el historiador reconoce la adecuación de las emociones de sus sujetos, dadas sus asunciones, tiene más capacidad de contemplar sus puntos de vista en forma consistente, penetrar en sus consecuencias y transmitirle todo esto a su audiencia. Las dificultades prácticas que aquí se encuentran son, por supuesto, particularmente agudas cuando los puntos de vista del historiador son contrarios a los de sus sujetos. Carr planteó la necesidad del historiador de tener una “comprensión imaginativa” y agregó:

Hablo de comprensión imaginativa, y no de simpatía, con el fin de que la simpatía no se confunda con estar de acuerdo. En el siglo XIX se miraba con desprecio la historia medieval porque se rechazaban enfáticamente las supersticiones de la Edad Media y desde ahí era imposible entender a las personas que vivieron en dicho período³⁰.

Una idea conectadas con la simpatía y casi siempre tratada como sinónimo en la que se refiere al pensamiento histórico de los niños, es la *identificación*. En la historia madura la identificación es casi siempre históricamente destructiva y, generalmente, un signo de falta de imaginación. Al contrario de la comúnmente supuesto, es entregar el control y, al excluir el movimiento libre entre diferentes puntos de vista, excluir la comprensión: una vez que el historiador se ha identificado con el sujeto no hay posibilidad de diferenciar entre la visión del sujeto sobre lo que estaba sucediendo y lo que el historiador sabe acerca de ello. Separada de la noción de suposición y de evidencia, la identificación, e incluso la simpatía, son un signo de parcialidad, apego o prejuicio.

Puede argumentarse que estar de acuerdo con las creencias es una cosa y que compartir los sentimientos es otra. Es esto último lo que exige la imaginación histórica. Sin embargo, el precio de vincular la imaginación directamente con los sentimientos es convertirla en un epifenómeno de la historia, marginal y romántico. Para ver por qué esto es así, debemos entender la relación entre sentimientos y creencias. Sería absurdo sugerir que para establecer las conexiones señaladas por Hill, sea necesario compartir los sentimientos que corresponden a la creencia de que el trabajo asalariado es despreciable o esclavizante. Por lo demás, en algunos pasajes de la historia, di-



Hombre sobre cubos de letras, *Revista Educación y Cultura*, No. 5, Caricatura de Víctor Sánchez, p. 7

cha necesidad haría que la tarea del historiador fuera imposible por principio (y no solamente difícil). Las emociones y los sentimientos tienen una base cognitiva: son los sentimientos los que nos permiten establecer la diferencia entre el miedo y la esperanza, la envidia y la ira, etc. No puedo compartir el triunfo y la esperanza de un político inmediatamente después de su elección si sé que su valoración del significado

de su victoria para el futuro es completamente errada. ¿Y cuál sería la posición de un historiador que no fuera capaz de aceptar las creencias que tienen que ver con la providencia y que se discuten en el siguiente fragmento?

Uno no puede comprender el papel de Cromwell en la Revolución hasta que no aprehende su visión de la vida de los seres humanos en el universo. De acuerdo con él, el complejo patrón de eventos era fabricado por la continua intervención de Dios, quien tejía en el telar del destino no sólo el gran diseño que llamamos historia sino también las incontables telarañas de detalle que hacen la experiencia de cada alma. En el patrón principal, el hizo que hubiera una guerra... al lograr que al Rey Carlos se le endureciera el corazón y al asegurar, contra todas las reglas de la probabilidad, la victoria de sus Santos... Sin embargo, si uno inspecciona una esquina del colosal tapete, la isla Wight y el castillo de Carisbrook, por ejemplo, los lugares a donde Robin Hammond se retiró en busca de una vida tranquila, libre de problemas políticos, también puede observar "una cadena de providencias". Fue a la isla de Wight y no a otra parte que Dios envió a "esa persona" (el Rey). En todo esto debe haber "un significado glorioso y superior". Uno puede ver al Rey, a Berkeley y Ashburnham moviéndose como peones en torno a Hammond, quien era uno de los elegidos, para lograr la perfección de su vida espiritual. Al mismo tiempo, y movidos por la misma mano invisible de dios, cada uno de ellos asume su papel en el drama que finalizó con una patíbulo en Whitehall³¹.

No hay razón para suponer que Brailsford creía en la obras de la providencia. No obstante, tenía que compartir esta creencia para poder compartir los sentimientos que, en ciertas circunstancias, implicaban dichas creencias. Si no hubiera tenido estas creencias, por ejemplo, no podría haber compartido las emociones de Cromwell durante la campaña de 1649 en Irlanda. La conclusión es que si la imaginación histórica debe tener un papel más central en la historia, la descripción que demos de ella no podemos caracterizarla de una forma que la plantee como imposible. Y ésta sería la consecuencia de vincularla demasiado estrechamente a los sentimientos.

Hay otro aspecto de la imaginación histórica en el que hacer efectivo lo que ya sabemos juega un importante papel. Un historiador no funciona como una conciencia aislada sino como alguien que hace parte de las actividades públicas. Sus reconstrucciones deben permitirle a otros trabajar con ellas. Parte de su trabajo consiste en capacitar a su audiencia para comprender lo que está sucediendo y para hacer efectivo lo que

se le ofrece. Gilbert Ryle compara a dos biógrafos de Napoleón (a ambos los considera historiadores).

Del biógrafo eficiente pero carente de imaginación aprendemos, por supuesto, lo que necesitamos aprender: por ejemplo, cuánto duró la batalla de Waterloo, cuánta munición se gastó, cuán grandes fueron las pérdidas. Del biógrafo eficiente e imaginativo también aprendemos estas cosas, pero, por decirlo así, olemos la pólvora y escuchamos el sonido que producían los cascos de los caballos al enterrarse en los pantanosos caminos del Bélgica. El primer biógrafo clasifica juiciosamente el clima en términos meteorológicamente correctos, como un aguacero fuerte y constante. El otro nos acerca personalmente al clima, al describirnos las botas llenas de agua de los soldados y sus raciones emparamadas³².

La conexión entre la imaginación del historiador y su audiencia es bastante cercana. Por mucho que el historiador señale las implicaciones, la audiencia debe extraer algunas de ellas por sí misma. Un aguacero constante nos remite a botas llenas de agua, pero éstas significan algo para la moral de las tropas. Y esto a su vez ¿qué significa?³³ Si el historiador carece de imaginación no provoca que la audiencia sea imaginativa. En este sentido, Ryle señala cómo las diferentes maneras de hacer el recuento de los hechos (el aguacero) pueden afectar a la audiencia: “[El biógrafo carente de imaginación] ni piensa ni hace pensar a la audiencia en las consecuencias que un aguacero puede tener en las acciones y pasiones de quienes participan en una batalla”³⁴. La metáfora que Ryle utiliza para elucidar el contraste entre el biógrafo imaginativo y el carente de imaginación es bastante instructiva: “en lugar de tratar los conceptos de aguacero y escasez de municiones como cheques que se consignan, [el biógrafo imaginativo] los trata como monedas y pagarés que pueden cambiarse por bienes de consumo”³⁵. Mientras que el biógrafo carente de imaginación se aferra a “conceptos sólidos con los que se siente satisfecho”, su contraparte trasciende esto:

Utiliza estos mismos conceptos [pero] también le sirven de trampolín. Dado que ha encontrado en los anales que la lluvia era fuerte o que las municiones escaseaban, se pregunta sobre las raciones de los soldados y sobre las dificultades de las mulas y de los caballos y busca las repuestas a estas preguntas (la evidencia) en las cartas de los soldados, digamos, buscando comentarios sobre el estado de sus raciones de medio día o sobre la profundidad del barro en las carreteras belgas³⁶.

En este punto, Ryle enfatiza que la historia es esa

actividad abierta y no mecánica que puede realizarse *con o sin* imaginación y, en el ejemplo que utiliza, da una descripción de la forma en que la imaginación *como suposición* capacita tanto al historiador como a la audiencia para hacer efectivo lo que ya saben, siguiendo sus implicaciones y asumiendo otro punto de vista. Al mismo tiempo, subraya (correctamente) las relaciones cruciales entre la imaginación histórica y la evidencia. El biógrafo imaginativo de Ryle emplea conceptos como “trampolín” tal como el primer alumno en el ejemplo de la Revolución Francesa trasciende el concepto de “guerra” para preguntarse lo que la guerra en cuestión significó para diferentes grupos de persona (lo que el segundo estudiante no hizo).

La conexión entre la imaginación y la comprensión que subyace al recuento que aquí se ha dado es de fundamental importancia. La comprensión no es un estado, un tipo especial de experiencia o un proceso mental sino algo similar a una habilidad (pero no una habilidad para hacer sólo una cosa con respecto a algo que se ha entendido). Hay criterios públicos para la comprensión y cuando alguien dice que entiende algo, debe probarlo en el contexto de dichos criterios (es posible que piense que entiendo, pero otros pueden negarlo con base en lo que yo puedo o no puedo hacer). Los criterios para la comprensión son tan diversos como las circunstancias y actividades en que se puede hablar de comprensión e incluso si el rango es tan estrecho que sólo incluye, por ejemplo, la comprensión de la gente o la comprensión de sus acciones, tratar de establecer dichos criterios sobrepasaría el alcance de este texto. No obstante, en la medida en que comprender tiene que ver con ser capaz de hacer cosas, tiene sentido hablar de comprender el agente del pasado, en la misma forma. Elton condenó como propia de un aficionado, la observación según la cual los historiadores deben sumergirse en un período hasta ser capaces de **escuchar** a sus sujetos hablar: “la verdad es que uno debe sumergirse en ellos, estudiar sus creaciones y pensar en ellos hasta que uno sabe qué van a decir a continuación”³⁷. Un criterio para comprender a alguien en el presente es que seamos capaces de predecir cómo va a reaccionar ante un evento hipotético, porque conocemos algo de sus experiencias pasadas, sus creencias, sus preferencias pasadas, sus punto de vista, cómo le parecerá el evento en cuestión (por supuesto podemos equivocarnos: Las creencias relevantes no siempre son obvias y los eventos reales pueden hacer que se modifiquen las creencias y las metas de una persona, pero si acertamos, habremos cumplido con uno de los criterios para que haya comprensión). Dicho de otra forma, cuando se trata de entender a otra persona, un criterio es que seamos capaces de “utilizar nuestra imaginación”, de hacer efectivo nuestro conocimiento, de contemplar

actitudes y creencias distintas a las nuestras y de ver sus implicaciones. Antes se dijo que la imaginación como suposición es una condición necesaria para la comprensión. Quizás ésta sea una formulación ligeramente confusa (que podría llevar, por ejemplo, a implicar una conexión causal). Sin embargo, dicho de forma más precisa, la imaginación es un *criterio* para ciertos tipos de entendimiento³⁸. Y si se trata de entender a personas del pasado, no es del todo anormal poner las cosas como lo hace Elton: si realmente las entendemos, si las conocemos lo suficientemente bien y si podemos hacer efectivo ese conocimiento, sabremos “lo que van a decir a continuación”. En este sentido, la imaginación histórica como suposición no es una facultad especial ni un proceso misterioso. Ni siquiera es una manera particular de pensar, aunque en algunos aspectos sí lo sea. En ciertos casos es más un logro. El historiador imaginativo hace ciertas cosas que no hace el historiador carente de imaginación. Los juicios sobre si un historiador ha sido o no imaginativo dependen de criterios públicos. Es en su trabajo donde se ve su imaginación histórica o la carencia de ella, no en las anécdotas que cuenta sobre sus experiencias de investigación o de escritura de los hechos.

IV. LA IMAGINACIÓN Y LO “IMAGINARIO” EN LA HISTORIA

Hay una tendencia entre los historiadores (y los maestros de historia) a negar cualquier interés en lo que podría haber pasado. Se asume que la labor del historiador en descubrir lo que *en realidad* sucedió: lo meramente imaginario no tiene lugar en la historia. ¿Cómo más, se pregunta, se diferenciaría la historia de la ficción? La historia se basa en la evidencia y ¿cómo podría haber evidencia de lo que (*ex hypothesi*) nunca sucedió?

Sin lugar a dudas este punto de vista representa una sana advertencia contra el romanticismo vacío, contra la tendencia de los historiadores o de los estudiantes “a dejar vagar libremente su imaginación sobre lo que podría haber sucedido”³⁹. Sin embargo, al ser un mandato de autonegación no puede asumírselo como obligatorio. Si el concepto de causa juega algún papel en la historia y si este concepto debe algunas veces entenderse en términos de condiciones necesarias, entonces los historiadores, deben analizar lo que habría sucedido si una condición precedente no se hubiera dado. Decir que A es una condición necesaria de B, es decir que si A no hubiera ocurrido, B tampoco habría ocurrido. Al decir que A ocurrió y con ello B, el historiador se está comprometiendo con la especulación. La no ocurrencia de A y B, y las consecuencias que hubieran tenido lugar son, por el

contrario, imaginarias. En forma similar, los eventos algunas veces se construyen en una cierta dirección: “si se hubieran dejado fluir”, las cosas habrían ido en esta o en aquella dirección, pero entonces alguien o algún grupo (o algún “accidente”) “intervino” y las cosas tomaron un rumbo diferente. Sin esta persona o ese evento el curso de los sucesos habría sido diferente⁴⁰. El siguiente pasaje, tomado de un debate entre Brian Simon y Marjorie Cruikshank sobre la Ley de Educación de 1902, ilustra este punto.

Ahora bien, por diversas razones en el sistema de Consejos Directivos Escolares se dieron ciertos factores que *debían llevar* una creciente preocupación por la educación. Los Consejos eran elegidos directamente... y los padres se involucraban en el sistema. El sistema de finanzas, a la vez que imponía fuertes restricciones, permitió que tuvieran lugar algunos avances. Por esta y por otras razones... los más progresistas se vieron *obligados a moverse hacia delante* y lo hicieron en forma extremadamente rápida⁴¹. [las itálicas son mías]

Para Simon, Morant y Balfour se marcó un movimiento en el que los eventos tomaron una cierta dirección. Vale la pena señalar que Simon escribe desde un punto de vista marxista y que la asunción de que la intervención de una persona o grupo de personas puede ubicar los eventos en un sendero diferente no es simplemente una asunción liberal.

Tampoco se trata de una especulación marxista. Consideremos este pasaje de Elton: “lo importante es saber si la Reforma Luterana fue realmente necesaria o si la Iglesia podría haber sido renovada y restaurada por el humanismo cristiano, basado en Erasmo”⁴². Aquí se nos invita a imaginar un mundo posible en el que Lutero y su “posición más revolucionaria” no hubieran existido y se nos invita a preguntarnos si en dicho mundo el humanismo cristiano podría haber “renovado y restaurado” la Iglesia. El punto de este ejercicio es ver que sin el apoyo popular que la posición radical de Lutero había ganado, el humanismo cristiano habría tenido un efecto puramente marginal. Esto tiene que ver con “lo que hubiera sucedido si”. Sin embargo, no hay nada ilegítimo en ello.

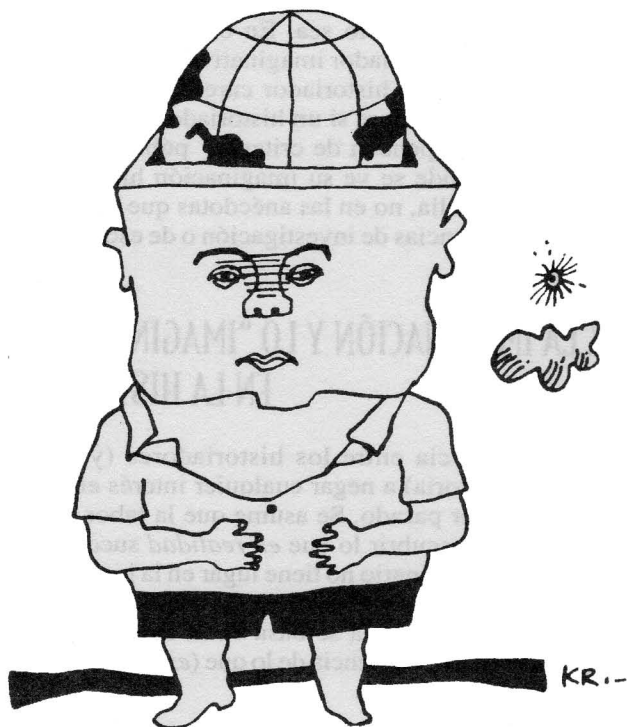
Rara vez este tipo de movimiento se hace de forma abierta y explícita. Un ejemplo particularmente interesante es la frase de Geoffrey Parker “si la Armada hubiera llegado a tierra”⁴³. La estrategia de Parker consisten en ordenar la evidencia disponible actualmente para evaluar las fortalezas y debilidades de los ingleses y de los españoles, su moral bajo ciertas condiciones y las oportunidades de que los españoles tuvieran éxito dado lo que sabemos de las órdenes de

Parma y de sus posibles planes. “¿qué habría sucedido si Medina Sidonia hubiera tenido éxito, en contra de todas las adversidades, en lograr que la Armada llegara a las costas inglesas? ¿Eran los medios que se le proporcionaban al rey proporcionales a los fines que tenía en mente?”⁴⁴. Lo que está en juego aquí es un examen detallado de los problemas, de la efectividad y de los equipos de los españoles y de sus oponentes si hubieran sido dirigidos por un contemporáneo o por Felipe II si se hubiera hecho las mismas preguntas, pero con el beneficio de los juicios de lo que haya sucedido y un conocimiento que no estaba disponible para los participantes. Los escenarios que se desarrollan en la discusión son imaginarios: nunca ocurrieron. No obstante, si en este sentido todo el asunto es “pura imaginación”, en otro no lo es. En todos los puntos del cálculo, el argumento se apoya en la evidencia. Parker admite que “cualquiera o ninguno de los escenarios... era posible... No lo sabemos y ninguna especulación o cálculo puede iluminarnos”⁴⁵.

¿Por qué entonces “jugar un juego de salón con las posibilidades en la historia” especialmente si (como Carr sigue diciendo) “éstas no tienen nada que ver con la historia”?⁴⁶. Parker mismo nos da una razón: “un enfoque contrafactual... es esencial cuando el historiador desea valorar la viabilidad de un curso de acción o de una política”⁴⁷. ¿Por qué deberíamos valorar la viabilidad de un curso de acción que nunca tuvo lugar? Porque muchas veces nos ayuda a entender la razón por la cual se tomó otro curso de acción y porque nuestra decisión sobre esto determina el uso que podemos darle al fracaso de la Armada como evidencia suficiente por sí misma para nuestra valoración de Felipe II y de sus planes. Pero Parker podría haber dado otra razón, tal vez más importante, para dicho juego de la imaginación. El fracaso de la Armada ha sido considerado (por lo menos en la historia inglesa) como un evento bastante importante. Gran parte de su importancia se deriva de sus consecuencias. Ahora bien, decir que el fracaso de las tropas en llegar a las costas fue lo que causó que “la Contrarreforma no triunfara en Europa” es decir que dicho fracaso fue una condición necesaria para su falta de éxito⁴⁸. Ciertamente Garret Mattingly al tratar de sopesar las diferentes posturas en torno a la importancia de la armada y apoyar su propia valoración (de que ésta fue decisiva en sus efectos sobre la opinión europea en cuanto a los propósitos de Dios) explícitamente ofrece sus propias posibilidades: “sin la victoria inglesa de Gravelines y su ratificación a raíz de las noticias provenientes de Irlanda, Enrique III nunca habría resumido el coraje necesario para liberarse del yugo de la Liga y la historia subsecuente de Europa hubiera sido completamente diferente”⁴⁹. Mattingly sólo toma el primer paso en este “imaginario” sendero

y caracteriza la multiplicidad de alternativas que éste abre como “completamente incalculables”. Sin embargo, si alguien quisiera desafiar su juicio, no podría evitar traer a cuento otras posibilidades y tendría que asumir que ciertas de todas formas habrían sucedido, incluso sin la derrota de la Armada.

Es, entonces, equivocado decir que lo puramente imaginario no tiene un papel que jugar en la historia. No obstante, incluso lo imaginario, cuando aparece en la historia, debe vincularse a la evidencia. El tipo de imaginación contraria a los hechos que aquí se discute es una forma de suposición negativa: si tal cosa y tal otra no hubieran sucedido ¿qué habría sucedido,



Niño mundo cabeza, *Revista Educación y Cultura*, No. 3, Caricatura de KEKAR (Cecilia Cáceres), p. 24

con base en la evidencia que se tiene? Algo así está involucrado, por lo menos implícitamente, cuando de recurre a las causas como condiciones necesarias. Con frecuencia, dichas imaginaciones dejan de lado las atribuciones de importancia en términos de consecuencias. Lo que se supone no sucedió y es, por lo tanto (*ex hypothesi*) meramente imaginario. Sin embargo, no es sólo fantasía o imaginación sin control o sin límites.

Si lo imaginario tiene un papel en la historia, ¿cómo podríamos trazar una línea divisoria entre la historia

y la ficción histórica? Lo que comúnmente recibe el nombre de ficción histórica tiene en cuenta lo que los historiadores han establecido como un conjunto de premisas dentro de las cuales se puede hacer una narración. Lo meramente imaginario en estas circunstancias, generalmente está confinado el nivel de los eventos que los historiadores implícitamente consideran que sucedieron, pero no pueden caracterizar. Con frecuencia lo que sucede es que no existe suficiente evidencia para decir algo en este nivel. Otras veces hay suficiente para ejemplificar, pero no lo bastante como para contar una historia coherente. El escritor de ficción histórica basa lo imaginario en la evidencia, pero no obstante inventa lo que el historiador es incapaz de reconstruir. Supongamos que hubiera habido un individuo con esta serie particular de experiencias, que creía en esto y en aquello otro, que vivió en estas y estas circunstancias y que se vio envuelto en esta serie de eventos (históricos), ¿qué le habría sucedido? Las personas en la narración son similares a tipos ideales, encarnan una configuración particular de creencias, metas y roles económicos y sociales que, por lo menos, son históricamente posibles y que, dado lo que los historiadores han establecido con base en la evidencia, apuntan a una combinación altamente probable. De todas formas, los tipos ideales se utilizan en la historia (el campesino ruso de Maynard, el anarquista andaluz de Brenan, los Sans Cultotes de Soboul), pero en la ficción histórica llevan a cabo acciones, tienen conversaciones y relaciones personales y sufren eventos cotidianos sobre los cuales no podría haber evidencia, puesto que nunca sucedieron. En la historia, los tipos ideales iluminan y ejemplifican asuntos más amplios, pero en la ficción histórica se les tienden todas las trampas de la vida (imaginaria).

La imaginación en la ficción histórica debe reconocer las limitaciones impuestas por la evidencia y los hechos establecidos históricamente, pero al mismo tiempo debe cumplir con los criterios de coherencia y probabilidad, etc. Desde este punto de vista, la ficción histórica también evoca una respuesta y el autor, normalmente, busca producir una reacción emocional en el lector. Con frecuencia, la narración se hace desde un punto de vista y, por lo menos en este sentido, raramente se hace el intento de mantener el desapego que el historiador debe guardar. En el caso de la literatura histórica infantil (¿y de los adultos también?) se invita al lector a identificarse con el héroe, lo cual le exige vivir *en* la imaginación. Y en la medida en que el trabajo obliga al lector a acomodarse al mundo del héroe, y no simplemente a asimilarlo con el suyo, exige también que haya imaginación como suposición. Escribir ficción histórica no es hacer investigación histórica y leerla no es (en cierto sentido) leer historia. No obstante puede llevar a la empatía como logro y a una aprecia-

ción de un período, así sea desde un punto de vista estrecho, haciendo más fácil que se haga efectivo el conocimiento histórico. Llanamente podría decirse que la comprensión histórica exige moverse en un rango de puntos de vista, algunos de los cuales nunca podrían haber tenido (o podrían haber comprendido) los sujetos investigados. Esto, por supuesto, es una de las cosas que hace que la historia sea difícil para los niños, y la ficción histórica, al reducir el rango de puntos de vista y explorar uno o dos en detalle, tiene un lugar mucho más importante en el aprendizaje de la historia que el que generalmente se la ha dado.

V. LA IMAGINACIÓN, LAS IMÁGENES Y “LA REALIDAD DEL PASADO”

La ficción histórica, acompañada de las narraciones históricamente verdaderas, cumple otro papel. Al atenuar la realidad actual, una narración en la que uno puede “sumergirse” fortalece la conciencia de realidad del pasado. He aquí una paradoja: ¿cómo puede una obra de ficción fortalecer el sentido de realidad del pasado? Más tarde volveré sobre esto. Sin embargo, surge una pregunta previa bastante obvia: ¿Qué es lo que se compromete en la toma de conciencia sobre la “realidad del pasado”?

Es una frase curiosa que, sin embargo, con frecuencia emplean los maestros al tratar de describir lo que les falta a muchos niños (y a muchos adultos) y no creo que tenga nada de misteriosa. Dicho en forma directa, el pasado no está presente y nadie está diciendo que lo está. El punto es que las personas y las sociedades existieron de la misma forma que nosotros existimos ahora. Es fácil tanto para los niños como para los adultos ver la historia como un catálogo de planteamientos formales casi vacíos y tratar los hechos establecidos históricamente como patrones abstractos o como cálculos en los cuales los términos se manipulan para cumplir con misteriosos propósitos académicos. Para estas personas no tiene sentido (o no vale la pena) hacer efectivo dicho conocimiento histórico. Para ellos, la historia es formal y vacía porque a pesar de que sus planteamientos tienen una relación esotérica entre sí, no tienen contacto o aplicación en el mundo “real”. Las abstracciones no son traducibles a términos concretos y no se da un ejercicio de la imaginación como suposición (no se ven implicaciones de las creencias, las metas, etc.): estos significa que no pueden ver que las mismas conexiones que se aplican al pasado se aplican al presente. A alguien que carece del sentido de realidad del pasado, no se le ocurriría hacer las mismas conexiones si se le confrontara con una persona o acción presente. Esto implica una cierta arbitrariedad en el manejo del conocimiento histórico y un fracaso en entender

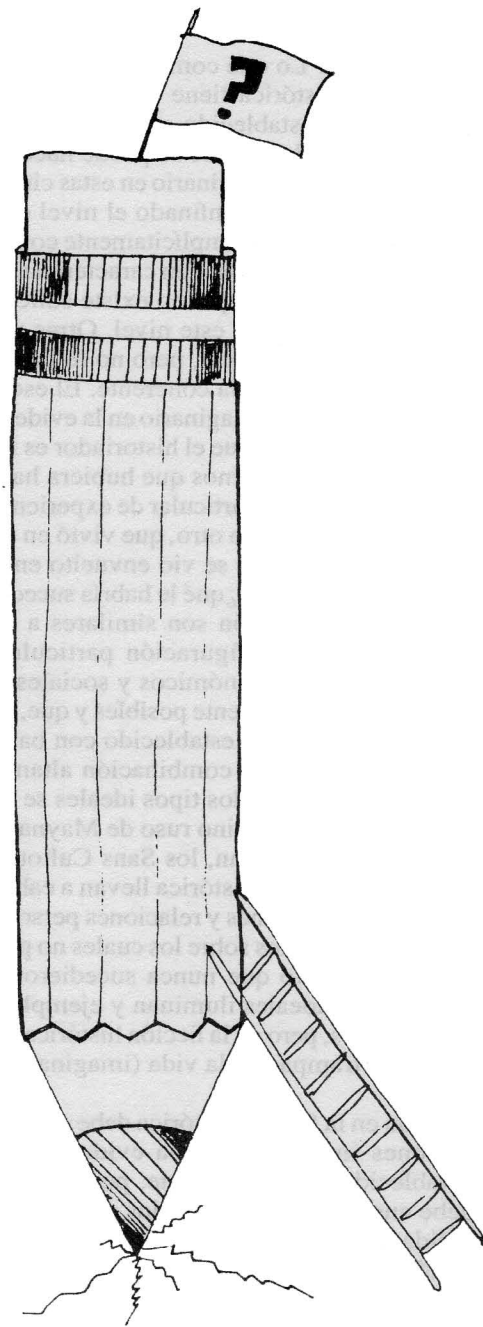
que el pasado y el presente son categorías que se superponen y no son discontinuas. En contraste, es obvio que para la mayoría de las personas (incluyendo a muchos niños) el mundo "real" no es un presente más o menos instantáneo y que, en consecuencia, el conocimiento histórico en lugar de ser estático y formal es rico en implicaciones.

¿Qué es lo que hace que se den estos diferentes enfoques del pasado? Un historiador, al escribir imaginativamente (como el biógrafo de Ryle) puede facilitarle a su audiencia hacer efectivo lo que se le ofrece, aprehendiendo lo que implica en términos concretos. Consideremos, por ejemplo, la siguiente descripción de la ejecución de María Estuardo:

Entonces empuñó el crucifijo en lo alto, de tal forma que todos lo vieran, mientras desafiaba a los jueces. Su voz se hizo más fuerte que la del deán de Peterborough. Empezó a recitar las misteriosas invocaciones de la antigua fé. Su voz continuó escuchándose después de que el clérigo hubo terminado. En ese momento hablaba en inglés, oraba por el pueblo de Inglaterra y por el alma de su prima real, Isabel. Perdonó a todos sus enemigos. Luego, por un momento, sus damas se ocuparon de ella. La túnica de terciopelo negro cayó al piso, dejando ver su ropa interior de seda carmesí. De repente, dio un desafiante paso al frente envuelta, de la cabeza a los pies, en los colores del martirio. Calmadamente se arrodilló y se postró ante la losa: "In manus tuas, domine..." Dos veces se escuchó el golpe del hacha.

Había otra ceremonia que llevar a cabo. El verdugo tenía que exhibir su cabeza y recitar las palabras reglamentaria. La figura de máscara negra se levantó y gritó con voz sonora: "¡larga vida a la reina!". En sus manos sostenía el tocado que había pertenecido a la reina rival. Atado a éste, había una peluca de color castaño rojizo. En el borde de la plataforma, cubierta de plata, se encontraba la cabeza de la mártir. María Estuardo siempre había sido cómo lograr que sus enemigos se avergonzaran⁵⁰.

Aquí, la descripción del historiador es lo más concreta que se puede con el fin de hacerla compaginar con lo que la evidencia muestra y con lo que sugieren la imaginación como suposición y el conocimiento general de la época. Las frases se seleccionan cuidadosamente. "Por un momento, sus damas se ocuparon de ella": la evidencia no nos dice exactamente qué movimientos hicieron, pero la descripción nos da una idea clara y rica del rango en el que cayeron. La siguiente frase nos informa sobre sus resultados. Se nos cuenta lo que habríamos visto y oído si hubiéramos estado



Lápiz con bandera, *Revista Educación y Cultura*, No. 3, Caricatura de Socorro Delgado, p. 51

allí y lo que esto significó: cómo quería María Estuardo que se tomaran sus acciones y cómo (dado lo que se conoce de los que estaban presentes) fue la reacción de los espectadores (María dio un paso al frente no sólo repentinamente sino desafiamente). En este sentido es posible decir que reaccionamos a las cosas "como si hubiéramos estado allí".

Parte de nuestras razones para ver las cosas así es que en nuestra imaginación estaba sucediendo algo. Es

posible que tengamos imágenes de María Estuardo vestida de rojo, del verdugo vestido de negro, de la expectante audiencia, etc. Es tentador decir que un pasaje como éste nos hace pensar los eventos como si fueran reales (en el sentido general que ya hemos discutido) precisamente porque conjura ciertas imágenes. En efecto, la descripción concreta y detallada es fundamental en este caso y permite que las imágenes se den en la mente de manera fácil. Al seguir una historia (historia narrativa o ficción histórica), los detalles concretos nos facilitan desviar nuestra atención de la realidad actual y nos obligan a prestar atención a lo que está sucediendo en la narración o en la descripción. Este opacamiento de la realidad presente nos hace más fácil tratar lo que estamos “presenciando” como real y, a la postre, si no nos distraemos, hace que el pasado nos parezca “más real” que el presente (esto resuelve la paradoja sobre la ficción histórica que se mencionó al principio de esta sección). En este sentido, decir que el pasado parece más “real” es afirmar que nos presiona a dirigir nuestra atención más fuertemente hacia él que hacia el presente⁵¹. De nuevo, es tentador equiparar esto a tener imágenes y decir que entre más vívidas sean más nos desviarán de nuestra percepción ordinaria, como si leer un llamativo libro de historia fuera una suerte de alucinación (guiada). Sin lugar a dudas, para algunas personas en ciertas circunstancias, dicho recuento es verdadero, pero mientras que seguir una narración puede oscurecer la realidad actual, no es necesario involucrar imágenes. Lo que es central es la atención que se le presta a lo que sucede en la narración sin importar de qué se trate. Es imposible imaginar algunas de las cosas que sucedieron y no siempre son los detalles concretos de la percepción los que resultan relevantes en relación con nuestra capacidad de hacer efectivo lo que un historiador nos está contando. Un argumento o un desarrollo político es real o vívido en la medida en que llama la atención y sólo hace si nos capacita, o mejor nos invita, a seguirlo en forma tal que podamos ver sus consecuencias e implicaciones, es decir, si no se lo dejamos permanecer estático⁵².

De esta forma, la toma de conciencia sobre “la realidad del pasado” se conecta de diferentes maneras con la imaginación como suposición, con los sucesos que se dan en la imaginación y con la habilidad del escritor para escribir *con* imaginación. Con frecuencia, las imágenes son muy valiosas y lo que produce el sentido de realidad del pasado también puede contribuir a que se produzcan imágenes (cuando éstas son relevantes). Sin embargo, este sentido de realidad no es un asunto de tener imágenes como tampoco lo es la imaginación histórica en general⁵³.

VI. LA IMAGINACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Este texto ha tocado sólo algunos aspectos sobresalientes de la imaginación en la historia madura: las afirmaciones tendrían que cualificarse si fueran a aplicarse el *aprendizaje* de la historia. Por ejemplo, es *posible* que la imaginación como suposición se desarrolle a través de una simpatía inmadura y parcializada. Es posible que para los niños sea necesario compartir el punto de vista de los sujetos que están estudiando con el fin de poder ver sus implicaciones en términos de la acción o en términos de otros puntos de vista. En ciertas etapas es posible que les resulte necesario identificarse con los agentes históricos. No obstante, estas son cuestiones empíricas y en este sentido no existen evidencias históricas que apoyen o refuten dichas hipótesis, por lo menos en la historia. Tampoco es claro hasta qué punto los niños deben tener experiencias similares a las de las personas del pasado sobre las que están aprendiendo. Incluso, la pregunta previa (que no es empírica) sobre qué se debe entender como experiencia “similar” sigue, virtualmente, sin explorarse. Así mismo, no sabemos si la exposición a ejemplos de imaginación histórica (en la forma de ficción histórica, por ejemplo) sea un prerrequisito para el desarrollo de la imaginación de los niños.

Lo que tenemos son evidencias psicológicas generales sobre la comprensión de otras personas, gran parte de la cual es básicamente perceptual: a los niños se les ha preguntado lo que pueden ver de cierto ordenamiento de modelos u objetos desde un punto de vista diferente⁵⁴. Dicho trabajo es importante, pero hay que reconocer que en la historia los puntos de vista involucran mucho más que la visión de objetos físicos. Por definición, la historia se relaciona más específicamente con las creencias, los propósitos y los valores de los sujetos estudiados y con las consideraciones que éstos tenían en mente y el peso que les daban. Sin embargo, en la medida en que gran parte de este trabajo se inspira en el descontento con los planteamientos de Piaget en torno al egocentrismo de los niños, derivados particularmente de su experimento de “las tres montañas”, comparte una preocupación fundamental con la historia⁵⁵. Es justo reconocer que los primeros trabajos tendían a apoyar las conclusiones de Piaget, esto es, que los niños no se dan cuenta que otras personas tienen diferentes puntos de vista desde los cuales ven cosas diferentes y que los niños muy pequeños consideran que sus puntos de vista son los únicos posibles. Las implicaciones de este egocentrismo para la imaginación histórica en la escuela son macabras. Sin embargo, no es obligatorio aceptarlas. No tenemos espacio aquí para hacer un

recuento extenso de los argumentos involucrados. No obstante, vale la pena llamar la atención sobre una o dos cuestiones fundamentales.

En primer lugar, Flavell ha sugerido que, con frecuencia, los niños son capaces de hacer inferencias que les permiten ponerse en el lugar del otro, pero no necesariamente ven la necesidad de hacer tales inferencias⁵⁶. La diferencia entre la capacidad y el reconocimiento de la necesidad de ejercitar esta capacidad es muy sugerente para la historia. Si Flavell estuviera en lo correcto, dicha capacidad trazaría límites a la empatía (como logro) y a la comprensión. No obstante, el reconocimiento de la necesidad de ejercitarle sería decisiva para la imaginación. ¿Bajo qué circunstancias querrían los niños reconocer esta "necesidad"? ¿Cómo se adquiere la voluntad para hacer las suposiciones requeridas, para hacer efectivo el conocimiento que con frecuencia ya se tiene? ¿Es, como lo sugiere Flavell, un proceso que tiene que ver con entrenar a las personas para dar ciertas respuestas automáticamente en cierto tipo de casos?⁵⁷ ¿O se trata de ayudar a las personas a ver la relevancia de dichos ejercicios de imaginación? Es casi como si necesitaríamos la imaginación para ver que el ejercicio de la imaginación es necesario en un caso particular, porque a no ser que podamos ver que la posición de alguien, al ser diferente a la nuestra, hace una diferencia (a no ser que hagamos efectivo nuestro saber, por lo menos de manera mínima), no tengo razones para intentar ver en qué consisten estas diferencias. En realidad aquí no hay una paradoja: una vez comprendemos que los diferentes puntos de vista hacen una diferencia (tiene consecuencias) nos resulta claro que en ciertos casos específicos se necesita imaginación. En la vida cotidiana, no reconocer la necesidad de ver el punto de vista de otra persona, normalmente encuentra una retroalimentación rápida y algunas veces desagradable. En la historia el castigo es sólo la no comprensión y los niños, en clases numerosas, tienen que acostumbrarse a esto por lo menos temporalmente ("La comprensión diferida" es una subcategoría útil de la "gratificación diferida").

La investigación de Flavell también se conecta con algunas de las anotaciones sobre la simpatía y la imaginación que se hicieron previamente en este capítulo. Su trabajo sugiere que es difícil no sólo extraer la substancia del punto de vista de otra persona sino que, en especial, es difícil sostenerlo coherentemente en una competencia activa con nuestra propia perspectiva. La evidencia de Flavell se deriva de pruebas en las que se emplearon objetos visuales y en las que a los sujetos les era difícil mantener en mente que lo que ellos podían ver no era visible para la persona con la que se suponía estaban cooperando⁵⁸. Al parecer, aquí hay un caso de primer orden para pensar que la labor

de la historia es aún más difícil. Sin embargo, esto no puede asumirse sin llevar a cabo las investigaciones respectivas. Es incluso posible que la ausencia de un estímulo visual fuerte y opuesto haga más fácil mantener en mente puntos de vista alternativos en forma consistente. No obstante, es claro que en la historia todo es mucho más complicado: las creencias, los valores y sus cargas emocionales tienen que "suspenderse" y en su lugar hay que contemplar otros.

En segunda instancia los investigadores cada vez son más conscientes de la necesidad de ver las cosas desde el punto de vista de los niños. Margaret Donaldson ha enfatizado que en los procesos de pensamiento "la tarea debe tener sentido humano" y ha establecido una diferencia entre el pensamiento "contextualizado" y el pensamiento "descontextualizado"⁵⁹. El pensamiento que se substrahe de sus bases en contextos familiares que le dan sentido a lo que está sucediendo en "descontextualizado". Muchas tareas de las que se proponen a los niños en los trabajos experimentales no tienen ningún sentido para ellos y esto, argumenta Donaldson, invalida muchas de las conclusiones que se extraen de dichas pruebas⁶⁰. Cuando, por ejemplo, se llevó a cabo una prueba perceptual sobre la habilidad de ver el punto de vista de otra persona y la prueba se presentó de tal forma que tuvo sentido para los niños en términos de su propia experiencia y de las intenciones y de las situaciones significativas, "los niños de cuatro años tuvieron... éxito en un 90% de los casos "relacionados con ordenamientos complejos y múltiples puntos de vista (los ordenamientos eran paredes detrás de las cuales se ubicaban muñecos que se escondían de la policía). Donaldson comenta:

Los motivos y las intenciones de los personajes son completamente comprensibles, incluso para un niño de tres años. La tarea exige que el niño actúe en formas que se relacionan con ciertos propósitos e interacciones humanas muy básicos (escape y persecución): esto tiene *sentido humano*⁶¹.

Los planteamientos de Donaldson son perceptivos e importantes, pero no establecen una diferencia entre el sentido que los niños pueden darle a una tarea (en oposición a quienes llevan a cabo el experimento) y el sentido implícito en el contexto de la tarea. Donaldson señala que puede haber diferencias entre lo que los niños perciben de una prueba de conservación y lo que perciben los investigadores. Sin embargo, en la prueba descrita más arriba el hecho de que ésta tenga sentido humano tiene una doble importancia, puesto que es una prueba diseñada para hacer que los niños entiendan los puntos de vista de otras personas lo que "esas personas" (los muñecos) hacen también debe tener sentido. Los volúmenes o las filas de objetos por sí mismos no hacen cosas que tengan sentido, aunque

participen en actividades que sí lo tienen. Los muñecos niños y los muñecos policías pueden participar en tareas experimentalmente impuestas que tengan sentido, pero también pueden hacer cosas que tengan o no sentido. En pruebas sobre el pensamiento histórico de los niños esto reviste una especial importancia: la demanda de ver las cosas desde el punto de vista de otro debe contextualizarse en una tarea significativa e involucrar el entendimiento sobre el sentido que tiene lo que hacen otros, sus propósitos, intenciones y perspectivas al interior de la tarea⁶².

El concepto de sentido humano es intuitivamente atractivo, lo que no es claro es qué se debe entender por tener sentido humano de la historia. Es tentador decir que en la tarea propuesta el hecho de que se nos pida que nos pongamos en los zapatos del otro y que hagamos efectivo lo que sabemos, debería resultarnos bastante familiar ya que con frecuencia lo hacemos en la vida cotidiana. Incluso, dándole cabida a la advertencia de Flavell en torno a la dificultad de apreciar cuándo se necesita en dicha tarea, la inhabilidad general para reconocer situaciones apropiadas traería terribles consecuencias para los niños. Al parecer, la tarea debería tener sentido humano. Por supuesto, esto no evita que los maestros aun tengan que hacer ver a los niños que la *historia* demanda este tipo de ejercicio de imaginación. Con bastante frecuencia, en la vida cotidiana, la imaginación que se requiere se relaciona con la suposición. Es como la tarea que llevaron a cabo los niños de tres años de Hellen Borke y que tenía que ver con reconocer las emociones apropiadas en situaciones de la vida cotidiana fácilmente clasificables (fácilmente clasificable en tanto que se relacionaban con una forma de vida compartida)⁶³. En lo que a la historia se refiere, el punto es que se requiere imaginación para comprender una forma de vida diferente. Además, en la vida cotidiana, en la que con frecuencia existen asunciones compartidas, la mayoría de las personas no está tan preocupada por ver si el argumento del otro tiene sentido o no como con evaluar si es falso o verdadero o con valorar sus implicaciones para sí y para sus intereses. Donaldson cita el experimento de Mary Henle en el que a unos adultos se les pidió que valoraran la validez de varias inferencias. Los sujetos (estudiantes de postgrado) rechazaron las premisas o insertaron las propias, evaluando, en efecto, la verdad de las afirmaciones y no la validez de los argumentos⁶⁴. No es del todo claro si Margaret Donaldson clasifica el pensamiento que exige este tipo de tarea como descontextualizado porque exige una valoración (formal) de validez en lugar de exigir una valoración de verdad o porque exige desapego de un contexto en el que los propios intereses se tienen en cuenta y el efecto de la afirmación sobre los propios intereses entran en juego. Lo que es claro es que en

el ejercicio de imaginación histórica, lo que está en cuestión es la validez de los puntos de vista de otras personas y esta *validez* debe valorarse independientemente de nuestras propias preocupaciones. En consecuencia, gran parte del pensamiento histórico debe, en este sentido, “descontextualizarse” del contexto que apoya la experiencia de quien piensa⁶⁵. En estas circunstancias, seguir hablando de que la tarea debe tener sentido humano es debatible.

Ya se ha argumentado que la idea de sentido humano tiene una doble importancia en la historia: se relaciona tanto con el nivel de contenido como con el nivel de tarea. Lo que los agentes históricos hacen también debe tener sentido humano. Al aclarar su concepto de pensamiento descontextualizado, Donaldson hace el siguiente planteamiento:

Nos sentimos más cómodos cuando nos relacionamos con las personas y las cosas en el contexto de metas más o menos inmediatas y de intenciones y patrones de eventos familiares.

...En la medida en que nuestro pensamiento se apoye en este tipo de sentido humano y en la medida en que las conclusiones a las que nos lleven los razonamientos no entren en conflicto con algo que nosotros sabemos, creemos o queremos creer, tendemos a no tener ninguna dificultad. Es así como incluso los niños de preescolar con frecuencia pueden razonar bien sobre los eventos en las anécdotas que escuchan. Sin embargo, hay una diferencia dramática cuando trascendemos las fronteras del sentido humano. El pensamiento que trasciende estas fronteras y deja de funcionar en un contexto de hechos significativos es... “descontextualizado”⁶⁶.

Lo que proporciona el sentido humano es “el contexto de metas más o menos inmediatas y de intenciones y patrones de eventos familiares”. Ahora bien, para que haya comprensión, en cierto nivel este contexto debe estar presente la historia. En alguna medida, debe haber intereses humanos comunes (tener suficiente comida, una vivienda apropiada y llenar determinadas necesidades emocionales), que se comparten con alguien cuyas acciones queremos entender. Presumiblemente, también debe haber una cierta racionalidad común (en oposición a la irracionalidad)⁶⁷. Sin embargo, lo que está en discusión es saber en qué consiste este nivel⁶⁸. El punto fundamental aquí es que gran parte de la historia tiene que ver con entender metas, valores, creencias y acciones radicalmente diferentes a los nuestros y que siendo así las cosas, la imaginación es fundamental. El planteamiento de Donaldson sobre el sentido humano es bastante sugerente, pero no lo suficientemente preciso. ¿Qué

es lo crucial? ¿Es la familiaridad con el contexto de la tarea? ¿Y qué de la familiaridad con el contenido? ¿Los niños tienen que haberse familiarizado con creencia, metas y situaciones similares? ¿Qué tan profundas deben ser estas similitudes? ¿Funcionarían en este sentido las motivaciones? ¿Es suficiente con saber que de hecho, las personas han actuado por miedo o por celos o es necesario que los niños hayan sentido miedo y celos? ¿Miedo ante eventos similares o miedo infantil simplemente? Al hacer un comentario sobre la relativa facilidad con que los niños llevaron a cabo la tarea de “escondarse de la policía”, Donaldson plantea el siguiente argumento:

No podemos recurrir a la experiencia directa: muy pocos de estos niños han tratado de ocultarse de la policía. No obstante, *podemos* apelar a la generalización de la experiencia: ellos saben lo que es tratar de esconderse y también saben lo que es ser necios y querer evadir las consecuencias⁶⁹.

Aquí la complejidad está dada por la idea de *experiencia*. ¿Qué tan directa tiene que ser una experiencia para que el contenido de una tarea histórica no descontextualice el tipo de pensamiento requerido? ¿El niño debe tener creencias religiosas o es suficiente con saber que alguna gente tiene estas creencias? ¿Se necesita, al menos, alguna experiencia indirecta con creencias religiosas y sus consecuencias, es decir, haber tenido contacto con personas religiosas que actúan en el contexto de una experiencia religiosa?⁷⁰ Con frecuencia, los maestros citan la familiaridad con un contenido en un contexto moderno como uno de los principales obstáculos para la imaginación: es posible que los niños simplemente asuman que las creencias y las metas que le son familiares también se daban en el período que están estudiando, lo que trae como resultado un total anacronismo.

Las ideas de “pensamiento descontextualizado” y sentido humano dejan muchas preguntas sin responder. Sin embargo, son herramientas útiles, aunque burdas, para los maestros y los investigadores que se ocupan de la comprensión y el entendimiento histórico. Así mismo, agregan una nota de optimismo en torno a la racionalidad de los niños, al despejar algunos de los planteamientos hechos por los neopiagetianos en lo que se relaciona con el egocentrismo de los niños y la enseñanza de la historia en la escuela. Sólo cabe agregar que a los maestros les corresponde hacer que las cosas tengan sentido humano, en lo que se refiere a la tarea misma y garantizar que al interior de la tarea el pensamiento que se exige no se descontextualice innecesariamente.

¿Qué puede decirse entonces sobre la imaginación histórica en la escuela, toda vez que carecemos de

evidencias psicológicas definitivas? Es ampliamente reconocido que no tiene ningún sentido hacer que los niños coleccionen información histórica estática. No es sensato que los niños simplemente se capaciten para recitar listas de hechos. Sin embargo tampoco es bueno que los niños se aprendan de memoria lo que querían o creían los agentes históricos o las “causas” de los hechos, si esta información también es estática. La imaginación es esencial: El saber de las personas en la historia debe poder hacerse efectivo. Al principio de este texto pregunté qué es más serio: ¿Decir que un ensayo de historia es “pura imaginación” o decir “que carece de imaginación”? Para un historiador profesional, la respuesta es clara. Aquello que es “pura imaginación” no tiene nada que ver con la historia. La primera crítica es definitivamente “pura imaginación” no tiene nada que ver con la historia. La primera crítica es definitivamente condenatoria. La segunda es hiriente, pero aún así le permite mantener al historiador su lugar en el gremio. En lo que se refiere a la historia de la escuela, la pregunta no es tan clara. Aunque se pueda asumir que un historiador profesional podría hacer efectiva la información que tiene, aun cuando en una situación determinada no la haya hecho o haya sido pedante o indiferente, en la escuela trabajamos con una base diferente. Si la historia de un estudiante carece de imaginación, no podemos asumir en forma simplista que lo que ha escrito o dicho tiene sentido para él. Si la imaginación es un criterio para entender la historia, entonces la falta de investigación es igualmente sintomática de falta de entendimiento. Y la falta de entendimiento hace que la historia sea inútil.

1. Kitson Clark, G., *The critical historian*, Heinemann Educational Books, 1967, p.170.
2. Hill, C., *Reformation to industrial Revolution*, pelican economic history of Britain:2, 1969, pp. 260-1, Christopher Hill, 1967, 1969. Reproducido con autorización de Penguin Books, Ltd.
3. Furlong, E.J., *Imagination*, Allen & Unwin, 1961, passim.
4. "Aclarar las cosas", no implica que en historia se pueda llegar a conclusiones definitivas. Lo que se quiere decir es que a partir de ciertas evidencias se pueden refutar determinadas historias.
5. Al contrastar la imaginación utilizada en la historia con aquella que se emplea en la literatura, etc., no estoy argumentado que en esta última la imaginación no tenga ninguna restricción. Sin embargo, en el caso de la literatura, las restricciones son diferentes a las que se imponen a la historia, ya que, en particular, no hay una conexión con la evidencia y no hay prohibiciones de primer orden a lo meramente imaginario, ver Scruton, R., *Art and imagination*, Methuen, 1974. Scruton enfatiza la noción de "adecuación" en conexión con la imaginación (pp.98-9).
6. Collingwood, R. G., *The idea of history*, Oxford University Press, 1946, p.246.
7. *Ibid.*, P.245.
8. *Ibid.*, pp.241 y 247. Mink, L.O., *Mind, history and dialectic*, Indiana University Press, 1969, pp. 183-6, discute lo que Collingwood quería decir. Este asunto hace parte de una discusión mucho más amplia en el contexto de la epistemología y la filosofía de las ciencias. Ver Quine, W.V.O., "Two dogmas of empiricism", en *From a logical point of view*, 2da. Ed. Harvard University Press, 1961; y Lakatos, I., "Falsification and the methodology of scientific research programmes", en *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, 1970, para una discusión del contexto de la física. Murphy, M.G., *Our Knowledge of de historical past*, Bobbs Merrill, 1973, pp.22-7, examina los argumentos de Quine en relación con la historia.
9. Elton, G.R., *The practice of History*, Sydney University Press, 1967, pp.86-7.
10. Kitson Clark, *op. cit.*, p.64.
11. Dumville, D., "Sub-Roman Britain, history and legend", vol. 62. No. 205, junio 1977., Morris, J., *The age of Arthur: A History of the British Isles from 350 to 650*, Weindelfeld & Nicolson, 1973.
12. Stephens, J.N., "Bede's Ecclesiastical History", *History*, vol. 62, No. 204, Febrero 1977.
13. Este concepto extremadamente útil ha sido debilitado por la utilización que Walsh hace de él para cobijar tanto las concepciones derivadas de los propósitos y las políticas explícitas de las personas como las concepciones impuestas por los historiadores, sin importar si los contemporáneos vieron o pudieron ver las cosas en forma relevante.
14. Elton, G.R., "Putting the past before us", *The Times Literary Supplement*, 8 de septiembre de 1978, p. 993.
15. El sentido en que la imaginación es un criterio para la comprensión surge al final de esta sección. Ver Wittgenstein, L., *The Blue and Brown Books*, segunda edición, Basil Blackwell, 1969, pp. 25-5; y *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, 1968, pp. 143-55 y 179-82.
16. Lee, P.J., "Explanation and Understanding in History", en Dickinson, A.K., y Lee, P.J. (eds), *History Teaching and Historical Understanding*, Heinemann Educational Books, 1978.
17. Este planteamiento es demasiado simple. Se puede argumentar que si la empatía, en este sentido, no fuera posible en la vida cotidiana, no habría posibilidad de empatía en otros sentidos en la historia. De todas formas, no es posible descartar enteramente la intuición en la historia. Ver pp. 90 y 94-5.
18. Aquí la ambigüedad es deliberada. Su intención es sacar a la luz las diferencias que existen entre tratar de imaginarse que uno es Luis XVI (en la medida en que uno contempla sus creencias, sus metas, etc.) y ser llevado (en una máquina del tiempo) a las circunstancias de Luis XVI como las vemos ahora, con las propias creencias y metas intactas.
19. Aquí cabe anotar que "Luis XVI era más que el hombre simple y débil... que los historiadores de ese período han retratado. Más bien estaba dotado con una cierta inteligencia y con una gran obstinación que ponía al servicio de un solo objetivo: el de restablecer su autoridad absoluta, aunque para ello tuviera que pagar el precio de traicionar a la nación". (Soboul, A., *The French Revolution 1789-99*, New Left Books, 1974).
20. Powicke, F.M., *King Henry III and the Lord Edward*, Oxford University Press, 1947, p. 508.
21. Esta puede ser una forma ingenua de entender la evidencia en las ciencias naturales y no estoy muy dispuesto a comprometerme con ella. Lo que trato de demostrar es que aunque en las ciencias físicas hay una idea clara de evidencia independiente, en la historia no la hay.
22. Ver Passmore, J., "Objectivity", en Gardiner, P., *The Philosophy of History*, Oxford University Press, 1974.
23. Kitson Clark, *op. cit.*, p. 170.
24. *Ibid.*, p. 171: "El funcionamiento de la imaginación es subjetivo... Nadie puede recorrer los mismos pasos que alguien recorrió y que produjeron un resultado determinado, para revisar este proceso y verificar en que lugar cometió un error". En este caso, "subjetivo" se refiere a esta característica de la imaginación que se construye como un proceso mental y en la que la idea de intuición se yuxtaponen a los procedimientos mecánicos para la toma de decisiones. No es dañino hablar de esta forma en tanto no implique arbitrariedad o la negación de la intersubjetividad con respecto a las conclusiones. Sin embargo, el análisis de la imaginación histórica como proceso mental es, a la postre, insatisfactorio. Ver pp. 96-101 de este libro, (*Historical Imagination*, A.K. Dickinson y P.J. Lee).
25. Es menos posible que el Señor Kitson Clark se esté suscribiendo aquí a una teoría filosófica. Simplemente nos está advirtiendo de las dificultades prácticas que tienen que enfrentar los historiadores en esta esfera, de nuevo en comparación con la forma en que los datos tienen que tratarse para ser susceptibles de manipulación estadística. El pasaje citado hace parte, en cualquier caso, de una concepción más amplia de la imaginación: "la imaginación histórica... es el poder de imaginarse las condiciones, los hombres y las acciones de un período pasado como un todo convincente, derivado de la desigual evidencia de que se dispone" (*op. cit.*, p. 170). No es claro con qué alternativa atomística se está comparando este todo. No obstante, hay una conexión clara entre un recuento coherente de un hecho o de un período que "tiene sentido" y la comprensión histórica en el cual la acción se entiende en su contexto. Para que la historia tenga sentido y para que cualquier tipo de "todo" sea inteligible deben entenderse las creencias y las acciones. Lo que es una acción y lo que un agente tenía en mente al realizarla no tiene nada que ver con que el agente ("internamente") le dé significados (privados). Las mentes de los hombres no son esencialmente (aunque sí parcialmente) privadas: podemos descubrir las intenciones de las personas, lo que creían o lo que sentían porque sus acciones cobran significado a partir de su ubicación en un determinado contexto público. Por lo tanto, sin una visión suficientemente sinóptica para esgrimir en un contexto adecuado, no puede haber comprensión. Ver el todo depende de la comprensión y la comprensión depende de ver el todo. El concepto de imaginación los conecta a ambos.
26. Los "niveladores" constituían un partido radical democrático, dentro de la revolución inglesa contra el absolutismo monárquico, del siglo XVII compuesto por artesanos y pequeños propietarios independientes. El nombre de "niveladores" hace referencia a sus ideales de destruir las diferencias en posición social, rango político y propiedad (en oposición a los privilegios de la nobleza y los monopolios comerciales de la burguesía) nivelando a todos los hombres por abajo como condición de igualdad.
27. *ibid.*, pp. 261-2.
28. La imposibilidad de esto en muchos casos, en los que los sentimientos dependen de creencias que se ven como erradas, se discute más abajo. De todas formas, aquí hay preguntas de carácter moral: ¿Debería uno esperar que el historiador (o su audiencia) compartieran la siniestra satisfacción de un Nazi ante el destino de los judíos? Ver la siguiente nota.

29. Dichos sentimientos pueden ser un obstáculo y no una ayuda. Aunque es verdad que los historiadores deben funcionar con cierto desapego e imparcialidad, hacerlo es bastante difícil. (¿Cómo podría el historiador, siendo imparcial, compartir los sentimientos de ambos partidos en una elección, en una batalla o en una lucha de clases?) La reseña de Neal Ascherson sobre el libro de Irving, *Uprising*, (Hodder & Stoughton, 1981) en el *Observer* (29 de marzo de 1981) señala cómo los sentimientos de un observador pueden viciar su trabajo:

No son las limitaciones de los Nagy como líderes revolucionarios lo que interesa a Irving. Simplemente, lo escandaliza la idea de que una banda de marxistas fuera recordada por su coraje y patriotismo. Trata de destruir su memoria con un lenguaje que se convierte en un grito de abuso. Todo el libro está escrito como si David Irving se estuviera estremeciendo con un odio incontrolable. Es un mal libro...

30. Carr-, E.H., *What is History?*, Penguin, 1964, p. 24.

31. Brailsford, H.N., *The Levellers and the English Revolution*, Crescent Press, 1961, p. 365.

32. Ryle, G., *On Thinking*, Basil Blackwell, 1979, p. 54.

33. Por supuesto, el historiador no puede decirlo todo. Necesita imaginación para ver las cosas desde el punto de vista de su audiencia. ¿Qué es lo más probable que ésta deje de lado o asuma equivocadamente? La importancia de este asunto para la enseñanza es inmensa. Ver Lee, P.J., "Explanation and Understanding in History", y Dickinson, A.K. y Lee, P.J., "Explanation and Research", en Dickinson y Lee (eds), op. cit.

34. Ryle, op. cit., p. 59.

35. Ibid.

36. Ibid.

37. Elton, *The Practice of History*, op. cit., p. 17.

38. La imaginación como suposición es un criterio para entender las acciones. Un criterio para entender una acción es que podamos exponer que la acción era lo que había que hacer en un momento determinado a la luz de las creencias, los propósitos, etc., tomados como razones para llevar a cabo dicha acción, de tal forma que (en principio) podamos descubrir la (verdadera) intención. En lo que se refiere a acciones pasadas, con frecuencia no es posible conocer las intenciones de los agentes. De todas formas, esto tampoco es esencial, incluso cuando se trata de acciones presentes. Cuando se dice que algo que sucedió no fue intencional, la comprensión se relaciona con la visión que el historiador tiene de dicha situación y del agente, y el criterio para comprender se hace mucho más complejo.

39. Carr, op. Cit., p. 97.

40. Ver Mackie, J.L., *The Cement of the Universe*, Oxford University Press, 1974, capítulo 2 y en especial pp. 33-4.

41. Simón, B., "The 1902 Education Act - a Wrong Turning", *History of Education Society Bulletin*, No. 19, primavera de 1977.

42. Elton, G.R., *Reformation Europe 1517-1559*, Fontana, 1963, p. 282.

43. Parker, G., "If the Armada had Landed", *History*, vol. 61, No. 203, octubre 1976.

44. Ibid., pp. 358-9.

45. Ibid., p. 368.

46. Citado por Parker, op. cit.

47. Ibid-

48. Mattingly, G., *The Defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, 1959, p. 334, al discutir la evaluación de Froude, Motley, Ranke y Michelet. Para un análisis de las cadenas de consecuencias, en términos de condiciones necesarias, ver Dray, W.H., "On the importance of History", en Kiefer, H.E., y Munitz, M.K., *Mind, Science and History*, State University of New York Press, 1970. Reproducido con autorización de los Herederos de las Propiedades de Garret Mattingly.

49. Mattingly, op. cit., p. 336.

50. Mattingly, op. cit, p. 26.

51. Si la inhibición de nuestra realidad actual depende de nuestra atención a lo que está sucediendo en la narración, obviamente dicha narración tiene que ser inteligible. Lo que la hace inteligible es que nos capacite para seguir los eventos a partir de puntos de vista diferentes a los nuestros. Aquí hay una conexión con la idea de simpatía y con la idea de la imaginación como suposición. Es bastante molesto encontrar en una narración juicios críticos u hostiles a un punto de vista diferente lanzados a intervalos frecuentes, dado que nuestra atención a lo que está sucediendo (visto desde este otro punto de vista) es perturbada y con ello se nos trae a la realidad actual. Por supuesto, los juicios críticos son legítimos. Sólo se trata de que puedan ser inoportunos o excesivos y, cuando lo son, implican falta de simpatía.

52. Mary Warnock da cuenta de "la imaginación exitosa" en términos de imágenes y sentimientos (Warnock, M., *Imagination*, Faber, 1976, pp. 169-73). En lo que tiene que ver con la historia, dicho planteamiento fracasa dado que las imágenes (incluso en el sentido amplio al que ella hace referencia) no son fundamentales para la historia y, de manera más especial, dado que los sentimientos privados normalmente no son críticos para la imaginación exitosa. Si nos hemos imaginado algo exitosamente, como ya se ha argumentado en la sección III, podremos hacer las cosas en forma diferente. Por lo demás, sin importar cuáles sean nuestros sentimientos, podemos equivocarnos al pensar que nuestra imaginación ha sido exitosa.

53. La idea de realidad del pasado nos remite a concepciones más amplias y a otra conexión con la imaginación. Decimos que la historia captura la imaginación de los niños (y de los adultos). Hablamos de que los niños repentinamente se hacen conscientes del gran alcance de la historia humana, de las diferentes eras y tienen una conciencia repentina de que "los hombres han estado por ahí todo este tiempo" como cierta vez lo expresó un niño. Quizás estas ideas sean cercanas a las "ideas de la razón" de Kant, las cuales trascienden el poder de la imaginación para hacer representaciones por medio de imágenes. "Imaginativamente nos extendemos hacia lo que la imaginación no puede comprender". Ver Warnock, op. cit., pp. 56-61.

54. Otra corriente de imaginación se ha concentrado en la asignación de pensamientos o sentimientos a otras personas (generalmente personajes de cuentos especialmente diseñados para el efecto). También se han hecho experimentos en los que los niños han tenido que comunicar ciertas características de un ordenamiento visual a alguien que los escucha y que es incapaz de ver lo que el sujeto ve en el experimento. Ver en particular Burke, H., "Piaget's View of Social Interaction and Empathy", en Siegel, L.S. y Brainerd, C.J. (eds), *Alternatives to Piaget*, Academic Press, 1978. Donaldson, M., *Children's Minds*, (Fontana, 1978 y Flavell, J.H., "The Development of Inferences about Others") en Mischel, T. (ed), *Understanding Other Persons*, Blackwell, 1974. Para una discusión de algunos trabajos recientes en historia, ver el siguiente capítulo de este libro (*Making Sense of History*, A.K. Dickinson y P.J. Lee).

55. Piaget, J., y Inhelder, B., *The Child's Conception of Space*, Routledge & Kegan Paul, 1956. En el experimento de "las tres montañas", se les mostró a niños entre los cuatro y los doce años un modelo que consistía en un arreglo de tres montañas. La tarea tenía que ver con escoger, de un grupo de imágenes, la que mejor mostrara lo que un muñeco podía ver desde una posición determinada en relación con las montañas o con poner el muñeco en la posición correcta para ver lo que se mostraba en cierta imagen.

56. Flavell, op. cit., pp. 75-8. No obstante, ver Shemilt, D., *History 13-16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, 1980, pp. 33 y 37.

57. Flavell, op. cit., p. 78. Puede ser que las circunstancias a veces dolorosas en las que los niños tienen que aprender a reconocer los puntos de vista de otras personas, les den razones para no revelar dicho reconocimiento (no necesariamente se trata de que no puedan hacer el reconocimiento). Gran parte del entrenamiento en esta área se da en circunstancias en las que se persuade (¿se obliga?) al niño a compartir sus juguetes favoritos, a aceptar que mamá no puede jugar un juego en determinado momento o a dejar de lado un comportamiento antisocial (le debo este punto a la Sra. Rosalyn Ashby de Bramston School, Witham).

58. Flavell, op. cit., pp. 80-1.

59. Donaldson, op. cit., p. 76.

60. Ver cap. 6 de Dickinson y Lee (eds), op. cit., en el que se hace el mismo planteamiento en contra del trabajo de Peel. Los maestros siempre han sabido esto aunque, sorprendentemente, han aceptado resultados experimentales que lo ignoran. No es injusto decir que gran parte de la enseñanza de la historia ignora las implicaciones del argumento de Donaldson.

61. Donaldson, op. cit., p. 24.

62. En los casos en que Donaldson establece una distinción entre el sentido humano de la tarea y lo que sucede al interior de la tarea misma, parece afirmar que una tarea en la que el contenido exige comprender los motivos interpersonales es más fácil que una que no lo hace. Al comparar la prueba de "los niños que se esconden de la policía" con el experimento de las tres montañas dice lo siguiente: "en lo que se refiere a ser humanamente comprensible, la tarea de las "montañas" está ubicada en el extremo opuesto. En esta tarea, no hay un juego de motivos interpersonales que permita hacerla inmediatamente inteligible" (op. cit., p. 24). Quizás la acotación que se refiere a hacer la tarea inmediatamente inteligible evita que este planteamiento sea controvertible: si la acotación significa lo que literalmente dice, se convierte en una tautología. Si no es una tautología es, al menos, una afirmación bastante curiosa y sobre la cual no se proporciona ninguna evidencia. Aparentemente, sus afirmaciones parecen implicar que en las tareas en las que se involucran personas como *contenidos*, tienen sentido humano. Sin embargo, su discusión sobre los experimentos de Hewson con segmentos de comportamiento ligados (p. 54), muestra que una tarea puede tener sentido humano (encajar en un patrón de actividades humanas cotidianas) sin necesidad de incluir seres humanos en el contenido de la prueba.

63. Borke, op. cit., p. 35.

64. Donaldson, op. cit., pp. 79-80.

65. Ibid., p. 82.

66. Ibid., p. 76.

67. Ver Capítulo 1 de este libro, p. 12 (*Why Learn History*, P.J. Lee).

68. Ver Capítulo 1 de este libro, notas 20 y 21 (*Why Learn History*, P.J. Lee)

69. Donaldson, op. cit., p. 24.

70. Nótese que aquí no se habla de que los *historiadores* necesiten tener una experiencia directa de, digamos, la religión o la guerra o la brujería para estudiar estos temas. Lo que se cuestiona es lo que tiene que ver con una tarea que requiere un pensamiento descontextualizado y que se hace, por lo tanto, mucho más difícil para los *niños*.



Sámamo.

Bermudez, Jose Alejandro, *Compendio de la historia de Colombia* : (texto de segunda enseñanza), Bogota, Cromos, 1941, p. 148

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2004

Fecha aprobación: 28 de octubre de 2004



I N D E X

Opusculorum, Quæstionum, Lectio-
num, &c. quæ in hoc Volumine
Theologico continentur.

OPUSCULUM I.
De Divinâ Motione.

QUÆSTIO I.
De Usu, & Abusu Divinæ
Motionis.



LECTIO I. *Communis, & cetera utriusq; Scholæ Doctrina ex Sanctis Patribus illustratur.* Pagina 1

LECTIO II. *Patrum Dominicanorum expenditur placitum.* 2

LECTIO III. *Physica Patrum Dominicanorum prædeterminatio ab autoritate Divi Thomæ convellitur.* 4

LECTIO IV. *Nostrorum à ratione arma ad Theologicum M. Gonetii clypeum noviter examinantur contra physicam prædeterminationem.* 7

LECTIO V. *Alterà ad clypeum Magistri Gonetii impingitur ratio.* 11

LECTIO VI. *Impugnatur per singula solutio Gonetii.* 12

LECTIO VII. *Adstruitur nova, & specialis Physica Prædeterminationis confutatio.* 14

LECTIO VIII. *Schola contraria armata, & exarmata autoritate Doctoris Angelici.* 16

LECTIO IX. *Infringuntur argumenta à ratione petita.* 18

QUÆSTIO II.

Ultima expenditur resolutio circa modum, quo Deus concurrat, & liberum movet arbitrium. 21

LECTIO I. *Sententiam Sanctorum Augustini & Thomæ ut longè veriorè alius præfero.* 22

Suffragium Eminentissimi nostri Cardinalis Bellarmini pro concursu prævio indifferenti. ibid.

Approbatorius calculus nostri Cardinalis Toletii pro concursu divino prævio indifferenti. 23

Sententia Patris Azor pro eodem concursu prævio, & indifferenti. ibid.

Placitum Cardinalis nostri Sforzæ Palavicini, & aliorum Societatis pro concursu prævio. 24

Replica Magistri Gonetii. 25

LECTIO II. *Doctrinam valdè utilem ante resolutionem præmittimus.* 27

LECTIO III. *Rem duplici Conclusionè diluimus.* 29

LECTIO IV. *Illustratio & Probatio secundæ Conclusionis.* 33

LECTIO V. *Utraque Conclusio ab impugnationibus expeditur.* 34

LECTIO VI. *Consequentiæ Doctrinæ, & mirabilis sententiæ nostræ connexio.* 37



OPUS

Usó doctrina de Tomás en la Javeriana
Martínez De Ripalda, Juan, S.J., *De usu et abusu doctrinæ divi Thomæ pro Xaveriana Academia Collegii Sancti-fidensis in Novo Regno Granatensi etc.*, Leodii, Apud Guilielmum Henricum, streele, suave serenissimæ celsitudinis Typographum, 1606