

La imaginación democrática en la universidad

David T. Hansen¹

Traducción: Laura Camas Garrido

Resumen. Con la mirada puesta en el contexto de la universidad contemporánea, David Hansen aborda en este artículo el significado y cultivo de una imaginación democrática. A pesar de la presión que se ejerce para que la universidad ponga sus inveterados propósitos educativos al servicio de la economía global y el estado, los profesores de las diversas disciplinas disfrutan de una libertad considerable para crear aulas y otros entornos que puedan estimular la respuesta imaginativa de los estudiantes al mundo. Para iluminar esta perspectiva, Hansen recurre a la magistral evocación de la democracia del poeta estadounidense Walt Whitman, *Song of Myself* (publicada originalmente en 1855). Whitman representa tres “oficios” del poeta que, según muestra, son al mismo tiempo constituyentes de una imaginación democrática: (1) prestar atención a aspectos potencialmente dinámicos de la vida cotidiana a los que la gente suele estar ciega, (2) proyectar acuerdos democráticos que contrastar con las prácticas actuales, y (3) provocar que la gente recuerde, es decir, hacer vivir, una vez más, objetivos e ideales que han servido bien a las personas, pero que fácilmente, ante la presión, se pueden dejar caer en las sombras. Hansen sugiere que los profesores universitarios conservan el poder de ayudar a activar en los estudiantes, y en ellos mismos, estas inclinaciones imaginales. Los resultados tal vez no sean manifiestamente dramáticos, pero constituyen una revolución “silenciosa” en curso: un giro o “rotación” hacia valores educativos y democráticos genuinos.

Palabras clave: democracia; imaginación; diálogo; universidad; poesía.

Sumario: 1. Introducción. 2. La democracia como aspecto de la vida cotidiana. 3. Cultivar la imaginación democrática. 4. La poesía y la imaginación democrática. 5. La imaginación democrática en la práctica educativa. 6. Referencias.

Cómo citar: Hansen, D. (2023). Imaginación democrática en la universidad. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.91615>

“Tenemos nuestra imaginación social: la capacidad de inventar visiones de lo que debería ser y lo que podría ser en nuestra sociedad deficiente, en las calles donde vivimos, en nuestras escuelas... Reconocemos la dureza de nuestras situaciones solo cuando tenemos en mente otra situación en la que las cosas serían mejores... [Es una forma] de pensar que rechaza la mera conformidad, que mira hacia caminos aún no recorridos en busca de un orden social más satisfactorio, de formas más vibrantes de estar en el mundo”. Maxine Greene (1995, p. 5).

1. Introducción

Hoy en día, las universidades están sometidas a intensas presiones instrumentales. Las poderosas fuerzas económicas asociadas a la globalización y a lo que a menudo se resume como «neoliberalismo» presionan a las universidades para que instrumentalicen su labor, es decir, para que reduzcan su función a la preparación laboral de los estudiantes o, en términos generales, para que sirvan a los intereses de las empresas y del Estado. Cada vez más, parece que muchos estudiantes acuden a la universidad esperando precisamente esta noción «práctica» de la educación superior. Algunos estudiantes parecen contentarse con ser tratados como clientes o compradores, que están presentes en el campus, o en línea, para adquirir un título universitario con las habilidades y conocimientos asociados.

A veces parece difícil llegar a estos estudiantes con cuestiones como la educación liberal o la educación crítica o reflexiva. Parecen encontrar desconcertante, si no incomprensible, la noción socrática de que una vida sin examinar no vale la pena vivirla. Podríamos recordar que, en varios de los diálogos de Platón, entre ellos Alcibiades y Teeteto, la gente se refiere a Sócrates como una figura «extraña» (del griego *atopos*, que significa «fuera de lugar») precisamente por su búsqueda de una orientación autocrítica hacia el mundo. Tengo la sensación, en mis momentos más sombríos, de que muchos estudiantes de hoy en día –al menos en Estados Unidos– están bastante satisfechos con una vida sin examinar. Sin duda, cuando contemplan el «mundo adulto» en nuestros tiempos polarizados, pueden observar a innu-

¹ Teachers College, Columbia University.
E-mail: hansen@tc.edu

merables personas que parecen estar orgullosas de no cuestionarse nunca a sí mismas. Mi intención no es atacar a los estudiantes, cuyas formas de actuar siempre son un poco difíciles de reconocer y apreciar para una generación mayor. Además, me encuentro con muchos estudiantes, al igual que el profesorado de todas partes, que disfrutan de los valores profundos del estudio y aspiran a ser una fuerza para el bien. También reconozco que hay muchas formas y modos de vida que merecen la pena, y ni Sócrates ni los académicos de la universidad tienen la última palabra al respecto.

Pero el profesorado universitario sí tiene algo que decir, o mejor dicho, muchas cosas buenas que decir (Gr. *kalon*). Existe una enorme diversidad intelectual, así como un gran compromiso entre muchos profesores universitarios. No quiero decir que haya acuerdo o concordancia entre el profesorado sobre objetivos y valores educativos específicos. Solo me refiero a la convicción, por parte de muchos, de que la universidad sigue siendo una institución educativa importante y distintiva. Sigue existiendo un firme compromiso con su identidad y valor educativo fundamental, y parte de ese valor consiste en mantener, en la medida en que las circunstancias lo permitan, los fundamentos mismos para examinar su valor, junto con los colegas y los estudiantes.

Dicho de otro modo, para muchos colegas sigue teniendo un profundo significado el término «superior» en la conocida expresión «educación superior». Es «superior» en el sentido de la convicción de que los seres humanos pueden ascender de manera significativa en su conocimiento, su perspicacia, su comprensión y su compromiso con un mundo más humano. Se trata de valores familiares, a menudo asociados con lo que llamamos una educación liberal o humanista, entendida no en un sentido antropocéntrico, sino en un sentido ético rico que integra a los seres humanos en la compañía de todas las entidades del mundo, y viceversa. Lo que quiero sugerir en este artículo es que, en la medida en que los profesores universitarios podamos ayudar a los estudiantes a cultivar estos valores –incluso o, especialmente, ante las presiones instrumentales mencionadas anteriormente–, estamos ayudando al mismo tiempo a nuestros estudiantes, y quizás a nosotros mismos, a cultivar lo que podríamos llamar imaginación democrática.

2. Democracia como aspecto de la vida cotidiana

La perspectiva que utilizo aquí deriva de mi trabajo continuo sobre lo que considero el pensamiento democrático-cosmopolita y su importancia educativa. He estado colaborando con diversos pensadores de numerosos campos y consultando el trabajo de varios artistas. Quiero destacar especialmente al poeta estadounidense Walt Whitman (1819-1892). El poema más importante de Whitman se titula «Song of Myself» («Canto a mí mismo») y forma parte de una colección más amplia titulada *Leaves of Grass* (Hojas de hierba). El poema es, de hecho, un «canto a nosotros mismos», una especie de canto cosmopolita y democrático, en consonancia con su título. Se publicó por primera vez en 1855 en Estados Unidos, cuando las ideologías arraigadas y enfrentadas sobre la esclavitud, combinadas con una ruptura casi total de la comunicación pública entre las partes opuestas, llevaron al país a la terrible y sangrienta guerra civil que comenzó en 1861.

Whitman expresa en su «Canto» un tremendo sentido de esperanza en los Estados Unidos, aunque no optimismo como tal. La esperanza y el optimismo no son lo mismo. El poema de Whitman encarna la esperanza, y a continuación me referiré a esta dedicatoria por su parte, ya que creo que todavía nos dice mucho hoy en día. Sugeriré que esta esperanza impregna lo que yo entiendo como imaginación democrática, y que tenemos motivos para tener esperanza a pesar de las presiones de esta época. La visión de Whitman ha tenido un efecto mundial, ya que «Song of Myself» ha sido traducido a todos los idiomas más hablados del mundo. En las letras españolas internacionales, por ejemplo, Whitman ha influido directamente en figuras como Jorge Luis Borges (que tradujo «Canto a mí mismo»), Rubén Darío, Federico García Lorca, José Martí, Pablo Neruda (que también tradujo el poema), Miguel de Unamuno y César Vallejo. Estos artistas han considerado la poesía de Whitman como políticamente profética, como algo que rompe con los precedentes al generar nuevos modos de forma y estilo poéticos, como audaz e ilustrada en materia de sexualidad y erotismo, y como un elogio (o «canto de alabanza») a la lengua vernácula estadounidense y, por extensión, a todas las lenguas vernáculas. Mi punto de partida para abordar la imaginación democrática es la idea de que la democracia es más que una forma de gobierno, por muy importante que sea esa característica institucional. Más bien, podemos pensar en la democracia como un modo de asociación humana basado en el contacto mutuo, la paciencia activa y la comunicación continua. Quizás el pensador más conocido asociado a este punto de vista sea John Dewey. Curiosamente, en este sentido, Dewey tiene una deuda genuina con Walt Whitman, a quien Dewey llamó «el vidente de la democracia» (1984, p. 350). Tanto Whitman como Dewey, cada uno a su manera, se comprometieron profundamente con lo que consideraban una idea muy realista: que la democracia puede concebirse y vivirse como una forma de relación humana, una forma siempre en construcción. En otras palabras, la democracia no es únicamente un nombre para un conjunto de instituciones formales y procedimientos reguladores, por importantes que sean. Dewey insistía especialmente en que no estaba estableciendo un mero ideal. Animaba a las personas a basar sus ideales en la realidad, a extraerlos de algún aspecto sustantivo de la vida cotidiana y continua, en lugar de derivarlos de la fantasía o de un marco utópico sin raíces. Aquí es donde creo que se vio especialmente influenciado por la gran imaginación de Whitman. Whitman es un poeta de la vida cotidiana y tiene un talento inusual para ayudarnos a ver cómo la vida cotidiana contiene prácticas comunicativas entre familias, comunidades, amigos, compañeros y otros, que pueden mejorarse, refinarse, enriquecerse y ampliarse a través de la educación. La «educación» aquí no solo denota el trabajo formal basado en instituciones, sino también los tipos de educación que se producen en entornos no formales a lo largo de la vida de una persona.

Sin duda, como nos informó León Tolstói al comienzo de su gran novela *Anna Karenina*, las familias (al igual que las comunidades) pueden presentar formas únicas de infelicidad, lo que implica formas únicas de falta de co-

municación, no comunicación o incluso anticomunicación. Todo esto es cierto. No obstante, tanto Whitman como Dewey trataron de ayudarnos a ver cómo hay prácticas a las que debemos prestar atención –en la familia, la escuela, la comunidad y, añadamos, en la universidad– prácticas que prometen ampliar las preocupaciones humanas.

Imaginarse la democracia como una forma de vida es darse cuenta de inmediato de que dicha forma dependerá, a su vez, de una constelación dinámica de disposiciones y sensibilidades humanas. Estas se caracterizan por cualidades como la apertura reflexiva, la curiosidad por el mundo, si no también un sentido de asombro, y la voluntad de compartir los propios pensamientos y escuchar los de los demás. Por utilizar una metáfora agrícola, sin este «suelo» de encuentros recíprocos cotidianos, las instituciones democráticas son difíciles de cultivar y mantener. Al mismo tiempo, las instituciones de apoyo –que es lo que pueden ser las universidades y, de hecho, a veces son– pueden ayudar a hacer posible el cultivo de este suelo en primer lugar.

3. Cultivando la imaginación democrática

Una pregunta urgente que el profesorado lleva mucho tiempo planteándose tanto en las universidades como en las escuelas es cómo cultivar y apoyar las cualidades aquí mencionadas, como la apertura hacia los demás, el compromiso de mantener la comunicación con personas diferentes, etc. Estas cualidades no pueden imponerse desde fuera. No se puede obligar a los estudiantes a adoptarlas. Todos sabemos que no podemos «obligar» a los estudiantes (o a los compañeros) a comprender una idea. Y aunque es valioso aprender sobre estas cualidades –aprender sobre la apertura mental, sobre el valor del diálogo sincero, etc.– junto con el aprendizaje sobre la estructura y las funciones de la gobernanza democrática, ninguno de estos conocimientos garantiza por sí solo una conducta democrática real en los asuntos de la vida. Pienso aquí en la distinción que existe en español entre *saber* –conocer cosas– y *conocer* –que denota un tipo de conocimiento arraigado o incorporado–.

En respuesta a lo que considero estas realidades desafiantes, creo que una cuestión educativa importante se refiere a lo que podemos llamar el cultivo de la imaginación democrática, teniendo en cuenta la estrecha asociación orgánica que existe aquí con los valores humanos de una educación liberal. Es importante señalar que, al igual que las cualidades de la vida en común que he mencionado hace un momento, la imaginación democrática no puede enseñarse directamente. No puede adquirirse mediante una metodología formal o preestablecida. No puede haber un curso de estudio separado para apoyar su aparición, porque ninguna forma de imaginación, incluida su variante democrática, se produce en el vacío. Los seres humanos no «imaginan», sino que siempre imaginan algo y, en lo que respecta tanto a la educación como a la democracia, puede ser importante qué es ese «algo».² En resumen, la imaginación democrática puede provocarse, alimentarse e informarse, pero nunca forzarse. En cierto modo, solo puede captarse, no enseñarse.

Sin embargo, la imaginación democrática, al igual que muchas otras formas de imaginación creativa, puede captarse a través de la interacción en muchos entornos. Estos últimos incluyen las aulas universitarias, las reuniones en seminarios, las conversaciones individuales, los encuentros sobre ideas en cafeterías, los largos paseos con los compañeros, los diálogos en línea y mucho más. A través de modos de interacción mutua, los profesores y los estudiantes pueden modelar, aunque no de forma consciente, cómo es una mente imaginativa. Pueden hacerlo a través de formas de trabajar con materias y temas específicos, ya sea biología, arquitectura o poesía. Volveré sobre estas afirmaciones a su debido tiempo.

Pero, ¿qué es la imaginación democrática? Son términos familiares, pero ¿qué significan o qué podrían significar en el contexto actual de la universidad? De hecho, ¿qué es la imaginación en sí misma y por qué desempeña tantas funciones tan honradas y hermosas en la vida humana? Se ha escrito mucho sobre la imaginación a lo largo del espacio y el tiempo. El término ha sido discutido y debatido sin cesar por los filósofos, y parece que esta situación continuará mientras siga existiendo la imaginación humana. No puedo hacer justicia a este animado debate ni al tema en su conjunto en un solo artículo como este.

Sin embargo, me gustaría comenzar haciendo hincapié en lo siguiente: la imaginación difiere de lo imaginario. La imaginación difiere de la fantasía, los deseos, los sueños despiertos o las ensoñaciones, por nombrar solo algunos otros estados mentales en los que las personas, en efecto, pueden alejarse de la realidad con su precariedad, confusiones e incertidumbres, en lugar de volverse hacia la realidad con las posibilidades formativas que contiene si se aplica la imaginación. Como señala Andrea English (2016) en referencia a la posición de Dewey sobre el tema:

A diferencia de la imaginación, lo imaginario se aleja demasiado de nuestras experiencias vividas y, por lo tanto, no aborda el material del mundo que se nos resiste y desafía nuestras expectativas, es decir, el material del aprendizaje y el crecimiento: «la mente se mantiene al margen» jugando con material que «no ofrece suficiente resistencia, por lo que la mente juega con él caprichosamente» [cita de Dewey, 1989, p. 272]. La imaginación, por el contrario, se nutre de la experiencia y conecta directamente los momentos de resistencia que forman parte de la experiencia humana. (p. 1052).

En otras palabras, la imaginación es trabajo, y puede ser un trabajo extraordinariamente creativo y generativo. Pero sabemos que no siempre es así. La imaginación puede endurecerse o transformarse en lo que a menudo llama-

² Lo mismo podría decirse del pensamiento. Como nos recuerda John Dewey (1985), «el material del pensamiento no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los acontecimientos y las relaciones entre las cosas» (p. 184).

mos falta o ausencia de imaginación. Esta condición congela las perspectivas y los puntos de vista. En sus peores formas, puede alimentar la violencia y la injusticia.

Desde esta perspectiva, y con respecto al mundo social en el que viven los seres humanos, la imaginación democrática encarna una dimensión moral y ética. El aspecto moral tiene que ver con aprender a imaginar la realidad de otras personas y sus situaciones. Se trata de emprender el camino hacia la conciencia y la capacidad de respuesta ante esta realidad humana. Podemos pensar en ello como imaginación social o moral (cf. Fensmire, 2003). Implica dejar de estar al margen y unirse al mundo: dejar de ser un espectador o un mero observador y convertirse en un participante en la vida democrática. Este compromiso no significa, en el contexto que estoy describiendo, convertirse necesariamente en un activista político y luchar abierta y directamente por causas concretas. Ciertamente, como ilustran tanto la historia como los asuntos contemporáneos, hay un profundo valor en tal conducta. Sin embargo, en el contexto que nos ocupa, la participación significa abordar los contactos cotidianos con los demás, especialmente con aquellos que son diferentes en sus valores, identidades y perspectivas, con un espíritu comunicativo y de mente abierta. Es un espíritu que fusiona la lealtad reflexiva a los propios valores y compromisos, si no también, en una escala más amplia, a la herencia cultural, con la apertura —de nuevo, de manera reflexiva y no acrítica— a otras personas con antecedentes, identidades, formas de ser y herencias diversas (Hansen, 2011).

Este punto se hace eco de la imagen que he utilizado hace un momento, relacionada con la necesidad de labrar y nutrir el suelo en el que las instituciones democráticas pueden crecer y, en el mejor de los casos, prosperar. El activismo y el trabajo por causas son inestimables para construir tales instituciones o para reforzarlas. Sin embargo, sin una base subyacente de contacto mutuo, interacción y comunicación mutuas, y similares, pueden no ser sostenibles. Además, la exigencia de activismo puede convertirse en dogmática, anulando la conciencia de que no todo en el mundo humano está roto y necesita ser reemplazado. Esta observación no apunta al conservadurismo político, sino a una especie de conservación ecológica: preservar de forma *reflexiva* los valores y las prácticas que pueden convertirse en trampolines para cuando las personas vean que es necesario un cambio. La elevación cuasi dogmática del cambio —o la «innovación»— en nuestra época por encima de todo lo demás debe ser cuestionada. Esta mentalidad refleja la ideología del «desarrollo» económico sin restricciones, en la que se dejan de lado otros valores, como la conservación de la salud del medio ambiente.

La dimensión ética de la imaginación tiene que ver con la voluntad de la persona de trabajar en sí misma para mantener su energía imaginativa y su compromiso, y no caer en esos otros modos que he mencionado, como la fantasía o el mero deseo, algo muy fácil de hacer cuando se enfrentan a un reto. El término «ético» en este sentido evoca imágenes de autocultivo, una sensación de imaginar la persona en la que uno puede convertirse a través de la interacción con los demás y con el mundo. En su poesía, Walt Whitman crea innumerables imágenes de una persona que, en efecto, se pone de puntillas para ver en quién puede convertirse y en quién se convertirá en función de su conducta actual. Anticipa las poderosas imágenes de Dewey sobre la continua transformación personal a través de la experiencia. Dewey sugiere que cada nueva situación presenta una ocasión para que el yo «se pierda» —el yo que era hace un momento— y «se encuentre» —el yo que es ahora a través de la apertura reflexiva a la influencia de la nueva situación (1985, pp. 131-132, 361-362). Todo esto implica lo que podemos llamar imaginación ética: evocar imágenes y actuar en consecuencia sobre la persona implicada que uno puede ser.

Este modo de «actuar en consecuencia» constituye una forma de activismo por derecho propio. Como se ha mencionado, difiere de la concepción política habitual del activismo como la movilización de personas para trabajar en contra y/o a favor de una política o programa concreto. Pero la palabra clave sigue siendo «activo». La imaginación democrática no es solo una cuestión de imágenes, sino también de prestarles atención: es decir, responder a ellas mediante un cambio de perspectiva y de conducta, por microscópica que sea la transformación en un contexto determinado. Vale la pena repetir que la imaginación puede denotar algo muy diferente de lo imaginario. La imaginación acerca a las personas al mundo real; lo imaginario las aleja aún más. La mejor ciencia ficción demuestra la diferencia. *La máquina del tiempo*, *Un mundo feliz*, 1984 y *Fahrenheit 451*, entre otras obras, evocan mundos «imaginarios». Pero la imaginación que hay detrás y dentro de su construcción, manifiesta en cada página de los textos, nos atrapa con toda la fuerza de la realidad. Cerramos estos libros con una perspectiva nueva, quizás urgente, del mundo en el que vivimos. Nuestra imaginación se ve alimentada.

4. Poesía e imaginación democrática

El cultivo de la imaginación se asocia típicamente con las artes, incluida la poesía, aunque sin duda hay excelentes razones para hablar de cosas como tener una imaginación científica (la ciencia tiene sus propias cualidades artísticas). En cualquier caso, en mi trabajo actual sobre el pensamiento democrático-cosmopolita, he recurrido a la poesía porque históricamente ha tenido una función provocadora en la cultura, al estimular el pensamiento y, de hecho, la propia imaginación de los lectores y oyentes. La poesía también ha tenido un papel profético en la cultura, al señalar posibilidades humanas aún no realizadas. Recordemos cómo Dewey se refirió a Whitman como el vidente de la democracia.

Al igual que otras artes, la poesía abre a las personas a verdades de la condición humana que no pueden ser representadas, y por lo tanto comprendidas, de ninguna otra forma. Esta gran afirmación ha sido muy discutida y se reduce a dos ideas estrechamente relacionadas: que la imaginación poética es irreducible a un método fijo o contenido, y que la verdad se presenta en múltiples formas. La verdad no reside únicamente en la forma lógica y proposicional, por muy valiosa que sea. La verdad de una amistad, la verdad de un matrimonio, la verdad de ser padre,

madre, profesor, trabajador social: muchas personas aprecian que para percibir esa verdad se necesita algo más que la lógica proposicional, y que no se puede comprender mediante la argumentación formal como tal.

Más bien, requiere capacidad de respuesta emocional. Como señala Richard Moran (1994) en una declaración aclaratoria que vale la pena citar íntegramente,

Adoptar imaginativamente una perspectiva sobre algo implica algo diferente del tipo de imaginación que interviene en el razonamiento contrafactual ordinario. El razonamiento hipotético implica ver qué se derivaría de la verdad de alguna proposición. No implica fingir creer en esa proposición ni determinar qué se derivaría del hecho de creer en ella. No es necesario hacer referencia a uno mismo, ya sea como creyente o como cualquier tipo de sujeto psicológico, y no se determina la verdad de un contrafactual imaginando «cómo sería» creer en el antecedente. Por el contrario, la imaginación con respecto a las actitudes emocionales puede requerir cosas como un ensayo dramático, el estado de ánimo adecuado, las experiencias adecuadas, una naturaleza comprensiva. Por lo tanto, dice más sobre una persona el hecho de que sea capaz o incapaz de imaginar algo de esta manera, y tiene una responsabilidad diferente por ello. Se revela y se da más de uno mismo que en el caso del razonamiento contrafactual ordinario, en el que solo es necesario disponer de la proposición para razonar a partir de la suposición de su veracidad. Por el contrario, la imaginación con respecto a lo cruel, lo vergonzoso o lo excitante implica algo más parecido a un punto de vista, una perspectiva total de la situación, en lugar de solo la verdad de una proposición especificable. E imaginar en este sentido implica algo más parecido a un ensayo genuino, «probar» el punto de vista, tratar de determinar cómo es habitarlo. Es algo que tal vez no pueda hacer si no lo hago de corazón. (p. 105).

Hablar de «ensayo» me recuerda las repetidas afirmaciones de Dewey de que la imaginación es simplemente una forma de ensayo, de «probar», como dice Moran. La imaginación permite a las personas visualizar posibilidades, *verlas* desarrollarse en su mente. Al hacerlo, amplía drásticamente el panorama de la vida. Dewey también destaca la necesidad de la respuesta emocional en la imaginación. Él llama a esta capacidad de respuesta «simpatía» o, a veces, «simpatía inteligente» (1985, p. 127), que incorpora la atención, en primer y último lugar, pero también una medida de reflexión, de humildad o modestia y, a veces, de serio examen de conciencia. Como comenta sobre la amistad:

La amistad y el afecto íntimo no son el resultado de la información sobre otra persona, aunque el conocimiento pueda favorecer su formación. Pero solo lo hace cuando se convierte en parte integral de la simpatía a través de la imaginación. Es cuando los deseos y objetivos, los intereses y modos de respuesta de otra persona se convierten en una expansión de nuestro propio ser cuando la comprendemos. (1989, p. 339).

Para Dewey, la verdad, la imaginación y la simpatía funcionan en conjunto en todas las prácticas y relaciones humanas. Señala la capacidad de las personas para trabajar con la verdad proposicional, pero también para intuir o ver la verdad *de* las cosas, así como la verdad *en* las cosas.

La paciencia y la preocupación, por ejemplo, están integradas en prácticas como la enseñanza y la enfermería. No necesitamos ninguna prueba formal de su valor, aunque a veces tengamos que defenderlo, especialmente ante medidas racionalistas y estrechas de la «eficacia» de los profesores o enfermeros. *Aprendemos* la importancia de la paciencia y la preocupación de forma orgánica como estudiantes y como pacientes. *Vivimos* según esa verdad y podemos sufrir o incluso morir en su ausencia. La enseñanza y la enfermería se desmoronarían sin esta verdad; tendríamos que crear nuevos términos y actividades distintos de la enseñanza y la enfermería. Esta verdad es más que meramente epistémica, sino que está impregnada de consideraciones morales y éticas. Una persona que no ve estas verdades no está «equivocada». Más bien, es una persona sin experiencia en el aspecto de la realidad en cuestión, o que carece de bases claras para responder y juzgar adecuadamente, o que puede estar atrapada en una órbita dogmática³.

Como tantos poetas, Walt Whitman nos muestra el camino. En los versos de sus poemas –y en las «líneas entre» los versos de sus poemas– podemos detectar su concepción de la poesía, complementada por algunos escritos breves que realizó al respecto (véase la introducción de Whitman, 1986). Y podemos detectar su sentido de la imaginación democrática, que no toma forma conceptual en su obra –él compone poemas, no argumentos formales–, pero que destaca de manera dramática en el espíritu de su arte. Según mi interpretación de Whitman, él percibe o, mejor dicho, pone en práctica tres propósitos de la poesía, todos los cuales tienen una relación directa con el significado y el cultivo de la imaginación democrática. Utilizo el verbo «representa» en lugar de «percibe» porque es importante no reducir su poesía a propósitos instrumentales predeterminados por su parte. Como todo gran poeta, Whitman sigue lo que podríamos llamar una «convocatoria» (o vocación) existencial. No está aplicando una teoría. Más bien, está descubriendo realidades sobre la condición humana, sobre el mundo y sobre sí mismo. Y está descubriendo, a medida que compone palabra por palabra, línea por línea, estrofa por estrofa, una forma en la que plasmar esos descubrimientos. Permítanme resumir estos tres papeles que la poesía puede desempeñar en la cultura de la siguiente manera, teniendo en cuenta una vez más cómo se ramifican en la imaginación democrática.⁴

³ Para un análisis de la verdad en la poesía en comparación o contraste con las concepciones de la verdad en la filosofía, véase, por ejemplo, Barfield (2011), Gaynesford (2017), Hamburger (2022), Heidegger (2001/ 1971), Inizan (2018), Simecek (2022). En esta línea, Dewey también observa: «Decir la verdad es un deber para todos, pero no es deber de todos decir la misma verdad, porque no tienen la misma verdad que decir...» (1971, pp. 317-18).

⁴ Esta sección refleja un debate en Hansen y Dwek (2023).

(1) En primer lugar, el poeta genera imágenes de la realidad vivida que las personas suelen ignorar o simplemente pasan por alto. La mayoría de las personas (yo incluido), la mayor parte del tiempo, están demasiado preocupadas por sus obligaciones, intereses y preocupaciones como para prestar mucha atención a su entorno, que tiende a difuminarse en un fondo indiferenciado. Aunque es muy comprensible, dadas las necesidades y limitaciones humanas, este hábito constituye una pérdida moral, ética y estética incommensurable. Fomenta un hábito de falta de atención e indiferencia que socava, si no empobrece, la capacidad de las personas para prestar atención, con imaginación y tenacidad, a las cosas que realmente importan: desde el cuidado de los seres queridos hasta preocupaciones más amplias como la democracia, la justicia y el bienestar de todas las entidades del mundo. La cuestión no es que las personas deban estar atentas las 24 horas del día. Tal postura sería agotadora, incluso para un poeta, e interferiría con la necesidad de actuar de manera práctica. Pero sí implica cultivar el hábito de intentar percibir verdaderamente lo que tenemos delante de nuestras narices, pero que con demasiada frecuencia pasa desapercibido.

En este sentido, y de manera claramente dramática, el poeta puede sacar a la luz valores y prácticas importantes y ayudarnos a mantenerlos visibles. El poeta puede, en efecto, «renombrar», casi como un Adán bíblico, estos valores y prácticas, para que los escuchemos y podamos pensar en ellos de una manera nueva. Este nombramiento difiere de la clasificación característica de las ciencias naturales y sociales porque su impulso principal no es epistémico, como tal, sino moral y ético. Estas observaciones apuntan a por qué la imaginación no solo alimenta las posibilidades, como mencionaré en un momento, sino que es necesaria para ver verdaderamente lo que ya existe en nuestra realidad humana, especialmente en sus aspectos cotidianos que damos por sentados y que pueden ser tan influyentes y expresivos de los valores subyacentes.

(2) Mi segundo punto, como anticipé hace un momento, es que la poesía puede ayudarnos a imaginar posibilidades y perspectivas. Whitman, como muchos otros poetas de sus respectivas épocas y de la actualidad, imagina lo que podría ser de una manera muy afectiva. El orador, escritor y abolicionista de la esclavitud del siglo XIX Frederick Douglass capta bien esta manera: «Los poetas, los profetas y los reformadores son todos creadores de imágenes, y esta capacidad es el secreto de su poder y de sus logros. Ven lo que debería ser a partir del reflejo de lo que es, y se esfuerzan por eliminar esa contradicción» (en Slate, 2012, p. 235). Para Whitman, los poetas no generan imágenes de la nada, y sus esfuerzos no son manipuladores ni expresiones de una voluntad de poder. En un sentido muy real, deben esperar a que la realidad llegue a ellos. Pero su espera es intensamente activa. Piensan, recuerdan y conectan cosas vistas y oídas, y experimentan sin cesar con la forma poética. Su propósito no es construir instituciones o liderar causas de manera directa. Más bien, a través de su capacidad de espera activa, captan signos y símbolos en la vida cotidiana que ya señalan el camino para realizar (hacer realidad) las posibilidades humanas generativas.

(3) Por último, además de ver lo que la gente puede ignorar o pasar por alto, y de imaginar posibilidades basadas en las circunstancias actuales, el tercer punto es que, para Whitman, los poetas imaginan lo que la gente sabe desde hace tiempo, pero tiende a olvidar y descuidar, a veces a un gran costo. Lo más importante aquí, para Whitman, es su fuerte provocación a los lectores, en las imágenes y los sonidos de su poesía, para que recuerden —es decir, para que mantengan en la conciencia— las expresiones potencialmente poderosas y creativas de la mente, el corazón y el espíritu de las que son capaces —de las que cualquier persona es capaz en principio— y cómo hacer realidad esas expresiones creativas de la mente, el corazón y el espíritu de las que son capaces —de las que cualquier persona es en principio capaz— y cómo todo esto puede ayudar a promulgar y fortalecer la democracia sobre el terreno (pensando de nuevo en la idea de la democracia como nombre de un modo de asociación humana). Para Whitman y muchos otros poetas, su esperanza se cristaliza en lo que han visto: que los seres humanos pueden participar, y a menudo lo hacen, en los asuntos de la vida con un espíritu democrático, incluso si nunca utilizan esas palabras y aunque su conducta no se considere dramática y nunca aparezca en los medios de comunicación. Whitman valora mucho la acción pública de los individuos y las comunidades. Pero ese no es el único lugar donde vive y puede crecer la democracia. No siempre es el lugar más importante donde vive la democracia, en comparación con la naturaleza de la vida cotidiana de las personas: los ritmos y vicisitudes de la vida ordinaria y las comunicaciones que se producen en ella.

Un punto clave aquí, que se hace eco de lo que dije antes sobre el autocultivo ético, es que el fenómeno mismo de imaginar que uno es capaz de más puede influir inmediatamente en la calidad de lo que uno está haciendo en el momento presente. No es que cuando imagino posibilidades, siempre sea una cuestión de «Oh, bien, eso es para más adelante». No, a veces imaginar posibilidades infunde *instantáneamente* en lo que uno está haciendo, en ese mismo momento, un mayor pensamiento, sensibilidad, compromiso, cuestionamiento y más. Así, una persona puede generar, especialmente con el apoyo de otros, su propia atracción gravitatoria moral y éticamente «ascendente» o «superior». Puede utilizar lo que *podría ser*, generado a través del trabajo imaginativo, como punto de partida para ayudar a transformar lo que es, incluida su orientación fundamental hacia el mundo.

La presunción de que la transformación individual, incluida la autotransformación, es tan posible como la transformación social es inmanente en la idea de la imaginación democrática. Ni las personas ni las sociedades tienen «esencias» fijas, por mucho que algunos intenten congelar la autocomprensión, incluso ocultando dimensiones importantes de la realidad. El mero hecho de intentar ocultar *cambia* a la persona o a la comunidad. Pueden volverse *más* insensibles a la realidad y, por lo tanto, más frágiles y volátiles cuando se enfrentan a la diferencia. Por otra parte, y lo que es más esperanzador, las personas pueden descubrir la futilidad de esconderse en el mero intento de hacerlo. Pueden darse cuenta de que vale la pena considerar opciones más empoderadoras y duraderas, incluida la visión de que la diversidad humana nunca es una amenaza en sí misma. La obra de Whitman demuestra una y otra vez la naturaleza compuesta y dinámica de las personas y las comunidades. En los mismos versos, ilumina lo que muchos otros pensadores y artistas han sostenido: que el reconocimiento de la diversidad *interna* de los seres huma-

nos y las comunidades ayuda a crear las condiciones para unas relaciones *externas* más pacíficas y respetuosas. Como señala George Kateb (1990) en sus reflexiones sobre “Song of Myself”:

Si se es honesto, uno se convierte casi en otro para sí mismo. El resultado más importante, con diferencia, sería que la pasión por juzgar, condenar y castigar a los demás se redujera y fuera sustituida, en gran medida, por el deseo de aceptarlos, empatizar con ellos o simpatizar con ellos. Si un individuo es compuesto, debería ser mucho más difícil equiparar a una persona con cualquiera de sus actos, por muy terribles que sean, y quizá también por muy buenos que sean... Creo que las lecciones directas e indirectas del poema son grandes lecciones democráticas sobre la conexión. Las ideas del individuo como compuesto y del individuo como honestamente desconocido para sí mismo son formas de despertarnos a todos a la igualdad humana en el plano moral y existencial más elevado. Admitir la composición y la incognoscibilidad última de uno mismo es abrirse a una afinidad con los demás que se define por la receptividad o la capacidad de respuesta hacia ellos. (p. 556).

Para Whitman, el reconocimiento de mi naturaleza diversa me permite reconocer lo mismo en los demás, es decir, que no pueden reducirse a una esencia, sino que todos somos humanos, en lugar de que algunos de nosotros estemos más cerca de esa categoría que otros. Pero más allá de esto, la conciencia de la diversidad interna puede *impulsarme a buscar* a otras personas diferentes, precisamente para poder aprender de ellas ideas nuevas y quizás mejores sobre cómo llevar una vida humana. Los tres puntos abordados anteriormente sobre la imaginación poético-democrática –imaginar lo que está ante nuestros ojos, pero a lo que podemos estar ciegos; imaginar cómo las realidades humanas podrían transformarse para mejor; e imaginar, o reimaginar, valores, propósitos y capacidades olvidados– están todos relacionados con la pedagogía. Pasaré ahora a esta conexión.

5. Imaginación democrática en la práctica educativa

Existe una amplia bibliografía sobre la relación entre la imaginación y la educación. Tanto las investigaciones como los testimonios de los profesores demuestran el papel indispensable que desempeña la imaginación a la hora de posicionar al alumno –y al profesor– para ir más allá de las rutinas de recitación y repetición de contenidos, y abordar realmente cuestiones que requieren reflexión, investigación, análisis y descubrimiento (véase, por ejemplo, Blenkinsop, 2009; Egan et al., 2007; Egan y Madej, 2010; Halpin, 2008; Hogan, 2011; Jagla, 1994; Nielsen et al., 2010; Steiner, 2003; Weible, 2015). Estos estudios se hacen eco de una de las observaciones resumidas de Dewey en su siempre oportuna obra *Democracia y educación* (1985/1916) sobre la importancia central de la imaginación en la experiencia educativa genuina:

El reconocimiento adecuado del juego de la imaginación como medio de realización de todo tipo de cosas que se encuentran más allá del alcance de la respuesta física directa es la única forma de escapar de los métodos mecánicos en la enseñanza. El énfasis que se pone en este libro, en consonancia con muchas tendencias de la educación contemporánea, en la actividad, será engañoso si no se reconoce que la imaginación es una parte tan normal e integral de la actividad humana como lo es el movimiento muscular. (p. 277)

Kieran Egan y Dan Nadaner (1988) desarrollan esta afirmación al tiempo que ofrecen una visión general de los temas que se encuentran en la bibliografía existente:

[La] imaginación [...] es el núcleo de cualquier experiencia verdaderamente educativa; no es algo separado de «los fundamentos», del pensamiento disciplinado o de la investigación racional, sino la cualidad que puede darles vida y significado; no es algo que pertenezca propiamente a las artes, sino que es fundamental para todas las áreas del plan de estudios; no es algo para adornar nuestras horas de ocio, sino que es el núcleo pragmático y sólido de todo pensamiento humano eficaz... Estimular la imaginación no es una actividad educativa alternativa que deba defenderse en competencia con otras reivindicaciones; es un requisito previo para que cualquier actividad sea educativa. (p. ix)

La referencia de los autores a la imaginación como el «corazón» de la educación refleja la explicación que Pdraig Hogan (2011) ofrece en su libro sobre lo que él denomina «el trabajo del corazón de la imaginación» para crear una experiencia educativa genuina.

Sin embargo, hay pruebas considerables que revelan cómo la política educativa contemporánea, con su orientación mayoritariamente ingenieril hacia la pedagogía, guarda casi completo silencio sobre el cultivo de la imaginación. Vasco d’Agnese (2017), Nielsen et al. (2010), Hogan (2011) y otros muestran cómo esta negligencia puede limitar la experiencia de los estudiantes en el aula y en la escuela. De hecho, puede comprometer el significado fundamental de la educación en sí misma como un proceso de formación estética, intelectual, moral y ética holística. Este proceso requiere tanto el uso como el cultivo constante de la imaginación. Pero «el eclipse de la imaginación se convierte», advierte d’Agnese, «en el eclipse de la educación; fomentar la imaginación es fomentar la educación» (p. 443).

D’Agnese desarrolla esta última afirmación a través de un encuentro cuidadoso y completo con la obra de Dewey sobre la imaginación. Dewey se hace eco de Whitman al destacar cómo la imaginación permite a las personas ver más allá de sus circunstancias inmediatas, así como de sus expectativas. La imaginación puede generar nuevas posibilidades, incluyendo objetivos y aspiraciones nuevos y más exigentes, pero también más gratificantes. Como escribe D’Agnese,

«Según la concepción de Dewey, estas «nuevas posibilidades» son una cuestión de hecho, porque es a través de su función y su empleo en la situación real como se configura el presente. Quizás ningún filósofo haya expresado de manera tan clara cómo el futuro y las nuevas posibilidades constituyen la fuerza motriz del presente». Si hacemos hincapié en la cuestión, según el entendimiento de Dewey, no es tanto que el presente determine el futuro, sino que es la visión imaginativa del futuro la que da forma al presente. (p. 450)

La imaginación «carece de manos»: no construye ni fabrica materiales, herramientas o instrumentos directamente. Pero construye en un sentido diferente y proporciona materiales de otro tipo. Ayuda a las personas a evocar imágenes y descripciones provisionales de lo que esperan crear en primer lugar, así como de por qué querrían hacerlo frente a otras alternativas, incluidas aquellas que reflejan un pensamiento convencional en lugar de imaginativo.

Como se mencionó al principio, la imaginación no se puede inculcar directamente, como si el profesorado pudiera abrir las mentes y los corazones de los estudiantes y reorganizar sus componentes. Pero los estudiantes pueden desarrollar poco a poco hábitos de imaginación a través de cualquier número de experiencias que el profesorado pueda crear, si este último es consciente de la naturaleza y el lugar de la imaginación democrática tal y como se ha descrito aquí. Afortunadamente, esta conciencia no requiere emprender un curso formal de estudio o preparación, ni seguir un protocolo preestablecido. Lo último que queremos en estos tiempos tan ajetreados es cargar al profesorado con otra tarea o responsabilidad más.

Más bien, la clave es que cualquier aula, en cualquier materia, desde el arte hasta las ciencias, en la que se dialogue sobre cuestiones y temas relacionados con la materia, ya es un terreno fértil para invitar a los alumnos a cultivar la imaginación democrática. Esto es así porque el diálogo puede llevar a las personas, a menudo sin darse cuenta y tal vez incluso a pesar suyo, a prestar atención a la realidad de los demás. «Prestar atención» es un verbo poderoso con un rico significado moral y ético. Prestar atención a la realidad de los demás es comprender no solo *lo que* dicen sobre el tema, sino también asimilar, en el mismo momento, la realidad que son seres singulares que encarnan importantes similitudes y diferencias. Esta conciencia va de la mano con una imaginación democrática o, mejor aún, es una puesta en práctica de la imaginación democrática. El profesorado puede ayudar a activarla invitando a los estudiantes a examinar su experiencia real de debate. ¿Les ayudó el debate a comprender mejor el tema en cuestión? ¿Les llevó a ver dimensiones del mismo en las que no habían pensado antes? ¿Les llevó a cambiar de opinión sobre uno u otro aspecto? Estas preguntas pueden allanar el camino para lo siguiente: ¿Cómo fue escuchar a los demás? ¿Qué pensaron y sintieron al hacerlo? ¿Sienten algo diferente hacia sus compañeros en este momento? ¿Qué ideas tienen sobre cómo comportarse en el próximo debate?

Estos procesos de alimentar la imaginación democrática de forma indirecta pueden complementar esfuerzos más directos o evidentes. Lo que viene a la mente de inmediato, por ejemplo, serían los estudios de literatura, historia, filosofía y otras humanidades, en los que escritores comprometidos como Whitman pueden provocar la reflexión sobre las vicisitudes de la democracia, su vulnerabilidad y su promesa. Estas indagaciones podrían acompañar al estudio de ejemplos de imaginación democrática, desde personas conocidas y queridas como Martin Luther King Jr., Nelson Mandela y Mohandas Gandhi, hasta la contemplación de la abuela o la hermana de un estudiante, o un profesor que hayan tenido anteriormente, que ponga en práctica o haya puesto en práctica este tipo de imaginación, aunque no sea con tantas palabras. Estos estudios pueden alimentar lo que José Medina (2013) denomina «imaginación resistente»: la formación de imágenes sobre cómo luchar contra ideas y prácticas restrictivas, si no opresivas, en el mundo humano. En la misma línea, Medina sostiene que la imaginación resistente debe yuxtaponerse a la «imaginación meliorista», es decir, imágenes de posibilidades creativas y constructivas que aprovechan al máximo el grado de libertad de las personas para dar forma a prácticas y vidas significativas. Para Medina, que se basa en el pensamiento pragmático expresado especialmente por William James y John Dewey, este modo fusionado de imaginación democrática posiciona a las personas para conjurar «posibilidades relacionales [a través y más allá de la diferencia] que se han perdido, ignorado o que aún quedan por descubrir o inventar» (pp. 298-299).

Otro paso pedagógico prometedor es incorporar el debate, siempre que las circunstancias lo permitan, sobre los términos que se abordan en este artículo. Una vez más, este paso puede darse en prácticamente todas las materias. ¿Qué es la imaginación? ¿Por qué es tan importante en los asuntos humanos? ¿Qué es la imaginación democrática? ¿Por qué puede ser algo atractivo y alegre en lugar de una mera tarea o requisito institucional? ¿Por qué la imaginación democrática difiere de otras disposiciones valiosas, como la empatía? ¿Por qué es útil distinguir la empatía de la imaginación democrática? En mi opinión, esta última no evoca tanto el seguir los pasos de otra persona —algo que no solo es literalmente imposible, sino que puede resultar paternalista o condescendiente si no se tiene cuidado—, sino más bien aprender a ver la realidad y la singularidad de los demás y sus vidas, así como a cultivar la comunicación con ellos. Estos procesos constituyen el trabajo que la propia imaginación democrática hace posible. Iluminan por qué, como se ha mencionado anteriormente, la imaginación democrática puede constituir un modo de acción más que una mera preparación. En otras palabras, financia la acción con dirección y compromiso.

En resumen, la principal lección pedagógica que extraigo de poetas como Whitman tiene que ver con apreciar, más de lo que parece a simple vista, lo que el profesorado *ya puede* hacer gracias a las posibilidades que ofrece el hecho de estar con los alumnos de forma regular. La lección para el profesor no sería: *haz esto*. Más bien sería: *reimagina* lo bien situado que estás para provocar y ayudar a tus alumnos, tanto indirecta como directamente, a moverse por el mundo de una manera imaginativa, inquisitiva y humana. Como se mencionó al principio de este artículo, podemos ver todo esto como un punto en el que se cruzan los valores de la educación liberal y los de la imaginación democrática. La fresca percepción y el compromiso subyacente con la comunicación compartida que la imaginación democrática siempre ha ayudado a generar pueden ser muy útiles para nuestra vida universitaria. Esta vida, como

también mencioné al principio de estas observaciones, se ve amenazada por lo que a veces puede parecer una avalancha de presiones instrumentales. Como quizá todos sabemos por experiencia personal, estas presiones crean nuevos retos a la hora de abrir la comunicación con los estudiantes y, de hecho, quizá también con nosotros mismos. Más aún, las presiones pueden socavar el sentido de la esperanza que es un componente fundamental, o la base, del compromiso mismo que llamamos educación. Y estas dificultades pueden llevarnos, sin darnos cuenta, a olvidar imaginar lo que sabemos. Así que permítanme terminar con dos observaciones. Una es que, como algunos de nuestros contemporáneos nos recuerdan constantemente, el pesimismo, y mucho menos el fatalismo, sobre nuestras circunstancias son lujos que no nos podemos permitir. Parafraseando al gran pensador afroamericano W. E. B. du Bois (2017, p. 156), podemos vivir con una esperanza que puede que no sea esperanzadora, pero que tampoco es desesperanzadora. La otra nota es reconocer que nuestro compromiso educativo diario con los estudiantes y colegas carece del dramatismo de un cambio revolucionario. Sin embargo, me parece que constituye una revolución «silenciosa» siempre presente. Implica un «giro», como en «girar», que es un término raíz de revolución: un giro continuo hacia valores educativos genuinos. El cultivo de la imaginación educativa y democrática puede fusionarse en el trabajo continuo que realizamos.

6. Referencias

- Barfield, R. (2011). *The Ancient Quarrel Between Philosophy and Poetry*. Cambridge University Press.
- Blenkinsop, S. (Ed.). (2009). *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice*. Cambridge Scholars.
- d'Agnese, V. (2017). The eclipse of imagination within educational 'Official' frameworks and why it should be returned to educational discourse: A Deweyan Perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 443–462.
- Dewey, J. (1971). *John Dewey: The Early Works 1882-1898: Vol. 4, Early Essays and the Study of Ethics*, ed. J.A. Boydston. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1984). *John Dewey: The Later Works 1925-1927: Vol 9, The Public and Its Problems*, ed. J.A. Boydston, (pp. 235-372). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1985). *John Dewey, The Middle Works 1899-1924: Vol. 9, Democracy and Education*, ed. J.A. Boydston. Southern Illinois University Press. (Original work published 1916).
- Dewey, J. (1989). *John Dewey: The Later Works 1934: Vol. 10, Art as Experience*, ed. J.A. Boydston. Southern Illinois University Press.
- Du Bois, W. E. B. (2017). *The Souls of Black Folk*. Penguin. (Original work published 1903).
- Egan, K., & Nadaner, D. (1988). *Imagination and Education*. Teachers College Press.
- Egan, K., Stout, M., & Takaya, K. (Eds.). (2007). *Teaching and Learning Outside the Box: Inspiring Imagination Across the Curriculum*. Teachers College Press.
- Egan, K., & Madej, K. (Eds.). (2010). *Engaging imaginations and developing creativity in education*. Cambridge Scholars.
- English, A. R. (2016). John Dewey and the role of the teacher in a globalized world: Imagination, empathy, and 'third voice'. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1046–1064.
- Fensmire, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination: Pragmatism in Ethics*. Indiana University Press.
- Gaynesford, M. de. (2017). *The Rift in The Lute: Attuning Poetry and Philosophy*. Oxford University Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Halpin, D. (2008). Pedagogy and the Romantic imagination. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 59-75.
- Hamburger, M. (2022). *The Truth of Poetry: Tensions in Modern Poetry from Baudelaire to the 1960s*. Routledge. (Original work published 1982).
- Hansen, D. T. (2011). *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education*. Routledge.
- Heidegger, M. (2001/ 1971). *Poetry, Language, Thought*, trans. A. Hofstadter. Harper Perennial Classics.
- Hogan, P. (2011). *The New Significance of Learning: Imagination's Heartwork*. Routledge.
- Inizan, Y. (2018). Ce que le poète dit au philosophe: Yves Bonnefoy, la pensée du poème. Editions Apogée.
- Jagla, V. M. (1994). Teachers' Everyday Use of Imagination and Intuition: In Pursuit of the Elusive Image. State University of New York Press.
- Kateb, G. (1990). Walt Whitman and the Culture of Democracy. *Political Theory*, 18(4), 545-600.
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination*. Oxford University Press.
- Moran, R. (1994). The expression of feeling in imagination. *The Philosophical Review*, 103(1), 75-106.
- Nielsen, T. W., Fitzgerald, R., & Fettes, M. (Eds.). (2010). *Imagination in Educational Theory and Practice: A Many-Sided Vision*. Cambridge Scholars.
- Simecek, K. (2022). Linking perspectives: A role for poetry in philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 53, 305–318.
- Slate, N. (2012). *Colored Cosmopolitanism: The Shared Struggle for Freedom in the United States and India*. Harvard University Press.
- Steiner, G. (2003). *Lessons of the Masters*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weible, D. (2015). Getting It right from the beginning: Imagination and education in John Dewey and Kieran Egan. *Education and Culture*, 31(2), 81-112.
- Whitman, W. (1986). *Song of myself*. In *Leaves of Grass: The First (1855) Edition*. Penguin.