

LA HISTORIA ALTERNATIVA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA*

Julián Pelegrín Campo
Digitalia Scripta
jpelegrin@digitaliascripta.com

RESUMEN:

El presente análisis se propone repasar las diversas actitudes que hacia la historia alternativa han mostrado los historiadores desde los primeros testimonios conservados hasta la historiografía más reciente, examinar las diferentes aproximaciones que, especialmente a partir de finales del siglo XX, se han planteado su utilización como recurso didáctico en el aula de historia y apuntar las escasas aunque interesantes aportaciones que en este ámbito han tenido lugar en España.

PALABRAS CLAVE:

Historia alternativa – Historia contrafáctica – Ucronía – Historia – Didáctica de la historia – Pensamiento contrafáctico – Universidad de la Experiencia de Zaragoza (España).

ABSTRACT:

This analysis aims to review the various attitudes that historians have shown for the alternate history from the earliest preserved testimony to the recent historiography, to analyze the approaches that have been raised as a teaching resource in the history classroom –especially from late twentieth century– and to show the few but interesting contributions that have taken place in Spain in this field.

KEYWORDS:

Alternate History – Counterfactual History – Uchronia – History – Teaching History – Counterfactual Thinking – University of the Experience (University of Zaragoza, Spain).

* La realización del presente trabajo se halla en deuda con la profesionalidad y competencia mostradas en todo momento por Marién Martín y Carlos Lafontana desde la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza), a quienes con estas líneas deseo mostrar mi mayor agradecimiento por su buen hacer al facilitarme la consulta de la bibliografía menos accesible durante mi permanencia en dicha Facultad como profesor del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. El mismo agradecimiento se extiende igualmente a Jesús Gascón y Daniel Gracia por las sesiones compartidas en el curso monográfico de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza *Una historia alternativa: la historia que pudo ser*, a Agustín Ubieta, director de la misma, por su apoyo continuado, y a los alumnos matriculados en las ocho ediciones celebradas de dicho curso, por su interés y reconocimiento hacia la labor desarrollada.

I. PENSAMIENTO CONTRAFÁCTICO

“¿Qué hubiera pasado si...?” es una pregunta que casi todos nos hemos planteado en algún momento de nuestra vida a propósito de las posibles consecuencias derivadas de haber adoptado, en un momento cronológicamente anterior, una decisión diferente de aquella por la que en ese momento nos inclinamos y que, por tanto, hubiese encaminado nuestra trayectoria vital posterior por un rumbo distinto en términos laborales, académicos, familiares, sentimentales, etc. Ya sea imaginando cambios trascendentales o puramente anecdóticos, la acción de reflexionar acerca de lo que podría haber ocurrido si los acontecimientos hubiesen sucedido de otro modo y de construir, en consecuencia, alternativas a nuestro pasado –y, en última instancia, a nuestro presente– parece ser un rasgo esencial de la consciencia humana, emerge muy temprano en el desarrollo del individuo, se observa en todas las culturas y constituye lo que denominamos “pensamiento contrafáctico” (Roese 1994: 805). Como en el poema de Borges *Things that might have been*,

Pienso en las cosas que pudieron ser y no fueron.
El tratado de mitología sajona que Beda no escribió.
La obra inconcebible que a Dante le fue dado acaso entrever,
ya corregido el último verso de la Comedia.
La historia sin la tarde de la Cruz y la tarde de la cicuta.
La historia sin el rostro de Helena.
El hombre sin los ojos, que nos ha deparado la luna.
En las tres jornadas de Gettysburg la victoria del Sur.
El amor que no compartimos.
El dilatado imperio que los Vikings no quisieron fundar.
El orbe sin la rueda o sin la rosa.
El juicio de John Donne sobre Shakespeare.
El otro cuerno del Unicornio.
El ave fabulosa de Irlanda, que está en dos lugares a un tiempo.
El hijo que no tuve¹.

Este tipo de reflexiones se definen literalmente como “contrarias a los hechos” por cuanto, a diferencia de aquellos condicionales que contemplan posibilidades sobre hechos que no han sucedido (“si estudias, aprobarás”), éstos se refieren a hechos que, además de ubicarse en el pasado, no son verdaderos (“si hubieses estudiado, [que no lo

¹ Poema publicado originalmente en la colección *Historia de la noche* (Buenos Aires, 1977) y recogido en J. L. Borges (2005 [orig. 1996]), *Obras completas*, Barcelona, RBA Editores – Instituto Cervantes, vol. III, 189. Vid. un análisis del mismo en McDermid (2005).

hiciste,] habrías aprobado”): expresado mediante la fórmula “antecedente en pluscuamperfecto de subjuntivo + consecuente en condicional perfecto de indicativo, el pensamiento contrafáctico anula tanto el antecedente como el consecuente, y contiene por ello tanto una falsa causa como una falsa consecuencia, las cuales, por un momento, se muestran como supuestamente verdaderas (McCloy & Byrne 2002: 42; Epstein & Roese 2008)².

El interés académico por el pensamiento contrafáctico nació a partir de la década de 1940 en los ámbitos de la lógica modal y el razonamiento probabilístico de la mano de filósofos interesados por explicar cómo el conocimiento puede surgir a partir de premisas condicionales falsas como los estadounidenses Nelson Goodman –que en 1947 acuñó la expresión “condicionales contrafácticos” (*counterfactual conditionals*)– y, más tarde, Richard C. Stalnaker y David K. Lewis, defensores ambos de la existencia de “mundos posibles” diferenciados espacial y temporalmente del nuestro –el primero en términos semánticos y el segundo desde un planteamiento radicalmente literal que afirma la existencia real de esos mundos³.

Pero fue la psicología la que mostró una mayor atención hacia el pensamiento contrafáctico por cuanto esta capacidad de los seres humanos para explorar y, a su vez, experimentar la influencia de las alternativas que ellos mismos construyen, se muestra directamente relacionada con las emociones, la percepción social y la comprensión de uno mismo (Roese 1997). Así, en la década de 1970 la psicología cognitiva se interesó por el pensamiento contrafáctico para explicar los procesos básicos del aprendizaje y de

² A diferencia de sus respectivos opuestos “fáctico” y “factual” –“perteneciente o relativo a los hechos”–, los términos “contrafáctico” y “contrafactual” no figuran en el *Diccionario de la Lengua Española* editado por la Real Academia Española, si bien el primero de ellos aparece ya desde 1965 en el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora, que define la noción de “condicional contrafáctico” (o “contra-fáctico”) como “un enunciado condicional en el cual interviene la noción de posibilidad, expresada gramaticalmente por la introducción del subjuntivo” (vol. I, s.v. “condicional”, pp. 330-331).

³ En el desarrollo de esta línea de pensamiento resultan clave los estudios de N. Goodman (1947), “The problem of the counterfactual conditionals”, *The Journal of Philosophy* 44, 113-128 (existe traducción española: “El problema de los condicionales contrafácticos”, en M. Bunge [ed.] [1960], *Antología semántica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 197-217); R. C. Stalnaker (1968), “A Theory of Conditionals”, en N. Rescher (ed.), *Studies in Logical Theory*, Oxford, Blackwell, 98-112; y D. K. Lewis (1973), *Counterfactuals*. Harvard: Harvard University Press; vid. un panorama actualizado del tema en Collins et al. (2004). En la medida en que la reflexión contrafáctica contempla la existencia de posibilidades alternativas en planos ajenos a nuestra realidad, la teoría filosófica de los “mundos posibles” conecta con la teoría de los “universos paralelos” defendida por la física cuántica y se encuentra en el origen de la teoría de los “mundos ficcionales” o “universos narrativos” planteada desde la semántica formal por autores como Umberto Eco y Lubomír Doležel; vid. Ryan (2006).

la memoria. Durante los años 80 la psicología social lo vinculó con sentimientos, percepciones, motivaciones y objetivos del individuo en el marco más amplio de la interacción social entre los seres humanos. En los 90 los teóricos del comportamiento centraron su atención en las funciones que desempeña por cuanto permite aprender cómo afrontar situaciones futuras a partir del análisis de los errores del pasado y reconocer lo positivo del presente al comparar la realidad con alternativas menos satisfactorias. Y finalmente el cambio de siglo ha contemplado una revisión de ese planteamiento funcionalista y la irrupción de nuevos planteamientos teóricos en torno a la relación con la noción de causalidad y a los procesos de representación mental, paralelamente a la consolidación del recurso al pensamiento contrafáctico como método de investigación⁴. No sólo en el campo de la psicología: a la temprana aplicación de aquél en el marco de los estudios económicos (Gould 1969) y, más tarde, en el análisis político y las relaciones internacionales (Fearon 1991; Tetlock & Belkin 1996), se han sumado recientemente ámbitos tan diferentes como la astronomía (Upgren 2005), la teoría de la evolución (Bowler 2008), la historia de la ciencia (Fuller 2008), el sistema educativo (McCulloch 2003), las decisiones judiciales (Calvo & Venier 2003), la gestión empresarial (Maielli & Booth 2008), el marketing (Roese 2000), el consumo (Cooke & Meyvis & Schwartz 2001), el deporte (Smith 2004), la música (Chrissochoidis, Harmgart, Huck & Müller, e.p.), la lengua (Coleman 2010), el discurso literario (Riddle Harding 2007), la biografía (Rodden & Rossi 2010) o la geografía (Gilbert & Lambert 2010)⁵.

⁴ Hitos fundamentales en esta trayectoria vienen representados por los trabajos de S. Fillenbaum (1974), “Information Amplified: Memory for Counterfactual Conditionals”, *Journal of Experimental Psychology* 102, 44-49; D. Kahneman, A. Tversky (1982), “The simulation heuristic”, en D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (eds.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Nueva York: Cambridge University Press, 201-208; D. Kahneman, D. T. Miller (1986), “Norm Theory: Comparing Reality to Its Alternatives”, *Psychological Review* 93, 136-153; Roese (1994); Roese & Olson (1995); Byrne (1997); Roese (1997). Vid. una acertada síntesis en Segura (1999): 9-32, completada con aportaciones posteriores como las recogidas en Mandel et al. (2005) y la monografía de R. M. J. Byrne (2005), *The Rational Imagination: How People Create Alternatives to Reality*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

⁵ Algunos de estos estudios se enmarcan en publicaciones periódicas dedicadas ocasionalmente de manera monográfica al tema en cuestión: así, *Management and Organizational History* 2.4 (2007) y 3.1 (2008) recogen contribuciones al Symposium on Counterfactual History in Management and Organizations, celebrado en la Universidad de Warwick en diciembre de 2005; *Isis* 99.3 (2008) reúne varios estudios sobre la aplicación de contrafácticos a la historia de la ciencia bajo el título “Focus: Counterfactuals and the Historian of Science”; y más recientemente *Journal of Historical Geography* 36.3 (julio de 2010) se ha centrado en el tema “Counterfactual Historical Geographies”. A la inversa, es precisamente el recurso al pensamiento contrafáctico desde disciplinas muy diferentes lo que aglutina los trabajos recogidos en *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 34.2 (2009) bajo el título “Counterfactual Thinking as a Scientific Method / Kontrafaktisches Denken als wissenschaftliche Methode”.

II. HISTORIA REAL E HISTORIA ALTERNATIVA

Pero el horizonte en el que la pregunta “¿qué hubiera pasado si...?” cobra un especial atractivo viene dado, sin duda, por la historia. La elaboración de planteamientos contrafácticos relativos a episodios y procesos históricos específicos del pasado se propone investigar hasta qué punto, en el marco de referencia proporcionado por nuestra historia, un cambio en la sucesión de los acontecimientos conocidos podría haber modificado el devenir histórico en una dirección diferente a aquella que ha conducido, en última instancia, hasta nuestra realidad. La identificación de ese cambio como auténtico punto de divergencia es lo que caracteriza a la historia contrafáctica, pues una vez superada la encrucijada en la que se separan la historia real y su alternativa contrafáctica, los acontecimientos que conforman esta última se presentan como históricos para así sustituir a los de la primera –referente imprescindible del que se alimentan y frente al cual se erigen como alternativa–, pero se ubican fuera de su marco temporal: a diferencia, por un lado, de la ficción realista –que reproduce fielmente el contexto histórico en el que se desarrolla– y, por otro, de la ficción fantástica –que crea espacios ajenos a cualquier contexto histórico–, paradójicamente la historia contrafáctica no se enmarca en la historia real pero tampoco huye de ella, lo que le permite liberar a su componente ficcional de las limitaciones impuestas por la verosimilitud histórica y, a la vez, dotar a su componente histórico de la riqueza de un contexto realista (McKnight 1994: 2).

En ese sentido, la reflexión contrafáctica constituye una fórmula a la que recurren tanto la investigación histórica como la creación artística y que, por ello, se plasma en dos tipos de aproximación muy diferentes: por un lado, ensayos académicos de carácter analítico, elaborados por historiadores y otros especialistas, y, por otro, discursos ficcionales que desarrollan tramas, escenarios y personajes bajo formas literarias, cinematográficas, dramáticas, etc. Generalmente la producción académica englobada en la primera categoría ha sido designada en las diversas lenguas mediante expresiones equivalentes a las españolas “historia contrafáctica” y, en menor medida, “historia virtual”, y las creaciones de ficción pertenecientes a la segunda bajo el neologismo “ucronía”, mientras que la denominación “historia alternativa” se ha venido aplicando indistintamente a unas y a otras (McKnight 1994: 3; Rodiek 1997: 25-31;

Hellekson 2000; *Ead.* 2001: 3 y ss.; Henriet 2003: 17 y ss.; y finalmente, abordando la cuestión de un modo específico, Ransom 2003)⁶.

Los primeros testimonios conocidos de formulación de propuestas contrafácticas en el ámbito de la historia nos han llegado en los escritos de algunos de los más importantes historiadores de la Antigüedad griega y romana. Heródoto en las *Historias* (s. V a.C.) y Tucídides en su *Historia de la Guerra del Peloponeso* (ss. V-IV a.C.) coinciden en destacar el importante papel desempeñado por Atenas durante las Guerras Médicas planteando de manera explícita cómo, si sus ciudadanos se hubiesen rendido al Gran Rey, los persas habrían conseguido derrotar a los griegos⁷, mientras que, cinco siglos más tarde, Tácito (ss. I-II d.C.) introducirá en sus *Anales* una breve reflexión contrafáctica a propósito de Germánico para elogiar su figura y situarla incluso por delante de Alejandro Magno⁸. Pero entre este último y aquéllos es Tito Livio quien, a caballo entre los siglos I a.C. y I d.C., en lugar de incluir una simple mención, hace un alto en su narración de los hechos y dedica el excursus más extenso entre los conservados de su *Ab Vrbe condita* a plantear “cuál hubiera sido la suerte de Roma si

⁶ El término “uchronie” fue acuñado en 1857 por el filósofo francés Charles Renouvier en su obra del mismo título (vid. *infra*) a modo de equivalente temporal de “utopía”. En su *Diccionario de Filosofía* (1965⁵), Ferrater Mora, autor de la única traducción española de la obra de Renouvier (Buenos Aires, 1945), recoge por vez primera el término “ucronía” y lo define –aludiendo directa y exclusivamente a la obra de aquél– como “literalmente lo que no tiene tiempo, lo que no está alojado en el tiempo, y, en particular, en el tiempo histórico, pasado o futuro... La ucronía es, por lo tanto, «lo que hubiera pasado si...» y supone la posibilidad de un cambio radical de la historia por la más ligera desviación de su curso conocido en un momento determinado” (vol. II, 844-845). En la vigésima segunda edición de su *Diccionario*, la Real Academia Española define “ucronía” como “reconstrucción lógica, aplicada a la historia, dando por supuestos acontecimientos no sucedidos, pero que habrían podido suceder” y se propone enmendarlo en su vigésima tercera edición por “reconstrucción de la historia sobre datos hipotéticos” (<<http://buscon.rae.es/draeI/>>, s.v.).

⁷ Hdt. VII 139, 2-3: “Si los atenienses, aterrorizados ante el peligro que se les venía encima, hubiesen evacuado su patria, o bien sí, pese a no evacuarla, se hubieran quedado en ella, pero rindiéndose a Jerjes, ningún Estado hubiese intentado oponer resistencia al rey por mar. Pues bien, si nadie hubiera opuesto resistencia a Jerjes por mar, en tierra habría ocurrido, sin lugar a dudas, lo siguiente: aunque los peloponesios hubiesen levantado a través del Istmo muchas fortificaciones defensivas, los lacedemonios habrían sido irremisiblemente abandonados por sus aliados (no espontáneamente, sino a la fuerza, ya que sus ciudades hubieran sido tomadas una tras otra por los contingentes navales del bárbaro), y se habrían quedado solos; y, únicamente con sus efectivos, aunque hubiesen realizado grandes proezas, habrían sucumbido heroicamente” (trad. de C. Schrader, 1985). Th. I 74: “Pero si nosotros [*sc.* los atenienses] hubiésemos comenzado por pasarnos al Medo, temiendo, como hicieron otros, por nuestro país, o si, después, por considerarnos perdidos, no nos hubiésemos atrevido a embarcarnos en las naves, ya no hubiera servido de nada que vosotros [*sc.* los espartanos], sin tener naves suficientes, hubierais entablado una batalla naval, sino que la situación hubiera evolucionado tranquilamente según los deseos del Medo” (trad. de J. J. Torres Esbarranch, 1990).

⁸ Tac., *Ann.* II 73, 3: “si hubiera sido el único árbitro del estado, si hubiera tenido derecho y título de rey, hubiera obtenido la gloria militar tanto antes que Alejandro cuanto lo sobrepasaba en clemencia, templanza y demás buenas cualidades” (trad. de J. L. Moralejo, 1979).

hubiera tenido que hacer la guerra con Alejandro” (IX 17-19)⁹. Tras narrar la victoria sobre los samnitas con la que en 319 a.C. Lucio Papirio Cúrsor sometió la Italia central y vengó la derrota y humillación que dos años antes habían sufrido las legiones frente a esos mismos enemigos en las Horcas Caudinas, Livio elogia al general romano hasta compararlo con Alejandro, coetáneo suyo fallecido en 323 a.C. La evocación del conquistador macedonio constituye un recurso destinado en exclusiva a destacar las sobresalientes capacidades de Roma frente al éxito fulgurante de Alejandro como consecuencia de la superioridad de la colectividad frente al individuo, de la tradición frente a las transformaciones y de la república frente a la monarquía. Una superioridad que Roma demuestra en 319 tras las Horcas Caudinas, que volverá a demostrar un siglo más tarde frente a Aníbal y cuyos resultados se plasman, mejor que nunca, en la época de Augusto desde la escribe el propio Livio, porque, evidentemente, el autor romano concluye su reflexión contrafáctica afirmando del modo más patriótico que “el Imperio Romano no hubiera sido vencido tampoco por este rey, igual que no lo fue por otros reyes y pueblos” (IX 17, 4) y considerando que así será “mientras perdure el amor a esta paz en que vivimos y la preocupación por la concordia entre los ciudadanos” (IX 19, 17)¹⁰.

El prolongado vacío que sigue a estos testimonios de época antigua sólo llega a su fin cuando a partir del siglo XVI volvemos a encontrar reflexiones contrafácticas en pasajes, tan escasos como escuetos, dispersos ya no sólo en obras históricas, sino de muy diverso género –desde ensayos filosóficos hasta relatos novelescos, pasando por narraciones históricas y obras de teatro– escritas por autores franceses, británicos y algún italiano que, ocasionalmente y de manera tangencial, se plantearon este tipo de

⁹ Liv. IX 17, 2: “al hacer mención de un rey y un general tan grande, me siento impulsado a exponer las reflexiones que a menudo me han pasado por la mente de forma callada, de suerte que se me permita conjeturar cuál hubiera sido la suerte de Roma si hubiera tenido que hacer la guerra con Alejandro” (trad. de J. A. Villar, 1990).

¹⁰ Vid. Morello (2002); Oakley (2005): 184-261 (“The digression on Alexander”) y 655-663 (Apéndices 4-6); Ligeti (2008). Sobre el recurso –explícito e implícito– al planteamiento contrafáctico entre los autores antiguos, vid. el reciente estudio de Zhang (2008). Dado que, a pesar de la introducción de un cambio en el curso conocido de los acontecimientos –el enfrentamiento entre Alejandro y Roma–, el desenlace coincide con la historia real en época de Livio –el éxito de Roma como potencia conquistadora–, el planteamiento del autor latino revela un carácter más bien “semifáctico”, un tipo de reflexión que, según la psicología, permite exculpar de responsabilidades y reduce las emociones negativas (pena, culpa, vergüenza) (McCloy & Byrne 2002: 43). En este sentido, no extraña que este pasaje figure como colofón del relato de la mayor humillación sufrida por el ejército romano durante toda la República, cuando a la derrota y la rendición le sigue la vergüenza que deben soportar los supervivientes al tener que pasar bajo un yugo desarmados y semidesnudos entre las burlas de sus enemigos (Liv. IX 5-6).

interrogantes (Henriet 2009: 29-34; Schmunk 2010). Entre ellos cabe destacar al filósofo Blaise Pascal, en cuyos *Pensamientos* (1669) aparece recogida la famosa expresión “la nariz de Cleopatra, si hubiese sido más corta, hubiera cambiado toda la faz de la tierra” (n.º 162), y al historiador Edward Gibbon, que en su *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano* (1778) se plantea cómo una victoria musulmana sobre el campo de Poitiers en 732 “habría llevado a los sarracenos hasta los confines de Polonia y las Tierras Altas de Escocia” de tal modo que “quizá la interpretación del Corán sería enseñada ahora en las escuelas de Oxford, y sus púlpitos podrían mostrar a un pueblo circuncidado la santidad y verdad de la revelación de Mahoma” (vol. VI, cap. LII).

Iniciado el siglo XIX ven la luz las primeras aproximaciones al tema en las que el planteamiento y desarrollo de hipótesis contrafácticas ya no son tratados de manera ocasional, sino que constituyen el objetivo fundamental de su autor. Una primera reflexión acerca de la reflexión contrafáctica y su aplicación al ámbito de la historia la proporciona Isaac D’Israeli en su ensayo *Of a History of Events which Have Not Happened* (1824). Considerando la digresión de Livio “modelo para la narración de acontecimientos que nunca sucedieron”, este autor selecciona una serie de encrucijadas históricas a partir de las cuales la historia habría podido ser otra –entre ellos la victoria de Carlos Martel en Poitiers y la protección que el emperador Carlos V otorga a Martín Lutero para intervenir en el concilio de Worms– con la finalidad de “ampliar nuestra perspectiva general de los asuntos humanos y ayudarnos a comprender aquellos acontecimientos que están inscritos en los registros de la historia” (1824: 99 y 104). Todo ello convierte a D’Israeli en el primer autor que dota de una forma literaria a la reflexión contrafáctica y, lo que más nos interesa, el primero que se plantea la utilidad de formular hipótesis históricas alternativas, por todo lo cual este ensayo ha sido considerado “una especie de prospecto para el género” (Stableford 1980: 396; McKnight 1994: 11-12; Rodiek 1997: 63-66)¹¹.

¹¹ Este ensayo forma parte de la colección *Curiosities of literature*, un conjunto de anécdotas –“investigaciones en historia literaria, biográfica y política, cuestiones críticas y filosóficas e historia secreta”, en palabras del propio autor– publicadas entre 1791 y 1823 en cuatro volúmenes que fueron agrupados en uno solo en la edición de 1824 que hemos consultado vía Internet y que gozaron de gran popularidad. Curiosamente, algunos estudiosos han visto en el primer ministro británico Benjamin Disraeli, hijo de Isaac, al autor de la primera historia alternativa, identificable con su novela *The Wondrous Tale of Alroy* (1833), pero ésta se ajusta más bien a una “historia secreta” por cuanto describe

Sin embargo, como consecuencia del ascenso de la historiografía científica el razonamiento contrafáctico fue estigmatizado por empíricamente indemostrable frente a la corriente de pensamiento imperante que, fluyendo desde Hegel a través de Feuerbach hasta Marx y Engels en Alemania, y desde Turgot y Condorcet hasta Comte en Francia, concebía la historia como una progresión inevitable y, en consecuencia, rechazaba todo planteamiento que propusiera cualquier otra posibilidad (Stableford 1980: 396; McKnight 1994: 12-13).

Cuando pocos años después de la publicación de la obra de D’Israeli aparezcan las primeras “historias alternativas” propiamente dichas, ya no se tratará de menciones más o menos desarrolladas pero siempre aisladas como las que hasta ese momento habían salpicado obras de muy diverso género –histórico o no–, sino de narraciones homogéneas que, bajo una forma literaria que las asocia inequívocamente con el relato histórico, centran sus esfuerzos en el tratamiento monográfico de un determinado episodio con la finalidad de exponer cómo la historia habría podido ser diferente a partir de un cambio específico acaecido en el desarrollo de los acontecimientos que conocemos. Constituyen lo que un especialista como Saint-Gelais ha denominado “ucronías historiográficas”, cuyos autores, lo mismo que un manual de historia, vinculan la versión alternativa de los acontecimientos con las acciones de los protagonistas de la historia, sus éxitos militares, sus decisiones políticas, etc. (Saint-Gelais 2007: 325).

Así, *Napoléon et la conquête du monde. 1812 à 1832. Histoire de la monarchie universelle* (1836), de Louis-Napoleón Geoffroy-Château, narra una historia en la que, tras aprovisionar a su ejército en un Moscú apenas afectado por el incendio, Napoleón conquista Rusia, Inglaterra, Asia, Oceanía y África, acepta la sumisión que le ofrecen los estados de América y establece una monarquía universal utópica en la que los avances científicos y tecnológicos y la abolición de la esclavitud impulsan el progreso humano. En tanto que ucronía “historiográfica”, en ella este autor francés, del que muy pocos datos se conocen, adopta los recursos discursivos de un género no ficcional para elaborar una narración protagonizada no por personajes ficticios, sino por los

un pasado alternativo que nunca fue descubierto porque no modificó el relato histórico conocido; vid. Schmunk (1991-2010): secc. “Oldest Alternate Histories”; Henriot (2009): 28.

equivalentes alternativos de las figuras históricas reales (Saint-Gelais 2007: 325), hasta el punto de que el propio Geoffroy en ningún momento cuestiona la historicidad de su relato. Es más: desde su planteamiento alternativo, incluso se horroriza ante la posibilidad de que los hechos hubiesen sucedido como, de hecho, lo hicieron realmente, algo que, tal como afirma en el prólogo, “arrancaría lágrimas de los ojos de quienes leyesen semejante historia”, y sobre lo que vuelve más adelante al criticar la supuesta existencia de un relato que así lo narra, “no sé qué innoble y detestable invención”, “confusión inaudita de absurdo y vergüenza” (Geoffroy-Château 1836: II, 339 y 343)¹².

En este punto se distingue de su compatriota Joseph Méry, escritor prolífico que desde el prólogo de su *Histoire de ce qui n'est arrivé* (1854) se propone narrar un sueño en el que contempla cómo Napoleón conquista San Juan de Acre e inicia, cual nuevo Alejandro –las referencias explícitas al conquistador macedonio salpican todo el relato–, una marcha hacia la India que culminará con la victoria frente a los británicos y el propósito de llevar la civilización a toda Asia¹³. En este caso el recurso a lo onírico evidencia desde el principio el carácter ficticio del relato y la ubicación del autor-narrador en el marco de la historia real, pero también la actitud del propio Méry respecto a su utilidad: ciertamente “uno no sueña para continuar [soñando] al despertar”, pero “este tipo de sueños tienen una fisonomía razonable, y me hacen ver los objetos tal como son”, pues el “buen sentido... de estos sueños sensatos... conduce por lógicas deducciones, hasta el fin” (Méry 1854: 4).

Diferente de las anteriores resulta la obra de Charles Renouvier *Uchronie (L'utopie dans l'histoire). Esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*, publicada en su primera versión en 1857. Además de aportar una nueva denominación para lo que llegará a convertirse en un género narrativo, Renouvier presenta un relato en el que

¹² “Es una de las leyes fatales de la humanidad que nada alcance el final... Y que si Napoleón Bonaparte, aplastado por esta ley fatal, por desgracia hubiera sido derrotado en Moscú, destruido antes de los cuarenta y cinco años de edad, para ir a morir en una isla-prisión, en el extremo del Océano, en lugar de conquistar el mundo y de sentarse en el trono de la monarquía universal, ¿acaso no es como para arrancar lágrimas de los ojos de quienes leyesen semejante historia?” (Geoffroy-Château 1836: I-II); vid. asimismo el capítulo “Une prétendue histoire” (ibid.: 338-344); sobre la cuestión, vid. Carrère (1986): 26-30. El volumen fue reeditado en 1841 bajo el título *Napoléon apocryphe. Histoire de la conquête du monde et de la monarchie universelle*.

¹³ La civilización de Asia representa un “inmenso y noble trabajo confiado a Francia y que sólo Bonaparte había comprendido”, pues a este continente de culturas milenarias sólo le falta “el soplo inteligente que despierta. Francia guarda ese soplo para sus labios y lo exhalará por todas partes” (Méry 1854: 79).

varios autores situados en nuestro marco temporal construyen sucesivamente una utopía pretérita según la cual, tras el reinado de Marco Aurelio, su sucesor Avidio Casio habría decretado una serie de medidas cuya aplicación habría impedido la expansión del cristianismo por el Occidente romano y en los siglos que siguieron habría hecho de éste un modelo de tolerancia y progreso frente a un Oriente cristiano tiránico y bárbaro¹⁴. A diferencia tanto de Geoffroy y su posicionamiento alternativo declarado como de Méry y su nítida diferenciación entre realidad y ficción, Renouvier en un principio funda la historicidad de su relato en su presentación mediante el recurso clásico del “manuscrito reencontrado” –utilizado desde la Antigüedad clásica, pasando por el Cidi Hamete Benengeli de Cervantes, hasta el Adso de Melk de Umberto Eco–, pero en su edición definitiva de 1876 introduce una nota final en la que se presenta como autor de la obra, reconoce las dificultades de su redacción y se muestra esperanzado de que el fruto de su trabajo resulte de utilidad en una dirección muy determinada: “habrá obligado al espíritu a detenerse un momento en el pensamiento de las cosas posibles que no se han realizado y a elevarse más resueltamente al pensamiento de las posibilidades que todavía se hallan suspendidas sobre el mundo. Habrá combatido y, ¿quién sabe?, habrá acaso sacudido los prejuicios cuya raíz está constituida por el fatalismo declarado o desfigurado” (Renouvier 1945: 375)¹⁵.

Porque, aun recurriendo a estrategias diferentes –Geoffroy tratando la realidad como ficción por juzgarla inverosímil, Renouvier tratando la ficción como realidad por considerarla probable y Méry limitándose a distinguir entre realidad y ficción del modo más coherente–, estos autores presentan la victoria de Napoleón y la derrota del cristianismo como alternativas a la historia real con el objeto de cuestionar el determinismo histórico y mostrar el papel desempeñado por la contingencia en el devenir de los acontecimientos humanos (McKnight 1994: 13-16; Henriët 2009: 17-29). La historia no se halla predeterminada y, por ello, no es inevitable: para Geoffroy, porque desde la ficción es consciente de que las cosas podrían haber sido como

¹⁴ Esta obra fue publicada originalmente de forma anónima en tres artículos de la *Revue philosophique et religieuse* (1857) bajo el título “Uchronie, tableau historique apocryphe des révolutions de l’empire romain et de la formation d’une fédération européenne”, y hasta 1876 no apareció la edición definitiva, revisada y ampliada, con el título arriba indicado. Sobre *Uchronie*, vid. Carrère (1986): 53-62; Vial (2003).

¹⁵ Renouvier hace proceder el texto de *Uchronie* del manuscrito de un religioso condenado por la Inquisición en la Roma de 1601, tal como lo traduce, transmite y amplía en un primer momento su confesor huido a Holanda y, posteriormente, los descendientes de éste. Sobre el recurso al “manuscrito reencontrado”, vid. García Gual (1996).

sucedieron realmente y celebra –imaginariamente– que no haya ocurrido así; para Renouvier, porque desde la realidad es consciente de que las cosas podrían haber sucedido de un modo diferente y lamenta –realmente– que no haya ocurrido así; y para Méry, porque incluso desde la nítida separación entre realidad y ficción, ésta última puede representar una vía lógica para enfrentarse a la primera. En este sentido, las tres perspectivas muestran un tono “nostálgico” por cuanto transmiten un mensaje cargado “de esperanzas frustradas, de descontento, de ocasiones perdidas para la historia” (Henriet 2007). En el caso de un neokantiano anticlerical y defensor del libre albedrío como es Renouvier, de un modo explícito. Y en los de los bonapartistas insatisfechos que añoran tiempos mejores, Geoffroy de un modo implícito que contrasta con la sinceridad expresada por Méry cuando cierra su prólogo con una frase harto significativa: “uno se consuela con sueños, y las mentiras de nuestras noches nos compensan a menudo de las verdades de nuestros días” (Méry 1854: 7)¹⁶.

Interesa destacar cómo, de las tres actitudes, las de Geoffroy y Méry anticipan el tratamiento que el tema recibirá por parte de la narrativa ficcional en épocas posteriores, mientras que la de Renouvier se acerca a la que posteriormente caracterizará al historiador en su relación con la reflexión contrafáctica en la medida en que, a la hora de preguntarse acerca de un pasado alternativo, lo hace con un propósito definido, confiesa –si bien a posteriori– su intención desde el presente real, define y aplica una metodología y extrae conclusiones.

Será en la línea iniciada por los dos primeros la que en las décadas siguientes seguirán las aportaciones que en este ámbito realizan autores posteriores, sobre todo franceses y anglosajones, pero también la primera historia alternativa redactada en

¹⁶ “Hay profesores de humanidades que exhalan, en la cátedra, punzantes lamentaciones ante la idea de que Aníbal no marchó sobre Roma tras la batalla de Cannas. Estos profesores no se consuelan: se diría que hubiesen ganado algo con esta marcha de Aníbal, y que sus salarios universitarios habrían sido doblados. Yo me parezco un poco a estos profesores; mis lamentos, sin embargo, me parecen más legítimos. Nunca he vertido lágrimas por las delicias de Capua, sino que me he entristecido profundamente ante el fracaso de San Juan de Acre, la pérdida de la India y la derrota de nuestro heroico aliado, el sultán de Mysore” (Méry 1854: 6-7). El pensamiento político de este autor resulta evidente en parte de su producción, como lo delatan el poema en ocho cantos *Napoléon en Égypte* (1828) –una loa de la campaña en la que Bonaparte “se reveló con su aureola de gloria tan fresca y tan pura”– y los más breves *Waterloo. Au général Bourmont* (1829) –“un canto de venganza mezclado con sátira” dirigido contra el traidor que se pasó al enemigo en esta batalla– y *Une revanche de Waterloo* (1836) –el relato de la victoria obtenida en Londres por el ajedrecista francés Louis-Charles de la Bourdonnais sobre el británico Alexander McDonnell en 1834.

lengua española. Se trata del relato *Cuatro siglos de buen gobierno* (1883), de Nilo M.^a Fabra, en el que este periodista y fundador de la primera agencia de noticias española plantea la cuestión de qué hubiera pasado si en 1500 el príncipe don Miguel, hijo del rey don Manuel de Portugal y nieto y heredero de los Reyes Católicos, no hubiese fallecido a los dos años de edad¹⁷. Esta obra constituye un análisis implícito de las causas históricas de la decadencia española durante la Edad Moderna en la medida en que, como bien ha apuntado Cecilio Alonso, la visión positiva que el autor proyecta sobre lo que pudo haber sido el reinado de Miguel I y sobre las consecuencias de su obra –paz, estabilidad, progreso económico y tecnológico– se funda en el mismo tipo de medidas –respeto a las instituciones populares, libre comercio dentro de los dominios hispanos, repoblación forestal, política hidráulica, mejora de las comunicaciones– que, años más tarde de la publicación de este relato, propondrán los autores regeneracionistas en su intento de mejorar España (Alonso 1997: 18-19). Un planteamiento desde el que, al modo de Geoffroy, Fabra contempla la historia real como un cúmulo de infortunios, motivo de lágrimas y responsabilidad exclusiva de la dinastía de los Austrias¹⁸.

El nuevo siglo contempla la publicación de la primera historia alternativa elaborada por un historiador como consecuencia del concurso literario que la *Westminster Gazette* había convocado en julio de 1907 sobre el tema “Si Napoleón hubiese vencido en la batalla de Waterloo”. El premio fue para el ensayo que bajo el mismo título *If Napoleon had won the Battle of Waterloo* presentó George M. Trevelyan, el cual, a diferencia del francés Geoffroy, no presenta a un Napoleón dueño del mundo, sino a un “Napoleón de la Paz” (Trevelyan 1913: 185) que ofrece la paz a sus enemigos, circunstancia aprovechada por los monarcas absolutistas europeos para, insistiendo en la amenaza permanente representada por el emperador, prolongar el

¹⁷ El texto fue publicado originalmente en dos partes en los números de *La Ilustración española y americana* correspondientes a 30 de noviembre y 8 de diciembre de 1883, unidas dos años más tarde, junto con otros relatos que otorgan a este autor un importante papel en el origen de la ciencia ficción española, en la recopilación *Por los espacios imaginarios (con escalas en tierra)* (Madrid, 1885).

¹⁸ “¡Cuán grandes infortunios no lloraríamos ahora si la muerte, arrebatando en flor a D. Miguel I, último vástago varón de las dinastías nacionales, hubiese elevado al trono español a la casa de Austria, convirtiendo a la nación señora de tantos pueblos, en feudo de una familia ajena a nuestras costumbres, de distinta raza, enemiga de las libertades populares, obligada a amparar derechos patrimoniales en Europa que ni directa ni indirectamente afectaban a la Península, encarnación del despotismo que inmolaba la razón de Estado a un derecho personal, blanco de los odios y rencores de príncipes poderosos, obligada a defender los disgregados territorios de su herencia, y en fin, sin abnegación ni alteza de miras bastantes para deponer el interés privado en aras del vital principio de la nacionalidad ibérica y del afianzamiento de su unidad política y geográfica!” (Fabra 1883b: 339; *Id.* 2006: 53-54). Sobre esta obra, vid. más recientemente Merelo (2009).

Antiguo Régimen y aplastar cualquier intento reformista. El ensayo literario se convierte así en el formato preferido por los autores de reflexiones históricas contrafácticas y su multiplicación da lugar a la aparición de las primeras antologías. Algunas de ellas reúnen escritos de un mismo autor, como la recopilación de veintidós ensayos titulada *The Ifs of History* que en ese mismo año 1907 publica el periodista norteamericano Joseph E. Chamberlin y los diecinueve que bajo idéntico título *The “Ifs” of history* publica en 1929 el medievalista británico Fossey J. C. Hearnshaw¹⁹.

Con todo, la que con el tiempo se ha convertido en la antología clásica de ensayos sobre historia alternativa es la obra colectiva coordinada en 1931 por John C. Squire bajo el título *If It Had Happened Otherwise: Lapses into Imaginary History* y directamente inspirada en la citada obra de Trevelyan²⁰. Entre los once autores participantes destacan nombres como Gilbert K. Chesterton (“If Don John of Austria had married Mary Queen of Scots”), André Maurois (“If Louis XVI had had an atom of firmness”) y Winston Churchill, cuyo relato presenta la narración de un historiador que, ubicado en un mundo en el que la Confederación derrotó a la Unión, se pregunta por ello qué hubiera pasado si el general Lee no hubiese vencido en la batalla de Gettysburg (“If Lee had not won the Battle of Gettysburg”), lo cual es precisamente lo que ocurrió en la historia real. Como antes Geoffroy y Fabra, el hecho de contemplar la realidad desde la ficción permite al autor subrayar la importancia de la contingencia al obligar al lector no sólo a considerar las posibles consecuencias de un contexto histórico alternativo, sino incluso a imaginar hasta qué punto la historia real resultaría inconcebible si los hechos hubiesen ocurrido de otro modo²¹.

¹⁹ Ambos seleccionan diferentes episodios a modo de hitos históricos en relación con los cuales la historia podría haber cambiado y especulan acerca de las posibles causas y consecuencias de esos cambios, y aunque Chamberlin se inclina por contextos propios de la historia de los Estados Unidos y Hearnshaw abarca un horizonte más universal, el conjunto se aproxima a lo que con el tiempo ha llegado a constituir buena parte del “canon” temático objeto de la reflexión contrafáctica –previo, evidentemente, al primer tercio del siglo XX–, integrado por personajes como Alejandro Magno, Genghis Khan, Napoleón o Abraham Lincoln, y episodios como Teutoburgo, Poitiers, Hastings, el descubrimiento de América, la Armada Invencible y la Guerra Civil norteamericana; como Chamberlin indica en su prólogo “en todos los acontecimientos, no podemos descartar el «si»” (Chamberlin 1907: X).

²⁰ En el mismo año la edición británica (Londres: Longmans, Green) fue revisada –y ampliada con el ensayo de Trevelyan, entre otros– para publicar una edición americana con el título *If; or, History Rewritten* (Nueva York: Viking).

²¹ Alkon (1994): 69-70. Algunos de los autores incorporan en sus relatos fuentes primarias alternativas sobre las que construir su particular visión de la historia, como hace Philip Guedalla en “If the Moors in Spain had Won”; Hellekson (2001): 14-15.

Pero el desequilibrio existente entre las contribuciones propiamente históricas y otras puramente literarias, lo escasamente plausible de algunas de ellas al fundarse en sucesos triviales y el tono presentista predominante en la mayoría –mucho más reveladoras del contexto de Entreguerras en el que se mueven los propios autores que de las alternativas pretéritas sobre las que aquéllos escriben– lastran esta antología hasta el punto de que Nial Ferguson llega a preguntarse si *If It Had Happened Otherwise* no hizo sino desacreditar la historia contrafáctica durante una generación en la medida en que “sentó firmemente el carácter del ensayo contrafactual como un *jeu d’esprit*, vehículo de deseos frustrados o explicaciones reductivas; y, sobre todo, humor culto de sobremesa” (Ferguson 1998: 20-24; cf. Henriet 2009: 68-69).

De hecho, la difusión y popularidad de esta antología favoreció, por una parte, la extensión de la historia alternativa a ámbitos muy diferentes, pero también la alejó del ámbito académico. Porque, si bien durante el primer tercio del siglo XX no habían faltado reflexiones contrafácticas aisladas en los escritos de los historiadores Eduard Meyer y Henri Pirenne²² ni el reconocimiento hacia esta práctica por parte del padre de la sociología Max Weber²³, y tras la publicación del volumen de Squire las encontramos asimismo en el historiador Arnold J. Toynbee y el filósofo Bertrand Russell²⁴, durante esa década de 1930, los historiadores abandonaron dicha práctica y la historia alternativa quedó relegada a obras enmarcadas a menudo en el género de la ciencia ficción en las que se especulaba acerca de posibles cambios en el curso de la historia

²² En 1901 Meyer (*Geschichte des Altertums*, III, 445-446) consideraba que una definitiva victoria persa en las guerras Médicas hubiese instaurado un marco religioso oriental que hubiese amenazado los orígenes mismos de la civilización occidental, el racionalismo, la libertad y la democracia, y en 1925 Pirenne afirmaba que “sin el Islam, sin duda, no hubiera existido nunca el Imperio franco, y Carlomagno resulta inconcebible sin Mahoma” (*Medieval Cities*. New Jersey: Princeton Univ. Press, 18).

²³ La metodología utilizada por Meyer para llegar a la citada conclusión fue criticada en 1905 por Max Weber, el cual reconoció que para determinar la significación histórica de los hechos resulta “de considerable valor” imaginar que la ausencia o modificación de ese hecho histórico en un complejo de condiciones históricas daría lugar a un curso de los acontecimientos históricos diferente en aspectos históricamente importantes, y ello incluso cuando, “en la práctica, el historiador sólo raramente –a saber, en casos de discusión acerca de la auténtica «significación histórica»– se decide a desarrollar y defender esa afirmación de un modo deliberado y explícito” (Weber 1949: 116).

²⁴ En 1934 Toynbee plantea explícitamente una serie de escenarios alternativos en los Anejos al tomo II de *A Study of History* –“La pérdida primogenitura de la abortada Civilización Cristiana del Lejano Occidente” (Toynbee 1953: 420-426 = Anejo IV), “La primogenitura perdida de la Civilización Escandinava abortada” (430-434 = Anejo VI), “Las oportunidades perdidas por escandinavos y osmanlíes” (435-436 = Anejo VII) y “La primogenitura perdida de la Civilización Cristiana abortada del Lejano Oriente” (436-443 = Anejo VIII)–, y ese mismo año en su *Freedom and Organisation, 1814-1914* Russell menciona varias posibilidades contrafácticas para destacar la importancia del azar y lo trivial en su análisis de la visión marxista de la causalidad económica (Russell 2001: 227-228).

generalmente de manera simplista y siempre con un propósito ajeno por completo a la reflexión histórica²⁵.

Todo ello contribuyó al descrédito académico de la historia alternativa durante las décadas que siguieron, plasmado en las críticas formuladas por numerosos historiadores desde posiciones ideológicas muy diversas, desde el idealismo hasta el marxismo, que han contemplado el género como una especulación frívola. Ya en 1933 Michael Oakeshott calificaba la reflexión contrafáctica de “extravagancia de la imaginación” e “incursión monstruosa de la ciencia en el mundo de la historia” y tiempo después Benedetto Croce la consideraba “absolutamente fuera de lugar” en ámbito de la historia. En 1954 A. J. P. Taylor juzgaba que los historiadores deberían evitar especular acerca de hechos que no han sucedido; en las conferencias pronunciadas en Cambridge en 1961, Edward H. Carr compara “los «pudo ser pero no fue» de la historia” con “un juego de salón”, “una reacción puramente emocional y ahistórica”; y en 1970 David H. Fischer habla de “la falacia de las preguntas ficcionales”, cuyos “resultados no son meramente falsos, sino absurdos, pues cuantificar el condicional representa la cuadratura del círculo”. Pero la valoración más dura la expresó en 1978 Edward P. Thompson al incluir lo que denominaba “ficciones contrafactuales” en la enumeración de sus particulares demonios historiográficos y dedicar al conjunto un escasamente cariñoso calificativo que recupera de la correspondencia entre Marx y Engels: *Geschichtenscheissenschlopf*, “unhistorical shit”, literalmente “mierda ahistórica”²⁶.

Más allá de lo visceral de algunas de estas críticas, básicamente todas ellas coinciden en un punto: si la historia versa sobre hechos reales, todo lo que no lo son queda fuera de su alcance, pues lo que nunca sucedió no tiene ningún significado, nunca podrá ser descubierto e incluso resta mérito a la tarea del historiador, que es comprender el pasado real (Warf 2005: 26). Y aunque buena parte de ellas apuntaban contra la antología de 1931, también iban dirigidas contra las propuestas de investigadores

²⁵ La historia alternativa se convirtió en un subgénero de la ciencia ficción sobre la base de una redefinición de sus tramas y recursos literarios –en particular el viaje en el tiempo y la existencia de mundos alternativos– plasmada en la publicación en revistas norteamericanas tipo *pulp* –muy populares durante la década de los 30– de relatos como *Ancestral Voices* de Nat Schachner (1933), *Sidewise in Time* de Murray Leinster (1934) y *Lest Darkness Fall* de L. Sprague de Camp (1939); vid. al respecto Winthrop-Young (2009).

²⁶ La mayoría de estas valoraciones han sido recogidas en Ferguson (1998): 15-19, y MacKay (2007): 297-298. Vid. en particular Carr (1987): 176-177; Fischer (1970): 16-19; Thompson (1978): 168-169.

coetáneos. Así, cuando Fischer cuestiona el método contrafáctico, comienza burlándose del volumen de Squire presentándolo como “el tipo de cosa que Philip Guedalla y otros hicieron en un alegre trabajo llamado *If, or History Rewritten* (Nueva York, 1931), en el que rumiaban acerca de lo que pudo haber sido” (1970: 16). Pero pronto arremete contra la “nueva historia económica” y en particular contra uno de sus más destacados frutos, *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History* (Baltimore 1964), obra en la que Robert W. Fogel había planteado la hipótesis contrafáctica de una economía sin ferrocarril para cuestionar la afirmación tradicional según la cual el ferrocarril habría resultado imprescindible en el desarrollo de Estados Unidos. Esta muestra de la denominada “historia cliométrica” fue posteriormente calificada como “el intento más ambicioso de contrafactibilización en grande jamás llevado adelante por un historiador serio” (Elster 1994: 251) y, a pesar de sus limitaciones, ha contado con el reconocimiento de autores como Jon Elster (1994: 251-257) y Eric Hobsbawm (2002: 123-124)²⁷.

En la línea de Fogel y a excepción de escritos como los publicados por Toynbee en 1969 *–If Ochs and Philip had lived on y If Alexander the Great had lived on–*, a partir de este momento las nuevas propuestas generalmente ya no adoptarán la forma de ensayos literarios –un formato que los acercaba peligrosamente a la narrativa ficcional–, sino que se plasmarán en análisis pormenorizados –al principio limitados al ámbito de la “nueva historia económica”–, apoyados en una metodología definida y con un objetivo claro, y se esforzarán por construir progresivamente un marco teórico conforme al que articular esta forma de investigación histórica (Murphy 1969; Gould 1969; Climo & Howells 1974).

Los años 80 contemplan un primer impulso en este sentido. De entrada, en la conferencia “History and Imagination” con la que en 1980 se despidió del ámbito académico y respondía a las críticas dirigidas desde del marxismo, el historiador británico Hugh Trevor-Roper destacó la importancia de lo accidental y de la decisión

²⁷ Años más Fogel publicó junto con Stanley Engerman *Time on the Cross: The Economics of American Negro Slavery* (Boston, 1974), obra en la que la aplicación de modelos contrafácticos para demostrar que la esclavitud en los Estados del Sur fue económicamente provechosa y su respuesta positiva en este sentido provocaron un amplio debate; vid. Elster (1994): 257-267. Es precisamente la función crítica de la historia cliométrica lo que Hobsbawm valora más positivamente por cuanto “obliga a los historiadores a pensar claramente y hace de detector de tonterías” (2002: 123).

individual en la historia y, en consecuencia, la necesidad de tener en cuenta las posibilidades alternativas: “la historia no es meramente lo que sucedió: es lo que ocurrió en el contexto de lo que podría haber sucedido. En consecuencia, debe incorporar, como elemento necesario, las alternativas, los pudo-haber-sido” (Trevor-Roper 1981: 364). Pocos años después la aplicación de la reflexión contrafáctica en el ámbito de la historia es abordada por vez primera en una monografía con la publicación de la obra del historiador alemán Alexander Demandt *Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...?* (1984), revisada y ampliada en su edición en lengua inglesa con el título *History That Never Happened. A Treatise on the Question, What Would Have Happened If...?* (1993). Este primer estudio ajeno al ámbito académico anglosajón –y, por ello, ausente de los análisis historiográficos realizados por algunos de sus más destacados representantes incluso una vez publicada su traducción (así, p.ej., Ferguson 1998)– se propone mostrar que nuestra visión de la historia resulta incompleta si no contempla las posibilidades no realizadas, y que “la historia que nunca sucedió... encuentra su valor didáctico en ayudar a comprender mejor la historia real...: arranca de la historia real y retorna a la historia real” (Demandt 1993: 2). Para cumplir su objetivo Demandt comienza repasando las críticas recibidas por la reflexión contrafáctica y explicando que es necesaria para completar nuestros conocimientos, comprender las diferentes situaciones y el potencial que encierran de cara al futuro, juzgar las causas, sostener juicios de valor y valorar posibilidades; a continuación justifica el análisis de lo contingente frente a lo necesario y recopila una serie de episodios históricos a partir de los cuales la historia podría haber sido diferente; seguidamente reconoce las dificultades con las que topa la historia que nunca sucedió; y finalmente apunta una serie de direcciones en las que aquélla resulta de utilidad. Y la misma procedencia germánica comparte la primera tesis doctoral cuyo objeto de estudio fue la historia alternativa, defendida en 1987 por Jörg Helbig en la Universidad Libre de Berlín y titulada *Der parahistorische Roman. Ein literarhistorischer und gattungstypologischer Beitrag zur Allotopieforschung*, la cual se centra tanto en las aproximaciones propiamente históricas como en la narrativa ficcional²⁸.

²⁸ A la tesis doctoral de Helbig le han seguido otras que, si bien centradas a menudo en la historia alternativa en tanto que narrativa ficcional, no dejan de abordar la relación entre la reflexión contrafáctica y la historia real: así William J. Collins, *Paths Not Taken: The Development, Structure, and Aesthetics of the Alternative History* (Universidad de California - Davis, 1990); Edgar V. McKnight Jr. *Alternative History: The Development of a Literary Genre* (Universidad de Carolina del Norte - Chapel Hill, 1994); Nicholas Gevers, *Mirrors of the Past: Versions of History in Science Fiction and Fantasy* (Universidad

Junto a todo ello, el resurgimiento y la consolidación de la aproximación científica a la historia alternativa que ha tenido lugar durante los últimos veinte años debe mucho a la aparición sucesiva en la década de los 90 del libro de Geoffrey Hawthorn *Plausible Worlds: Possibility and Understanding in the Human Sciences* (1991), de la obra colectiva editada por Philip E. Tetlock y Aaron Belkin *Counterfactual Thought Experiments in World Politics: Logical, Methodological, and Psychological Perspectives* (1996) y de la reflexión Niall Ferguson “Virtual History: Towards a «chaotic» theory of the past” con la que este autor abre otra obra colectiva que él mismo dirige, *Virtual History: Alternatives and Counter-Factuals* (1997). Hawthorn construyó un marco teórico para la reflexión contrafáctica con el objeto de convertirla en una herramienta útil para el estudio de la historia y las ciencias sociales (Hawthorn 1995: 1-54); Tetlock y Belkin definieron tanto una metodología para la formulación de planteamientos contrafácticos como una clasificación de los mismos (Tetlock y Belkin 1996: 6-31); y Ferguson defendió el uso de este tipo de aproximación para rechazar las teorías deterministas de la historia, explorar la solidez de las construcciones históricas y valorar la importancia de la acción del individuo y del azar (Ferguson 1998: 13-85). Y a pesar de las diferencias ideológicas existentes entre ellos, todos han contribuido a dotar a la historia alternativa de una solidez basada en la responsabilidad del análisis crítico partiendo en todo momento de la historia real para construir exclusivamente alternativas plausibles a partir de alteraciones mínimas de hechos históricos reales y cronológicamente próximos presididos por una definición exacta tanto del antecedente (“si...”) como del consecuente (“..., entonces...”) ²⁹.

de Ciudad del Cabo, 1997); Karen Hellekson, *The Alternate History: Refiguring Historical Time* (Universidad de Kansas, 1998); Aleksandar B. Nedelkovich, *British and American Science Fiction Novel 1950–1980 with the Theme of Alternative History (an Axiological Approach)* (Universidad de Belgrado, 1994); Giampaolo Spedo, *The Plot Against the Past: An Exploration of Alternate History in British and American Fiction* (Universidad de Padua, 2009); y Andreas Martin Widmann, *Kontrafaktische Geschichtsdarstellung. Untersuchungen an Romanen von Günter Grass, Thomas Pynchon, Thomas Brussig, Michael Kleeborg, Philip Roth und Christoph Ransmayr* (Universidad de Heidelberg, 2009). Por el contrario, Yongle Zhang, *Imagining alternate possibilities: Counterfactual reasoning and writing in Graeco-Roman historiography* (Universidad de California - Los Ángeles, 2008), analiza de manera exclusiva la reflexión contrafáctica entre los autores antiguos griegos y romanos.

²⁹ No por ello ha desaparecido la desconfianza de otros historiadores: así Collins (2007) sobre la teoría de los “puntos de inflexión”, o Evans (2008) frente a Lebow, Rosenfeld y Cowley entre otros en el marco de la discusión recogida en Yerxa (2008): 75-130 (“Part 3. Assessing Counterfactuals”). Por lo que se refiere al ámbito hispano, las críticas de Bermejo (2000) y Palacios (2004) hacia el volumen de Ferguson contrastan con la valoración favorable de Flores (1998-1999) y la participación de Santos Juliá y Juan Carlos Torre en la edición española del volumen de Ferguson con sendos trabajos sobre España sin la Guerra Civil (1998: 181-210) y Argentina sin el peronismo (1998: 271-311).

Frente a la disolución de las fronteras entre historia y ficción planteada desde la posmodernidad, éste es el procedimiento que en este cambio de siglo han adoptado los defensores de la reflexión contrafáctica como herramienta de investigación (Saint-Gelais 2007: 327-330), tanto en las aproximaciones teóricas al tema (Rodiek 1997; Sylvan & Majeski 1998; Hassig 2001; Bulhof 2002; Kiesewetter 2002; Rosenfeld 2002; Gaddis 2004; Bunzl 2004; De Mey 2005; Lebow 2007 y 2008; Mordhorst 2008; Nekhamkin 2009; Weinryb 2009; Wenzlhuemer 2009; Kaye 2010) como en los estudios recogidos en las recopilaciones de análisis contrafácticos recientemente publicadas (Ferguson 1998; Cowley 2008 y 2003 [orig. 1999 y 2001]; Roberts 2005 [orig. 2004]; Tetlock, Lebow & Parker 2006)³⁰ y en las reuniones científicas más recientes –así la *Celtic Conference in Classics* organizada por la Universidad de Edimburgo y celebrada en esta ciudad del 28 al 31 de julio de este mismo año 2010, con secciones tituladas “*Avec le recul: Hindsight; or the importance of unfulfilled expectations in Greek and Roman History*” y “*Untold Narratives*”–. Y todo ello coincidiendo con una situación, la de ese mismo cambio de siglo, en la que se puede hablar de una generalización de la reflexión contrafáctica en ámbitos muy diversos de la sociedad y a través de vías muy diferentes. Gavriel Rosenfeld (2005: 5-11) considera este fenómeno como un subproducto de tendencias políticas y culturales más amplias, como son:

- la crisis de las ideologías en Occidente –un proceso cuyos hitos sucesivos se han plasmado en la postguerra inmediata a 1945, los últimos años 60 y el final de la Guerra Fría, momentos todos ellos en los que la emergencia de nuevas realidades acentúa una sensación generalizada de inseguridad que contribuye a cuestionar el orden establecido y a aumentar la consciencia de lo contingente–;
- la influencia del pensamiento posmoderno –un fenómeno complejo que, en su intento de eliminar las tradicionalmente claras fronteras entre historia y narrativa

³⁰ Dejando a un lado que, evidentemente, estas últimas resultan muy diferentes de la de Squire publicada en 1931, en este punto destaca por una parte el fin del “monopolio” anglosajón (Salewski 1999; Rowley & Almeida 2009), la “especialización” nacional (Townson 2004 y Thomàs 2007 en el caso español), cronológica (la Antigüedad clásica en Brodersen 2000) o temática (el mundo bíblico en Exum 2000) de algunas de ellas, que en caso de la historia militar ha dado lugar a auténticas series –en ocasiones más cerca de la ficción que del análisis histórico–, como las editadas por Peter G. Tsouras sobre la Segunda Guerra Mundial (*Third Reich Victorious: Alternate Decisions of World War II*, 1997; *Rising Sun Victorious: An Alternate History of the Pacific War*, 2001; *Battle of the Bulge: Hitler's Alternate Scenarios*, 2004; *Hitler Triumphant: Alternate Decisions of World War II*, 2006 [trad. esp. Tsouras 2008]).

ficcional, coincide con la historia alternativa al incluir entre sus recursos la lectura irónica de la historia real—;

- la evolución experimentada por la ciencia moderna —desde el determinismo hasta el cuestionamiento de modelos lineales mediante planteamientos como la teoría de la relatividad, el principio de incertidumbre o la teoría del caos—;
- la revolución de las tecnologías de la información —que al introducir en nuestra realidad un presente virtual contribuye a familiarizarnos con un pasado alternativo—;
- la presencia creciente de este autor denomina “sensibilidad especulativa” dentro de la cultura popular contemporánea —manifestada en la exploración de realidades alternativas en obras literarias, cinematográficas y televisivas no limitadas a géneros como la ciencia ficción, sino de carácter generalista—;
- y finalmente, pero de un modo muy particular, la “revolución del ocio”, que todo lo convierte en espectáculo y dinero —incluida la cultura—, con la que se asocia el creciente interés social por la historia —a través de la proliferación de novelas históricas, libros y revistas de divulgación y documentales televisivos centrados no tanto en aspectos científicos, sino en aquellos otros que resultan atractivos para el consumidor— y que explica en buena medida la popularidad de las manifestaciones ficcionales la historia alternativa en tanto que aproximación no convencional, irreverente y, en última instancia, divertida, de la narración histórica³¹.

A todos estos factores de carácter ideológico-cultural Rosenfeld añade la propia naturaleza humana, tendente, como vimos, a mirar hacia el pasado y preguntarse “¿qué hubiera pasado si...?” con la finalidad fundamental de definir su relación con el presente.

³¹ Sobre el interés actual por la historia, vid. De Groot (2009); Korte & Paletschek (2009): 9-20. Sobre la historia alternativa entendida en dicho contexto, vid. Otten (2010). Resulta evidente la proliferación de publicaciones divulgativas de historia —no sólo militar— en torno a sucesos cuya consideración en tanto que “decisivos” implica, paralelamente, una valoración más o menos explícita acerca de qué hubiera pasado si el desenlace de los mismos hubiese sido diferente, como p.ej. E. Durschmied (2002), *El factor clave. Cómo el azar y la estupidez han cambiado la historia*. Barcelona: Salvat; J. C. Losada (2004), *Batallas decisivas de la historia de España*. Madrid: El País-Aguilar; W. Weir (2007), *50 batallas que cambiaron el mundo*. Barcelona: Inédita Ediciones; I. Kershaw (2008), *Decisiones trascendentales. De Dunquerque a Pearl Harbor (1940-1941). El año que cambió la historia*. Barcelona: Península; G. Ugidos (2008), *Cartas que cambiaron el mundo: 25 historias que hicieron historia*. Madrid: J de J Editores; J. Black et al. (2009), *Las setenta grandes batallas de todos los tiempos*. Barcelona: Art Blume; P. Furtado y F. Casal (2010), *1001 días que cambiaron el mundo*. Barcelona: Grijalbo; o la colección de 26 DVD *Magnicidios y atentados que cambiaron la historia* (2005), Crest Media. Sobre el concepto “batallas decisivas” y su aplicación interesada, vid. Harari (2007).

En el mundo globalizado de comienzos del siglo XXI coexisten numerosos medios a través de los cuales se manifiesta la asociación entre historia y reflexión contrafáctica, y, junto a la investigación historiográfica que hemos analizado en las líneas anteriores, encontramos novelas y relatos de ficción, conferencias divulgativas, obras cinematográficas, programas de televisión y de radio, cómics, videojuegos y juegos de rol³². Y a través de Internet encontramos páginas web, foros, blogs, redes sociales, etc., junto a buena parte de todo lo anterior³³. A la vista de todo ello, la pregunta que va a guiar la segunda parte del presente estudio es la siguiente: más allá de la investigación histórica y de la ficción, ¿qué utilidad tiene la historia alternativa en el ámbito de la didáctica de la historia?

III. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA E HISTORIA ALTERNATIVA

“¿Se puede recurrir a la ucronía para enseñar Historia?” es el título bajo el que, en una fecha tan reciente como 2009, por vez primera un estudio de conjunto sobre el tema de la historia alternativa dedica un apartado específico a la cuestión de la posible utilidad de ésta como herramienta didáctica en el ámbito de la enseñanza de la historia

³² Una visión actualizada de la historia alternativa en sus diferentes géneros y formatos la proporciona Henriot (2004) y (2009). Novelas y relatos ucrónicos: Schmunk (1991-2010) ofrece la base de datos más completa; para el caso español, vid. Melero (2006) completado por Schmunk (1991-2010), pues aunque tenemos noticia del libro de Campo Ricardo Burgos *Pintarle bigote a la Mona Lisa: las ucronías* (2009, Bogotá: Universidad Sergio Arboleda), todavía no hemos podido consultarlo; resulta asimismo significativo comprobar cómo, más allá del ámbito anglosajón –que, con enorme ventaja sobre los demás, concede anualmente desde 1995 los Sidewise Awards for Alternate History a la publicación de la mejor novela y el mejor relato corto ucrónicos–, en fechas recientes algunas editoriales han creado colecciones dedicadas exclusivamente a novelas de tema ucrónico, concretamente “Ucronía” de la española Minotauro en 2005 y “Ukronie” de la francesa Flammarion en 2008. Conferencias: las más recientes posiblemente hayan sido las pronunciadas durante la *table ronde* que se ha celebrado el 23 de octubre de 2010 en el Auditorium Austerlitz del Musée de l’Armée de París bajo el título *Histoire et uchronie: Quand l’histoire rencontre la fiction* (las grabaciones de todas ellas pueden escucharse en: http://uchronies.com/News/Table_ronde_uchronie.html). Cine: C.S.A.: *The Confederate States of America* (2004), dirigida por Kevin Willmott. Televisión: *¡Viva la República!* (2008), documental dirigido por Jaime Grau y emitido en España por La Sexta el 13 de abril de 2008. Radio: destacan las más de cien emisiones realizadas entre 2004 y 2008 del programa irlandés *What If* (RTÉ Radio 1) (<http://www.rte.ie/radio1/whatif/>). Cómic: *The Golden Vine*, de Jai Sen et al. (2003). Videojuegos: *Making History: The Calm & The Storm* (2007), desarrollado por Muzzy Lane. Juegos de rol: O. Caïra & J. Larré (eds.) (2009), *Jouer avec l’histoire*. Villecresnes: Pinkerton Press.

³³ Páginas web: *Uchronia: The Alternate History List* (<http://www.uchronia.net/>). Foros: *AlternateHistory.com* (<http://www.alternatehistory.com/>). Blogs: *Today In Alternate History* (<http://www.todayinah.co.uk/index.php?userid=guest@todayinah.co.uk>). Redes sociales: *Facebook - Alternate History Online* (<http://www.facebook.com/group.php?gid=2208892565&v=info>).

(Henriet 2009: 70-75). Pero eso no implica que ese interrogante no haya sido formulado con anterioridad y de manera particular por autores relacionados profesionalmente con el mundo de la educación.

Éric B. Henriet recuerda cómo fue en los Estados Unidos donde la cuestión se planteó por vez primera y donde, en consecuencia, comenzaron a aparecer respuestas en publicaciones en las que se recogieron las experiencias e investigaciones realizadas por docentes insatisfechos con los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales que se interesaron por conocer hasta qué punto en la clase de historia es posible abordar el análisis de acontecimientos que nunca sucedieron con la finalidad de enseñar y comprender mejor los acontecimientos y procesos que conforman la historia real.

Entre estos pioneros destaca en primer lugar Wayne Dumas, que en enero de 1969 publicó en la revista *Social Education* un breve artículo titulado “Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea” en el que defendía la utilización de la historia alternativa en el aula al considerar la reconstrucción especulativa una técnica didáctica que “desafía al estudiante en cada punto del espectro de desafíos con los que se enfrentan el historiador y el usuario del conocimiento histórico” (Dumas 1969: 55). Ya en la década de los setenta, diversos autores abordaron el tema en relación con la propuesta de introducir nuevos recursos didácticos en la clase de historia. En el número correspondiente a febrero de 1975 de la misma revista *Social Education*, Bernard C. Hollister incluía un breve comentario acerca del recurso a la historia alternativa en un ensayo sobre la utilización de la literatura de ciencia ficción a la hora de diseñar actividades orientadas a la enseñanza de aspectos diversos de la historia de los Estados Unidos –política, economía, relaciones internacionales, estudios sobre las minorías–³⁴.

Dos años más tarde, y en el marco de esa misma voluntad de renovación didáctica mediante la introducción en el aula de recursos ajenos a la educación tradicional como la ciencia ficción, la música folk, el pop y el rock, B. Lee Cooper dedicaba un apartado específico a la historia alternativa entre otras aproximaciones didácticas que él mismo reconoce “inusuales” –literalmente *out-of-the-ordinary*, en una

³⁴ Bernard C. Hollister (1975), “Teaching American History with Science Fiction”, *Social Education*, 39.2, 81-85.

época en la que, recordemos, se intentaba estimular el aprendizaje de la historia mediante la introducción en el aula de entrevistas grabadas en magnetófono o juegos de estrategia— pero que, en su opinión, podían ayudar a los docentes de historia a estimular a sus alumnos para pensar de un modo crítico y reflexivo acerca del pasado, el presente y el futuro (Cooper 1977: 58)³⁵. En este trabajo Cooper consideraba que la metodología de la historia alternativa impulsa al alumnado a sugerir nuevas situaciones en el pasado, pero también le exige que acepte la responsabilidad de desarrollar especulaciones lógicas acerca de la naturaleza y el significado del pasado alternativo que ha construido. Evitar los juicios casuales, las conjeturas arbitrarias y las observaciones infundadas o anacrónicas son deberes ineludibles del docente que orienta la exploración del estudiante en un escenario histórico modificado, pero también de los mismos alumnos, ahora convertidos en “historiadores especulativos”. Para ello Cooper recomienda introducir en el aula la lectura y análisis crítico de algunos relatos de ficción especulativa centrados en cambios históricos relacionados con la historia de los Estados Unidos —el perdón que el general Santa Ana concede a los defensores de El Álamo, el triunfo de la Confederación durante la Guerra Civil norteamericana y la victoria nazi durante la Segunda Guerra Mundial (episodios estos dos últimos para los cuales propone leer a Ward Moore y a Philip K. Dick respectivamente)—, pero también con descubrimientos —la llegada de Colón hasta el extremo del mundo— e inventos —la no invención del automóvil— (Cooper 1977: 60). “Aunque el formato puede resultar más bien extraño” (*ibid.*), la metodología aplicada es sólida, casi tradicional, en la medida en que cada alumno deberá citar las fuentes potenciales de información acerca de su “nuevo” suceso histórico pasado; indicar los tipos de respuestas políticas, económicas, sociales, intelectuales y religiosas que resultarían de la modificación histórica planteada;

³⁵ El estudio se enmarca en la línea de trabajo que Cooper desarrolló durante esos años con trabajos como “Popular Music, Science Fiction and Controversial Issues: Sources for Reflective Thinking” (*The History and Social Science Teacher* 12, 1976, 31-45), “Bob Dylan, Isaac Asimov, and Social Problems: Non-Traditional Materials for Reflective Teaching”, (*International Journal of Instructional Media* 4.1, 1976-1977, 105-115) y “Beyond Flash Gordon and «Star Wars»: Science Fiction and History Instruction” (*Social Education* 42.5, 1978, 392-397). Animado por los primeros pasos que desde comienzos de la década habían dado en esa dirección disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología y las ciencias políticas, Cooper consideraba que la mayor parte de los conceptos históricos clave que deben impartirse en la educación formal pueden ser aprehendidos a través de ensayos y relatos de ciencia ficción, y por ello llega a elaborar una propuesta para la impartición de un curso de entre cuatro y seis semanas de duración denominado “Introducing Historical Concepts Through Science Fiction Stories” con el objetivo de que los alumnos desarrollen un mayor interés y concienciación ante el estudio de problemas sociales y políticos, analicen y sugieran propuestas alternativas destinadas a la resolución de esos problemas y descubran la relación existente entre la aplicación del método científico y la valoración de determinadas formulaciones, en particular a través de “la técnica de pensamiento disciplinado necesaria para reconstruir situaciones de causa-efecto” (Cooper 1978: 392-394).

y, finalmente, valorar de manera crítica “lo que fue” y “lo que pudo haber sido” a la vista de las implicaciones de cada contexto para el eventual desarrollo del género humano. Y aunque ello no resulta fácil, investigar los resultados de los sucesos reales con la finalidad de juzgar las consecuencias de un pasado alterado debería estimular al alumno hasta el punto de generar una nueva atmósfera creativa en el aula de historia.

Iniciados los años 80, Stephen Kneeshaw reconocía las limitaciones de los métodos tradicionalmente utilizados en la enseñanza de la historia –reducidos a lecturas, manuales y exámenes– y proponía introducir en la clase “un excitante nuevo método” que juzga como una aproximación “exitosa y fascinante”, al que se refiere con la expresión *Alternating* (Kneeshaw 1982: 3) y que consistiría en plantear ocasionalmente en el aula cuestiones del tipo “¿qué hubiera pasado si...?”. Como en el caso de Cooper, el método de Kneeshaw descansa en la lectura por parte de los alumnos, pero en este caso se inclina por fragmentos de Robert Sobel, *For Want of a Nail...; If Burgoyne Had Won at Saratoga* (1973, Nueva York: Macmillan), una obra de ficción redactada por un profesor de historia que adopta la forma de un manual de historia para narrar una visión alternativa de la historia de los Estados Unidos entre 1775 y 1971. Para Kneeshaw, las posibilidades de “alternativizar” son ilimitadas, y en el proceso el alumno comienza a comprender mejor lo que ocurrió y lo que no ocurrió; y, lo más importante: comprende por qué, y tal vez pueda aplicar esas lecciones al presente y al futuro. Pero en este caso al diseño de la propuesta se suman su experimentación práctica y su evaluación crítica. Según las encuestas de evaluación anónimas realizadas al final del semestre por el propio docente, 18 de los 25 alumnos reconocieron el éxito de aplicar esta técnica, ninguno definió la experiencia como “mala” ni “regular”, los calificativos positivos la consideraron “muy eficaz”, “muy interesante”, “inusual”, “desafiante” y “estimulante”, de manera que uno de los comentarios reconocía que “explicando lo que pudo haber ocurrido, resulta más fácil comprender lo que ocurrió y por qué” (Kneeshaw 1982: 6-7). Pero el mismo autor reconoce también que no es un método sencillo ni rápido, pues frente a la comodidad y seguridad de estudiar la historia tal como sucedió, este método conlleva un desafío y un esfuerzo añadido para el docente. Finalmente Kneeshaw recomienda la utilización de la historia alternativa en el aula en la medida en que rescata a los alumnos de su papel tradicional como observadores pasivos y los convierte, por una parte, en aprendices de historiador, y por otra, al verse obligados a tomar decisiones y resolver problemas, en

protagonistas de la historia: ésta pasa a convertirse en una forma dinámica de comprender lo que ocurrió y lo que podría haber ocurrido y acaba con el mito de la inevitabilidad histórica por cuanto demuestra que cualquier suceso es consecuencia de múltiples causas, corrientes e influencias (Kneeshaw 1982: 7).

En esa misma década se abre una nueva vía para la aproximación a la historia gracias al desarrollo de la informática, y en esta ocasión las propuestas referidas a la historia alternativa proceden del ámbito británico. En uno de los números de la revista de historiografía *History & Theory* correspondientes a 1983 y dedicado al tema “The Philosophy of History Teaching”, Frances Blow afirma que en el aula de historia “el ordenador permite explorar la estructura de lo posible” (Blow, 1983: 121). La utilización de los entonces jóvenes recursos informáticos en la clase de historia no sólo ayuda al alumnado a examinar la estructura de los acontecimientos pretéritos, a desarrollar los conceptos de cambio y causa y a reforzar la comprensión de la historia real, sino que también le anima a considerar y formular alternativas posibles a los hechos reales que sucedieron en el pasado. Para ello esta autora propone utilizar el programa *Palestine 1947* –diseñado para que los estudiantes comprendan por qué las Naciones Unidas planearon el reparto de Palestina en 1947 y por qué fracasó este intento de resolver el conflicto árabe-israelí– y plantea tres niveles diferentes de aplicación contrafáctica –en los que el alumno puede identificarse o no con alguno de los protagonistas (israelíes, árabes, los Estados Unidos, la Unión Soviética y la ONU)–, en el último de los cuales el alumno-jugador construye su propio modelo causal, de manera que la constatación de los múltiples resultados obtenidos diferentes a la realidad y el análisis del camino recorrido durante el juego impulsan una evaluación crítica del modelo, subrayan la importancia relativa de los factores individuales y la complejidad de la conexión causal y revelan al alumno hasta qué punto es posible la multiplicidad de explicaciones en historia dependiendo de la selección e importancia concedida a las variables que intervienen en cada proceso (Blow, 1983: 121).

En una línea similar y a propósito del uso de la simulación en el aula, Thomas Arnold reconoce que en su práctica con los alumnos, “en algunos casos, y para hacer los ejercicios más fieles y, por ello, eficaces”, ha desarrollado simulaciones que conducían a resultados contrafácticos –p.ej., una historia de los Estados Unidos sin secesión del Sur–, pues en la medida en que éstos permiten alcanzar diferentes desenlaces, ayudan a

los alumnos a comprender mejor que el pasado no está preestablecido, sino que es consecuencia del pensamiento y de la acción de los seres humanos (Arnold 1998: 196).

La publicación en 1997 del libro coordinado por Niall Ferguson *Virtual History: Alternatives and Counter-Factuals*, al que ya nos hemos referido en la primera parte del presente trabajo, impulsó una serie de reflexiones y de experiencias en el ámbito de la didáctica de la historia relacionadas con el recurso a la historia alternativa. En un artículo cuyo título se traduce en el significativo interrogante “¿Qué hubiera pasado si..., si..., si todos hubiésemos sido menos desdeñosos respecto a la historia contrafáctica en el aula?”, el británico Andrew Wrenn considera que el mayor potencial de la historia contrafáctica radica en que se trata de una forma dinámica de considerar el significado de las diversas causas que conducen a los hechos y de desafiar las interpretaciones establecidas y se pregunta cómo llevar a cabo una práctica en este sentido con alumnos de diferentes niveles de Educación Secundaria. Para ello les plantea una discusión en torno la validez de una alternativa contrafáctica en la que las potencias centroeuropeas proponen la paz en 1918 tomando como modelo la de Brest-Litovsk con el objetivo de ayudarles a valorar el tratado de Versailles como primer paso hacia la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con la propuesta de Wrenn (1998: 48), con los alumnos de entre 12 y 13 años el docente identificará provisionalmente las principales causas del acontecimiento para que aquéllos las conozcan y comprendan, y a continuación el docente y/o los alumnos individualizarán una causa para tratarla en profundidad al preguntarse “¿qué habría sucedido si esta causa hubiese desaparecido?” y así indagar acerca de la mayor o menor importancia de las causas, su repercusión a corto o a largo plazo, etc. Con los alumnos de entre 13 y 14 años el docente planteará además una serie de actividades para fomentar la especulación y el razonamiento contrafáctico en el marco histórico de una Gran Bretaña gobernada por Eduardo VIII en la que los ocupantes alemanes combaten contra la resistencia local, todo ello para que los alumnos aprendan a manejar fuentes históricas, construyan a partir de ellas sus propias versiones contrafácticas de la historia real y discutan acerca de la importancia de las causa seleccionada a la vista de los resultados obtenidos a partir del razonamiento contrafáctico, los cuales permitirán además debatir acerca de la Resistencia francesa y de la actitud británica hacia la guerra en 1940. Como complemento, Wrenn propone la visita a un campo de batalla y la realización de una actividad en la que habría que rediseñar el cementerio militar a partir del supuesto contrafáctico de una victoria

alemana durante la Primera o la Segunda Guerra Mundial. La conclusión de este autor resulta significativa: “Todo contrafáctico... necesita ser delimitado con calificaciones acerca de su validez. Sin embargo, si la metodología histórica puede ser explorada y transferida a la pedagogía, si puede convertirse en una vía para animar a los alumnos a cuestionar y debatir realidades históricas utilizando un razonamiento de orden superior a partir de una base sólida de conocimiento, bienvenido sea” (Wrenn 1998: 48).

El nuevo siglo contempla en este ámbito una auténtica revolución. Por una parte, continúan las propuestas realizadas por docentes sobre la base de experiencias particulares desarrolladas con sus alumnos que incluyen algún tipo de reflexión contrafáctica, y así en 2003 Arthur Chapman propone un modelo para la enseñanza del razonamiento causal destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años y en el que, tras aclarar los conceptos e identificar el vocabulario con los que el alumno tendrá que manejarse y realizar ejercicios para asimilarlos, centra su atención en la relación entre causas y consecuencias planteando una serie de cuestiones contrafácticas a propósito del episodio de la rebelión de los cipayos en 1857 y aludiendo explícitamente al trabajo de Ferguson (Chapman 2003: 49).

Por otra parte, en esta década se multiplican los estudios que destacan el valor didáctico que para un videojuego supone el hecho de ofrecer al alumno la posibilidad de desarrollar sus propias historias alternativas. En la medida en que pretende situarse en el marco de la historia real a la vez que se aleja de ella (Atkins 2003: 102-110, cap. “Counterfactual Gameplay”), el videojuego ofrece al alumno la posibilidad de modificar el curso de la historia (McMichael 2007: 205) –de no ser así, dejaría de ser un juego para convertirse en “algún tipo de película computerizada” (Schut 2007: 229)–. Este factor resulta fundamental para motivar a los alumnos, tal como demostró la experiencia desarrollada por Kurt Squire y Sasha Barab en 2004 cuando alumnos de barrios marginales sólo se interesaron por una actividad con *Civilization III* cuando al cuarto día supieron que con el videojuego era posible reescribir la historia planteando historias contrafácticas y el propio docente les sugirió que alterasen la historia real en sentido inverso para crear una América colonizada por africanos (Squire & Barab 2004)³⁶.

³⁶ Vid. asimismo Whelchel (2007), MacCallum-Stewart & Parsler (2007), Simons (2007), Arruda (2009: 164-174) y Dogramacilar (2010: 44 y 52). En este sentido, resulta significativo el título “Developing a Counterfactual Pedagogy” de uno de los apartados del libro de Harry J. Brown *Videogames and*

Pero además en estos años aparecen investigaciones que, además de analizar de un modo específico la utilización de la historia alternativa en el aula, diseñan materiales para ser publicados en textos escolares, trátense de manuales destinados a los alumnos o de guías didácticas para uso del docente. En sendos trabajos publicados en Canadá en 2003 y 2004, Garfield Gini-Newman considera que, para impulsar entre el alumnado una construcción creativa del conocimiento, especular acerca de lo que podría haber ocurrido constituye un desafío intelectual que además permite al docente cuantificar nuestra comprensión profunda de los hechos históricos y de las relaciones causales por parte del alumnado. Aun cuando el recurso a la historia contrafáctica en el aula establece una relación paradójica entre el razonamiento científico y la eficacia didáctica, su uso adecuado puede resultar eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin por ello falsificar el pasado ni la labor del historiador (Gini-Newman 2003). En este sentido, el autor repasa en su primer artículo el tratamiento que la historia alternativa ha recibido por parte de los historiadores y sugiere en el segundo cierto número de estrategias prácticas inspiradas en el trabajo de Ferguson a través de las cuales la reflexión contrafáctica puede ser aplicada en el aula al análisis de algunos “escenarios” seleccionados con la finalidad de estimular a los estudiantes y ayudarles desarrollar su pensamiento crítico. Pero además Gini-Newman plantea la posibilidad de que los alumnos construyan sus propios escenarios contrafácticos mediante la redacción de un trabajo basado en alguno de los pasajes que se recogen en el CD-Rom de recursos para el docente que acompaña al manual de historia moderna y contemporánea para Educación Secundaria que él mismo ha coordinado para la editorial McGraw-Hill (*Legacy: the West and the world. Teacher’s resource guide*, Toronto, 2003 / *Histoire: l’Occident et le monde. Guide d’enseignement*, Montreal, 2009). Como actividad preparatoria y con el objetivo de introducir a los estudiantes en la noción de historia contrafactual, Gini-Newman recomienda proyectar previamente los veinte primeros minutos de la película *Sliding Doors* (*Dos vidas en un instante*, dirigida por Peter Howitt en 1998 y protagonizada por Gwyneth Paltrow y John Hannah) para que

Education (2008, Armonk: M. E. Sharpe Inc., 133-135). Con todo, no siempre las potencialidades contrafácticas de un videojuego garantizan su éxito entre los alumnos: hay que tener en cuenta que, de entrada, para rentabilizar el desarrollo en el videojuego de una historia alternativa a partir de determinado suceso, resulta fundamental aprender a desenvolverse en el juego y conocer la historia real de ese suceso, todo lo cual exige un esfuerzo –tanto al alumno como al profesor–, y aun así es posible que el desenlace alternativo termine provocando confusión y, en consecuencia, rechazo (Egenfeldt-Nielsen 2005).

observen cómo el azar provoca consecuencias significativas en la vida de la protagonista³⁷. A continuación, los alumnos deberán elegir un acontecimiento o una decisión en la vida de sus padres que podría haber alterado significativamente su propia existencia: así construirán mapas mentales paralelos para comparar el impacto de la decisión real y del escenario contrafáctico. Una vez introducidos en el tema mediante el recurso a esas “historias alternativas personales”, la cuestión les es planteada en los siguientes términos: “Tu desafío es redactar un texto de ficción histórica que considere un escenario del tipo «¿qué pasaría si...?». A partir de ahí, la práctica consiste en identificar un acontecimiento mundial significativo que fácilmente podría haberse producido de un modo diferente, realizar algunas lecturas, elaborar entre cuatro y seis páginas de bibliografía que incluya más de seis fuentes de información sobre el personaje o el suceso seleccionados y la época, preparar otras tantas páginas de investigación acerca de ellos utilizando al menos 6 de las fuentes citadas en la bibliografía y elaborar un esquema y un borrador del texto antes de redactar la versión definitiva del mismo (Gini-Newman 2004).

Más completa todavía es la utilización didáctica que de la historia alternativa propone la editorial norteamericana The Center for Learning, especializada en temas relacionados con la enseñanza. Dentro de la sección editorial *Teachers Resources* y en la categoría *Social Studies*, la serie *World History* está integrada por cuatro guías de recursos destinadas a docentes de historia que trabajan con alumnos ubicados entre los niveles 9 y 12 –el equivalente norteamericano de nuestros 3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato–, en las cuales la materia se distribuye en los siguientes bloques: desde los orígenes hasta el Renacimiento en Occidente (*World History, Book 1*), desde el Renacimiento en Oriente hasta la Revolución Industrial (*World History, Book 2*), desde el siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial (*World History, Book 3*) y desde 1945 hasta nuestros días (*World History, Book 4*). Todos ellos contemplan una sucesión numerada de temas, conceptos, actividades en el aula, y técnicas –referidas a los

³⁷ Junto con películas como *Lola rennt* (*Corre, Lola, corre*, de Tom Tykwer, 1998) y *The Butterfly Effect* (*El efecto mariposa*, de Eric Bress y J. Mackye Gruber, 2002), capítulos de series televisivas como *The One That Could Have Been* de *Friends* (*Friends*, temporada 6, episodios 15 y 16; 2000) o *If...* de *Desperate Housewives* (*Mujeres desesperadas*, temporada 6, episodio 11; 2010) y obras de autores de best sellers no ligados a la ficción ucrónica ni al análisis histórico como Philip Roth (*La conjura contra América*, 2005 [orig. 2004]) y Paul Auster (*Un hombre en la oscuridad*, 2008), todo ello constituye un buen ejemplo de la “sensibilidad especulativa” mostrada por la cultura popular contemporánea que ha favorecido la difusión de la historia alternativa en ámbitos diversos, como referíamos más arriba.

ámbitos pensamiento crítico, comunicación, y organización e investigación— que se combinan en una tabla de referencias cruzadas al servicio del docente. Así, el volumen *World History, Book 2* incluye entre las actividades en el aula la fórmula «“What if” situations» con el número 13 y entre las técnicas para desarrollar un pensamiento crítico la categoría “Reinterpreting events in terms of what might have happened, and showing the possible effects on subsequent events” con el 10, de manera que en la tabla de referencias cruzadas encontramos que la actividad en el aula n.º 13 y la técnica de pensamiento crítico n.º 10 pueden ponerse en práctica en relación con la lección 11 para desarrollar los conceptos n.º 5, 14, 26, 28, 32 y 42 en el marco de los temas generales n.º 1, 2, 3 y 4 (Clark, Lane, Miltner & Warren 2009: vii-xii)³⁸.

Y en el volumen *World History, Book 4*, la lección 40 y última ofrece, bajo el título “Analysis”, los elementos básicos de una unidad didáctica fundada exclusivamente en el recurso a la historia alternativa y que cuenta entre sus objetivos “formular hipótesis acerca de lo que la historia de la civilización podría haber sido si ciertos acontecimientos no hubiesen ocurrido o si se hubiesen producido bajo diferentes circunstancias” y formular hipótesis acerca de si el mundo habría sido mejor, peor o igual si los acontecimientos hubiesen sucedido de un modo diferente” (Kovacs, Lambert & Lane 2004: 269). Como requisito previo para la realización de esta unidad se exige que los alumnos hayan completado el curso, si bien se puede reducir su duración para llevarla a cabo al final de cualquiera de los temas que componen los cuatro libros de la serie *World History*. Al docente se le indica que esta actividad persigue que los alumnos sitúen su conocimiento de la historia en el ámbito de la imaginación y del interrogante “qué hubiera pasado si...”, y que previamente deberá decidir si los alumnos tendrán en cuenta todas las preguntas de la encuesta que más tarde se les entregará o sólo algunos para ser tratados en profundidad. También se sugiere que los alumnos hojeen la novela de Kinlay Kantor *If the South Had Won the Civil War* (1961) para familiarizarse con la actividad. Al igual que en la propuesta de Gini-Newman, ésta comienza pidiendo a los alumnos que recuerden un acontecimiento de sus vidas y especulen cómo éstas habrían

³⁸ En la página web en la que la editorial informa sobre las características de *World History, Book 2* y bajo el epígrafe Student Activities, se indica de manera explícita las posibilidades que esta guía ofrece por lo que se refiere a la utilización didáctica de la historia alternativa: “Academic activities include reading, writing, questioning, charting and mapping, small- and large-group discussions, problem solving, student presentations, panels and debates, role-playing and simulations, and *addressing «what-if» situations*” (el subrayado es nuestro) (<<http://www.centerforlearning.org/c-56-world-history.aspx>> [Consulta realizada el 15 de octubre de 2010]).

sido diferentes si ese suceso no hubiese tenido lugar, para preguntarles seguidamente si así ellos serían mejores, peores o igual que como son en realidad. A continuación, los alumnos repetirán el proceso con algún episodio de la historia de su país y se distribuirá entre los alumnos un cuestionario que figura adjunto (Kovacs, Lambert & Lane 2004: 270-273) para que cada uno seleccione uno de entre 22 escenarios alternativos dados – desde la Grecia clásica hasta la Primera Guerra del Golfo– y, orientado por las dos o tres cuestiones-guía que acompañan a cada uno de ellos, especule acerca de cómo la civilización podría haber sido diferente si la historia se hubiese desarrollado de otro modo y si el resultado hubiese sido mejor, peor o igual que la historia real. Una vez completado el cuestionario, se recogerán las respuestas para leer algunas al azar, y se pedirán opiniones acerca de por qué esto o aquello puede o no ser el resultado lógico de la premisa original. La sesión terminará con un debate en el aula en torno a la afirmación de George Santayana según la cual “aquellos que no recuerdan el pasado, están condenados a repetirlo” (Kovacs, Lambert & Lane 2004: 269).

El equipo editorial sugiere además dos actividades de ampliación. En primer lugar el docente puede ofrecer a los alumnos la posibilidad de aplicar la reflexión contrafáctica a épocas y acontecimientos históricos distintos a los que habían elegido durante la actividad, para lo cual se sugiere la consulta de la página web *Uchronia: The Alternate History List* (<<http://www.uchronia.net/>>), que permite realizar todo tipo de búsquedas y ofrece una “cronología alternativa” en función de las fechas elegidas por los diversos autores para situar los puntos de divergencia que vertebran sus historias. Pero además se recomienda a los alumnos la audición de una parte del programa *Talk of the Nation*, emitido el 6 de febrero de 2003 en la National Public Radio (NPR) durante la cual diferentes individuos a lo largo de la historia plantean la pregunta “¿qué hubiera pasado si...?” y cuya grabación puede descargarse de Internet, después de lo cual redactarán por escrito en una página sus impresiones (Kovacs, Lambert & Lane 2004: 269)³⁹. Por todo ello, la propuesta didáctica realizada por las ediciones de The Center for Learning para incluir la historia alternativa entre los recursos que se ofrecen al docente resulta, sin la menor duda, modélica.

³⁹ El programa de radio está planteado como un debate entre el presentador y sus invitados: el historiador militar Victor D. Hanson, el novelista Caleb Carr y el profesor de periodismo y ensayista Lance Morrow, todos los cuales habían participado ese mismo año en la publicación de Cowley (2003 [orig. 2001]). Puede descargarse de Internet en: <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=980404>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Con todo, a estas dos propuestas desarrolladas por extenso en publicaciones docentes se suma una tercera, plasmada en los seis volúmenes aparecidos hasta la fecha de la serie *Turning Points. Actual and Alternate Histories*, concebidos como manuales de historia para alumnos de “High School” y publicados por ABC-CLIO entre 2006 y 2008⁴⁰. Coordinados por Rodney P. Carlisle y J. Geoffrey Golson, cada uno de ellos da cuenta de cierto número de episodios enmarcados en un período determinado de la historia de los Estados Unidos de acuerdo con un mismo esquema: en relación con cada uno de esos episodios y tras una breve introducción, se define un punto de inflexión a partir del cual los acontecimientos podrían haber sucedido de otro modo, se pasa a narrar la historia real y finalmente se plantea una historia alternativa, todo ello completado con un apartado dedicado a cuestiones objeto de debate y otro con bibliografía y lecturas recomendadas –incluyendo prensa y direcciones de Internet–. En suma, un formato muy atractivo, si bien la abundancia de materiales contrasta con la ausencia de propuestas didácticas.

Paralelamente se han desarrollado una serie de propuestas didácticas desde posiciones muy diversas. Así, en el capítulo “SF Resources across Space-Time and the Curriculum” de su libro *Teaching Science Fact with Science Fiction* (2004), Gary Raham recomienda como actividades para los estudiantes la redacción de un relato contrafáctico del tipo “¿qué hubiera pasado si...?” acerca de un acontecimiento histórico determinado; la elaboración de una línea temporal real referida al período histórico que están estudiando y otra ficcional basada en un cambio motivado por un suceso clave; y la elaboración de una tercera línea temporal, ésta relacionada con los avances tecnológicos, que se extienda hacia el pasado más allá de su época y de la de sus padres para especular acerca de cómo sus vidas habrían sido diferentes si algún invento o descubrimiento fundamental no hubiesen tenido lugar (Raham 2004: 96)⁴¹.

⁴⁰ Títulos: *Native America from Prehistory to First Contact*; *Colonial America from Settlement to the Revolution*; *A House Divided*; *Manifest Destiny and the Expansion of America*; *America in Revolt during the 1960s and 1970s*; y *The Reagan Era from the Iran Crisis to Kosovo*.

⁴¹ En relación con la elección de un suceso clave, Raham incorpora el siguiente ejemplo: “Si Newton no hubiese existido, ¿otros científicos habrían descubierto sus leyes? ¿Cuánto tiempo habrían tardado en hacerlo? ¿Cómo se habrían visto afectados otros acontecimientos históricos por este hecho?” (Raham 2004: 96).

Si bien Raham incluye la historia alternativa dentro del ámbito de la ciencia ficción, algunas bibliografías sobre temas históricos destinadas a escolares incorporan publicaciones relacionadas con la reflexión contrafáctica distinguiendo claramente entre estudios de historia alternativa y narrativa de ficción. Así, entre los más de 3500 títulos mencionados en la bibliografía elaborada en 2004 por Patricia H. Wee y Robert J. Wee acerca de la Segunda Guerra Mundial, bajo el epígrafe “Alternate History” figuran el volumen de Ferguson (1998) y las dos antologías de Cowley (2008 y 2003 [orig. 1999 y 2001]) entre otros análisis históricos relacionados con dicho conflicto, todos ellos con su referencia bibliográfica completa, la edad recomendada para su lectura –la mayoría entre 9 y 12 años, excepto un solo caso de entre 7 y 12– y una breve sinopsis (Wee & Wee 2004: 121-122)⁴².

En contexto de un *college* británico y dirigiéndose a alumnos *undergraduates*, Brian Ripley ha defendido el recurso al razonamiento contrafactual a través de un ejercicio al que denomina “Critical Reading Exercise”, cuya práctica consiste en que el alumno de historia o de ciencias políticas sea capaz de leer un texto académico, de identificar la idea central y los argumentos de su autor y, a la vez, de desarrollar un planteamiento contrafáctico plausible a partir de aquéllos, todo lo cual reforzará su metodología científica y dará pie al debate en el aula en el marco de un aprendizaje dinámico. Y concluye: “no hay ninguna buena razón para retrasar la discusión de la causalidad y el razonamiento contrafáctico hasta la escuela de posgrado. Afortunadamente, las buenas habilidades metodológicas y de la buena enseñanza van de la mano” (Ripley 2007: 312).

Recientemente Judith V. Boettcher y Rita-Marie Conrad han propuesto una serie de recursos, estrategias y actividades de carácter didáctico y titulan un apartado “Using What-If Scenarios”. Para estas autoras, los escenarios del tipo “¿qué hubiera pasado si...?” son un tipo específico de experiencia en la resolución de problemas que incluye actividades tales como juegos de rol, simulaciones y estudios de caso, todo lo cual permite a los estudiantes implicarse a un nivel intelectual –y, a menudo, emocional– en

⁴² El paso entre la recomendación bibliográfica de publicaciones sobre historia alternativa y la propuesta de incorporar algunas de ellas a las bibliotecas escolares de Educación Secundaria y “High School” lo da Adam Snider ese mismo año, pero sus recomendaciones se limitan exclusivamente al ámbito de la ficción –incluso al de la ciencia ficción y la fantasía–, plasmadas en obras de autores como Harry Turtledove, Orson Scott Card y Greg Bear (Snider 2004).

una dinámica destinada a “ejercitar nuestra mente con posibilidades” (Boettcher & Conrad 2010: 216). Por ello, desde una perspectiva diferente a las anteriores, su uso resulta igualmente recomendable en la medida en que fomenta un pensamiento espontáneo y flexible –los alumnos tratan con hechos ficticios, pero dentro de un marco presidido por la coherencia interna–, permite plantear posibilidades tanto correctas como erróneas –al introducir un cambio en los supuestos, el escenario cambia–, aumenta la confianza de los alumnos –explorar los supuestos en un escenario requiere que los alumnos examinen sus propios conocimientos y comuniquen claramente lo que piensan y por qué– y contribuye a mantener el dinamismo en el aula, razones todas ellas por las que plantear la reflexión contrafáctica en grupo constituye una excelente actividad colaborativa (Boettcher & Conrad 2010: 222-223).

Por lo que se refiere a la actitud de docentes y alumnos frente a la utilización didáctica de los contrafácticos, en el marco de un proyecto de colaboración entre historiadores, pedagogos y profesores de Enseñanza Secundaria denominado “Rethinking American History” y desarrollado durante tres años, Rachel Ragland ha incluido el razonamiento contrafáctico en una lista de doce recursos didácticos básicos en el aula de historia americana en Educación Secundaria –junto con la utilización de fuentes primarias, de tecnología multimedia o de juegos de rol, entre otros– y constata un notable uso del mismo por parte de los docentes, si bien no despierta en ellos la misma confianza que otros recursos (Ragland 2007: 228-229). Esta misma autora ha aplicado el mismo análisis a la actitud de los alumnos hacia dichos recursos y la conclusión sitúa a la aproximación contrafáctica entre las menos practicadas por los alumnos (Ragland 2008).

Desde fechas muy recientes el interés por la utilización de la historia alternativa en el aula ha empezado a manifestarse más allá del ámbito anglosajón, y concretamente en tierras escandinavas. Por una parte hemos tenido noticia de los estudios de Anna-Lena Lilliestam a través de la conferencia que en mayo de 2009 y con motivo de unas jornadas sobre didáctica pronunció en Middelfart (Dinamarca), titulada *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod* (“La historia contrafáctica como método pedagógico”, en sueco). Esta investigadora de la Universidad de Göteborg también vinculada al ámbito de la enseñanza defiende la introducción de la historia contrafáctica en Educación Secundaria para discutir los textos históricos, describir secuencias y

proporcionar claves para una comprensión histórica que se aleje del determinismo. Para ello desarrolla un estudio durante ocho semanas de la primavera de 2008 para examinar la cuestión tomando una muestra de tres grupos de secundaria integrados en total por 85 alumnos de entre 17 y 19 años procedentes de un mismo centro que eligieron analizar diferentes momentos históricos, si bien al final todos participaron en el análisis de dos temas concretos: el motín del té que en 1773 anunció la Guerra de la Independencia de los Estados Unidos y la figura de Napoleón. Todo lo cual le permite concluir afirmando que la utilización de la historia alternativa en el aula permite que los alumnos comprendan los factores estructurales y el papel desempeñado por el individuo, refuerza su capacidad de razonamiento, combate el pensamiento determinista y desarrolla la empatía en historia (Lilliestam 2009).

Finalmente queremos mencionar un estudio presentado durante este mismo año 2010 por Hans Gunnerdal y Kristoffer Håkansson, cuyo título secundario coincide con el título de la conferencia de Lilliestam –“La historia contrafáctica como método pedagógico”–, si bien el principal constituye un guiño irónico dirigido con toda la intención contra E. P. Thompson al reproducir literalmente el exabrupto con el que, como ya indicamos más arriba, este autor calificaba, entre otras tendencias historiográficas, a la historia contrafáctica. “*Ohistoriskt mög*”. *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod*, representa el equivalente sueco de un Trabajo de Fin de Grado correspondiente a la titulación de Maestro y fue defendida en la Universidad de Malmö hace muy pocos meses. Sus autores se habían propuesto investigar la actitud de los docentes de historia en Educación Secundaria hacia la utilización de la historia alternativa en sus aulas, para lo cual plantearon una investigación cualitativa a través de entrevistas con cinco de ellos. Se les preguntó su opinión acerca de la introducción de la historia alternativa en el aula de Secundaria y sobre las ventajas y los inconvenientes que advertían en ello, y aunque no todos habían experimentado anteriormente este recurso didáctico y eran conscientes de los problemas que plantea –la exigencia de conocimientos previos por parte del alumnado, la falta de tiempo en Educación Secundaria, el riesgo de confundir la historia alternativa con la real–, todos coincidieron en valorarlo positivamente por cuanto desarrolla la consciencia de la historia entre ellos, promueve la empatía histórica y evita la adopción de enfoques deterministas (Gunnerdal & Håkansson 2010).

IV. EPÍLOGO: EL CASO ESPAÑOL

¿Y en España?

Si la narrativa española descubrió con retraso la ficción ucrónica –pues, más allá de la honrosa excepción de Nilo M.^a Fabra, cuando por fin aparecieron las primeras obras pasaron muchos años hasta superar la inevitable atracción ejercida por la Guerra Civil y poder hablar en la actualidad de un moderado despegue– y el análisis histórico sólo se inició como consecuencia de la publicación del libro de Ferguson⁴³, por lo que se refiere a la didáctica de la historia el panorama es todavía más limitado y las experiencias desarrolladas en esa dirección que se ajusten a un marco formal se reducen, por lo que sabemos, a muy pocos casos.

Por una parte podemos afirmar con conocimiento de causa que este tipo de práctica existe en la medida en que es llevada a cabo por los docentes ocasionalmente y a título particular, si bien en la mayoría de los casos no supera los límites del aula⁴⁴. Sin embargo, a veces afortunadamente no es así, y llega más allá de dichos límites gracias a Internet. Un buen ejemplo lo proporciona *Dos Centurias – Historia del Mundo Contemporáneo* (<http://doscenturias.com/>), el blog personal de Feliciano Gámez Duarte, en el que este profesor de Enseñanza Secundaria y Bachillerato tiene dos entradas en 2010 que nos interesan. Por una parte, la que se refiere al pseudo-documental *¡Viva la República!* (2008; vid. *supra*), en la que con fecha 14 de abril ha incluido un enlace web entre la expresión “Historia Contrafactual” y su entrada en la Wikipedia, ha dispuesto el mismo tipo de enlaces al site de YouTube en el durante un tiempo era posible visualizar por partes dicho documental y expresa su intención de comentarlo en el aula como actividad asociada a la explicación del tema de la Segunda República española. Y por

⁴³ En lo relativo a los textos de ficción, tan fácil de entender resulta su ausencia durante el franquismo como su multiplicación durante la Transición; vid. al respecto Santiago (2001) y López García (2009). El actual despegue se ejemplifica en la reciente colección “Ucronía” publicada por Minotauro. En cuanto a los estudios históricos, vid. Townson (2004) y Thomàs (2007), además del trabajo de Santos Juliá mencionado *supra* n. 29 que fue incorporado a la edición española del volumen de Ferguson (1998).

⁴⁴ Una situación similar describe en el caso francés Henriët (2009: 72-75), manifestada en “acciones individuales y espontáneas” llevadas a cabo por docentes voluntariosos y en las que él mismo colabora; entre ellas este autor reconoce guardar un especial recuerdo de un auditorio de Educación Infantil ante el que proyectó el episodio de la serie franco-canadiense de dibujos animados *Babar* titulado *Babar: une vie de rêve* (1990), en el que el rey de los elefantes se ve envuelto en una ucronía personal al modo del protagonista de *It's a Wonderful Life* (*¡Qué bello es vivir!*, dirigida por Frank Capra en 1946).

otra, la que desde el 1 de febrero de ese mismo 2010 presenta la película *Patria* (*Fatherland*, 1994, producida por HBO e inspirada en la novela del mismo título de Robert Harris publicada dos años antes), que incluye una breve sinopsis, más enlaces a la Wikipedia y el comentario del propio autor según el cual la novela constituye “uno de esos ejercicios de historia contrafactual de los que tanto me habréis oído hablar en clase y que ya pudieron comprobar los compañeros del curso pasado a través de otra película: *V de Vendetta*”, de lo que podemos deducir que Gámez desarrolla con cierta frecuencia este tipo de práctica con sus alumnos. Es de desear que pronto figuren más entradas relacionadas con el tema⁴⁵.

Hemos apuntado más arriba que los videojuegos ofrecen un campo extremadamente fértil para la aplicación del razonamiento contrafáctico en historia, como había anunciado ya Blow en 1983. Y es precisamente a través del uso didáctico de los videojuegos como los investigadores españoles han considerado el importante papel que puede desempeñar la reflexión contrafáctica en el aula de historia ya desde finales del siglo pasado, con anterioridad incluso al boom apuntado más arriba. El trabajo de Blow y sus propuestas relacionadas con el videojuego *Palestine 1947* fueron evocados por Jesús Romero Morante cuando en su libro *¿Herramientas o cacharros?: los ordenadores y la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria*, abogaba por la introducción de la informática en el aula siguiendo las propuestas de la *New History* británica (Romero 1997: 122-125). A partir de 1998 la revista *AULA – historia social* acostumbó a incluir en su sección “Comentarios y notas” la reseña de juegos de ordenador didácticamente útiles, comenzando con la dedicada a *Age of Empires* por José M.^a Cuenca (Cuenca 1998), el cual al año siguiente abordaba el tema de un modo más extenso y en relación con la utilización en el aula de los juegos de simulación en la revista *Aula de Innovación Educativa* (Cuenca 1999). En ese mismo número F. Xavier Hernández Cardona se mostraba partidario de introducir juegos de simulación en el aula con el objetivo, entre otros, de “especular con posibles situaciones ucrónicas y relativizar sobre la base del pensamiento divergente” (Hernández Cardona 1999: 17), y un año más tarde en *AULA – historia social* iniciaba su reseña del

⁴⁵ F. Gámez, *Dos Centurias – Historia del Mundo Contemporáneo: ¡Viva la República!* (14-IV-2010): <<http://doscenturias.com/2010/04/14/%C2%A1viva-la-republica/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010); *Patria* (1-II-2010): <<http://doscenturias.com/2010/02/01/una-guerra-fria-alternativa-patria/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

videojuego *Faraón* con una afirmación que no puede ser más clara: “las cosas pasaron como pasaron, pero podrían haber pasado de otra manera” (Hernández Cardona 2000: 93)⁴⁶. Hernández Cardona y Cuenca abrieron así una vía por la que han continuado con trabajos posteriores hasta la actualidad (Cuenca 2001 y 2006; Cuenca & Martín 2010a y 2010b; Hernández Cardona 2001; 2007: 140 y 173; 2010) y a la que se han unido otros autores (Gómez García 2006; Pérez, Oliva, Ciaurriz & Guerrero-Solé 2008) en la defensa de la utilización en el aula de videojuegos y simulaciones mediante los cuales el alumnado pueda desarrollar planteamientos contrafácticos y, en consecuencia, construir historias alternativas para comprobar que para los problemas históricos pueden existir soluciones diferentes a las que en su día se tomaron y de este modo interactúe con la historia y comprenda más fácilmente los hechos históricos (Cuenca & Martín 2010a: 36-37), pues “eso es precisamente lo interesante de la simulación en historia, el mostrar que las cosas pueden suceder de una u otra manera según las personas decidan, que no hay decisiones pequeñas, que una mínima acción es importante, y que no hay «predestinación»” (Hernández Cardona 2001).

Por otra parte encontramos una iniciativa muy distinta, impulsada por Prometeo – Ciencia (<http://www.prometeo.netfirms.com/index.html>), una asociación cultural zaragozana integrada por profesionales de distintas áreas de la ciencia que ofrece la realización de actividades de divulgación a colegios, bibliotecas, ayuntamientos, etc. Fundada en 1993 por Javier Tapia y Francisco Javier Mateos, sus talleres de divulgación científica tienen como finalidad que cada participante aprenda a elaborar su propio método, piense y reflexione sobre lo aprendido y sea capaz de elaborar hipótesis, de proponer diversas vías de solución, de aprobar o cuestionar las propuestas iniciales,... Y junto a otras secciones dedicadas a ciencias como las matemáticas, la química, la geología o la paleontología, entre otras, figura la de “Historia y procesos históricos”, cuyo sumario incluye dos talleres que nos interesan especialmente. El primero de ellos, titulado *Cambiar la historia. La simulación de procesos históricos*, plantea un juego de

⁴⁶ En números posteriores de *AULA – historia social* José Luis de la Torre Díaz y José Luis de la Torre Lorente destacan que en *Rome Total War* “el jugador es capaz de cambiar el rumbo de la historia” (De la Torre Díaz & De la Torre Lorente, 2005: 71 y 72) y Francisco Navia alude en relación con *The Entente* a “la posibilidad real, o mejor dicho, virtual, de alterar el rumbo de la Primera Guerra Mundial cambiando algunos acontecimientos según la habilidad del participante... De esta forma resulta interesante la mecánica de trabajo que se puede generar a partir de la acción de simular la realidad..., la cual, en este caso, permite una reconstrucción virtual de contenidos, que usualmente poseen un grado de complejidad destacable, sobre todo cuando éstos tienen relación con el análisis y la comprensión de las causas, el desarrollo y las consecuencias de un proceso histórico determinado” (Navia 2006: 96).

simulación destinado a comprender una determinada situación histórica, y según los organizadores, puede utilizarse para “presentar, ilustrar, resumir o ampliar parte del temario de historia”, se ofrece a jóvenes de entre 13 y 18 años en grupos de menos de 25 personas, tiene dos horas de duración y requiere una sala en la que celebrarlo, mesas y material de papelería. El segundo, *Historia Virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?*, es descrito como un ejercicio de imaginación basado en hechos documentados mediante el cual los participantes pueden cuestionar el carácter inevitable de algunos hechos, la existencia o no del progreso, las interacciones entre las causas, etc., y va dirigido a las mismas edades en grupos de hasta 35 personas, tiene una hora de duración y requiere una sala, un proyector y material de papelería. No parece casualidad que la denominación de este segundo taller coincida con el título de la edición española de la obra de Ferguson (1998), cuya concepción de la historia comparte, pues en él se propone recurrir a la reflexión contrafáctica fundamentalmente para subrayar las conexiones causales de los sucesos históricos y la interrelación existente entre los mismos. Prometeo – Ciencia continúa ofreciendo estos servicios en la actualidad, si bien ahora coordinados por Francisco Javier Mateos desde la empresa Aleen Formación y Comunicación (<http://www.aleen.org/index.html>), con sede en Barcelona.

Si la primera propuesta de utilización didáctica de la historia alternativa que hemos comentado era el resultado de la investigación académica realizada por docentes universitarios especializados en Didáctica de las Ciencias Sociales, y la segunda se correspondía con una actividad ofrecida por un grupo de profesionales de la divulgación científica que decide ampliar su oferta incorporando lo que podría definirse como un taller de comprensión histórica, la tercera y última vuelve a mirar hacia el ámbito universitario, pero en un contexto exclusivamente docente y un tanto particular. En junio de 2003, con apenas dos cursos de vida y gracias a la iniciativa de su jefe de estudios Jesús Gascón y al apoyo de su director Agustín Ubieta, la Universidad de la Experiencia de Zaragoza ofreció a sus alumnos la posibilidad de matricularse durante el curso 2003/2004 en el curso monográfico *Una historia alternativa: la historia que pudo ser*, impartido por el propio Jesús Gascón, Daniel Gracia y el autor de estas líneas, que a partir de la siguiente edición asumió las tareas de coordinación del mismo⁴⁷. Con una

⁴⁷ De carácter teórico y centrados en temas de carácter científico o cultural, los cursos monográficos de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza configuran, junto a las conferencias, los talleres de investigación y las visitas y excursiones, el denominado Programa Básico. Dicho programa consta de 450

duración de 20 horas, repartidas generalmente en sesiones de una hora durante tres tardes a la semana y bien durante el primer cuatrimestre del curso o durante el segundo, 421 alumnos se han matriculado a lo largo de siete ediciones en la sede de Zaragoza y de una en la subse de Utebo entre los cursos académicos 2003/2004 y 2009/2010⁴⁸. De ellos un 54 % eran hombres y un 46 % mujeres, sus edades oscilaban entre los 60 y los 87 años y, en conjunto, ofrecían una media situada en los 66. Nunca se exigió ningún requisito académico previo, y entre los alumnos han figurado desde titulados superiores (39,3 %) hasta personas con estudios primarios o sin estudios (23,1 %).

Los docentes que hemos impartido el curso –tres especialistas en Historia con estudios de Doctorado y dedicación profesional a la enseñanza de la misma, el primero en la Universidad de la Experiencia de Zaragoza y en el área de Historia Moderna de la Universidad de Zaragoza, el segundo en Enseñanza Secundaria y el tercero en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la mencionada universidad– nos planteamos como objetivo del curso “proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para analizar distintos episodios históricos y exponer las diversas formas en que pudieron haberse resuelto”⁴⁹. Para ello seleccionamos una serie de momentos históricos que consideramos de interés a la hora de plantear desenlaces alternativos a partir de determinadas figuras históricas (nacimientos, fallecimientos, matrimonios, etc.), batallas, descubrimientos e inventos, de manera que, con una cierta variación entre unas ediciones y otras, los diferentes temas se repartían entre la historia de Aragón, la historia de España y la historia universal desde la Antigüedad hasta la época actual⁵⁰. En todas las sesiones, a una breve introducción le ha seguido un repaso de la historia real, seguido de la identificación de aquellos momentos clave a partir de los cuales la historia podría haber

horas lectivas y se desarrolla a lo largo de tres años académicos: cada año, los alumnos deben matricularse en cinco de estos cursos monográficos, de manera que, al cabo de los tres años cada alumno ha realizado 15 de los 20 cursos propuestos. Sobre la Universidad de la Experiencia de Zaragoza, vid. Ubieto (2009), monografía que actualiza y amplía los contenidos de Ubieto (2007).

⁴⁸ Durante el curso académico 2005/2006 el curso fue impartido en la subse de Utebo en un formato reducido a 16 horas de duración.

⁴⁹ UEZ. *Universidad de la Experiencia de Zaragoza. Curso 2003-2004. Programa* (2003): 17.

⁵⁰ En conjunto, los temas tratados a lo largo de las ocho ediciones del curso, impartidos siempre en orden cronológico, han sido los siguientes: las guerras Médicas; Alejandro Magno; Roma; los orígenes del cristianismo; Atila; Guadalete y Poitiers; los vikingos; Sancho el Mayor y el origen del Reino de Aragón; las Cruzadas; el matrimonio de Alfonso I de Aragón y Urraca de Castilla; el Compromiso de Caspe; el matrimonio de los Reyes Católicos; la conquista de Granada; el descubrimiento de América; la invención de la imprenta; la rebelión aragonesa de 1591; Lepanto; la Gran Armada; los tratados de Westfalia y Utrecht; el Antiguo Régimen y las revoluciones burguesas; la Guerra de la Independencia; Napoleón; la unificación italiana; la Guerra de Secesión norteamericana; las dos Guerras Mundiales; la Guerra Civil española; la caída del Muro de Berlín; la desaparición de la Unión Soviética; y la guerra de Irak.

sido otra, para lo cual se apuntaban a continuación algunas posibilidades hasta finalizar con una conclusión y un breve debate.

A lo largo del curso se han utilizado recursos didácticos variados, desde la entrega inicial de un dossier de documentación relacionada con el mismo –fuentes primarias (así el pasaje de Livio IX 17-19 ya mencionado), fuentes secundarias, mapas– hasta la proyección de transparencias en un primer momento, pronto sustituida –gracias a la instalación del equipamiento informático– por presentaciones y audiovisuales, estos últimos concretamente en las sesiones en las que yo mismo trataba la Guerra de Secesión –aprovechando sesiones de dos horas de duración para proyectar y comentar la película *C.S.A. (Estados Confederados de América)*, realizada bajo la forma de falso documental y a la que ya nos hemos referido antes–, la Guerra Civil española –con la proyección de los fragmentos pseudo-documentales del ya citado *¡Viva la República!* y una exposición sobre sus aciertos y carencias– y la Segunda Guerra Mundial –mostrando el inicio asimismo pseudo-documental de la película para televisión *Patria (Fatherland)*, producida por HBO, 1994–. En la primera sesión del curso se comentaba la bibliografía general que se facilitaba junto con el programa, si bien en cada sesión se recomendaban obras concretas sobre cada tema. En las ediciones más recientes se sumó a todo ello la creación de la página web del curso dentro de la del Instituto de Ciencias de la Educación, que los alumnos podían visitar bajo contraseña y en la que además de los materiales entregados en clase se incluyeron una serie de enlaces de interés.

Todas las ediciones han contado con una sesión inicial de carácter teórico a modo de introducción a la historia alternativa y en la que se comentaba el programa del curso, mientras que en la sesión final no faltaban ni una recapitulación del curso ni la encuesta con la que los alumnos podían evaluar de manera anónima aspectos relativos a la calidad global del curso y la labor de los docentes, así como añadir cualquier comentario o sugerencia que considerasen oportuno. Y posteriormente se decidió solicitar de los alumnos una valoración específica acerca de los contenidos del curso mediante una segunda encuesta que indagaba acerca de la utilidad de la historia alternativa para comprender mejor las causas de los hechos históricos, para impulsar la reflexión acerca de las consecuencias de los mismos y, en suma, para mejorar nuestro conocimiento de la historia real, y también se les preguntó sobre la utilidad de los diferentes recursos didácticos empleados a lo largo del curso. En uno y otro caso los

resultados fueron siempre muy positivos, lo que consolidó la propuesta realizada por la jefatura de estudios ante la dirección de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza y sirvió de estímulo para la posterior labor de los docentes en el curso, hasta completar un total de ocho ediciones celebradas a lo largo de siete cursos académicos.

Más allá de las críticas y alabanzas que en el terreno de la investigación histórica pueda generar, consideramos especialmente recomendable la utilización de la reflexión contrafáctica en el marco de la didáctica de la historia. Entre el mero divertimento simplista de la ficción ucrónica en un extremo y la ortodoxia metodológica de la disciplina histórica en su torre de marfil en el otro, existe un espacio al que ni lo puramente lúdico ni lo exclusivamente erudito se ven obligados a descender: la realidad del trabajo día a día en el aula de historia. Y es ahí donde la historia alternativa se revela útil. A lo largo de estas líneas hemos podido comprobar cómo en el ámbito anglosajón este principio ha impulsado desde hace cuatro décadas una serie de investigaciones que se iniciaron como experiencias particulares desarrolladas por docentes en función de lo que por propia iniciativa observaban y pretendían en el aula, y que han evolucionado hasta convertirse en propuestas formales y sistemáticas plasmadas en el diseño de materiales didácticos que, integrados en un programa y ajustados a las directrices de un currículo, son incluidos por las editoriales en su oferta comercial como apoyo al docente o al alumno. Aunque el contexto educativo de nuestro país se encuentra en este sentido en un estadio todavía muy básico, las posibilidades que ofrece el recurso a la reflexión contrafáctica en el aula de historia, tal como ha quedado demostrado en otros países, deberían estimular la iniciativa de docentes, editoriales e instituciones oficiales para no terminar preguntándonos, como hacía un investigador estadounidense, ¿qué hubiera pasado si todos hubiésemos sido menos desdeñosos respecto a la historia contrafáctica en el aula?

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. PENSAMIENTO CONTRAFÁCTICO

- Borges, J. L. (2005), *Obras completas*. Barcelona: RBA Editores – Instituto Cervantes (orig. 1996).
- Bowler, P. J. (2008), “What Darwin Disturbed: The Biology That Might Have Been”, *Isis* 99.3, 560-567.
- Byrne, R. M. J. (1997), “Cognitive Processes in Counterfactual Thinking about What Might Have Been”, *The Psychology of Learning and Motivation. Advances in Research and Theory* 37, 105-154.
- Calvo, R.; Venier, C. (2003), “Racionalidad de las justificaciones consecuencialistas en las decisiones judiciales”, *Isonomía* 19, 155-182.
- Chrissochoidis, I.; Harmgart, H.; Huck, S.; Müller, W. (en prensa), “«Though this be madness, yet there is method in't». A counterfactual analysis of Richard Wagner's Tannhäuser”, ELSE Working Papers (377): <http://else.econ.ucl.ac.uk/newweb/papers.php#2010> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Coleman, M. C. (2010), “«You Might All Be Speaking Swedish Today»: language change in 19th century Finland and Ireland”, *Scandinavian Journal of History* 35.1, 44-64.
- Collins, J. D.; Hall, E. J.; Paul, L. A. (eds.) (2004), *Causation and Counterfactuals*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Cooke, A. D. J.; Meyvis, T.; Schwartz, A. (2001), “Avoiding Future Regret in Purchase-Timing Decisions”, *Journal of Consumer Research* 27, 447-459.
- Epstude, K.; Roese, N. J. (2008), “The Functional Theory of Counterfactual Thinking”, *Personality and Social Psychology Review* 12.2, 168-192.
- Fearon, J. D. (1991), “Counterfactuals and Hypothesis Testing in Political Science”, *World Politics* 43.2, 169-195.
- Ferrater Mora, J. (1965⁵), *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fuller, S. (2008), “The Normative Turn: Counterfactuals and a Philosophical Historiography of Science”, *Isis* 99.3, 576-584.
- Gilbert, D.; Lambert, D. (2010), “Counterfactual geographies: worlds that might have been”, *Journal of Historical Geography* 36.3, 245-252.

J. Pelegrín (2010). "La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica", *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Maielli, G.; Booth, Ch. (2008), "Counterfactual history, Management and Organizations: Reflections and New Directions", *Management and Organizational History* 3.1, 49-61

Mandel, D. R.; Hilton, D. J.; Catellani. P. (eds.) (2005), *The psychology of counterfactual thinking*. Londres: Routledge.

McCulloch, G. (2003), "Virtual history and the history of education", *History of Education* 32.2, 145-156.

McDermid, D. (2005), "La poesía como un prelude a la filosofía: algunas reflexiones sobre un poema tardío de Borges", *Diánoia. Anuario de Filosofía* 54, 123-140.

Riddle Harding, J. (2007), "Evaluative stance and counterfactuals in language and literature", *Language and Literature* 16.3, 263-280.

Rodden, J.; Rossi, J. P. (2010), "If he had lived, or a counterfactual life of George Orwell", *Prose Studies*, 32.1, 1-11.

Roese, N. J. (1994), "The Functional Basis of Counterfactual Thinking", *Journal of Personality and Social Psychology* 66.5, 805-818.

Roese, N. J. (1997), "Counterfactual Thinking", *Psychological Bulletin* 121.1, 133-148.

Roese, N. J. (2000), "Counterfactual Thinking and Marketing: Introduction to the Special Issue", *Psychology & Marketing* 17.4, 277-280.

Roese, N. J.; Olson, J. M. (eds.) (1995), *What Might Have Been: The Social Psychology of Counterfactual Thinking*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Ryan, M.-L. (2006), "From Parallel Universes to Possible Worlds: Ontological Pluralism in Physics, Narratology, and Narrative", *Poetics Today* 27.4, 633-674.

Segura, S. (1999), *Razonamiento contrafáctico: la posición serial y el número de antecedentes en los pensamientos sobre lo que podría haber sido*. Tesis Doctoral. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4043/Susana%20Segura%20Vega16280155.pdf?sequence=1> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Smith, A. (2004), "Sport, Counterfactual History and Rugby's Twin Codes", *The International Journal of the History of Sport*, 21.1, 97-108.

Tetlock, Ph. E.; Belkin, A. (1996), "Counterfactual Thought Experiments in World Politics", en *Id.* (eds.), *Counterfactual Thought Experiments in World Politics*. Princeton: Princeton University Press, 3-38.

Uppgren, A. (2005), *Many Skies: Alternative Histories of the Sun, Moon, Planets, and Stars*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Press.

2. HISTORIA REAL E HISTORIA ALTERNATIVA

- Alkon, P. (1994), “Alternate History and Postmodern Temporality”, en Th. R. Cleary (ed.), *Time, Literature and the Arts: Essays in Honor of Samuel L. Macey*. Victoria: University of Victoria, 65-85.
- Alonso Alonso, C. (1997), “Aspectos literarios del primer regeneracionismo (1890-1901)”, *Alazet: revista de filología* 9, 9-34.
- Bermejo, J. C. (2000), “¿Suposiciones o contrafactuals? A propósito del libro de Niall Ferguson (ed.), *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?*”, *Memoria y civilización* 3, 333-341.
- Brodersen, K. (2000) (ed.), *Virtuelle Antike. Wendepunkte der Alten Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bulhof, J. (2002), “What If? Modality and History”, *History and Theory* 38.2, 145-168.
- Bunzl, M. (2004), “Counterfactual History: A User’s Guide”, *The American Historical Review* 109.3, 435-442: <<http://www.historycooperative.org/journals/ahr/109.3/bunzl.html>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Carr, E. H. (1987), *¿Qué es la historia? Edición definitiva*. Barcelona: Ariel (orig. 1961).
- Carrère, E. (1986), *Le détroit de Behring: introduction à l’uchronie*. París: P.O.L..
- Chamberlin, J. E. (1907), *The Ifs of History*. Philadelphia: Henry Altemus. <http://openlibrary.org/books/OL7154716M/The_ifs_of_history> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Climo, T. A.; Howells, P. G. A. (1974), “Cause and Counterfactuals”, *Economic History Review* 27.3, 461-468.
- Collins, R. (2007), “Turning Points, Bottlenecks, and the Fallacies of Counterfactual History”, *Sociological Forum* 22.3, 247-269.
- Cowley, R. (ed.) (2003), *What If? 2: Eminent Historians Imagine What Might Have Been*. Nueva York: Pan Books (orig. 2001).
- Cowley, R. (ed.) (2008), *La storia fatta con i se*. Milán: Rizzoli (orig. *What If? The World’s Foremost Military Historians Imagine What Might Have Been*, 1999).
- De Groot, J. (2009), *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Abingdon: Routledge.

J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

De Mey, T. (2005), “Remodeling the Past”, *Foundations of Science* 10.1, 47-66.

Demandt, A. (1993), *History That Never Happened: A Treatise on the Question, What Would Have Happened If ...?* Jefferson: McFarland (orig. 1984).

D’Israeli, I. (1824²), “Of a History of Events which Have Not Happened”, en *Curiosities of Literature* (Second Series). Londres: John Murray, vol. I, 99-119: <http://www.spamula.net/col/archives/2005/12/of_a_history_of.html> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Disraeli, B. (1846), *Alroy. A Romance*. Leipzig: Bernhard Tauchnitz (ed. orig. 1833). <http://books.google.es/books?id=Nh-m_xGkhQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Dumas, W. (1969), “Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea”, *Social Education* 33.1, 54-55.

Elster, J. (1994), *Lógica y sociedad: contradicciones y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa (orig. 1978).

Evans, R. J. (2008), “Telling It Like It Wasn’t” / “Response”, en Yerxa, D. A. (ed.), *Recent Themes in Historical Thinking: Historians in Conversation*. Columbia: University of South Carolina Press, 77-84 y 120-130 (orig. 2002 y 2004).

Exum, J. Ch. (ed.) (2000), *Virtual History and the Bible*. Leiden: Brill.

Fabra, N. M.^a (1883a), “Cuatro siglos de buen gobierno (novela de la Edad Moderna)” I, *La Ilustración española y americana*, año XXVII, número XLIV (30 de noviembre), 311-314: <http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Ilustraci%C3%B3n%20espa%C3%B1ola%20y%20americana,%20La/1883/188311/18831130/18831130_00000.pdf#page=1> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010). Reed. en Fabra (2006): 36-45.

Fabra, N. M.^a (1883b), “Cuatro siglos de buen gobierno (novela de la Edad Moderna)” II, *La Ilustración española y americana*, año XXVII, número XLV (8 de diciembre), 338-339: <http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Ilustraci%C3%B3n%20espa%C3%B1ola%20y%20americana,%20La/1883/188312/18831208/18831208_00000.pdf#page=1> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010). Reed. en Fabra (2006): 45-54.

Fabra, N. M.^a (2006), *Relatos de ciencia-ficción*. Madrid: La Biblioteca del Laberinto.

Ferguson, N. (1998), “Historia virtual: hacia una teoría caótica del pasado”, en *Id.* (dir.), *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid: Taurus, 11-86 (orig. 1997).

Ferrater Mora, J. (1965⁵), *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Fischer, D. H. (1970), *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*. Nueva York: Harper Collins.
- Flores, S. (1998-1999), “La historia contrafactual: Un viaje hacia un tiempo imaginario”, *Notas históricas y geográficas* 9-10, 9-17.
- Gaddis, J. L. (2004), *El paisaje de la historia*. Barcelona: Anagrama (orig. 2002).
- García Gual, C. (1996), “Un truco de la ficción histórica: el manuscrito reencontrado”, *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada* 10, 47-60:
<<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=18655&portal=177>>
(consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Geoffroy-Château, L.-N. (1836), *Napoléon et la conquête du monde. 1812 à 1832. Histoire de la monarchie universelle*. París: H.-L. Delloye.
<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55580929.r=Geoffroy-Ch%C3%A2teau.langES>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Gould, J. D. (1969), “Hypothetical History”, *The Economic History Review* 22.2, 195-207.
- Harari, Y. N. (2007), “The Concept of «Decisive Battles» in World History”, *Journal of World History* 18.3, 251-266.
- Hassig, R. (2001), “Counterfactuals and revisionism in historical explanation”, *Anthropological Theory* 1.1, 57-72.
- Hawthorn, G. (1995), *Mundos plausibles, mundos alternativos*. Cambridge: Cambridge University Press (orig. 1991).
- Hellekson, K. (2000), “Toward a Taxonomy of the Alternate History Genre”, *Extrapolation* 41.3, 248-256.
- Hellekson, K. (2001), *The Alternate History: Refiguring Historical Time*. Kent (Oh.): The Kent State University Press.
- Henriet, É. B. (2004²), *L'Histoire revisitée. Panorama de l'uchronie sous toutes ses formes*. Amiens-París: Encrage-Les Belles Lettres.
- Henriet, É. B. (2007), “Pourquoi écrit-on de l'uchronie?”, *Intermedialités* 2:
<http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/intermedialites/e2/pdfs/e2_henriet.pdf>
(consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Henriet, É. B. (2009), *L'uchronie*. París: Klincksieck.
- Heródoto de Halicarnaso (1985), *Historia. VII*. Madrid: Gredos. Traducción de C. Schrader.

- J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Hobsbawn, E. (2002), “Historiadores y economistas, II”, en *Id.*, *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica, 119-132 (orig. 1997).
- Kaye, S. T. (2010), “Challenging Certainty: The Utility and History of Counterfactualism”, *History and Theory* 49.1, 38-57.
- Kiesewetter, H. (2002), *Irreale oder reale Geschichte? Ein Traktat über Methodenfragen in der Geschichtswissenschaft*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Korte, B.; Paletschek, S. (2009), “Geschichte in pöpularen Medien und Genres: Vom Historischen Roman zum Computerspiel”, en *Ead.* (eds.), *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres*. Bielefeld: Transcript Verlag, 9-20.
- Lebow, R. N. (2007), “Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool”, *The History Teacher* 40.2, 153-176: <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.2/lebow.html>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010)
- Lebow, R. N. (2008), “Good History Needs Counterfactuals”, en Yerxa, D. A. (ed.), *Recent Themes in Historical Thinking: Historians in Conversation*. Columbia: University of South Carolina Press, 91-97 (orig. 2004).
- Ligeti, D. Á. (2008), “The Role of Alexander the Great in Livy’s Historiography”, *Acta Antiqua* 48, 247–251.
- MacKay, R. B. (2007), “«What if?»: Synthesizing debates and advancing prospects of using virtual history in management and organization theory”, *Management & Organizational History* 2.4, 295–314.
- McCloy, R.; Byrne, R. M. J. (2002), “Semifactual ‘even if’ thinking”, *Thinking and Reasoning* 8.1, 41-67.
- McKnight, E. V. (1994), *Alternative History. The Development of a Literary Genre*, Tesis Doctoral (Universidad de Carolina del Norte – Chapell Hill). Ann Arbor: UMI (n.º 9508228).
- Merelo, A. (2006), “Ucronías escritas en España”, en J. Díez (2006), *Franco, una historia alternativa*. Barcelona: Minotauro, 369-376.
- Merelo, A. (2009), “La Historia que no fue. A propósito de «Cuatro siglos de buen gobierno» y la otra historia de Nilo María Fabra”, *Ubi Sunt? Revista de historia* 24, 103-107: <<http://memorando.blogia.com/2010/060401-598.-la-historia-que-no-fue.-nilo-maria-fabra..php>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Méry, J. (1854), “Histoire de ce qui n’est arrivé”, en *Id.*, *Les Nuits de l’Orient*. París : Michel Lévy frères, 9-81: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205786z>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

- J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Mordhorst, M. (2008), “From counterfactual history to counternarrative history”, *Management & Organizational History* 3.1, 5-26.
- Morello, R. (2002), “Livy’s Alexander Digression (9.17-19): Counterfactuals and Apologetics”, *The Journal of Roman Studies* 92, 62-85.
- Murphy, G. G. S. (1969), “On counterfactual propositions”, *History and theory* 9, 14-38.
- Nekhamkin, V. A. (2009), “Scenarios of Might-Have-Been History: Pros and Cons”, *Herald of the Russian Academy of Sciences* 79.6, 580-586.
- Oakley, S. P. (2005), *A Commentary on Livy. Books VI-X, Volume III: Book IX*. Oxford: Clarendon Press.
- Otten, B. (2010), “Arbitrary Ruptures: The Making of History in Michael Chabon’s *The Yiddish Policemen’s Union* (2007)”, *Current Objectives of Postgraduate American Studies* 11: http://www-copas.uni-regensburg.de/articles/issue_11/11_07_text_otten.php (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Palacios, V. H. (2002), “La «Teoría del caos» o la multiplicación del determinismo”, en *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo*, año 2, n.º 1, 147-161.
- Ransom, A. J. (2003), “Alternate history and uchronia: some questions of terminology and genre”, *Foundation: the International Review of Science Fiction*, 87, 58-72.
- Renouvier, Ch. (1876²), *Uchronie (L’utopie dans l’histoire). Esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu’il n’a pas été, tel qu’il aurait pu être*. París: Bureau de la Critique Philosophique. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k833574.r=renouvier+uchronie.langES> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010). Trad. esp. de José Ferrater Mora (1945), *Ucronía. La utopía en la historia. Bosquejo histórico apócrifo del desenvolvimiento de la civilización europea, no tal como ha sido, sino tal como habría podido ser*. Buenos Aires: Losada.
- Roberts, A. (ed.) (2005), *What Might Have Been: Imaginary History from Twelve Leading Historians*. Londres: Phoenix (orig. 2004).
- Rodiek, Ch. (1997), *Erfundene Vergangenheit: Kontrafaktische geschichtsdarstellung (Uchronie) in der Literatur*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Rosenfeld, G. D. (2002), “Why Do We Ask “What If?” Reflections on the Function of Alternate History”, *History and Theory* 41.4, 90-103.
- Rosenfeld, G. D. (2005), *The World Hitler Never Made: Alternate History and the Memory of Nazism*. Cambridge – Nueva York: Cambridge University Press.
- Rowley, A.; D’Almeida, F. (2009), *Et si on refaisait l’histoire?* París: Odile Jacob.

- J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Russell, B. (2001), *Freedom and Organisation, 1814-1914*. Londres: Routledge (orig. 1934).
- Salewski, M. (1999), *Was wäre wenn: Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schmunk, R. B. (1991-2010), *Uchronia: The Alternate History List*: <<http://www.uchronia.net/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Stableford, B. (1980), “A Note on Alternate History”, *Extrapolation* 21.4, 395-399.
- Sylvan D.; Majeski, S. (1998), “A Methodology for the Study of Historical Counterfactuals”, *International Studies Quarterly* 42, 79-108.
- Table ronde: Histoire et uchronie: Quand l’histoire rencontre la fiction* (2010). Mesa redonda celebrada en el Auditorium Austerlitz del Musée de l’Armée (París, 23 de octubre de 2010): <http://uchronies.com/News/Table_ronde_uchronie.html>.
- Tácito, Cn. Cornelio (1979), *Anales. Libros I-VI*. Madrid: Gredos. Traducción de J. L. Moralejo.
- Tetlock, Ph. E.; Belkin, A. (1996), “Counterfactual Thought Experiments in World Politics”, en *Id.* (eds.), *Counterfactual Thought Experiments in World Politics*. Princeton: Princeton University Press, 3-38.
- Tetlock, Ph. E.; Lebow, R. N.; Parker, G. (eds.) (2006), *Unmaking the West. “What-If” Scenarios That Rewrite World History*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Thomàs, J. M.^a (ed.) (2007), *La Historia de España que no pudo ser*. Barcelona, Ediciones B.
- Thompson, E. P. (1981), *La miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica (orig. 1978).
- Tito Livio (1990), *Historia de Roma desde su fundación. Libros VIII-X*. Madrid: Gredos Traducción de J. A. Villar.
- Townson, N. (dir.) (2004), *Historia virtual de España (1870-2004). ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid: Taurus.
- Toynbee, A. J. (1953), *Estudio de la historia, II*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Toynbee, A. J. (1969), “If Ochus and Philip had lived on”, en *Id.*, *Some Problems in Greek History*. Oxford: Oxford University Press, 421-440.
- Toynbee, A. J. (1969), “If Alexander the Great had lived on”, en *Id.*, *Some Problems in Greek History*. Oxford: Oxford University Press, 441-486.
- Trevelyan, G. M. (1913), “If Napoleon had Won the Battle of Waterloo”, en *Id.*, *Clio, a muse, and other essays literary and pedestrian*. Londres – Nueva York:

J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Longmans, Green & Co., 184-200
<<http://www.archive.org/details/cu31924013232529>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Trevor-Roper, H. (1981), “History and Imagination”, en H. Lloyd-Jones, V. Pearl, B. Worden (eds.), *History and Imagination. Essays in honour of H.R. Trevor-Roper*. Londres: Duckworth, 356-369.

Tsouras, P. G. (ed.) (2008), *Hitler triunfante. Once historias alternativas de la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Tempus.

Tucídides de Atenas (1990), *Historia de la Guerra del Peloponeso (Libros I y II)*. Madrid: Gredos. Traducción de J. J. Torres Esbarranch.

Vial, E. (2003), “L’Uchronie et les uchronies”, *Corpus. Revue de philosophie* 45, 159-175.

Warf, B. (2005), “The way it wasn’t: alternative histories, contingent geographies”, en R. Kitchin & James Kneale (eds.), *Lost in Space: Geographies of Science Fiction*. Londres: Continuum, 17-38.

Weber, M. (1949), “Critical Studies in the Logic of the Cultural Sciences. A Critique of Eduard Meyer’s Methodological Views”, en E. A. Shils & H. A. Finch (eds.), *Max Weber on The Methodology of the Social Sciences*. New York: Free Press, 113-188 (orig. 1905)
<<http://www.archive.org/details/maxweberonmethod00webe>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Weinryb, E. (2009), “Historiographic Counterfactuals”, en Aviezer Tucker (ed.), *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Chichester-Malden: Wiley-Blackwell, 109-119.

Wenzlhuemer, R. (ed.) (2009), *Counterfactual Thinking as a Scientific Method / Kotrafaktisches Denken als wissenschaftliche Methode (Historical Social Research / Historische Sozialforschung 34.2)*. Colonia: Zentrum für Historische Sozialforschung.

What If (2004-2008). Programa radiofónico emitido por Raidió Teilifís Éireann (RTÉ) Radio 1. Repositorio de las 105 emisiones (Podcast con sonido en formato mp3): <<http://www.rte.ie/radio1/whatif/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Winthrop-Young, G. (2009), “Fallacies and Thresholds: Notes on the Early Evolution of Alternate History”, en R. Wenzlhuemer (ed.), *Counterfactual Thinking as a Scientific Method / Kotrafaktisches Denken als wissenschaftliche Methode (Historical Social Research / Historische Sozialforschung 34.2)*. Colonia: Zentrum für Historische Sozialforschung, 99-117.

Yerxa, D. A. (ed.) (2008), *Recent Themes in Historical Thinking: Historians in Conversation*. Columbia: University of South Carolina Press.

J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Zhang, Y. (2008), *Imagining alternate possibilities: Counterfactual reasoning and writing in Graeco-Roman historiography*. Tesis Doctoral (Universidad de California – Los Ángeles). Ann Arbor: ProQuest (UMI n.º 3335967).

3. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA E HISTORIA ALTERNATIVA

Arnold, Th. (1998), “Make Your History Class Hop with Excitement (At Least Once a Semester): Designing and Using Classroom Simulations”, *The History Teacher* 31.2, 193-203.

Arruda, E. P. (2009), *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* Tesis Doctoral. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84YTDL>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Atkins, B. (2003), *More than a game: the computer game as fictional form*. Manchester – Nueva York: Manchester University Press.

Blow, F. (1983), “A Note on Computers, the Counterfactual, and Causation”, *History and Theory* 22.4, 118-121.

Boettcher, J. V.; Conrad, R.-M.^e (2010), *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chapman, A. (2003), “Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching casual reasoning”, *Teaching History* 112, 46-53.

Clark, E.; Lane, J. W.; Miltner, R.; Warren, M. J. (2009), *World History, Book 2. Renaissance in the East – The Industrial Revolution*. Westlake: The Center for Learning <<http://www.centerforlearning.org/c-56-world-history.aspx>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Cooper, B. L. (1977), “Folk History, Alternative History, and Future History”, *Teaching History* 2.2, 58-62.

Cooper, B. L. (1978), “Beyond Flash Gordon and «Star Wars»: Science Fiction and History Instruction”, *Social Education* 42.5, 392-397.

Dogramacilar, G. (2010), *Play and History: Authenticity and experience in virtual reconstructions and video gaming*. Master of Science in Architecture. Cincinnati: University of Cincinnati. <<http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Dogramacilar%20Gozde.pdf?ucin1276998914>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005), *Beyond Edutainment. Exploring the Educational Potential of Computer Games*. Tesis Doctoral. Copenhagen: Universidad de Copenhague

J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

<<http://www.egenfeldt.eu/egenfeldt.pdf>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Gini-Newman, G. (2003), “Counterfactual History: Good Teaching Bad History? Part I”, *Rapport. Journal of the Ontario History and Social Science Teachers' Association* 16:
<http://ohassta.org/adobefiles/rap_Counterfactual%20History%20Rapport%20Article.pdf> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Gini-Newman, G. (2004), “Counterfactual History: Good Teaching Bad History? Part II”, *Rapport. Journal of the Ontario History and Social Science Teachers' Association* 17:
<http://ohassta.org/adobefiles/rap_Counterfactual%20HistoryRapport%20Article%20Part%202.pdf> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Gunnerdal, H.; Håkansson, K. (2010), “*Ohistoriskt mög*”. *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod / “Unhistorical shit”. Counterfactual history as a pedagogical method*. Tesis de Grado. Malmö: Malmö University Electronic Publishing <<http://dspace.mah.se/dspace/handle/2043/10843>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Kneeshaw, S. (1982), “«What If...»: Alternative History, or Teaching What Might Have Been”, *History and Social Science Teacher* 18.1, 3-7.

Kovacs, M. A.; Lambert, K. S.; Lane, J. W. (2004), *World History, Book 4. Post-World War II – Present*. Westlake: The Center for Learning <<http://www.centerforlearning.org/p-741-world-history-book-4.aspx>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Lilliestam, A.-L. (2009), *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod*. Conferencia pronunciada en las jornadas sobre didáctica celebradas en Middelfart (Dinamarca, 13-15 mayo de 2009: <http://www.historieweb.dk/cms/upload/news_85_7953.doc> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

MacCallum-Stewart, E.; Parsler, J. (2007), “Controversies: Historicising the Computer Game”, *Situated Play. Proceedings of Digital Games Research Association 2007 Conference*. Tokio: Universidad de Tokyo, 203-210: <<http://www.digra.org/dl/db/07312.51468.pdf>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

McMichael, A. (2007), “PC Games and the Teaching of History”, *The History Teacher* 40.2, 203-218
<<http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.2/mcmichael.html>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Ragland, R. G. (2007), “Changing Secondary Teachers' Views of Teaching American History”, *The History Teacher* 40.2, 219-246:
<<http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.2/ragland.html>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Ragland, R. G. (2008), “Teaching to Engage Students with Authentic Disciplinary Practices”, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 2.2:

<http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v2n2/articles/PDFs/Article_RaglandBEST_TABLES.pdf> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Raham, G. (2004), *Teaching Science Fact with Science Fiction*. Portsmouth: Teacher Ideas Press.

Ripley, B. (2007), “Causation, Counterfactuals, and Critical Reading in the Active Classroom”, *International Studies Perspectives* 8, 303-314.

Schut, K. (2007), “Strategic Simulations and Our Past. The Bias of Computer Games in the Presentation of History”, *Games and Culture* 2.3, 213-235.

Simons, J. (2007), “Narrative, Games, and Theory”, *The International Journal of Computer Game Research* 7.1: <<http://www.gamestudies.org/0701/articles/simons/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Squire, K.; Barab, S. (2004), “Replaying history: engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games”, en *Proceedings of the 6th International Conference On Learning Sciences*. Santa Mónica: University of California, 505-512 <<http://www.citeulike.org/user/jonas28/article/1086172>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Wee, P. H.; Wee, R. J. (2004), *World War 2 in literature for youth. A guide and resource book*. Lanham: Scarecrow Press.

What If - Talk of the Nation (2003). Programa radiofónico emitido el 6 de febrero de 2003 por la National Public Radio (NPR). Repositorio de la emisión (Podcast con sonido en formato mp3): <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=980404>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Whelchel, A. (2007), “Using Civilization Simulation Video Games in the World History Classroom”, *World History Connected* 4.2: <<http://www.historycooperative.org/journals/whc/4.2/whelchel.html>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Wrenn, A. (1998), “What if... what if... what if we had all been leers sniffy about counterfactual history in the classroom?”, *Teaching History* 92, 46-48.

4. EPÍLOGO: EL CASO ESPAÑOL

Cuenca, J. M.^a (1998), “Age of Empires. Un recurso para la Didáctica de las Ciencias Sociales”, *AULA – historia social* 2, 96.

Cuenca, J. M.^a (1999), “Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la historia. Análisis de caso: Age of Empires”, *Aula de Innovación Educativa* 80, 22-24.

Cuenca, J. M.^a (2001), “Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales”, *Íber* 30, 69-82.

Cuenca, J. M.^a (2006), “La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación”, *Treballs d’Arqueologia* 12, 111-126.

Cuenca, J. M.^a; Martín, M. J. (2010a), “La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos”, *Íber* 63, 32-42.

Cuenca, J. M.^a; Martín, M. J. (2010b), “Virtual games in social science education”, *Computers & Education* 55, 1336-1345.

De la Torre Díaz, J. L.; De la Torre Lorente, J. L. (2005), “Rome Total War”, *AULA – historia social* 15, pp. 71-72.

F. Gámez, *Dos Centurias – Historia del Mundo Contemporáneo: Patria* (1-II-2010): <<http://doscenturias.com/2010/02/01/una-guerra-fria-alternativa-patria/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

F. Gámez, *Dos Centurias – Historia del Mundo Contemporáneo: ¡Viva la República!* (14-IV-2010): <<http://doscenturias.com/2010/04/14/%C2%A1viva-la-republica/>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).

Gómez García, S. (2006), “Playing with the past: the role of digital games in how we understand History”, en A. Méndez-Vilas, A. Solano, J. Mesa, J. A. Mesa (eds.), *Current development in technology-assisted education*. Badajoz: Formatex, vol. 3, 1635–1639.

Hernández Cardona, F. X. (1998), “Teoría de juegos y didáctica de las ciencias sociales”, *Aula de Innovación Educativa* 80, 17-20.

Hernández Cardona, F. X. (2000), “Faraón. Construye un imperio para la eternidad”, *AULA – historia social* 6, 96.

Hernández Cardona, F. X. (2001), “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia”, *Íber* 30, 23-36.

- J. Pelegrín (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Hernández Cardona, F. X. (2007), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, F. X. (2010), “Simulación y resolución de problemas en historia”, *Íber* 63, 5-6.
- López García, J. R. (2009), “Las verdaderas historias de las muertes de Francisco Franco: para una revisión ucrónica del franquismo”, en T. López Pellisa, F. Á. Moreno Serrano (eds.), *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica: actas del Primer Congreso Internacional de literatura fantástica y ciencia ficción* (Madrid, 6-9 de mayo de 2008). Madrid: Asociación Cultural Xatafi - Universidad Carlos III, 653-673 <<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/8768>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Navia, F. (2006), “*The Entente: Battlefields*. Una reforma interactiva de reescribir la historia”, *AULA – historia social* 16, pp. 95-96.
- Pérez, Ó.; Oliva, M.; Ciaurriz, F.; Guerrero-Solé, F. (2008), “Jugar a científicos: videojocs i divulgació científica”, *Quaderns del CAC* 30 (Tema monogràfic: La divulgació científica en els mitjans audiovisuals), 27-36.
- Prometeo – Ciencia: <<http://www.prometeo.netfirms.com/index.html>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Romero, J. (1997), *¿Herramientas o cacharros?: los ordenadores y la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Santiago, J. (2001), “Ucronías sobre la Guerra Civil”, en *Pasadizo.com*: <<http://www.pasadizo.com/portada.jhtml?ext=1&cod=169>> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Ubieto, Ag. (2007), “La Universidad de la Experiencia de Zaragoza (UEZ) dentro de un contexto de carácter universal”, *Formación XXI* 4: <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2010/07/text/xml/1.xml.html#/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2007/04/text/xml/Universidad_de_la_Experiencia.xml.html> (consulta realizada el 15 de octubre de 2010).
- Ubieto, Ag. (coord.) (2009), *Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- UEZ. *Universidad de la Experiencia de Zaragoza. Curso 2003-2004. Programa* (2003). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.