

AÑO XXIII, NÚMERO 91, INVIERNO 2022-2023

istor⁹¹

REVISTA DE HISTORIA INTERNACIONAL

Historia

Historias de la enseñanza de la historia

Iliana Quintanar Zárate e Isabel Avella Alaminos (coordinadoras)

Carlos de Jesús Becerril Hernández, Michael K. Bess,
Héctor Buenrostro Sánchez, Elena Catalán Martínez,
Luis Fernando Cerri, Antonio Ibarra, Juliette Levy,
Michelle Ordóñez Lucero, Luz María Uhthoff López,
Omar Velasco Herrera

Además, textos de Josep M. Fradera, Jean Meyer,
Laura Verissimo de Posadas



9 771665 471015

\$ 100.00



CIDE

Director fundador Jean Meyer

Director David Miklos

Consejo editorial Catherine Andrews,
Luis Barrón, Adolfo Castañón, Clara García,
Luis Medina, Pablo Mijangos, Rafael Rojas,
Antonio Saborit y Mauricio Tenorio

Diseño editorial Natalia Rojas

Corrección Sandra Barba
y Nora Matadamas

Consejo honorario

Yuri Afanasiev † Universidad de Humanidades, Moscú

Carlos Altamirano Editor de la revista *Prisma* (Argentina)

Pierre Chauvin † Institut de France

Jorge Domínguez Universidad de Harvard

Enrique Florescano Secretaría de Cultura

Josep Fontana † Universidad de Barcelona

Luis González † El Colegio de Michoacán

Charles Hale † Universidad de Iowa

Matsuo Kazuyuki Universidad de Sofía, Tokio

Alan Knight Universidad de Oxford

Seymour Lipset † Universidad George Mason

Olivier Mongin Editor de *Esprit*, París

Manuel Moreno † Universidad de La Habana

Daniel Roche Collège de France

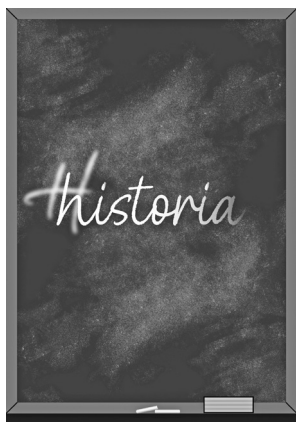
Stuart Schwartz Universidad de Yale

Rafael Segovia † El Colegio de México

David Thelen Universidad de Indiana

John Womack Jr. Universidad de Harvard

- *Istor* es una publicación trimestral de la División de Historia del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).
- El objetivo de *Istor* es ofrecer un acercamiento original a los acontecimientos y a los grandes debates de la historia y la actualidad internacional.
- Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de sus autores. La reproducción de los trabajos necesita previa autorización.
- Los manuscritos deben enviarse a la División de Historia del CIDE. Su presentación debe seguir los atributos que pueden observarse en este número.
- Todos los artículos son dictaminados.
- Dirija su correspondencia electrónica al editor responsable: david.miklos@cide.edu
- Puede consultar *Istor* en internet: ecos.cide.edu
- Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., Carretera México-Toluca 3655 (km 16.5), Lomas de Santa Fe, 01210, Ciudad de México.
- Certificado de licitud de título: 11541 y contenido: 8104.
- Reserva del título otorgada por el Indautor: 04-2000-071211550100-102
- ISSN: 1665-1715
- Impresión: Impresión y Diseño, Suiza 23 bis, Colonia Portales Oriente, 03570, Ciudad de México.
- Contacto: 5550814003 / 57279800 ext. 6091 editorial@cide.edu



Portada: *Sin título* (2023), ilustración digital realizada en exclusiva para *Istor* por Karen López Murillo (Instagram: @kar_ennjoy).

ISTOR, palabra del griego antiguo y más exactamente del jónico. Nombre de agente, istor, “el que sabe”, el experto, el testigo, de donde proviene el verbo istoreo, “tratar de saber, informarse”, y la palabra istoria, búsqueda, averiguación, “historia”. Así, nos colocamos bajo la invocación del primer istor: Heródoto de Halicarnaso.

ÍNDICE

Presentación

- 5 ILIANA QUINTANAR ZÁRATE E ISABEL AVELLA ALAMINOS, Miradas contemporáneas sobre la enseñanza de la Historia: Del horizonte global a la experiencia de la enseñanza de la historia económica

Dossier

- 11 MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO Y LUIS FERNANDO CERRI, Saber de memoria: Representaciones sociales y cultura histórica respecto a las figuras históricas en jóvenes de México
- 29 LUZ MARÍA UHTHOFF LÓPEZ, Los inicios de la formación de la Licenciatura en Historia en la UAM-I: La importancia de la enseñanza de la historia socioeconómica (1974-1990)
- 47 ILIANA QUINTANAR ZÁRATE, Diálogos sobre la enseñanza de la historia económica: Hacia una nueva cultura docente (2017-2022)
- 61 OMAR VELASCO HERRERA, Del *Political Economy* al *Economics*: La historia y el pensamiento económico como elementos didácticos
- 77 ISABEL AVELLA ALAMINOS, La teoría económica y la Historia: Algunas notas a propósito de su enseñanza en el sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
- 91 CARLOS DE JESÚS BECERRIL HERNÁNDEZ, Historia, economía y derecho: La importancia de las normas
- 107 JULIETTE LEVY, La historia digital, un esbozo inicial
- 123 MICHAEL K. BESS, Hacer historia en equipo con Mx.digital: Un caso metodológico para las humanidades digitales y las estadísticas históricas de México
- 147 HÉCTOR BUENOSTRO SÁNCHEZ, El pódcast, entre la enseñanza de la historia y la historia pública: Herramienta y producto
- 163 ANTONIO IBARRA, La educación en la Matrix: Desafíos para la pedagogía en historia económica en tiempos de pandemia

- 171 ELENA CATALÁN MARTÍNEZ, Enseñar en tiempos de covid: Del trabajo colaborativo a la magistralidad en línea y viceversa

Usos de la historia

- 193 JOSEP M. FRADERA, Algunas hipótesis sobre la nación en los imperios

Ventana al mundo

- 211 LAURA VERISSIMO DE POSADAS, Es tiempo ahora de voces entre voces apoyadas

Reseñas

- 221 JEAN MEYER, Un gran servidor del Estado

Cajón de sastre

- 227 JEAN MEYER

- 235 Colaboradores

PRESENTACIÓN

Miradas contemporáneas sobre la enseñanza de la Historia:
Del horizonte global a la experiencia de la enseñanza de
la historia económica

Iliana Quintanar Zárate e Isabel Avella Alaminos

El *dossier* del presente número de *Istor* es el resultado de la reflexión colectiva surgida en la mesa “Didáctica de la Historia Económica” realizada en el marco de las V Jornadas de la Asociación Mexicana de Historia Económica en junio de 2021. Debido a que el evento se realizó en plena pandemia, se discutieron los tradicionales problemas en torno a la enseñanza de la historia económica y las implicaciones de la era digital en las prácticas docentes. Dada la riqueza de la discusión nos pareció que era necesario ampliarla a la enseñanza de la historia en general para identificar los retos a los que regularmente nos enfrentamos como docentes y los nuevos elementos que debemos tomar en cuenta como efecto de la actual pandemia.

Si bien el estudio de la didáctica de la historia y la historia económica no son nuevos en México,¹ la aportación de este número es que reflexionamos sobre ambas dimensiones, siendo la historia económica un botón de muestra de las dificultades y los beneficios que supone enseñar a pensar desde la historia temas que son objeto de estudio de otras disciplinas.

Iliana Quintanar Zárate, División de Historia, CIDE.
Isabel Avella Alaminos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

¹ Ejemplos de los primeros en México son los textos clásicos de Andrea Sánchez Quintanar y Paulina Latapí, entre otros. Por lo que respecta a los segundos, en diversos momentos se han publicado reflexiones en torno a la enseñanza de la historia económica escritas por docentes de la Escuela y la Facultad de Economía de la UNAM, como las de Manuel Sánchez Sarto y Mónica Blanco Rosenzweig, entre otros. Para un ejemplo de los trabajos de didáctica de la historia en el contexto internacional, véase el texto de Elena Catalán en este número.

Las contribuciones que componen el *dossier* recogen la experiencia docente de colegas de diversas áreas de especialización, instituciones y países. Distribuidos en varias secciones, es posible notar tres ejes temáticos: la función de la enseñanza de la historia; la interdisciplina y el rol de la teoría; y la enseñanza de la historia en la era digital.

Sobre el primer eje, en el artículo “Saber de memoria: Representaciones sociales y cultura histórica respecto a las figuras históricas en jóvenes de México”, Michelle Ordóñez y Luis Fernando Cerri reflexionan sobre la relación entre la enseñanza de la historia, la memoria y la formación de la cultura histórica en estudiantes de educación básica. Con ello los autores dan la pauta para pensar en la enseñanza de la historia como formadora de identidad y campo de estudio para analizar la brecha existente entre la historiografía profesional y la enseñanza, aun en la actualidad cuando la información circula de forma vertiginosa.

El grupo más numeroso de artículos se centra en el segundo eje temático, es decir, el papel que tienen la interdisciplina y la teoría en la enseñanza de la historia. En el artículo “Los inicios de la formación de la Licenciatura en Historia en la UAM-I: la importancia de la enseñanza de la historia socioeconómica (1974-1990)”, Luz María Uhthoff examina los primeros quince años de la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa, propuesta en la que la inclusión del enfoque interdisciplinario en la historia, cimentado en las ciencias sociales, constituyó, en su momento, una innovación formativa que definió un nuevo perfil del egresado de Historia. Por su parte, Iliana Quintanar recupera las reflexiones más recientes realizadas a propósito de la enseñanza de la historia económica en diversos foros académicos. Ello con el objetivo de mostrar las dificultades a las que se han enfrentado los docentes —antes y después de la pandemia— y las diversas estrategias que han puesto en práctica para lograr un aprendizaje significativo aun en contextos adversos, con o sin ayuda de la tecnología. Esto con miras a identificar los factores relevantes para la formación de una nueva cultura docente.

Asimismo, en sus contribuciones, Omar Velasco (“Del *Political Economy* al *Economics*: La historia y el pensamiento económico como elementos didácticos”) e Isabel Avella (“La teoría económica y la Historia: Algunas notas a propósito de su enseñanza en el sistema Universidad Abierta en la Facultad

de Filosofía y Letras de la UNAM”) explican su visión sobre la relación entre historia y teoría económica. Mientras Velasco lo hace con base en su experiencia desde la Facultad de Economía y subraya la importancia de ofrecer una perspectiva histórica de su disciplina a los futuros economistas, Avella subraya la relevancia que tiene para los estudiantes de historia la inclusión de herramientas teóricas provenientes de otras disciplinas, en este caso de la teoría económica, a lo largo de su formación.

En el último texto de este bloque, “Historia, economía y derecho: La importancia de las normas”, Carlos Becerril nos recuerda que la interdisciplina va más allá de la relación de un campo de conocimiento con otro y que se enriquece si se consideran elementos de varias disciplinas a la vez, en este caso la historia, la economía y el derecho. Asimismo, mediante la recapitulación de su experiencia docente y numerosos ejemplos históricos, muestra el uso de la historia económica más allá de la historia y la economía, sus disciplinas fundacionales.

El tercer grupo de contribuciones, enmarcado en el eje sobre historia digital, analiza por un lado la forma en la que los recursos electrónicos contemporáneos han abierto nuevas posibilidades y retos para la docencia, y por otro lado destaca algunas experiencias docentes que se desarrollaron durante la pandemia.

En relación con los recursos, el texto de Juliette Levy (“La historia digital, un esbozo inicial”) nos presenta el abanico de posibilidades que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto sobre la mesa y discute cómo la historia digital está cambiando no solo nuestra forma de investigar, sino de enseñar. De ahí las referencias a la gamificación del aula y las redes sociales como herramientas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe subrayar que, para la autora, la historia digital no alude simplemente a la presentación o acumulación de datos en plataformas web o programas, sino que destaca las implicaciones de su uso en la interpretación y los enfoques de análisis en la investigación y la enseñanza de la historia económica.

Al respecto, Michael Bess y Héctor Buenrostro presentan dos casos del uso de la tecnología en el aula. En el texto “Hacer historia en equipo con Mx.digital: Un caso metodológico para las humanidades digitales y las estadísticas históricas de México”, Bess explica el desarrollo de una plataforma

para manejar y visualizar cifras de las *Estadísticas históricas* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la cual ha generado talleres de georreferenciación de información histórica dirigidos a estudiantes. Este proyecto interinstitucional tuvo sus orígenes en el aula, fue diseñado expresamente para ser aprovechado en la investigación histórica y puede servir también tanto para la docencia como para la divulgación en general. De ahí que constituya un ejemplo de lo fructífera que puede llegar a ser la colaboración mutua entre docencia e investigación.

Por su parte, en el ensayo “El pódcast, entre la enseñanza de la historia y la historia pública: Herramienta y producto”, Buenrostro discute las ventajas y desventajas del pódcast como producto digital para la docencia concebida en su sentido más amplio, es decir, como la enseñanza de la historia dentro y fuera de las aulas. En este sentido, introduce en la discusión una visión renovada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje al hablar de historia pública para referirse al hecho de que quienes consumen los productos digitales también aportan su propia visión sobre la historia, no son receptores pasivos.

Finalmente, dos textos se enfocan en la experiencia docente de sus respectivos autores durante la pandemia. El primero es “La educación en la Matrix: Desafíos para la pedagogía en historia económica en tiempos de pandemia”, de Antonio Ibarra, cuyo objetivo es mostrar la necesidad de transformar la docencia en función de las formas de aprender de las nuevas generaciones. En ese sentido, Ibarra destaca que el uso de la imagen como fuente histórica le ha permitido establecer una comunicación más efectiva con los estudiantes, sobre todo de economía, habituados a usar soportes distintos al libro tradicional. También ofrece una lectura crítica de las posibilidades ofrecidas por los nuevos soportes digitales.

Otra reflexión en el mismo tenor es “Enseñar en tiempos de covid: Del trabajo colaborativo a la magisterialidad en línea y viceversa”, de Elena Catalán, quien, a partir de su experiencia como docente universitaria en España en la asignatura de Historia Económica, nos plantea la necesidad de adaptarse a la nueva cultura docente de la globalización actual, la cual implica promover que el alumnado sea agente activo en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que los docentes se adaptan a una modalidad híbrida de enseñanza que alterne lo presencial y lo virtual.

En ambos textos se hace evidente la pertinencia de entender y aceptar que las herramientas virtuales como instrumentos de trabajo llegaron para quedarse, aun cuando se hayan introducido de manera apresurada a raíz de la pandemia. Además, como Catalán señala, el encierro y la pedagogía digital ayudaron a reflexionar sobre las múltiples formas de enseñar y aprender.

En suma, este conjunto de textos nos ofrece diversas miradas contemporáneas sobre la enseñanza de la historia que, aunque sabemos que no abarcan todos los temas y problemas inherentes, recupera asuntos centrales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del presente y el futuro inmediato. Con seguridad, al leer estas contribuciones más de un lector se sentirá identificado. Confiamos en que su lectura también despertará preguntas, reflexiones, inquietudes y, sobre todo, afianzará la idea de que la docencia es un campo central de la historia y merece ser discutida y analizada con seriedad y de manera sistemática. ❧

Dossier

SABER DE MEMORIA

Representaciones sociales y cultura histórica respecto a las figuras históricas en jóvenes de México

Michelle Ordóñez Lucero y Luis Fernando Cerri

¿Qué tienen en común Benito Juárez, sor Juana Inés de la Cruz y Luis Miguel? Los resultados de este trabajo explican esta y otras relaciones entre distintas personas y colectivos a través del análisis de la representación social acerca de quién es una persona importante para la historia del país, según jóvenes de México.

La función de la figura del héroe como configuradora de identidad en el Estado mexicano ha sido ampliamente estudiada y desarrollada. Por ejemplo, se ha señalado la contribución a la construcción unívoca de la idea de ciudadano que elimina diferencias y aglutina en torno a la idea de la raza mestiza. En el mismo sentido, la enseñanza de la historia se orientó, desde su origen, a lograr esta construcción. Sin embargo, en el presente es necesario preguntarnos cómo y de qué manera podemos construir narrativas y representaciones que no estén filtradas por el concepto de nación como entidad inamovible y estática en la que cualquier figura destacada tendrá que empatar con Miguel Hidalgo o Benito Juárez.

En este trabajo proponemos que identificar la estructura, los elementos y las características de esta representación social puede ayudar a desarrollar múltiples opciones para reconstruirla desde una mirada crítica, que apunta a la construcción de un futuro plural e incluyente y que diversifica los espacios de acción. Para lograr nuestro objetivo, presentamos el análisis y la interpretación de las respuestas al cuestionario para estudiantes del Proyecto

Michelle Ordóñez Lucero, doctora en Pedagogía, UNAM.

Luis Fernando Cerri, doctor en Educación por la Universidad Estatal de Campinas.

Residente recabadas en México. Nos enfocamos en el reactivo 27 (del inciso *a* al *e*): “Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país”. Los datos fueron tratados con el programa EVOC 2000 que se fundamenta en la teoría del núcleo central y, por lo tanto, en la teoría de las representaciones sociales. Es por esto que la información que arroja el programa se interpreta a partir de estas categorías y se añade el concepto de cultura histórica que enriquece la discusión en torno a la forma en que se construyen las representaciones sociales y plantea la necesidad de considerar la circulación social de conocimientos históricos.

REPRESENTACIONES SOCIALES, TEORÍA DEL NÚCLEO CENTRAL Y CULTURA HISTÓRICA

La noción de representación social que usamos en este trabajo fue elaborada por Serge Moscovici a inicios de la década de 1960 y desarrollada ampliamente en investigaciones de diferentes ciencias sociales. Se utiliza para referir la visión del mundo que personas o grupos construyen y usan para actuar y tomar posturas, y es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales e identificar los elementos de las prácticas sociales.¹

De acuerdo con Jean-Claude Abric, la representación social está integrada en el sistema de valores de cada persona y depende de su historia y del contexto social e ideológico que la circunda, por lo que es una forma de visión global y unitaria respecto a algún aspecto de lo que llamamos realidad.² Además, según Denise Jodelet, es una forma de conocimiento elaborada socialmente y tiene un objetivo práctico, el de construir una realidad común para un conjunto social. Esta función se explica mediante el concepto de organización significativa, puesto que implica un sistema de predecodificación de la realidad que orienta las acciones y las relaciones sociales.³

¹ Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Editorial Huemul, 1979.

² Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México, Ediciones Coyoacán, 2001, pp. 12-13.

³ Denise Jodelet, “La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 469-494.

Para comprender por qué las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, Abric propone cuatro funciones esenciales: *a)* la función de saber que permite entender y explicar la realidad; *b)* la función identitaria que define la identidad y permite la especificidad de los grupos; *c)* la función de orientación que conduce comportamientos y prácticas; y *d)* la función justificadora que permite justificar las posturas y los comportamientos.⁴

Este conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto a un objeto o situación tiene contenido y estructura, por lo que su análisis y comprensión requiere la identificación de estos dos elementos. Para esto Abric propone que su funcionamiento se rige por un doble sistema. Por un lado, uno central (llamado núcleo central), que es esencialmente social y está relacionado con las circunstancias históricas, sociológicas e ideológicas. El núcleo central desempeña un papel esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su permanencia y conservación, y es relativamente independiente de la situación inmediata en la que se aplica; su origen está en el contexto global (histórico, social e ideológico) que define las normas y los valores en un sistema social. Por otro lado, un sistema periférico cuya determinación es más individualizada y contextualizada, está bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente. Permite la adaptación, diferenciación e integración de las experiencias cotidianas, es decir, contiene modulaciones personales. Es mucho más flexible que el sistema central y de algún modo lo protege al permitir que integre informaciones y prácticas diferenciadas.⁵

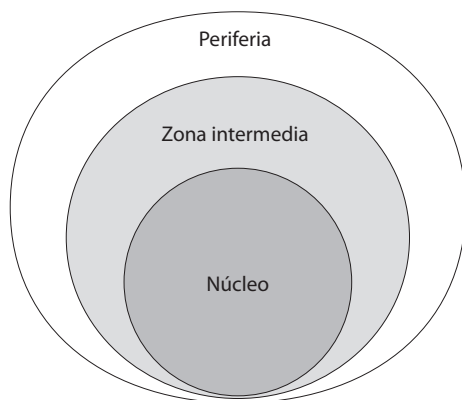
A partir de lo anterior, la teoría del núcleo central propone que la organización de una representación presenta una estructura particular, pues, además de jerarquizados, sus elementos se organizan en torno al centro, formado por uno o varios elementos que dan significación a la representación.⁶ Este núcleo estable proporciona el marco de categorización e interpretación para las nuevas informaciones, orientando la conducta y dando sentido a los hechos; a su alrededor se construirá el conjunto de la representación.

⁴ J. C. Abric, *op. cit.*, pp. 15-17.

⁵ *Ibid.*, p. 26.

⁶ *Ibid.*, p. 18.

ESQUEMA 1. Estructura de la representación social según Abric



Fuente: Elaboración propia.

Este núcleo está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada y son los que le dan su significación. El núcleo está configurado en parte por el objeto o la situación representada, por la relación que se tiene con estos y, finalmente, por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo.⁷

Los elementos periféricos de la representación se organizan alrededor del núcleo. Son el lado más accesible, el más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, así como juicios, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir, pueden estar más o menos cerca del núcleo. Abric señala que tienen tres funciones esenciales, que son las de concreción, regulación y defensa.

La representación es informativa y explicativa de los lazos sociales, intra e intergrupos y de las relaciones de las personas con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los comportamientos y prácticas sociales.

Para conocer y comprender las múltiples relaciones que las sociedades establecen con su pasado desde el presente y con una perspectiva de futuro, la historiografía germánica propone el concepto de cultura histórica, que se

⁷ *Ibid.*, p. 23.

inscribe en la reflexión multidisciplinar sobre la conciencia histórica y la didáctica de la historia que se desarrolló a partir de la década de 1970. Al indagar acerca de los factores que intervienen en la configuración de la conciencia histórica de la ciudadanía y la forma en que se objetiva en el espacio público, Jörn Rüsen definió a la conciencia histórica como la actividad cognitiva basada en la memoria que nos permite orientarnos en el tiempo y darle sentido. Gracias a ella, las personas comprenden que son fruto de su historia.

La conciencia histórica se configura socialmente mediante las representaciones sobre el pasado que se construyen desde la infancia, en la escuela, pero también en la familia, los museos, los libros y los medios de comunicación, por mencionar algunos. Son justamente estas múltiples fuentes de conocimientos e interpretaciones acerca del pasado lo que se llama cultura histórica; de acuerdo con Fernando Sánchez es “el conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado”.⁸

Para Sánchez, todas las personas son partícipes de la cultura histórica, pero hay agentes que “son especialmente activos en la difusión de determinadas lecturas del pasado” y les llama configuradores de la cultura histórica.⁹ Entre estos destacan los Estados que elaboran un discurso dominante, pero que siempre encuentra contranarrativas. Otros agentes configuradores son las instituciones educativas, aunque las escuelas básicas difieren, por ejemplo, de las universidades en cuanto a la cercanía con la memoria oficial.

Entonces, la cultura histórica es un conjunto de representaciones sociales acerca del pasado. Esta tiene múltiples fuentes, existen agentes especialmente activos en su producción o reproducción y también existen diversos medios para su difusión.

Es en este sentido que analizamos las respuestas de los estudiantes en torno a quién es la persona de mayor importancia en la historia de su país. Organizamos los datos para identificar el núcleo central de su representación, así como los elementos periféricos y su posible relación con el centro.

⁸ Fernando Sánchez, “La cultura histórica: Una aproximación diferente a la memoria colectiva”, *Pasado y Memoria*, núm. 8, 2009, pp. 267-286.

⁹ *Ibid.*, p. 278.

EL PROYECTO RESIDENTE Y SU APLICACIÓN EN MÉXICO

El “Proyecto Residente: observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina” da continuidad a un ciclo interinstitucional e internacional de investigación sobre cultura, aprendizaje, conciencia histórica y cultura política que se desarrolla desde 2007, bajo el liderazgo de Luis Fernando Cerri. Se trata de una investigación que responde a la necesidad de producir información sobre cómo las juventudes piensan y representan el pasado, la identidad personal y colectiva, y cómo proyectan futuros. Además, permite mapear algunos elementos de la circulación social de conocimientos históricos, tanto en las esferas formales y escolares como en las no formales y extraescolares.

La investigación recopiló datos a partir de cuestionarios cuantitativos amplios. Debido a las condiciones de aplicación, la muestra es no probabilística, pero tiene una extensa base geográfica y de casos. Se construyó en discusión con la comunidad de investigadoras e investigadores que se unieron al proyecto y se llegó al formato de colectas en al menos dos escuelas por ciudad seleccionada: una escuela pública y una privada.

Para el caso mexicano, se recogió un total de 1 017 cuestionarios con jóvenes de cuatro ciudades: Querétaro, Texcoco, Tuxpan y Ciudad de México; la distribución y características de las escuelas se puede observar en el cuadro 1.

La participación tanto de la comunidad de investigadores e investigadoras como de jóvenes fue voluntaria y libre de remuneración. En el caso de los estudiantes, podían negarse a responder alguna o algunas preguntas del cuestionario o a responderlo por completo.

El instrumento se compone de 36 preguntas que, en su mayoría, contenían diferentes afirmaciones o planteamientos en los que cada estudiante debía indicar su grado de acuerdo o desacuerdo. También había preguntas en las que se debía seleccionar una opción y una pregunta abierta; la número 27 (dividida en cinco partes) solicitaba: “Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país”.¹⁰ Son las respuestas a esta

¹⁰ 27a. Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país. 27b. Escribe el nombre de la segunda persona de mayor importancia para la historia de tu país. 27c. Escribe el nombre de la tercera persona de mayor importancia para la historia de tu país. 27d. Escribe el nombre de la cuarta persona de mayor importancia para la historia de tu país. 27e. Escribe el nombre de la quinta persona de mayor importancia para la historia de tu país.

CUADRO 1. Distribución de la muestra de estudiantes del Proyecto Residente en México

<i>Ciudad</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Tipo</i>	<i>Número de cuestionarios</i>
Ciudad de México	EN5CMX	Privada-élite	67
	SSJCMX	Pública-excelencia	68
Querétaro	CMAQRO	Privada-no élite	62
	BPSQRO	Pública-excelencia	97
Texcoco	BPGTEX	Privada-élite	140
	PJATEX	Privada-no élite	45
	POCTEX	Pública-excelencia	264
	CBTTEX	Pública-no excelencia	44
	PAMTEX	Pública-excelencia	54
	PAVTEX	Pública-excelencia	37
Tuxpan	CEBTUX	Pública-no excelencia	79
	CEATUX	Privada-élite	60

Fuente: Elaboración propia.

pregunta las que se analizan y discuten en este trabajo. Como se puede observar, el instrumento de recogida de datos solicitaba que se escribieran cinco nombres de personas que se consideraran importantes en la historia del país, en orden de más a menos importante. Para comprender la representación social respecto a las figuras históricas de la juventud mexicana, se usó el software EVOC 2000, ya que este fue diseñado para procesar las respuestas desde la teoría del núcleo central.

A partir de las respuestas, se generó una tabla de evocaciones que se produce estableciendo dos números principales que surgen de la muestra: la frecuencia, que es simplemente el número de veces que apareció un nombre, independientemente del orden en que esto sucede, y el orden medio de evocación (OME), que es la media de la posición en la que apareció el nombre por orden de evocación. La frecuencia mide la presencia total del nombre en la muestra de estudiantes, y el OME mide cuánto aparece un nombre antes que los demás, la rapidez con la que se recuerda: cuanto menor sea el valor, más fácilmente se recordará el nombre. Se generan cuadrantes que combinan los dos valores ya mencionados, la frecuencia media (el número total de evoca-

ciones utilizadas en el análisis dividido por el número de palabras diferentes que se mencionaron) y la clasificación media, es decir, la media de todos los OME individuales. El primer cuadrante reúne los casos cuya frecuencia es superior a la media y el OME es inferior a la clasificación media; es el núcleo central de la representación. El segundo es de las evocaciones intermedias, donde la frecuencia sigue siendo superior a la media, pero el OME es superior a la clasificación media; el tercero, también de las evocaciones intermedias, pero menos frecuentes, trae las evocaciones con frecuencia inferior a la media, y los OME son inferiores a la clasificación media, es decir, más fácilmente recordables. Finalmente, en el último cuadrante se presentan las evocaciones que tienen frecuencias más bajas y OME más altas que la media.

ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE QUIÉN ES UNA PERSONA IMPORTANTE PARA LA HISTORIA DEL PAÍS SEGÚN JÓVENES DE MÉXICO

El uso del *software* EVOC 2000 nos permitió identificar la estructura y los elementos de la representación. Seguimos los cuadrantes y niveles que ya hemos explicado en los esquemas uno y dos, y organizamos la exposición de resultado en este mismo orden. Comencemos por el núcleo.

El centro de la representación

Para entender la importancia del núcleo debemos recordar que su o sus elementos son los que dan significación a la representación, que tiene un papel esencial en su estabilidad y coherencia —pues garantiza su permanencia y conservación al ser relativamente independiente de la situación inmediata—, que se configura por el objeto o la situación representada y la relación que se tiene con ellos y, finalmente, por el sistema de valores y normas sociales predominante.

El núcleo respecto a quién es la persona de mayor importancia en la historia de México contiene a personajes que la historia patria ha resaltado. En primer lugar aparece Benito Juárez, seguido de Miguel Hidalgo, Porfirio Díaz, Emiliano Zapata, José María Morelos y Pavón, Francisco Villa, Francisco I. Madero y Antonio López de Santa Anna.

Los datos permiten afirmar que la representación social acerca de las personas importantes permanece anclada a la narrativa dominante del Estado mexicano. Todos los sujetos mencionados son hombres, con participación

ESQUEMA 2. Cuadrantes que proporciona el programa evoc 2000 para organizar la estructura de la representación

Frecuencia	3er cuadrante Nivel intermedio de la representación	4o cuadrante Nivel periférico de la representación
	1er cuadrante Núcleo o centro de la representación	2o cuadrante Nivel intermedio de la representación
Orden medio de evacuación (OME)		

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 2. Núcleo de la representación

<i>Casos en los que la frecuencia es ≥ 74 y el rango medio es < 2.5</i>				
<i>Nombre</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Rango medio</i>	<i>Proceso histórico</i>	<i>Siglo</i>
Benito Juárez	407	1.985	Reforma	XIX
Miguel Hidalgo	326	1.945	Independencia	XIX
Porfirio Díaz	287	2.220	Porfiriato	XX
Emiliano Zapata	244	2.496	Revolución	XX
José María Morelos y Pavón	162	2.488	Independencia	XIX
Francisco Villa	111	2.405	Revolución	XX
Francisco I. Madero	78	2.449	Revolución	XX
Antonio López de Santa Anna	76	2.263	Intervenciones	XIX

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Proyecto Residente.

política en procesos históricos que se marcan como momentos fundacionales de la historia nacional. Este resultado se torna más llamativo cuando se considera que, al menos desde la década de 1970, el sistema educativo mexicano y, especialmente, las reformas a la educación básica apuntaron a una enseñanza de la historia que no fuera memorística y no se limitara a los grandes héroes.¹¹

¹¹ Sebastián Plá, "Historia curricular de la enseñanza de la historia en México (1972-2017)", en Sebastián Plá y Omar Turra (coords.), *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*, México, IISUE, 2022, pp. 31-56.

Se observa que Benito Juárez tiene una frecuencia que supera notoriamente a las otras personas que pertenecen al núcleo, aunque el OME no está tan lejano del resto. En la narrativa del Estado mexicano, a esta persona se le presenta como el personaje principal del periodo conocido como Reforma, ocurrido a mediados del siglo XIX, y en el que se enfrentaron conservadores y liberales ante la promulgación de una nueva Constitución que, entre otras cosas, reconocía la libertad de culto y de educación, y suprimía los fueros militar y eclesiástico. Además, se pone especial énfasis en su origen étnico y en los esfuerzos que tuvo que realizar para estudiar, al ser su lengua materna distinta al español,¹² en suma: se le presenta como ejemplo de superación de los indígenas, ya que llegó a ser presidente de México. Finalmente, es importante señalar que, al menos desde que inició con sus campañas presidenciales en 2006, el actual presidente, Andrés Manuel López Obrador, se autoproclamó juarista y, ya como presidente, se ha encargado de promover a esta figura. Aunque las características del núcleo que ya se han revisado, así como su importancia dentro de la cultura histórica, nos ayudan a entender su resistencia, no es suficiente para comprender por qué y cómo es que resiste. Para ello necesitamos del análisis de los otros niveles.

El nivel intermedio de la representación

El nivel intermedio de la representación se conforma por dos partes o subniveles, uno que es más cercano al núcleo y otro a la periferia, esto se debe a las funciones de concreción y regulación. En el primer subnivel intermedio se encuentran los objetos o relaciones que concretan y contextualizan la representación; y en el segundo, los elementos más accesibles, pues responden más al momento o al presente en el que se reconstruye la representación; su relevancia es que permite identificar elementos retenidos, así como la interpretación, juicios, estereotipos y creencias que le dan forma.

Al inicio del nivel, en la parte más cercana al núcleo, hay una gran cantidad de jóvenes que no respondieron, es decir, después de nombrar a quien

¹² Josefina Vázquez, “De la independencia a la consolidación republicana”, en Pablo Escalante *et al.*, *Nueva historia mínima de México*, Ciudad de México, El Colegio de México, 9a. edición, 2012, pp. 170-173.

creen que es la persona de más importancia para la historia del país, les cuesta trabajo mencionar a otras; esto podría estar indicando que la representación no tiene matices o diversidad, que es unívoca. De cualquiera manera, es una oportunidad para seguir indagando.

Cerca del núcleo siguen apareciendo personajes de la historia política y de la narrativa del Estado mexicano, como Lázaro Cárdenas y Venustiano Carranza. Pero también aparece el presidente actual, Andrés Manuel López Obrador. Llama la atención la aparición de sor Juana Inés de la Cruz, que forma parte, y cada vez con más fuerza, de la narrativa dominante que ha destacado sus aportes a la literatura en español y mexicana en particular. Esto no le quita relevancia a que es la primera mujer cuya frecuencia y OME la colocan cerca del centro y a que también es la primera persona que no pertenece al ámbito político.

En el subnivel que se encuentra más hacia la periferia, encontramos diferentes nombres como Hernán Cortés, Maximiliano de Habsburgo, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero, pero también aparecen figuras más contemporáneas, como el expresidente Carlos Salinas de Gortari. Además, llama la atención la aparición de cargos de gobierno. En la categoría “gobernantes” agrupamos todos los cargos del poder ejecutivo¹³ de elección popular que no fueran el presidente, por ejemplo, gobernadores o alcaldes. Destaca además la presencia de la presidencia como un puesto de importancia para el país sin importar quién la ocupe y, dentro de los cargos de elección popular, los legisladores, ya sean diputados o senadores.

El nivel intermedio se corresponde con el núcleo en la medida en que son hombres de la política o cargos de gobierno los que se mencionan y, aunque observamos a una mujer, no se puede ignorar que tiene un papel destacado en el relato del Estado mexicano, tanto en el que se refuerza en la escuela como en la cultura histórica en general (un ejemplo es la serie *Juana Inés* de 2016, difundida en la televisión abierta).¹⁴

¹³ “Este poder implica que la función administrativa se deposita en una sola persona denominada ‘gobernador’.” Poder Judicial del Estado de Oaxaca, “División de poderes en el Estado mexicano”, en *Manual del alcalde 2016*, Oaxaca, Escuela Judicial, 2016, p. 9.

¹⁴ Emilio Maillé, Julián de Tavira, Patricia Arriaga-Jordán, *Juana Inés*, Ciudad de México, Canal Once-Bravo films, 2016.

CUADRO 3. Nivel intermedio de la representación

<i>Casos en los que la frecuencia es ≥ 74 y el rango promedio ≥ 2.5</i>				
<i>Nombre</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Rango medio</i>	<i>Proceso histórico</i>	<i>Siglo</i>
Sin respuesta	667	2 730	—	—
Lázaro Cárdenas	139	2 511	Revolución	XX
Venustiano Carranza	103	2 835	Revolución	XX
AMLO	102	2 941	Presente	XXI
Sor Juana Inés de la Cruz	90	2 878	Siglo de Oro	XVII
<i>Casos en los que la frecuencia es < 74 y el rango promedio < 2.5</i>				
Hernán Cortés	49	2 143	Conquista	XVI
Carlos Salinas de Gortari	38	2 474	Presente	XX
Maximiliano de Habsburgo	28	2 393	2ª Intervención- 2º Imperio	XIX
Cuauhtémoc	19	2 316	Conquista	XVI
Gobernantes	15	2 267	Presente	—
Presidente	12	2 250	Presente	—
Diputados	7	1 714	Presente	—
Gustavo A. Madero	6	2 167	Revolución	XX
Senadores	6	2 333	Presente	—

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Proyecto Residente.

Los elementos como los personajes contemporáneos o de la historia reciente, aunque siguen siendo del ámbito político, nos muestran cómo se articula la representación al concretarla y contextualizarla al presente. También hay referencia a cargos de elección popular y no necesariamente a personas concretas; estas menciones también se inscriben en el núcleo, ya que todas hacen referencia a cargos de la administración pública y de la política. También son elementos presentes en la cultura histórica y que distribuyen los medios de comunicación masiva.

Respecto a la presencia de sor Juana Inés de la Cruz, es llamativa como un caso que puede ser analizado y estudiado para entender cómo un elemento de la representación puede acercarse o incluso formar parte del núcleo, impulsado desde los medios configuradores de la cultura histórica, como discursos, libros, entretenimiento e, incluso, la moneda.

La periferia de la representación

El análisis de este nivel resulta de relevancia ya que permite que la representación adapte, diferencie e integre experiencias cotidianas. Es mucho más flexible que el núcleo, lo que de algún modo lo protege al permitir que integre informaciones y prácticas diferenciadas. Esto último nos ayuda a explicar buena parte de los elementos que aparecen en la periferia y que son sumamente llamativos.

CUADRO 4. Periferia de la representación

<i>Casos en los que la frecuencia es <74 y el rango promedio >= 2.5</i>				
<i>Nombre</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Rango medio</i>	<i>Proceso histórico</i>	<i>Siglo</i>
Josefa Ortiz de Domínguez	71	2 761	Independencia	XIX
Agustín de Iturbide	57	2 579	Independencia	XIX
Enrique Peña Nieto	54	2 685	Presente	XXI
Vicente Fox Quesada	52	2 846	Presente	XXI
No sé	47	2 936	—	—
Cristóbal Colón	38	2 579	Inicio de la Colonia en América	XV
Guadalupe Victoria	38	2 711	Independencia y primer presidente	XIX
Nezahualcōyotl	34	2 618	Gobernante de Texcoco	XV
Vicente Guerrero	32	2 625	Independencia	XIX
Frida Kahlo	31	3 129	Mediados S. XX	XX
Ignacio Allende	29	2 586	Independencia	XIX
Diego Rivera	25	3 120	Mediados S. XX	XX
Luis Donaldo Colosio	23	3 174	Presente	XX
Ciudadanía	20	2 800	—	—
Niños héroes	20	2 850	Intervención EUA	XIX
Juan Escutia	17	2 706	Intervención EUA	XIX
Moctezuma	17	2 647	Conquista	XVI
Álvaro Obregón	14	3 071	Revolución	XX
Familia	13	3 000	Presente	XXI
Ignacio Zaragoza	13	2 538	2ª Intervención francesa	XIX
Gustavo Díaz Ordaz	12	3 000	Presente	XX
Felipe Calderón	11	2 636	Presente	XXI

CUADRO 4. Periferia de la representación (continuación)

<i>Casos en los que la frecuencia es <74 y el rango promedio >= 2.5</i>				
<i>Nombre</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Rango medio</i>	<i>Proceso histórico</i>	<i>Siglo</i>
Carlos Slim	10	2 600	Presente	XX-XXI
Victoriano Huerta	9	3 556	Revolución	XX
Javier Hernández	8	3 625	Presente	XXI
Mi mamá	8	2 875	Presente	XXI
Joaquín Guzmán Loera	8	2 750	Presente	XX-XXI
Servidores públicos	8	2 500	Presente	XXI
Chabelo	7	3 143	Presente	XX-XXI
Octavio Paz	6	2 857	Presente	XX
Adolf Hitler	6	2 833	Segunda Guerra Mundial	XX
Fuerzas armadas	6	2 500	—	—
Malinche	6	2 500	Conquista	XVI
Luis Miguel	5	3 600	Presente	XX
José Vasconcelos	5	3 000	Revolución	XX

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Proyecto Residente.

En los primeros lugares siguen apareciendo personajes de la historia política y del relato del Estado mexicano; es el caso de Josefa Ortiz de Domínguez, Agustín de Iturbide, Enrique Peña Nieto, Vicente Fox Quesada, Cristóbal Colón, Guadalupe Victoria, Nezahualcōyotl y Vicente Guerrero. También tiene presencia la respuesta “no sé” que hemos diferenciado de “sin respuesta” porque en este caso quienes respondieron el cuestionario no dejaron el espacio en blanco, esto quiere decir que después de dos o tres respuestas comienzan a señalar que ya no identifican otras personas, lo que nuevamente nos habla de la posible univocidad de la representación, es decir, les cuesta recordar más nombres que se adapten a la construcción de “persona importante”.

Lo anterior permite explicar la presencia de personajes como Carlos Slim, quien, si bien podría asociarse al ámbito económico, ha participado o participa de forma indirecta en la política y recibe gran atención en los medios de comunicación masiva, además de tener una fuerte presencia en la vida cotidiana de la mayoría de las personas por sus empresas de comunicación (de telefonía móvil e internet, principalmente). Esto nos ayuda a pensar

que la representación está fuertemente asociada a la toma de decisiones y a la agencia, es decir, a quien puede hacer que las cosas cambien.

La categoría de “servidores públicos” agrupa las respuestas que hicieron referencia a cargos públicos que no son de elección popular, como las secretarías de Estado, y en la categoría “fuerzas armadas” se reunieron las respuestas relacionadas con el ejército o la policía.

La flexibilidad de la periferia se hace visible en distintos momentos; uno, por ejemplo, es cuando encontramos nombres como el de los pintores Frida Kahlo y Diego Rivera;¹⁵ otro ejemplo son los grupos sociales o colectivos agrupados en la categoría “ciudadanía”, en ella reunimos las siguientes respuestas: ciudadanos y organizaciones de la sociedad. También están las menciones a “mi mamá” y la categoría “familia”, que reúne a miembros que no fueran la madre o el padre sino, por ejemplo, el abuelo, la abuela, la tía, el tío, la hermana. Estas últimas menciones parecen ampliar la representación más allá del Estado, algunas empiezan a considerar la vida propia para pensar en personas importantes, o podríamos comenzar a ver la presencia de elementos de agencia en grupos y colectivos, más allá de personas individuales. Pero menciones como el futbolista Javier Hernández, el personaje Chabelo (creado por el actor Xavier López), el cantante Luis Miguel y Joaquín Guzmán Loera, conocido como el Chapo Guzmán, un narcotraficante que llegó a aparecer en el listado de la revista *Forbes* de las personas más ricas de México y el mundo, nos hacen preguntarnos si estos elementos además de proporcionar características críticas o alternativas a la representación dominante, también pueden desempeñar la función defensiva que tiene la periferia, lo que podría explicar por qué el núcleo permanece.

Casi al final de la periferia vemos nombres congruentes con el núcleo, estos son Victoriano Huerta, un militar que participó en el proceso conocido como Revolución mexicana, pero es más conocido por haber traicionado a

¹⁵ Este caso resulta llamativo porque es el único en el que la mujer es nombrada antes que la figura masculina a la que se le asocia; es decir, en otros casos primero se menciona a un hombre como Miguel Hidalgo y posteriormente a Josefa Ortiz, y vemos que la aparición de la mujer se da en función del hombre. Con Frida Kahlo sucede lo contrario, lo que resulta de gran interés para el campo de investigación, pues es necesario indagar más en cómo se ha configurado en la cultura histórica a esta persona para entender por qué aparece de esta forma.

Francisco I. Madero, a quien podemos ver en el núcleo central; esto apunta directamente a la narrativa del Estado que, así como tiene héroes, tiene villanos que desempeñan un papel importante. El otro es José Vasconcelos, una figura destacada en la literatura, que también fue el primer secretario de Educación Pública del país y rector de la Universidad Nacional. Se puede apreciar la presencia cada vez más recurrente de personas que no participaron en el ámbito político, es el caso del escritor ganador del premio Nobel de literatura, Octavio Paz. Para cerrar con los hallazgos de la periferia no se puede dejar pasar la aparición de Adolf Hitler, lo que podría hablarnos de la flexibilidad del nivel, pero también de una representación extendida más allá del ámbito nacional; al respecto, las personas importantes son aquellas a quienes se les representa como agentes cuyas decisiones generan cambios, en un relato en el que los individuos aislados son los responsables del devenir. También vemos que aparece cada vez con más fuerza la estructura de héroes y villanos.

Finalmente, destaca el caso de la Malinche, una mujer náhuatl que fue intérprete e intermediaria de Hernán Cortés durante el proceso conocido como la Conquista. Figura controvertida, pues durante muchos años se le presentó como traidora a la población y la identidad nacional mexicana, pero esta imagen ha sido fuertemente criticada por la historiografía, que se ha esforzado por mostrarla más que como una esclava o amante al servicio de los conquistadores. También en la cultura histórica ha cobrado gran relevancia, ejemplo de ello son las producciones *Malintzin, la historia de un enigma*¹⁶ y *Hernán*.¹⁷

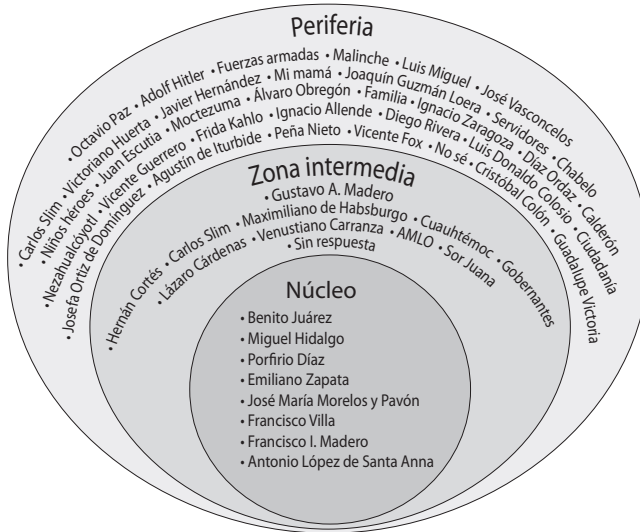
A MANERA DE CIERRE: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

Más allá de declarar que no hay cambios en las representaciones sociales de las figuras históricas, los héroes y las personas importantes, consideramos que el trabajo de la comunidad que investiga y enseña es asumirlas y cono-

¹⁶ Fernando González, *Malintzin, la historia de un enigma*, Ciudad de México, Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, Fundación UNAM, AMX Contenido y Claro Video, 2018.

¹⁷ Norberto López Amado, Julián de Tavira y Álvaro Ron, *Hernán*, Ciudad de México, TV Azteca-Dopamine-Onza Entertainment, 2019.

ESQUEMA 3. Estructura de la representación social acerca de quién es una persona importante en la historia del país, según jóvenes de México



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Proyecto Residente.

cerlas para plantear diversas opciones de redefinición que apunten a un futuro que amplíe los espacios de acción.

El esquema 3 permite dar un vistazo global a la estructura de la representación; los múltiples niveles dan cuenta de cómo se agrupan personas en torno a este conjunto bastante estable de elementos. Lo que podemos ver es que cuando nos preguntamos quién es una persona importante, la respuesta que se elabora parte de elementos como: es un hombre; es alguien con participación política, bélica o gubernamental; es quien toma decisiones; es quien ha construido la nación. Después de ello, la construcción identitaria pasa por ese filtro, el “quién soy” se configura, al menos en parte, por este lente, que también orienta y justifica las decisiones que se toman. Si no se tienen los elementos centrales de la representación, no se puede participar, no se puede decidir, no queda más que la contemplación o la pasividad.

Sin embargo, los elementos de la zona intermedia y de la periferia pueden ser un indicador de que es posible generar cambios si se tiene la intención de que esto ocurra, es decir, se puede aprovechar la presencia de elementos

críticos o de ruptura que podrían estar actuando como defensa y empezar a desarrollar propuestas para enriquecer el núcleo.

La comunidad docente puede usar estos resultados para revisar las narrativas que ofrecen tanto los programas como los diversos materiales y recursos que emplean, y preguntarse cuál es la relación con la representación social que queremos impulsar, quién aparece y cómo, quién no aparece y por qué. Por otro lado, es necesario dejar de ignorar la cultura histórica o considerarla como un enemigo al que se combate desde la historia escolar y comenzar a entablar una discusión abierta que proporcione herramientas para pensar quién, cómo, cuándo y por qué ofrece narrativas con características particulares.

Para la comunidad de investigación se abren muchas líneas y opciones para profundizar en el conocimiento de las representaciones sociales y la cultura histórica, desde cómo y por qué el núcleo central se configura de esta forma, hasta el conocimiento que se puede tener de cada persona que fue nombrada. Independientemente de la línea que se siga, un buen propósito general sería contribuir a la discusión individual y social respecto a quién, cómo y para qué pensar en las personas importantes. ❧

LOS INICIOS DE LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA EN LA UAM-I

La importancia de la enseñanza de la historia socioeconómica (1974-1990)

Luz María Uthhoff López

El presente artículo examina la formación y la trayectoria de la Licenciatura en Humanidades-Historia de la UAM-I. Planteamos que esta licenciatura se formó en una coyuntura, durante la década de 1970,¹ en que las viejas tesis del historicismo y el positivismo entraban en crisis, y en México y América Latina se debatía sobre los modos de producción, las revoluciones y las transiciones. Además, en esos años se fortaleció la influencia de la historiografía francesa de los *Annales*. Todo ello permitió que surgiera una licenciatura novedosa y vanguardista, en la que la historia económica y social adquirieron gran relevancia.

A finales de 1973 se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con el objetivo de impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar o extraescolar, procurando que la formación de profesionales correspondiera a las necesidades de la sociedad.² Para alcanzar tal fin se estableció un modelo en el que a partir del desarrollo de proyectos de investigación de gran calidad se implementarían programas docentes de licenciatura y de posgrado. Con ello apareció la modalidad de profesor e investigador y de tiempo completo de la planta docente, aunque también las de medio tiempo y

Luz María Uthhoff López, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

¹ En esa década se registraba en la economía mexicana una coyuntura favorable por el crecimiento de la producción petrolera y el aumento en los ingresos federales, parte de estos recursos se destinaron a la Secretaría de Educación Pública y se fortalecieron las universidades públicas.

² *Diario Oficial de la Federación*, 17 de diciembre de 1973.

tiempo parcial. Al principio la UAM tuvo tres sedes: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. Surgió como una alternativa a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no sólo por la mayor vinculación entre docencia e investigación, sino también por su sistema departamental, muy similar al de las universidades estadounidenses, y su sistema trimestral. Además, los alumnos no necesitaban elaborar una tesis para titularse —no existía la calidad de “pasantes”—, en cambio, debían hacer un trabajo terminal o una tesina, con lo que se pretendía lograr una mayor eficiencia terminal.

La UAM se formó en un contexto de reforma educativa,³ después de los movimientos estudiantiles de la década de 1960 que culminaron con la masacre del '68, y cuando existía una mayor población de jóvenes que demandaba acceso a la educación superior. El nuevo gobierno de Luis Echeverría emprendió cambios importantes en el Sistema Educativo Nacional. Las nuevas autoridades, estando al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Víctor Bravo Ahuja, pretendieron combinar los objetivos de formación ciudadana con los de soberanía económica, descolonización científico-técnica, movilidad social y dinámica social.⁴ Una de las medidas más relevantes fue la ampliación de la oferta educativa, con el consiguiente crecimiento del presupuesto para la educación: en 1968 a la SEP se le asignaron 5 819 millones de pesos, para 1978 contaba con 77 562 millones; el subsidio de la UNAM, en esos mismos años, pasó de 425 millones de pesos a 7 597 millones de pesos.⁵ La fórmula fue *más maestros, más escuelas*, es decir, contratar más docentes y construir nuevas escuelas. De tal manera que la matrícula en todos los niveles aumentó en 44 por ciento, esto es, en poco más de cinco millones de estudiantes. Otro factor que motivó esta reforma fue el crecimiento poblacional, pues existía una mayor demanda educativa en todos los niveles. En la educación superior, la matrícula de las universidades estatales aumentó en 57 por ciento, la de la UNAM en 130 por ciento y la del Instituto Politécnico

³ La reforma implicó nuevos ordenamientos normativos, como la Ley Federal de Educación en 1973, decretos para la creación de las instancias de apoyo a la reforma, nuevas instituciones educativas y normas que regulan la organización de la SEP. *Diario Oficial de la Federación*, 29 de noviembre 1973.

⁴ Roberto González Villarreal, “La reforma educativa en México: 1970-1976”, *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2018, p. 97.

⁵ INEGI, *Estadísticas históricas de México*, t. 1, p. 648, y Gabriel Zaid, “Hinchadas de administración”, *Letras Libres*, 31 de julio de 2010.

Nacional en 65 por ciento.⁶ En ese contexto surgió la UAM, así como las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, el Sistema de Universidad Abierta en la UNAM y los institutos tecnológicos en todo el país.⁷

Además, esta reforma educativa modificó los programas en el nivel primario con la intención de hacerlos flexibles y modernos. Los libros de texto de los cursos que venían impartándose —lenguaje, aritmética y geometría, ciencias naturales, geografía, historia, educación cívica y ética, dibujo, música y canto, trabajos manuales, economía doméstica (para niñas), educación física e higiénica— cambiaron por español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, aunados a tres áreas adjetivas: la educación artística, física y tecnológica. Con las ciencias sociales se introdujeron contenidos de antropología, geografía humana, ciencias políticas, sociología, historia y economía, en lugar de los cuadros de historia patria o de geografía nacional. Este nuevo contenido de ciencias sociales⁸ y el libro de texto gratuito fueron una novedad, pero también objeto de oposición, sobre todo de la Unión de Padres de Familia y del empresariado de Monterrey, que los consideraron promotores del materialismo histórico, “socializantes y comunizantes”.⁹

⁶ Durante el sexenio de Echeverría la matrícula de la educación superior se duplicó, pasó de 271 275 a 543 112 estudiantes. Además de la UAM, se establecieron la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1973), la Autónoma de Baja California (1975), la Autónoma de Chiapas (1976) y la Autónoma de Tlaxcala (1976). Germán Álvarez Mendiola (coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, Ciudad de México, ANUIES, 2015, p. 79.

⁷ Para Rodríguez Gómez, el ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior se intensificó al iniciarse la década de 1970. Esta expansión obedeció al aumento demográfico. La proporción de individuos correspondiente a la cohorte de quince a veinticuatro años, es decir, el grupo potencialmente demandante de educación media superior y superior dentro del total de la población, evolucionó de la siguiente manera: en 1950, 17.9 por ciento de la población nacional era joven en ese rango de edad; en 1960, 18.5 por ciento y en 1970, 18.9 por ciento. Así, la educación superior se incrementó 106 por ciento y alcanzó 18.1 por ciento de los recursos presupuestales. Roberto Rodríguez Gómez, “Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995”, en Magdalena Fresán Orozco (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, Ciudad de México, ANUIES, 1998, p. 169.

⁸ La década de 1970 representó un período de expansión para las ciencias sociales en México. Adquirieron una mayor consolidación académica y cada una de ellas obtuvo un gran reconocimiento nacional e internacional. En esos años se forma el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso), así como otros centros e institutos de investigación. Véase Cristina Puga, “Las ciencias sociales mexicanas en las primeras décadas del siglo XXI”, *Polis*, vol. 8, núm. 2, enero de 2012, pp. 19-39.

⁹ El plan de estudios y los programas de 1972 tenían un enfoque interdisciplinario, y a los libros se incorporaban elementos de la teoría de la dependencia y del materialismo histórico.

El presupuesto destinado a la SEP y a la UNAM aumentó, con lo que se ampliaron y diversificaron los espacios de educación superior para hacer frente a una población joven muy numerosa, inconforme y demandante. En el caso de la especialidad de Historia, se amplió la oferta educativa y de investigación con el crecimiento y la creación de nuevas instituciones de educación superior. Surgieron nuevas influencias historiográficas y, en general, una mayor profesionalización de la disciplina. Al mismo tiempo, ocurrieron otros cambios que permitieron consolidar la investigación historiográfica, como la modernización de los archivos, tanto el Archivo General de la Nación (AGN) como los estatales y municipales.

En la UAM Iztapalapa, el primer director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Luis Villoro, proyectó formar en el naciente Departamento de Filosofía la Licenciatura en Humanidades, con una nueva propuesta humanista que tuviera tres líneas en su formación: Filosofía, Historia y Literatura.¹⁰ En la práctica, poco a poco estas líneas, junto con Lingüística, se fueron separando, formando licenciaturas autónomas. La de Historia se integró con un grupo de jóvenes académicos, muchos de ellos con estudios de posgrado en la Escuela de Altos Estudios de Francia,¹¹ como

En el caso de las ciencias sociales, estas tenían como objetivos que el niño entendiera el medio que lo rodea en lo social, lo político, lo económico y lo artístico, que se familiarizara con el método propio de las ciencias sociales, que adquiriera un espíritu crítico y una actitud de simpatía, comprensión y tolerancia respecto a valores ajenos, que entendiera la importancia de la justicia y la participación social. Lorenza Villa Lever, “Flujos de saber en cincuenta años de libros de texto gratuitos de historia: las representaciones sobre las desigualdades sociales en México”, Working Paper Series, núm. 32, Berlín: *desiguALdades.net. Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America*, 2012, p. 6.

¹⁰ Esta licenciatura tenía como objetivo general: impartir una formación humanística general, en la cual se integran estudios de historia, literatura y filosofía, con especial preparación en una de esas tres áreas; suministrar al alumno una formación interdisciplinaria en el marco de un plan de estudios flexible; capacitar a los alumnos para ser buenos profesores de enseñanza media y media superior en disciplinas humanísticas; sentar las bases para especializarse en una de las tres áreas ofrecidas. Plan de Estudios Licenciatura en Humanidades, aprobado por el Colegio Académico, sesión del 28 de julio a agosto de 1978.

¹¹ Para Manuel Chust, la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París se formó en 1947, con fondos de las fundaciones Rockefeller y Ford frente al predominio de científicos sociales, especialmente historiadores, en la Soborna calificados de “comunistas”, Manuel Chust, “Revolución... ese ‘fantasma’ que sigue recorriendo la historiografía (1950-1970)”, en Juan Marchena, Manuel Chust y Mariano Schlez (eds.), *El debate permanente: Modos de producción y revolución en América Latina*, Santiago de Chile, Ariadna Editores, 2020, p. 394.

Hira de Gortari, Carlos Castro, José Rivera y María Fernanda de los Arcos (la formación inicial de los tres primeros fue en la Facultad de Ciencias Políticas y en la Facultad de Economía,¹² después realizaron sus estudios de posgrado en Francia);¹³ también, con académicos de otras instituciones: Carmen Ramos, Cristina Montañó, Norma Zubirán y Luz María Uhthoff. A ellos se sumaron historiadores del exilio latinoamericano y del Caribe:¹⁴ Juan Odonne, Geralda Díaz, Guy Pierre, además de Carlos Marichal, Daniel Toledo y Juan Carlos Garavaglia.¹⁵ Junto a esta diversidad de profesores, se incorporaron profesores estadounidenses y uno procedente de Polonia: Brian Connaughton, Francie Chassen, Daniel Lund y Jan Patula. Para 1978 la licenciatura contaba con diez profesores de tiempo completo y ocho profesores de tiempo parcial; para 1993 eran veintidós profesores de tiempo completo, un profesor de medio tiempo y ocho de tiempo parcial. A los

¹² De Gortari señala que el coto que los historiadores habían impuesto a su profesión se fue rompiendo de manera cada vez más palmaria por otras disciplinas, como la economía, la antropología, la ciencia política y la sociología. Los cultivadores de la historia no historiadores se multiplicaron. Esto supuso un enriquecimiento de la historiografía y coadyuvó a un encuentro entre la historia y las ciencias sociales. Hira de Gortari, “La historiografía mexicana y lo contemporáneo”, *Revista Historias*, núm. 24, abril-septiembre, 1990, p. 51.

¹³ En 1970, fue creado el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y entre sus finalidades estaban: promover cursos y programas de capacitación, especialización y actualización de conocimientos en ciencia y tecnología, y apoyar la formación y capacitación de recursos humanos.

¹⁴ México se constituyó en el principal receptor de exiliados latinoamericanos. En el caso de la disciplina histórica eso permitió generar amplios debates sobre las particularidades de los procesos históricos de América Latina. Como señaló Halperín Donghi, el gobierno azteca aprovechó la prosperidad económica que atravesaba para dar trabajo a los intelectuales y evitar que “cayeran en la tentación de ofrecer su espaldarazo a movimientos de inspiración revolucionaria que no estaban seguros de haber logrado desarraigar por completo”. Citado por Mariano Schlez, “Modos de producción en América Latina: Un mapa para un debate permanente”, en Juan Marchena *et al.*, *op. cit.*, pp. 106-107.

¹⁵ Carlos Marichal expone que, después del derrocamiento de Salvador Allende, en septiembre de 1973, las universidades mexicanas comenzaron a acoger a académicos exiliados de Sudamérica, en primer lugar de Chile y luego de cada golpe militar, de los diversos países de la región: llegaron en número diverso de Bolivia, Guatemala, Haití, Brasil, Argentina y Uruguay, y pronto destacaron en sus respectivos campos de investigación y docencia. En la UAM-Iztapalapa, a donde llegó Juan Carlos Garavaglia, se incorporaron muchos profesores sudamericanos en todas las disciplinas, sobre todo en ciencias sociales. Carlos Marichal, “Obituario. Testimonio de Juan Carlos Garavaglia (1944-2017): Sus contribuciones a la historia económica y social del México colonial”, *Historia Mexicana*, vol. LXVIII, núm. 2, 2018, pp. 889-903.

profesores de Historia, además de impartir las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) de la licenciatura, les correspondía impartir los cursos de Historia del Tronco General de Asignaturas (TGA) y cursos de servicio para las licenciaturas de Sociología, Economía y Ciencia Política, y a partir de 1980 participaron en la creación de la Maestría en Historia, que más adelante comentaremos.

Con esta variada formación y procedencia de los profesores surgió una licenciatura muy novedosa y vanguardista en el segundo lustro de la década de 1970: la Licenciatura en Humanidades con área de concentración en Historia.¹⁶ Mientras en las otras escuelas de Historia, como la UNAM¹⁷ y la Iberoamericana, todavía predominaban los enfoques historicistas¹⁸ y positivistas, la licenciatura de la UAM rompía con estos paradigmas, pues retomaba de la propuesta de los *Annales*¹⁹ y del marxismo un mayor diálogo con las ciencias sociales,²⁰ es decir, una formación interdisciplinaria. Esa fue una de las premisas más importantes en el diseño e instrumentación del primer plan de estudios y de los programas de esta carrera. Los paradigmas de los

¹⁶ Existió un primer plan de estudios que podemos considerar de transición y que contemplaba: nueve seminarios de historia, tres cursos de historiografía, dos de corrientes históricas, tres de problemas históricos, tres de comunicación educativa y quince asignaturas optativas.

¹⁷ En el plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras predominaba su orientación historicista, lo mismo sucedió en el de la Iberoamericana. No obstante, tuvo lugar una reforma en 1974, en la que se incorporaron varios cursos de ciencias sociales, entre ellos de Economía.

¹⁸ Isabel Avella Alaminos, *Génesis y configuración disciplinar de la historia económica en México (1927-1989)*, Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2020, p. 123.

¹⁹ La historiografía francesa de los *Annales* se presentó como una alternativa distinta a la historia de los acontecimientos políticos, permitió ampliar el campo de trabajo del historiador hacia una historia social y económica, aplicar las metodologías propias de las ciencias sociales y utilizar una mayor diversidad de fuentes, como las series estadísticas, pues existió entre los historiadores franceses de la primera generación un gran entusiasmo por los métodos cuantitativos. Además, concibió una nueva visión del tiempo (corto, coyuntural y de larga duración) y del espacio. Uno de sus objetivos fue aspirar a una historia total. Véase Peter Burke, *La Revolución historiográfica francesa: La Escuela de los Annales, 1929-1989*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1999.

²⁰ En cierta forma, la historiografía francesa de los *Annales* y el marxismo coincidían en algunos planteamientos. Siguiendo a Avella, estos concebían a la historia como una ciencia al servicio de los problemas contemporáneos, empleaban conceptos y modelos generales de interpretación acordes con la tentativa de desarrollar una historia total y una sociología global; al mismo tiempo, la noción de formación socioeconómica en boga dentro del marxismo de los años sesenta era afín al postulado de los *Annales* de generar modelos históricos más delimitados y usar conceptos intermedios. Avella Alaminos, *op. cit.*, p. 169.

Annales —la interdisciplina, la crítica a la historiografía tradicional y la historia económica y social— estuvieron presentes en la formación de la licenciatura y de la maestría, que se creó en 1980.²¹

En este contexto de mayor profesionalización de la historia, la UAM-I representó una opción diferente. En esos años creció la oferta educativa tanto en las antiguas como en las nuevas licenciaturas de historia, se establecieron nuevos estudios de posgrado y nuevos institutos de investigación y aparecieron revistas especializadas. También existió un mayor intercambio académico de profesores y estudiantes con las universidades de Europa y Estados Unidos. Estos cambios institucionales permitieron que el quehacer histórico se abriera a nuevas influencias historiográficas,²² pues las tesis positivistas e historicistas, como expone Betancourt, vigentes en la primera fase de profesionalización, dieron signos de agotamiento,²³ por lo que la historia recurrió más a las ciencias sociales (como la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología), se privilegió más el campo de la investigación social y hubo nuevas modalidades cognitivas y una mayor diversidad de temáticas.²⁴

Las ciencias sociales estuvieron presentes en el primer plan de estudios de Licenciatura de Historia en la UAM-I; durante algunos años este plan fue provisional o “clandestino”: en la práctica se aplicaba, pero sin la aprobación del Colegio Académico, lo que sucedió hasta 1982 (cuadro 1). Esta licenciatura tenía como objetivo formar profesionales en la investigación y en

²¹ Alejandro Tortolero, “Presentación”, *Revista Iztapalapa*, enero-junio, 1995, pp. 5-8.

²² Para Mariano Schlez, durante la década de 1970 asistimos a una verdadera explosión historiográfica, registrada por los múltiples balances historiográficos que buscaron dar cuenta de esta notable diversificación, así como de las diversas teorías en disputa. En este marco, el prestigio del marxismo condujo a un revitalizado interés por la teoría materialista de la historia, dando impulso, asimismo, al desarrollo de teorías alternativas sobre el origen del mundo moderno y la transición al capitalismo, que enfrentaron sus postulados. La lucha de clases modificaría la correlación de fuerza entre ambas, en el periodo siguiente. Mariano Schlez, *op. cit.*, p. 105.

²³ Para Betancourt, el historicismo y el cientificismo tuvieron límites. La intencionalidad subjetiva como explicación última de la ocurrencia de los acontecimientos históricos mostró sus restricciones, mientras que los aspectos metodológicos que se circunscribían al tratamiento documental fueron objeto de una revisión crítica profunda. Fernando Betancourt, “La fundamentación del saber histórico en el siglo XX: Investigación social, metodología y racionalidad operativa”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 40, julio-diciembre, 2010, pp. 110-120.

²⁴ F. Betancourt, *op. cit.*

CUADRO 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Humanidades con área de concentración en Historia

Trimestre IV	Técnicas de Investigación Histórica II	Historia de América Latina Precolombina	Transición I	Corrientes I
Trimestre V	Metodología de Historia Económica	Historia de México I	Transición II	Geografía
Trimestre VI	Metodología de Historia Social	Historia de México II	Historia de Europa I	Economía Política I
Trimestre VII	Metodología de Historia Política	Historia de México III	Historia de Europa II	Teorías Sociológicas Clásicas
Trimestre VIII	Seminario de Historia I	Corrientes II	Seminario de Historia II	Teoría Política III
Trimestre IX	Seminario de Historia III	Historia de América Latina I	Seminario de Historia IV	Estadística I
Trimestre X	Seminario de Investigación I	Historia de América Latina II	Historia de Estados Unidos I	Estadística II
Trimestre XI	Seminario de Investigación II	Historia de América Latina III	Historia de Estados Unidos II	Optativa
Trimestre XII	Seminario de Investigación III	Corrientes III	Optativa	Optativa

Fuente: Elaboración propia.

la docencia,²⁵ el periodo de estudio privilegiado era la historia moderna y contemporánea y las áreas se concentraban en América Latina y México. Para asegurar el enfoque interdisciplinario se impartieron las metodologías de historia económica, política y social, y junto a ellas los alumnos debían tomar cursos, como materias optativas, en las licenciaturas de Sociología, Economía y Ciencia Política. Además, existió el interés de que el futuro historiador adquiriera las herramientas básicas para la investigación, por

²⁵ El objetivo general del plan era proporcionar una sólida formación dirigida a la investigación y la docencia. El programa de estudios se centra principalmente en la historia moderna y contemporánea, con particular hincapié en México y América Latina. Además se incluyen cursos de metodología de historia y se prevén materias de otras áreas con el fin de crear bases formativas y asegurar el enfoque pluridisciplinario de la carrera, objetivo que puede enriquecer la especialidad profesional.

ello, junto a las metodologías señaladas, se incorporaron los cursos de Técnicas de la Investigación, los tres seminarios de Historia —en los que los profesores exponían sus temas de trabajo para familiarizar a los estudiantes en las dinámicas de investigación— y los tres seminarios de Investigación, cuyo objetivo era asesorar a los estudiantes en sus trabajos finales. Así, la formación interdisciplinaria y el énfasis en la investigación²⁶ fueron las características predominantes en el perfil del historiador de la UAM-I.

Además del enfoque interdisciplinario y dirigido a la investigación, resaltaba el estudio de América Latina. Esta área comprendía cuatro UEA, abarcando del periodo precolombino a la actualidad. Ello seguramente obedeció a la fuerte presencia de profesores de esta región y al discurso latinoamericanista predominante durante esa década. En segundo lugar, estaban las tres UEA sobre México, de la fase colonial a la actualidad (el echeverrismo); después, dos cursos sobre Europa, de la Revolución industrial inglesa hasta el periodo de entreguerras; por último, dos cursos de Estados Unidos, desde su independencia hasta los años setenta del siglo XX. También contemplaba dos UEA de Transición, en las que se examinaba la transición de la sociedad antigua a la medieval, y la transición de la medieval a la moderna.

En este primer plan de estudios de la UAM-I se advierte la influencia de los debates sobre los modos de producción y sus transiciones en la literatura latinoamericana marxista y dependentista de esos años.²⁷ Una primera pre-

²⁶ Agradezco a la Dra. Norma Castillo Palma, primera egresada de esta licenciatura y profesora de ella, su valiosa información sobre los inicios de esta licenciatura, y por indicarme su orientación hacia la investigación.

²⁷ Desde la década de 1960 inició el debate sobre los modos de producción en América Latina y sus transiciones con el texto de André Gunder Frank y las respuestas críticas de Ernesto Laclau y Carlos Sempat Assadourian. Durante la década de 1970 se llevó a cabo una serie de congresos en Francia que examinaron las transiciones sociales y la revolución burguesa, y “se concluyó que feudalismo, revolución burguesa y capitalismo constituyen la triada conceptual que, tal como la ha acuñado el marxismo, ha originado la más fructífera polémica habida en la ciencia histórica durante las tres últimas décadas”. En América Latina, Roger Bartra organizó y coordinó, presidido por Pierre Vilar, el Congreso Internacional de Americanistas de 1974, realizado en México, donde se debatió sobre el carácter de las haciendas, estancias y plantaciones, así como aspectos fundamentales de las fuerzas productivas, tales como la demografía y el vínculo entre la economía mundial y América Latina. Este congreso no perseguía un objetivo exclusivamente académico, sino también político. Así, durante la década de 1970 el debate en torno a los modos de producción latinoamericanos se profundizó al calor del proceso revolucionario mundial. En

ocupación era cómo caracterizar a las sociedades latinoamericanas después de la conquista europea.²⁸ Los debates se hicieron en torno a los modos de producción: el modo de producción asiático, el problema del feudalismo-capitalismo en América Latina, las crisis, las transiciones y el origen y el carácter del sistema capitalista en América Latina. Ello de alguna forma explica la importancia dada a la historia de América Latina, el enfoque socioeconómico y el intento de proponer una nueva periodización histórica. Se trataba de un mapa curricular novedoso en el contexto mexicano, que dejaba atrás el predominio de la historiografía política tradicional. Sin embargo, esta propuesta no era del todo novedosa en América Latina, pues en Argentina, a inicios de la década de 1970, en la Licenciatura de Historia de la Universidad de Buenos Aires, los cursos ya presentaban los temas de las transiciones y los modos de producción.²⁹ Por lo que se puede decir que, con la implantación de las dictaduras en América Latina y los exilios que provocaron, se trasladaron estas polémicas a las instituciones académicas mexicanas, pero también fueron sujetas a una revisión crítica.

Este nuevo plan de estudios de la Licenciatura de Historia de la UAM-I contenía UEA dirigidas a reforzar el enfoque interdisciplinario con una clara orientación socioeconómica, así lo muestran las Metodologías,³⁰ las Esta-

esos años, Juan Carlos Garavaglia coordinó la obra *Modos de producción en América Latina*, cuaderno núm. 40 de Pasado y Presente. Véase Juan Marchena, Manuel Chust y Mariano Schlez, “Crear dos, tres... muchos congresos”, en J. Marchena *et al.*, *op. cit.*, p. 14; Constanza Daniela Bosch Alessio, “El debate marxista sobre los modos de producción coloniales latinoamericanos en el seno de la intelectualidad argentina (1890-1973)”, *Historia y Sociedad*, núm. 31, julio-diciembre, 2016, pp. 75-106.

²⁸ Rodrigo Martínez Baracs, “El debate sobre los modos de producción y la contribución de Carlos Sempat Assadourian”, en Marini Ruy Mauro y Margara Millán Moncayo (eds.), *La teoría social latinoamericana*, tomo 3: La centralidad del marxismo, Ciudad de México, El Caballito, 1995, p. 204. Véase también C. D. Bosch Alessio, *op. cit.*

²⁹ Durante el primer lustro de la década de 1970, en varias universidades argentinas, en los cursos de Historia se incluían los debates sobre los modos de producción y sus transiciones. Ana María Presta, “Potosí y la minería en la historiografía argentina: El ‘espacio’ de los maestros”, *Surandino monográfico*, segunda sección del Prohal Monográfico, vol. 1, núm. 2, Buenos Aires, 2010, y Mariano Martín Schlez y Stella Maris Granat, “Militante total: Juan Carlos Garavaglia en la terrorífica noche bahiense”, *Revista de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*, núm. 8, julio-diciembre, 2018.

³⁰ Como el caso de la metodología de la historia económica, cuyo objetivo general era la introducción a los problemas de la metodología en la historia económica. “Se estudiarán los objetivos y la evolución de la historia económica y su relación con las disciplinas afines de la historia y otras ciencias sociales, el análisis de fuentes y los principales modos de

dísticas I y II, la Economía Política (optativa de la Licenciatura en Economía) y las Teorías Sociológicas (una optativa de la Licenciatura en Sociología). Al revisar los contenidos de las otras UEA se encuentra esta misma tendencia, como es el caso de las Transición I y II.³¹ En estos cursos se exponía la transición de los modos de producción, los temas que se abordaban tenían que ver con los cambios en las formas de producción y en las relaciones sociales de producción. El objetivo del primer curso era estudiar la problemática de la transición del mundo antiguo al feudalismo en Europa, de los siglos III al VIII. Transición II se ocupaba de la transición del feudalismo al capitalismo en Europa, de los siglos XIV al XVIII; entre los temas que se abordaban estaban: los descubrimientos geográficos, los inicios del mercado mundial, la reforma protestante y la acumulación originaria. Lo mismo sucede con otras UEA como las dos de Historias de Europa. En la primera se estudiaba la Revolución industrial de Inglaterra, las revoluciones burguesas de Europa (1833-1898), la revolución ferroviaria y la bancaria, el desarrollo del capitalismo industrial y el desarrollo del movimiento socialista hasta la Comuna de París. Mientras que en la segunda se revisaba la larga depresión de 1873 a 1896 y el desarrollo del capitalismo monopolista, entre otras temáticas. En el caso del programa de Europa I, se dividía en tres apartados: *a)* la burguesía al poder, *b)* desequilibrios económicos y reacciones sociales, y *c)* la consolidación del capitalismo industrial.

La influencia de la historiografía de los *Annales* se mostraba tanto en el diseño del programa como en los contenidos y en la bibliografía de las distintas UEA. Por ejemplo, los cursos de Corrientes tenían como objetivo enseñar las escuelas historiográficas de Europa, México y América Latina. Si bien los programas oficiales tenían contenidos muy generales,³² en la prác-

interpretación de la historia económica". Plan de la Licenciatura en Humanidades con Área de Concentración en Historia, 1989.

³¹ Estos cursos de transición tomaban los planteamientos básicos del marxismo, los modos de producción, la revolución y la transición social. Los tres se presentan como una triada orgánica para la comprensión de la dinámica y la transformación histórica. Además, existía en antecedente del debate Dobb-Sweezy sobre la transición del feudalismo al capitalismo en Europa, y este debate influyó en el ambiente intelectual marxista latinoamericano.

³² Corrientes I: su objetivo general era dar un panorama amplio de las diversas escuelas historiográficas que han modificado el quehacer histórico de la época moderna; el segundo,

tica examinaban la historiografía francesa. Así, en Corrientes I se exponía la escuela de los *Annales*, de la historia social a la historia total. Problemas y enfoques fundamentales: estudio de la estructura social y de la coyuntura, entre otras temáticas. Por su parte, en Corrientes II y Corrientes III nuevamente estaba presente la escuela de los *Annales*. En Corrientes II se estudiaba la historia de los precios, los problemas de la historia del mercado y la revolución de los precios en el siglo XVI. En Corrientes III la historiografía se enfocaba en la demografía histórica.

En suma, si se revisa este plan de estudios se observa la influencia del pensamiento latinoamericano de la década de 1970, de la historiografía francesa y de los debates del marxismo de esos años, además de que se privilegiaron la historia social y la historia económica, dejando en un segundo plano la historia política.

Como toda nueva licenciatura, el crecimiento de su matrícula fue paulatino, poco a poco se fueron inscribiendo más alumnos.³³ La primera generación estuvo integrada por cinco estudiantes, para la década de 1980 aumentó la demanda y para 1990 ingresaban noventa alumnos cada año. Los primeros egresos fueron durante los inicios de la década de 1980. De esa década a 1997 se sumaron ciento cincuenta egresados (cuadro 2). El tiempo promedio en que cursaron y terminaron sus estudios fue de seis años.

En cuanto a las temáticas abordadas en los trabajos terminales o tesinas predominó la historia social, seguida de la historia económica (cuadro 3). De los 103 trabajos terminales localizados de 1980 a 1994, 55 abordaron temas de historia social, y dentro de esta predominó la historia de la educación; veinticuatro correspondieron a la historia económica y veinticuatro a diversas temáticas. El periodo de estudio que más se abordó fue el de 1910 a 1940, seguido del periodo colonial. Entre los temas estudiados en los

dar una revisión detallada de algunos problemas de la historiografía mexicana desde el periodo colonial, y el tercero, revisar las corrientes más destacadas de la historiografía latinoamericana.

³³ El siguiente apartado toma la información de la investigación realizada durante el servicio de Everardo Gabino Carlos González, quien hizo el seguimiento detallado de los egresados de la Licenciatura Humanidades-Historia. Este trabajo fue realizado en 1993 cuando ocupaba el cargo de coordinador de la Licenciatura en Historia.

CUADRO 2. Número de egresados por generación y año de terminación de estudios con sus respectivas frecuencias acumuladas

<i>Año de terminación</i>	<i>Egresados por año</i>	<i>Frecuencia acumulada por año</i>	<i>Generaciones</i>	<i>Egresados por generación</i>	<i>Frecuencia acumulada por generación</i>
			1975	4	4
			1976	4	8
			1977	1	9
			1978	10	19
			1979	8	27
1980	1	1	1980	9	36
1981	2	3	1981	6	42
1982	5	8	1982	20	62
1983	4	12	1983	12	74
1984	6	18	1984	15	89
1985	4	22	1985	15	104
1986	8	30	1986	11	115
1987	5	35	1987	11	126
1988	12	47	1988	5	131
1989	15	62	1989	6	137
1990	6	68	1990	6	143
1991	11	79	1991	5	148
1992	17	96	1992	1	149
1993	7	103	1993	1	150
1994	20	123			
1995	4	127			
1996	14	141			
1997	9	150			
Total	150			150	

Fuente: Elaboración propia.

trabajos de historia económica destacaban: comercio, minería, haciendas, demografía, industrialización, comunicaciones, finanzas, industria eléctrica, deuda externa, petróleo, inversión extranjera y comercio exterior. Se observa que las temáticas y el periodo de estudio que imperaron obedecieron a las orientaciones señaladas del plan de estudios, pero también influyeron las especializaciones de los profesores.

CUADRO 3. Áreas de estudio de los trabajos terminales la Licenciatura en Humanidades-Historia

<i>Área de investigación</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
Historia social	55	
Historia económica	24	
Otras temáticas	24	

Fuente: Elaboración propia.

Para 1980, con la iniciativa de Hira de Gortari, jefe del Departamento de Filosofía, se formó la Maestría de Historia.³⁴ Esta maestría, en su primera generación, comenzó con un convenio con la Dirección de Estudios Históricos del INAH, cuando Enrique Florescano era su director.³⁵ Con este posgrado se fortalecieron la influencia de la historiografía francesa de los *Annales* y el enfoque socioeconómico en la UAM. Su objetivo fue formar investigadores, profesionales y profesores de alto nivel que correspondieran a la necesidad de la sociedad en relación con las condiciones de desenvolvimiento histórico.³⁶ Nuevamente, la interdisciplina estuvo presente en la orientación de los programas de las diversas generaciones, pues se organizaron en torno a ejes temáticos en los que la historia económica y social apareció como elemento articulador: “Movimientos sociales y desarrollo del capitalismo en México y América Latina” (Generación 1980-1982); “Industrialización y mercado interno” (1982-1984); “El Estado y las clases sociales en México y América Latina” (1984-1986); “Industrialización y movimientos sociales” (1986-1988); “Industrialización y procesos sociales” (de 1988-1990).³⁷

³⁴ La Maestría de Historia fue la sexta que se formó en la UAM-I, su primer coordinador fue Carlos Marichal. En 1986 fue considerado el mejor programa de posgrado en esta disciplina, después del Doctorado de Historia impartido por El Colegio de México. Manuel Martiñón Velázquez, *Historia de la UAM Iztapalapa*, <https://bit.ly/3Uci89G> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

³⁵ Florescano fue un gran promotor de la historia económica, como director de la Dirección de Estudios Históricos del INAH formó el Seminario de Historiografía Económica, cuyo objetivo fue contribuir al conocimiento de la historiografía sobre la evolución económica de México entre 1500 y 1976 mediante la localización y recopilación de fuentes útiles (documentos, estadísticas, bibliografía, hemerografía) para su estudio. I. Avella Alaminos, *op. cit.*, p. 126.

³⁶ A. Tortolero, “Presentación”, *op. cit.*, p. 5.

³⁷ *Idem.*

Si bien el plan de estudios de la licenciatura, como se señaló, fue muy novedoso y vanguardista en su momento, pronto en las discusiones del Colegio de Profesores de Historia se empezaron a evidenciar sus deficiencias. Lo primero que llamaba la atención es que, perteneciendo esta licenciatura al Departamento de Filosofía, no existiera ningún diálogo con las humanidades (Filosofía, Literatura o Lingüística), y sí con las ciencias sociales, aunque tampoco con el Departamento de Antropología, que tenía gran reconocimiento académico desde esos años. Además, se discutió la poca importancia que se le otorgaba a la historiografía, solo se contaba con tres cursos de Corrientes. Otros problemas que presentaba el plan de estudios eran sus límites geográficos y temporales, pues sin duda una licenciatura en esta disciplina debía comprender un panorama amplio de la historia en las distintas temporalidades y en diversos espacios geográficos. Así, al privilegiar la historia moderna y contemporánea, no se impartían cursos del pasado prehispánico ni del mundo antiguo. Tampoco existían UEA de dos importantes áreas geográficas: Asia y África.³⁸ La nueva reforma del plan de estudios, iniciada en el segundo lustro de la década de 1980, buscó cubrir estas deficiencias modificando la currícula y teniendo como objetivo general “preparar profesionales que cubran la necesidad social que demandan los campos de docencia e investigación, ayudando así a ampliar tanto el conocimiento y la conciencia histórica de los individuos como a rescatar e interpretar nuestro acontecer histórico. Para ello la Licenciatura en Historia proporcionará una base sólida de conocimientos teórico-analíticos y metodológicos. Dicho programa proporciona al alumno una preparación metodológica en varias disciplinas, como son las historias económica, política, social, cuantitativa y la geografía histórica”.³⁹ Con este nuevo plan (cuadro 4) se logró ya formar la Licenciatura de Historia, sin las humanidades. No obstante, permanecieron las metodologías, las UEA

³⁸ El maestro Daniel Toledo Beltrán, chileno de origen, estudió la maestría en Estudios de Asia y África en El Colegio de México de 1974 a 1976. Desde su incorporación en 1984 a la planta de profesores de la Licenciatura de Historia hizo notar el predominio de la visión eurocéntrica en el plan de estudios y la necesidad de incorporar los cursos de Asia y África.

³⁹ Este nuevo programa fue aprobado por el Colegio Académico en 1992; sin embargo, empezó a estar vigente desde 1986.

CUADRO 4. Plan de estudios de la Licenciatura en Historia

Trimestre I	Introducción a la Historia	Teoría Social I	Historia Económica, Política y Social de México I	Epistemología de las Ciencias Sociales
Trimestre II	Técnicas de Investigación Histórica	Teoría Social II	Historia Económica, Política y Social de México II	Lógica y Metodología
Trimestre III	Historiografía General I	Historia de Mesoamérica	Historia de América Antigua	Historia Antigua Mundial
Trimestre IV	Historiografía General II	Historia de México I	Geografía Histórica	Historia de Europa I
Trimestre V	Teorías Sociológicas Clásicas	Historia de México II	Historia de América Latina I	Historia de Europa II
Trimestre VI	Historiografía de México I	Historia de México III	Historia de América Latina II	Metodología de la Historia Social
Trimestre VII	Economía Política I	Historia de México IV	Historia de Estados Unidos I	Historia de Europa III
Trimestre VIII	Metodología de la Historia Económica	Historia de México V	Historia de Estados Unidos II	Historia de América Latina III
Trimestre IX	Historiografía de México II	Historia de México VI	Seminario de Historia I	Historia de Europa IV
Trimestre X	Seminario de Investigación I	Historia Cuantitativa I	Seminario de Historia II	Historia de Asia Contemporánea
Trimestre XI	Seminario de Investigación II	Historia Cuantitativa II	Teoría Política	Optativa divisional
Trimestre XII	Seminario de Investigación III	Metodología de Historia Política	Historia de África Contemporánea	Optativa divisional

Fuente: Elaboración propia.

de Historia Cuantitativa, los Seminarios de Historia y los Seminarios de Investigación. Además, para esos años la planta académica era diferente, la mayor parte de los profesores de América Latina y dos estadounidenses habían regresado a sus países de origen o emigrado a otras instituciones. Ahora el cuerpo de profesores estaba formado por alumnos egresados de nuestra licenciatura con estudios de posgrado y también por académicos de otras instituciones nacionales.

COMENTARIO FINAL

Para Iggers, la ciencia siempre supone una comunidad de estudiosos que comparten prácticas de investigación y formas de comunicación. Por lo tanto, es imposible separar la historia de la historiografía, tanto de las instituciones como del marco social e intelectual en el que se desarrolla la investigación.⁴⁰ El caso de la primera Licenciatura de Historia de la UAM-I lo demuestra. Su diseño y práctica deben ser comprendidos en el contexto de la década de 1970, cuando coincidieron cambios institucionales en la educación superior, nuevas influencias y debates en la historiografía latinoamericana, y especialistas de las ciencias sociales incursionaron en el quehacer del historiador. La interdisciplina fue una de las características del perfil del historiador en la UAM-I, si bien después de este primer plan de estudios se realizaron cambios —dos reformas al plan de estudios—, de alguna manera quedó la huella de este perfil. ❧

⁴⁰ Georg G. Iggers, *La historiografía del siglo XX: Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Ciudad de México, FCE, 2012, p. 46.

DIÁLOGOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA

Hacia una nueva cultura docente (2017-2022)

Iliana Quintanar Zárate

La enseñanza de la historia económica ha sido objeto de reflexión en el último lustro por parte de investigadores y docentes debido a la introducción acelerada de tecnologías de la información en el aula y al interés por lograr un aprendizaje significativo de la disciplina que sea de utilidad tanto en la formación de los alumnos como en el posterior ejercicio de su profesión. Entendida como el conjunto de prácticas docentes, la elaboración de materiales didácticos y la relación entre la historia que se hace y la historia que se enseña,¹ la enseñanza de la historia económica implica la identificación de retos y la elaboración de metodologías didácticas específicas para alcanzar sus objetivos, debido a que en sí misma es una disciplina híbrida que se vale de teorías y métodos tanto de la historia como de la economía.² El objetivo del presente artículo es destacar los diálogos que sobre el tema se han establecido entre docentes de distintas organizaciones e instituciones académi-

Iliana Quintanar Zárate, División de Historia, CIDE.

¹ Sebastián Plá menciona que hay una clara distinción entre los conceptos “didáctica de la historia”, “educación histórica” y “enseñanza de la historia”. El primero se refiere al ser del profesor y sus conocimientos didácticos y disciplinares; el segundo, al conjunto de habilidades cognitivas que pueden desarrollarse a través del método científico del historiador; mientras que el tercero se refiere a la construcción de significados dentro de la escuela que implica la formación docente, los materiales didácticos y la relación entre el saber historiográfico profesional y la historia en el aula. Debido a que, como se verá más adelante, las discusiones entre colegas se centraron en varios tópicos, se parte del concepto “enseñanza de la historia” propuesto por el autor. Sebastián Plá, “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, pp. 168-169.

² Isabel Avella Alaminos, *Génesis y configuración disciplinar de la historia económica en México (1927-1989)*, Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2020, pp. 15-16.

cas nacionales e internacionales vinculadas con la historia económica, con el objeto de identificar los retos a los que se han enfrentado en su práctica y conocer las nuevas formas de enseñar en el contexto de la pandemia actual.

El interés en la enseñanza de la historia como objeto de estudio y discusión no es nuevo en México, pues a inicios del siglo XXI se han establecido organizaciones para tal efecto, como la Asociación Mexicana de Investigadores de la Enseñanza y la Didáctica de la Historia, la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y el Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; además se han realizado eventos como el Coloquio de Enseñanza de la Historia de la Universidad de Guadalajara, el Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y el Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia.³

Si bien la discusión general sobre la enseñanza de la historia está bastante avanzada en México y ha tenido valiosos resultados tanto para la historiografía como para la práctica docente, la discusión de la historia económica en particular es bastante reciente frente a otros países donde ya es de larga data. Al respecto, la Asociación Española de Historia Económica ha sido pionera en el tema, pues desde 1990 ha organizado el Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, cuyo principal objetivo ha sido intercambiar propuestas docentes y experiencias didácticas.⁴ Con miras a mejorar tanto el conocimiento como la difusión de prácticas exitosas, la misma asociación recientemente ha puesto a disposición del público interesado el llamado Practicum, mediante el cual los docentes tienen la posibilidad de dar a conocer su trabajo, al tiempo que fortalecen los lazos interuniversitarios en materia de enseñanza-aprendizaje.⁵

³ Sebastián Plá y Paulina Latapí Escalante, “La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la Historia en México”, en Sebastián Plá y Joan Pagés (coords.), *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*, Ciudad de México, Bonilla Artigas, Universidad Pedagógica Nacional, 2014, pp. 197-198.

⁴ Asociación Española de Historia Económica (en adelante AEHE), “Encuentros didáctica”, en: <https://www.aehe.es/congresos-y-actividades/docencia-universitaria/>

⁵ El Practicum “constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación

El primer paso sobre el tema en México se realizó en el contexto de las IV Jornadas de Historia Económica organizadas por la Asociación Mexicana de Historia Económica en 2017. A propósito del proceso de reforma académica en la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, los profesores del área destacaron que para mejorar el plan de estudios vigente hasta el momento no bastaba con la modificación de los contenidos y la actualización de la bibliografía, había que tener en cuenta también los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. De ahí que en la mesa “Didáctica de la Historia” se presentara una serie de trabajos que versaron sobre los criterios de periodización de las asignaturas, el análisis de los manuales utilizados para la enseñanza de la historia económica mexicana y mundial, así como las dificultades para fomentar en los alumnos una conciencia histórica de su propia disciplina.⁶

En aquel evento se vieron las necesidades de una reflexión más detallada y del intercambio académico con miembros de otras instituciones educativas para conocer el estado de la enseñanza de la disciplina en otros ámbitos y en otras licenciaturas además de la de Economía, así como la necesidad de conocer las distintas metodologías de las que se han valido los docentes. Así, en 2018, se organizó en la Facultad de Economía de la UNAM el Primer Encuentro de Didáctica de Historia Económica en conjunto con la Asociación Mexicana de Historia Económica (AMHE). La discusión se dividió en dos sesiones, la primera dedicada a los recursos y estrategias que conlleva la enseñanza de una disciplina híbrida a historiadores, economistas y abogados en formación, ya que, como se verá más adelante, la impartición depende tanto de la institución como de los objetivos de cada programa académico y de la modalidad, es decir, si es escolarizada, semipresencial o a distancia.

sean efectivos”, Mercedes González Sanmamed y Eduardo José Fuentes Abeledo, “El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente”, *Revista de Educación*, núm. 354, enero-abril, 2011, p. 49, en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf

⁶ Los títulos de las ponencias presentadas fueron: Enrique Rajchenberg, “Tres obras recientes para la enseñanza de la historia económica de México”; Monika Meireles, “Reflexiones sobre la enseñanza del pensamiento económico latinoamericano: De la lectura de los clásicos al debate contemporáneo”; Omar Velasco, “La teoría económica como ventana hacia el pasado”; Estela Ramírez, “El largo siglo XX mexicano, criterios de periodización”; Paty Montiel, “Estado y sociedad en la globalización: Notas sobre la enseñanza de nuevos fenómenos con perspectiva histórica”.

La segunda sesión estuvo dedicada a identificar los retos a los que diariamente nos enfrentamos como docentes en las aulas; el diálogo se centró en la necesidad de dar a conocer la importancia de la historicidad de los modelos económicos y la utilidad de la teoría económica en el análisis histórico.

Los resultados de la reunión fueron muy ricos, por lo que, a través de la AMHE, cuya mesa directiva se interesó en el tema, fueron convocadas las asociaciones de historia económica de España, Chile, Uruguay y Argentina con miras a ampliar la discusión. De ahí que en 2019, en el contexto del VI Congreso Latinoamericano de Historia Económica realizado en Santiago de Chile, se presentara en conjunto el simposio “Retos de la enseñanza de la historia económica”. Dada la introducción de las TIC y las humanidades digitales en la educación superior, las presentaciones se concentraron no solo en los retos mencionados en los eventos anteriores, sino en nuevas metodologías y técnicas usadas en el aula, como el *student engagement*, el *experiential learning*, la clase invertida, la gamificación educativa y el uso de aplicaciones digitales. En el entendido de que las “metodologías docentes tradicionales ya no resultan efectivas para garantizar el aprendizaje competencial y activo de los alumnos universitarios, unos alumnos interactivos y tecnológicamente conectados”,⁷ el diálogo se concentró en las posibles formas de innovar hacia una nueva cultura docente que integrara aquellas nuevas herramientas.

Con lo anterior se sentaron las bases para la siguiente reunión académica en el contexto de la pandemia actual, es decir, la mesa redonda: “La enseñanza de la historia económica en tiempos de pandemia”, realizada en el CIDE (octubre de 2020),⁸ a la que asistieron investigadores de distintas instituciones educativas nacionales e internacionales con el objetivo de reflexionar sobre los cambios y desafíos que implicaron para la educación el cautiverio en casa, el cierre de instituciones académicas necesarias para nuestra labor como investigadores y docentes dedicados a la historia (por ejemplo, los archivos y las bibliotecas), y las dificultades que presentaron

⁷ Javier Puche, “Las aplicaciones educativas como herramientas innovadoras para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica: Reflexiones y algunos ejemplos”, ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Historia Económica, Santiago de Chile, 2019.

⁸ Los asistentes a la reunión fueron: Isabel Avella (UNAM-México), Michael K. Bess (CIDE-México), Elena Catalán (Universidad del País Vasco-España), Gustavo del Ángel (CIDE-México), Antonio Ibarra (UNAM-México), Juliette Levy (Universidad de California, Riverside).

los alumnos para adaptarse al nuevo modelo educativo, entre otros temas. Se trataba, entonces, de conocer las experiencias que se habían presentado en varios países —México, España y Estados Unidos—, cuyas sociedades y gobiernos enfrentaron la pandemia de forma diversa.

La pandemia que ahora nos aqueja reveló una serie de retos adicionales a los que nos enfrentamos como docentes, así como ventanas de oportunidad para mejorar la práctica en línea. La desigualdad en el acceso a la educación por la falta de conexión o su mala calidad, la pretensión de pasar el sistema de cátedra a las sesiones virtuales e incluso el desconocimiento de las plataformas digitales entre alumnos y docentes fueron algunos desafíos que obligaron a replantear la forma de impartir clase para conseguir un aprendizaje significativo. La pedagogía digital fue tema entonces del simposio “Didáctica de la Historia” en el contexto de las V Jornadas de Historia Económica de la AMHE (junio de 2021), en el cual destacó la importancia de ir hacia una docencia multiplataforma que utilice los recursos digitales y tenga en cuenta el lenguaje audiovisual y digital de los alumnos para incentivar su capacidad crítica y analítica de los procesos económicos del pasado en el presente. Cabe señalar que esta situación también se discutió en otros espacios como las XIV Jornadas de Investigación en Historia Económica de la Asociación Uruguaya de Historia Económica en agosto de 2021.⁹

Si bien se han hecho algunos esfuerzos por poner en el centro del debate la enseñanza de la historia económica en México, lo cierto es que todavía queda mucho por hacer. Como es posible notar, los eventos realizados han dado cuenta de las dificultades de enseñar una disciplina híbrida, han destacado múltiples posibilidades didácticas que deben utilizarse en el aula, así como la importancia de adquirir una cultura digital y la utilidad de establecer redes internacionales de docentes e investigadores con la finalidad de

⁹ Las ponencias presentadas en este espacio fueron: Reto Bertoni y Pablo Vallejo, “El rol de la historia económica en la formación de los profesores de Historia de Uruguay: Primeras aproximaciones a un debate necesario”; Irene Centurión y Martín Olivera, “Argentina en los noventa. Un juego de negociación y decisiones interdependientes basado en el dilema del prisionero con cuatro grupos de jugadores, pensado para la plataforma Zoom en la UC Economía de América Latina”; Sabrina Siniscalchi y Henry Willebald, “A 30 años del ‘País de los Vivos’. Una experiencia del uso didáctico del video en el aula”; Manuel Talamante, “Licence de Langues Étrangères Appliquées (LEA) como campo de innovación docente en la enseñanza de Historia Económica de España”. Agradezco a la presidenta de la AUDHE, Carolina Román, haberme proporcionado estos datos.

intercambiar experiencias y elaborar material audiovisual que atienda las necesidades de docentes y alumnos. Al respecto, es de destacar que, como resultado del diálogo académico desarrollado desde 2017, la AMHE ha establecido recientemente la comisión de Enseñanza de Historia Económica, cuya función es promover la reflexión en torno al tema en distintos foros nacionales e internacionales, así como crear un sitio web con materiales de apoyo a la docencia.

RETOS Y PRÁCTICAS DOCENTES

Las asignaturas de Historia Económica de México o Historia Económica Global e Historia del Pensamiento Económico se encuentran presentes en los mapas curriculares de las carreras de Historia, Economía y Derecho, generalmente la primera es de carácter optativo y las otras, de carácter obligatorio.¹⁰ Esta situación implica varios problemas, en principio que los estudiantes de Historia no se ven lo suficientemente incentivados para cursar la asignatura debido a varias preconcepciones muy arraigadas respecto a la teoría económica. A decir de Isabel Avella y Omar Velasco, de primera impresión la economía resulta para los estudiantes un conocimiento inescrutable y solo accesible para los expertos.¹¹ Sumado al hecho de que es muy común que los alumnos asocien la economía a las ideas de mercado, comercio, producción y sistemas económicos que, si bien son elementos que se refieren a aspectos centrales de la disciplina, dejan de lado la distinción entre la macroeconomía y la microeconomía, así como entre la economía real y la financiera.¹² Además de conocer claramente la definición de la ma-

¹⁰ La Licenciatura en Humanidades-Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana es uno de los pocos programas de Historia que mantiene la asignatura de Historia Económica como obligatoria. Luz María Uthhoff, “La enseñanza de la historia económica como parte esencial de la licenciatura en Humanidades-Historia, 1974-1990”, ponencia presentada en las V Jornadas de Historia Económica, AMHE, México, 2021. Las licenciaturas en Economía de El Colegio de México y de la Facultad de Economía de la UNAM tienen en su currícula obligatoria las asignaturas de Historia Económica de México, General y Pensamiento Económico.

¹¹ Omar Velasco Herrera, “Esbozo de una estrategia didáctica y docente para la impartición de un curso de teoría económica para historiadores”, ponencia presentada en el I Encuentro de Didáctica de la Historia, México, 2018.

¹² Isabel Avella Alaminos, “Reflexiones sobre la enseñanza de la historia económica en la Licenciatura en Historia”, ponencia presentada en el I Encuentro de Didáctica de la Historia, México, 2018.

teria de estudio de la economía, sus conceptos básicos y su división interna, los historiadores en formación, al comprender que no existe un pensamiento único sino que a lo largo del tiempo se ha desarrollado un corpus de ideas o teorías económicas cuya factura ha dependido de los contextos en los que han sido formulados, se hacen de un conocimiento más familiar debido a su propia formación.

A las preconcepciones sobre la materia y la falta de manejo de algunos conceptos, habría que agregar la inercia de ciertos programas curriculares por dividir la historia económica con un criterio político, lo cual circunscribe el análisis a la política económica dejando de lado el comportamiento de los diversos sectores y agentes y de la vida cotidiana en el desarrollo de los procesos económicos.

Sumado a lo anterior, destaca la importancia de contar con una bibliografía especializada. Si bien en las últimas décadas la historia económica ha tenido una producción historiográfica abundante en México,¹³ que es muy utilizada en los cursos como material de base, Avella menciona que para el caso de la Historia Mundial del siglo XX los manuales no se encuentran traducidos y en ocasiones parten de un criterio eurocentrista y occidentalizante. En este sentido cabe señalar que la perspectiva de estudio de la historia global ha tratado de romper con aquella tradición historiográfica.

Enseñar historia económica a los economistas en formación también supone ciertos retos. Sobre el entendido de que la historia es necesaria para comprender tanto el comportamiento de las variables en un momento determinado como el desempeño económico de largo plazo, se ve necesario entonces “considerar el rol de las instituciones, costumbres creencias y su incidencia sobre la actividad económica {y que} los resultados que se desprenden de los modelos teóricos se ven afectados por estos factores”.¹⁴ En ese sentido, la historia dota a los estudiantes de herramientas analíticas para estudiar los procesos económicos, pues como Graciela Márquez señala:

¹³ Sandra Kuntz, “Mexico’s Economic History: Much more than Cliometrics and Dependency Theory”, en Francesco Boldizzoni y Pat Hudson (eds.), *Routledge Handbook of Global Economic History*, Nueva York, Routledge, 2016.

¹⁴ Juan Carlos Moreno-Brid, “¿Tiene sentido tratar de aprender teoría económica sin enseñar historia?”, ponencia presentada en el I Encuentro de Didáctica de la Historia, México, 2018.

[...] el diálogo entre economistas e historiadores enriquece el entendimiento del pasado. A la abstracción de los modelos teóricos de los economistas, los historiadores aportan ejemplos y situaciones concretas con los cuales se comprueban o modifican los resultados básicos de la teoría económica. A las características individuales de fenómenos históricos, el economista puede aportar generalizaciones que resultan útiles para mejorar nuestro entendimiento del pasado.¹⁵

En ese entendimiento interdisciplinario, Carlos Becerril destaca la importancia de las normas, es decir de la historia del derecho, en la formación tanto de economistas como de abogados. Esto porque los primeros podrán conocer la normatividad jurídica y los marcos legales que inciden en el desempeño económico, mientras que los segundos deberán prestar atención a aquel desempeño para poder entender la regulación y el comportamiento de variables macro y microeconómicas presentes en la legislación.¹⁶

Como es posible advertir, los retos no son menores. Sin embargo, a lo largo de los eventos académicos realizados, los docentes han compartido una serie de estrategias que han desplegado en el aula para destacar la importancia de la historia económica en la formación de historiadores, abogados y economistas como un conocimiento útil para el análisis del presente desde su propia disciplina.

Es bien sabido que las estrategias didácticas deben estar en consonancia con los objetivos de aprendizaje. Enrique Cárdenas menciona que el objetivo principal del método que ha desarrollado es “estimular en cada estudiante la conformación de su propia visión de largo plazo de la economía nacional, de tal modo que puedan visualizar mejor el desempeño económico de México a lo largo de los siglos XIX y XX, los obstáculos que ha enfrentado y sus potencialidades y limitaciones de crecimiento para el futuro”.¹⁷ Con base en el libro de texto *El largo curso de la economía mexicana: De 1789 a nuestros días*, el autor aplica un sistema semipresencial utilizado en las uni-

¹⁵ Graciela Márquez Colín, “Historia económica: Problemas comunes entre historiadores y economistas”, en Virginia Guedea y Leonor Ludlow (coords.), *El historiador frente a la historia: Historia económica en México*, Ciudad de México, UNAM, 2003, p. 23.

¹⁶ Carlos Becerril, “Historia, economía y derecho: La importancia de las normas”, ponencia presentada en el I Encuentro de Didáctica de la Historia, Ciudad de México, 2018.

¹⁷ Enrique Cárdenas, *El largo curso de la economía mexicana. De 1789 a nuestros días: Método de enseñanza*, en: <https://www.historiaeconomicademexico.mx/21-libro-como-texto> [fecha de consulta: 7 de abril de 2022].

versidades de Cambridge y Oxford que consiste en la elaboración de ensayos breves a partir de una serie de preguntas por responder y su defensa de manera oral. En grupos pequeños (idealmente de seis integrantes) cada estudiante debe argumentar sus respuestas frente al profesor, quien promueve el análisis del periodo por estudiar con las participaciones de todos. En el intercambio entre el docente y los compañeros a quienes “se les ha asignado una pregunta diferente dentro del mismo tema de la clase, el alumno refuerza o modifica sus convicciones sobre la pregunta, escucha nuevos argumentos y de ahí aprende aún más. Es así que el proceso de aprendizaje con un método de este tipo aumenta significativamente frente al método tradicional”.¹⁸ El sistema implica entonces el fomento de la lectura y la escritura, así como de la capacidad crítica del alumno.

Con el objetivo de que el alumnado conozca la bibliografía especializada y la metodología usada por la historia económica, Carlos Marichal propone la impartición de cursos por subdisciplina (como la historia empresarial, la agraria, etc.), ya que esto permite centrar el análisis desde la historia regional y otorga la posibilidad de conocer archivos y fuentes sobre un tema en particular, como la historia minera o petrolera. Esta perspectiva hace hincapié en mostrar el método de los historiadores, así como en fomentar una perspectiva de análisis de la historia como problema. Sin dejar de lado la lectura de la bibliografía especializada, el investigador propone mostrar la diversidad de fuentes mediante visitas a los archivos o museos especializados (por ejemplo, el Archivo Histórico Banamex o Museo del Banco de México), acompañado de la búsqueda de material en internet. Esto último es de especial interés pues, como es bien sabido, en la última década varias universidades y archivos se han dado a la tarea de digitalizar sus acervos históricos para ponerlos a disposición del público.¹⁹

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Carlos Marichal, con el apoyo de la biblioteca de El Colegio de México y varios colegas, ha llevado a cabo un intenso trabajo de digitalización de fuentes de diversos temas, a disposición del público en portales especializados, que resultan de gran utilidad tanto para la docencia como para la investigación, tales como: *Guías de memorias de Hacienda de México (1822-1910)*, en: <https://memoriasdehacienda.colmex.mx/mhwp/>. *Historia bancaria de América Latina y España*, en: <https://hbancaria.org/es/inicio/>. *Cajas de la Real Hacienda de la América Española*, siglos XVI-XIX, en: <https://realhacienda.colmex.mx/>. *Fuentes para la historia del petróleo en México*, en: <https://petroleo.colmex.mx/>. De igual forma, resulta de interés el curso: *Historia del México colonial a través de la Real Hacienda*,

Si la bibliografía y las fuentes primarias permiten ahondar en la capacidad crítica y en el método de la historia, las imágenes también resultan de mucha utilidad para analizar problemas específicos de una época histórica vista desde la economía. Al respecto, Antonio Ibarra ha desarrollado un método de enseñanza en el que las imágenes tienen un papel primordial. A sabiendas de que uno de los grandes desafíos de la enseñanza es capturar la atención e interés de los alumnos en la asignatura, las imágenes son utilizadas como un recurso didáctico para problematizar los temas revisados en clase. Los alumnos realizan con imágenes un discurso narrativo audiovisual que tiene como finalidad aprender a elegir el material *ad hoc* y leer las imágenes desde una perspectiva histórica, ya que en la discusión colectiva se realiza un análisis de las representaciones de cada uno de los actores y situaciones que componen las fotografías. A lo largo de este proceso, los alumnos desarrollan sus habilidades tecnológicas y fomentan su capacidad de análisis, con dirección del profesor, en la discusión colectiva del material.²⁰

El estudiante tiene entonces un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, como Juliette Levy ha señalado. Con el aprovechamiento de la educación digital que tienen ya los alumnos, debido a que forman parte de una generación que ha estado en contacto desde la infancia con las tecnologías de la información, la investigadora ha desarrollado su método de enseñanza a partir de la gamificación del aula. El juego *Digital Zombies* consiste en misiones, es decir, proyectos de investigación que se realizan con el material de los repositorios bibliográficos y hemerográficos universitarios, así como la búsqueda en la web de información pertinente.²¹ El objetivo del juego es adquirir o mejorar las habilidades referentes a la cultura digital en la educación.

en: <https://www.youtube.com/watch?v=7T8ifHAKANk&list=PLhIF5xewDHRzU677mRANMXLXFbaei5EBw>

²⁰ Antonio Ibarra, “Imágenes para pensar, recursos digitales en la enseñanza de la historia económica”, ponencia presentada en el I Encuentro de Didáctica de la Historia, Ciudad de México, 2018.

²¹ Massachusetts Institute of Technology, “Digital Zombies and Virtual Reality. Juliette Levy on digital history in the classroom”, en: <https://shass.mit.edu/news/news-2019-digital-history-classroom-juliette-levy> [fecha de consulta: 7 de abril de 2022]. Juliette Levy, *Digital Zombies*, en: <https://digitalzombies.ucr.edu/>

Aunado a la gamificación en el aula, Levy también ha hecho hincapié en la necesidad de introducir al alumno en el uso de los recursos digitales tales como repositorios documentales o grandes proyectos desarrollados dentro de las humanidades digitales. Esto porque la organización y visualización de datos históricos que ofrecen aquellos proyectos resultan de gran utilidad en la pedagogía digital y en las nuevas formas de hacer historia en el siglo XXI. Entre estos proyectos se encuentra *Mx.digital*, coordinado por Juliette Levy y Michael Bess, cuyo objetivo es desarrollar acervos digitales de estadísticas y mapas para la visualización de la historia de México.²²

Las estrategias antes mencionadas parten, entonces, de dos supuestos. El primero, que el alumno tome parte activa de su propio proceso de aprendizaje, “tiene que hacer, sentirse útil y [saber] que es capaz de pensar y solucionar un problema por sí solo”;²³ el segundo, que el profesor es un facilitador de ese proceso, por lo que necesita entrenamiento en las nuevas estrategias para establecer una base comunicativa común con sus alumnos. El objetivo entonces es sustituir la instrucción por el aprendizaje, de ahí que Elena Catalán señale que “el verdadero reto que debemos asumir tiene más que ver con la praxis diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas y los problemas que plantea su implementación en culturas universitarias distintas”,²⁴ por lo que propone el uso del modelo *Experiential Learning* formulado por David A. Kolb, en el que el aprendizaje es un proceso continuo mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El método implica etapas de reflexión y observación, de abstracción y conceptualización y experimentación activa, las cuales permiten colocar al aprendizaje en un contexto relevante para los alumnos.²⁵ Al respecto, Gustavo del Ángel destaca la importancia de

²² Juliette Levy “Humanidades digitales e historia económica”, ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Historia Económica, Santiago de Chile, 2019. *Mx.digital*, en: <https://mx.digital/>. Para conocer el funcionamiento del portal, consúltese el artículo de Michael K. Bess incluido en el presente dossier y la conferencia “Análisis histórico espacial: El proyecto Mx.digital”, *Ciclo Conversaciones Metodológicas*, Flacso, 2022, en: <https://fb.watch/cg11MwQTQw/>.

²³ Elena Catalán, “Retos en la enseñanza de la historia económica en el siglo XXI”, ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Historia Económica, Santiago de Chile, 2019.

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ Institute for Experiential Learning, “*What is Experiential Learning?*”, en: <https://experien->

fomentar el interés de los estudiantes mediante dos estrategias. La primera es elegir una temática de la historia económica relacionada directamente con los conceptos teóricos de la economía, mientras que la segunda se refiere a una cuestión coyuntural, es decir, a discutir temas de actualidad a través del análisis del proceso histórico que les precedió y los conceptos económicos que les correspondan.²⁶

HACIA UNA NUEVA CULTURA DOCENTE

Las estrategias de aprendizaje son múltiples y tuvieron que ser modificadas en el contexto de la pandemia actual. De pronto alumnos y profesores nos encontramos en casa con el equipo personal y las herramientas que nuestras instituciones pusieron a nuestra disposición, ya fuese mediante el préstamo de equipo, la disponibilidad de plataformas virtuales o la impartición de cursos breves para aprender a programar los cursos en línea. Uno de los principales retos, a decir de Avella, fue lograr un acompañamiento interactivo, en el entendido de que no solo no había aulas físicas, sino que las plataformas planteaban actividades sincrónicas y asincrónicas frente a la ausencia de socialización presencial. De ese modo, los encuentros virtuales, el correo electrónico, los chats en línea e incluso las redes sociales se convirtieron rápidamente en las vías de comunicación entre profesores y alumnos con el objeto de acompañar de manera virtual el proceso de aprendizaje.

La pandemia entonces implicó que aquello que ya se había planteado en encuentros académicos anteriores se convirtiera en una situación real, ya que el profesorado no sólo tuvo que establecer una misma clave comunicativa digital con sus alumnos, es decir, aprender su lenguaje, sino que tendió más a ser un facilitador del aprendizaje que un instructor de contenidos. La pedagogía virtual implicó un cambio en la cultura docente, pues, como Ibarra y Levy señalan, hubo que dejar de lado la tradicional forma de dar clase, es decir, la cátedra, acudir a otros elementos audiovisuales y plataformas como parte sustantiva del proceso de aprendizaje e incluso cambiar las

tiallearninginstitute.org/resources/what-is-experiential-learning/ [fecha de consulta: 7 de abril de 2022].

²⁶ Gustavo del Ángel, “Historia económica en la enseñanza de la economía”, ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Historia Económica, Santiago de Chile, 2019.

formas de evaluación (*undergrading*), porque el objetivo no es transmitir contenidos, sino que el alumno tenga para sí que la historia económica es un conocimiento relevante en su formación y desempeño profesional, independientemente de la carrera que estudie.²⁷

Ante tal desafío, definir claramente los objetos de estudio de cada sesión, conocer la situación particular de los alumnos (acceso a internet, disponibilidad de equipo de cómputo, conocimiento de aplicaciones y plataformas, entre otros factores) y elegir el material de lectura o audiovisual sin extralimitarse, para evitar la fatiga digital, fueron elementos prioritarios por considerar para reconstruir las estrategias docentes, así como la flexibilidad y empatía. Esto último porque la tensión emocional que provocó la pandemia incidió también en el aprovechamiento escolar.

Si bien la pandemia impuso nuevos desafíos, también se abrieron nuevas posibilidades de innovar en la práctica docente, es decir, hacer clases más inmersivas y participativas con el uso de pódcast, Storymaps, videos cortos, lecturas y otras herramientas, virtuales o no, que aprovechen la capacidad creativa de los alumnos. Ante una inusitada situación mundial hubo que establecer nuevas reglas, plazos flexibles y múltiples opciones al alumnado.

En cuanto a los profesores, la pandemia generó la oportunidad de realizar materiales de apoyo propios. Al respecto, actualmente Velasco se encuentra desarrollando el *Diccionario en línea de conceptos económicos con perspectiva histórica*, cuya finalidad es “mostrar cómo el instrumental teórico del economista ha sido construido y discutido en un espacio y en un tiempo específico, lo que obliga a que un buen economista incluya en sus razonamientos la variable histórica”,²⁸ este material de apoyo atiende a la necesidad ya mencionada de aclarar los conceptos económicos. Juliette Levy, por su parte, realizó distintas infografías de mucha utilidad para quienes nunca habían estado en contacto con la pedagogía digital, así como pódcast para sus grupos, en el entendido de que había que reducir el tiempo en pantalla, pues “un cerebro estresado y cansado no aprende, hay que incorporar descanso en la

²⁷ Mesa redonda “La enseñanza de la historia económica en tiempos de pandemia”, Ciudad de México, CIDE, 2020.

²⁸ Omar Velasco, “La construcción de términos económicos bajo una perspectiva histórica: Material para la enseñanza de las asignaturas del núcleo básico del área de Historia Económica de la Facultad de Economía en el marco del proyecto Papime”, ponencia presentada en las V Jornadas de Historia Económica-AMHE, Ciudad de México, 2021.

clase para fomentar la curiosidad y no solo el almacenamiento de datos”.²⁹ Mientras que Michael Bess desarrolló un sistema de educación digital interactivo que implica la creación de clases en la plataforma ArcGIS, con lecturas cortas y videos propios, acompañadas de una sesión de videoconferencia para aclarar dudas del tema revisado.³⁰

Las innovaciones en el aula fueron compartidas en distintos espacios académicos. En ese sentido, en aprovechamiento de las nuevas condiciones, los docentes abrieron redes de colaboración nacionales e internacionales que a la postre pueden convertirse en grupos de investigación teniendo como objeto de estudio la enseñanza de la historia económica.

La pandemia cambió la forma de impartir conocimiento. Si bien reveló la desigualdad en el acceso a la educación (por el equipo de cómputo y la conexión) y el desconocimiento del uso de plataformas, no solo nos obligó a aprender nuevas habilidades digitales, sino que en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de alguna forma horizontalizó los roles tradicionales alumno-profesor, obligó a estos últimos a combinar lenguajes para establecer un constante diálogo a distancia que fomentara el aprendizaje significativo. De tal forma que, al reunir las nuevas estrategias y asumiendo los nuevos retos, la enseñanza de la historia económica está encontrando nuevos cauces para un desarrollo más rico que fortalecerá la disciplina con miras a la segunda década del nuevo milenio. ❧

²⁹ Juliette Levy, “La universidad pandémica: ¿Qué hemos aprendido sobre pedagogía digital desde que se volvió la única pedagogía?”, ponencia presentada en las V Jornadas de Historia Económica-AMHE, Ciudad de México, 2021.

³⁰ Mesa redonda “La enseñanza de la historia económica en tiempos de pandemia”, *op. cit.*

DEL *POLITICAL ECONOMY* AL *ECONOMICS*

La historia y el pensamiento económico como elementos didácticos

Omar Velasco Herrera

BREVE APUNTE INTRODUCTORIO

Este texto es una reflexión que es resultado de mi práctica docente en la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente como profesor de la asignatura Historia del Pensamiento Económico. También es un intento por documentar dos procesos: primero, mi acercamiento a la historia a través del estudio del pasado de la teoría económica y, segundo, el papel didáctico y pedagógico que tiene la historia del pensamiento económico para la enseñanza de la economía y la relación que ha tenido la teoría económica con la historia a lo largo del tiempo. A riesgo de sonar simplista, dado que el interés primario del texto es profundizar en el segundo proceso, puedo afirmar que el primero de ellos está implícito en las dos secciones que conforman este escrito. No obstante, quiero resaltar que la asignatura de Historia del Pensamiento Económico ha sido determinante en mi trayectoria como economista, como historiador económico y ahora como profesional de la docencia universitaria, por ello, esta oportunidad me permite ofrecer un reconocimiento a mis profesoras y profesores, pero sobre todo a mis alumnas y alumnos, cuyas preguntas están también en el fondo de estas líneas.

Como ya mencioné, el trabajo está dividido en dos secciones. En la primera hago un acercamiento a la relevancia que tiene el estudio de las ideas económicas del pasado desde la perspectiva de algunas voces de autoridad que han abordado el tema, en especial las de Eric Roll, Joseph Schumpeter

Omar Velasco Herrera, Facultad de Economía, UNAM.

y Paul Samuelson. Hago énfasis en el carácter eminentemente pedagógico de la historia del pensamiento económico del que dan cuenta estos autores, sobre todo en la formación de los economistas. Mi objetivo es abrir el panorama para reflexionar en torno a cómo ha sido la relación entre la historia y la economía desde la aparición de textos icónicos como *La tabla económica* de François Quesnay o *La riqueza de las naciones* de Adam Smith. Para coadyuvar en esto la segunda parte consiste en una reconstrucción de la naturaleza y los objetivos de la *economía* como concepto y como disciplina, con énfasis en los elementos históricos que están detrás de la transformación de su denominación como *Political Economy* a ser nombrada simplemente como *Economics*.

LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO Y SU NATURALEZA DIDÁCTICA

En 1938 se publicó la primera edición en inglés del influyente libro de Eric Roll titulado *A History of Economic Thought*. La primera edición en español, publicada en 1942 por el Fondo de Cultura Económica, tradujo el nombre de la obra como *Historia de las doctrinas económicas*. Desconozco las razones por las cuales el traductor y la editorial decidieron que el nombre del libro quedara bajo la impronta de la palabra *doctrina* en lugar de *pensamiento*, pero esta elección sirve para poner en perspectiva el primer punto que quiero destacar: el papel de la historia del pensamiento económico en la formación de los economistas.

Si seguimos a la Real Academia Española (RAE), la palabra *doctrina* tiene tres acepciones: primero, se entiende como norma científica o como paradigma; segundo, como un conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etcétera, que son sustentadas por una persona o grupo. Sin duda, estos dos significados justificarían la traducción del título del libro al que hacemos referencia en la medida en que analiza la trayectoria histórica de paradigmas e ideas vinculados con la teoría económica. Sin embargo, existe un tercer significado que resulta relevante para nuestros fines: doctrina también se entiende como la “enseñanza que se da para instrucción de alguien”.¹

En ese sentido, Eric Roll afirma que la historia del pensamiento económico empezó a ganar presencia como disciplina autónoma cuando, hacia

¹ Véase la entrada “doctrina” del diccionario de la RAE, en: <https://dle.rae.es/doctrina> [fecha de consulta: 28 de febrero de 2022].

mediados del siglo XIX, surgieron los primeros cuestionamientos a la supremacía de la economía política clásica por parte de escuelas como la histórica y la socialista que emergieron en Alemania. Sin embargo, la historia del pensamiento económico se consolidará y popularizará hacia finales del siglo XIX y principios del XX por una razón muy importante: la generalización de la enseñanza de la economía, es decir, el papel cada vez más relevante de la doctrina entendida también como instrucción o educación.²

Siguiendo el punto anterior, puedo sostener que la consolidación de la economía como disciplina académica y su profesionalización son elementos clave para entender cómo la historia del pensamiento económico comenzó a tener mayor presencia a modo de asignatura formativa. Al mismo tiempo, la economía aumentó el número y la complejidad de sus herramientas conceptuales, lo que hizo que los economistas se interesaran cada vez más por la “evolución de los conceptos individuales y por los métodos de aplicación de su instrumental técnico”.³ Por ello, resulta relevante que Paul Samuelson, al reflexionar sobre la historia de las ideas económicas, haya considerado *las contribuciones analíticas* como el criterio más importante para la selección y el tratamiento de los autores y de las teorías que debían ser consideradas dentro de una verdadera obra de erudición en la historia del pensamiento económico.⁴

Esta perspectiva de uno de los economistas más influyentes de la segunda mitad del siglo XX tiene como telón de fondo dos sucesos editoriales. Primero, la aparición en 1954 de una de las obras más importantes sobre historia de la economía, a saber, *History of Economic Analysis* de Joseph Schumpeter. El segundo, la publicación en 1958 de la cuarta edición del influyente libro de texto universitario *Economics*, escrito por el mismo Paul Samuelson, una edición en la que aparece un árbol genealógico de la economía propuesto por el autor cuyas implicaciones en la pedagogía de la economía fueron cruciales. Si abordamos brevemente, pero con mayor aproximación, estos dos acontecimientos del mundo de los textos podremos

² Eric Roll, *Historia de las doctrinas económicas*, Ciudad de México, FCE, 1994 [primera edición, 1938], p. 13.

³ *Ídem.*

⁴ Paul Samuelson, “Economists and the History of Ideas”, *The American Economic Review*, vol. 52, núm. 1, 1962, pp. 2-4.

observar cómo la historia del pensamiento económico tiene en su esencia una perspectiva didáctica y pedagógica.

Así pues, en 1954 Joseph Schumpeter define la *historia del análisis económico* como aquella que trata sobre “los esfuerzos intelectuales que ha hecho la humanidad para entender fenómenos económicos o, lo que es lo mismo, la historia de los aspectos analíticos o científicos del pensamiento económico”.⁵ Este interés de Schumpeter por ahondar en los aspectos analíticos del pensamiento económico será una de las improntas del economista austriaco en cuanto al abordaje del pasado de la teoría, un cambio respecto a las obras tradicionales previas en las que se ponderaba a los personajes o a las escuelas, pero no las contribuciones en el plano de la *caja de herramientas* para el análisis económico. De allí que autores como Adam Smith, por ejemplo, no tengan un interés primario, dado que *La riqueza de las naciones* es un texto que expone un conjunto de “políticas económicas que su autor defiende sobre la base de ciertos principios unificadores (normativos), como los principios del liberalismo”. Será de interés para Schumpeter en la medida en que los principios planteados por Smith aparezcan como fruto de un “logro analítico”, es decir, para el autor el interés central no es lo que se argumentó, sino cómo se argumentó y de qué instrumentales de análisis echó mano para hacerlo.⁶

Ahora bien, tras dejar claro qué entiende por historia del análisis económico y el enfoque que sigue, Joseph Schumpeter plantea una serie de preguntas cuyas respuestas muestran claramente que en el fondo de su enfoque hay un interés por la docencia y la didáctica: “¿Por qué estudiamos la historia de la economía?... y ¿por qué se estudia la historia de cualquier ciencia?... ¿por qué, pues, retroceder a viejos autores y volver a considerar opiniones anacrónicas?, ¿no se pueden dejar esos materiales antiguos al cuidado de unos pocos especialistas que sientan por ellos desinteresada afición?” Las visitas a los conceptos, métodos y resultados que están arrinconados en el desván del pensamiento económico son provechosas siempre que no nos quedemos allí por mucho tiempo, sostiene el autor. Así pues, los beneficios

⁵ Joseph Alois Schumpeter, *History of Economic Analysis*, Nueva York, Oxford University Press, 1954, p. 2.

⁶ *Ibid.*, p. 36.

de este tipo de exploraciones son tres: las “ventajas pedagógicas, las nuevas ideas y la comprensión de los modos de proceder del espíritu humano”.⁷

¿A qué se refiere Schumpeter cuando habla de las ventajas pedagógicas? Su respuesta es clara: no se logra ponderar la relevancia y la validez del análisis, de los problemas y de los métodos contemporáneos sin conocer los anteriores a los que intentó darse respuesta. En ese sentido, el análisis científico aparece en la perspectiva de Schumpeter como un proceso zigzagueante, no lineal, ni incremental, por lo que “el estado de una ciencia en un momento dado implica su historia pasada y *no se puede transmitir satisfactoriamente* sin explicitar esa historia. . . el espíritu humano es capaz de obtener nueva inspiración del estudio de la historia de la ciencia”.⁸

La economía aparece en este horizonte como una disciplina científica inmersa en un proceso histórico continuo, dado que los hechos y problemas económicos difieren de una época a otra. De allí que uno de los principales objetivos de la historia del análisis económico sea dar cuenta de algo que Schumpeter denominó “proceso de filiación de las ideas científicas”. Es mediante este que se despliegan los esfuerzos de la humanidad para entender los fenómenos económicos y con ello producir, perfeccionar y derribar “indefinidamente estructuras analíticas”.⁹ Entonces, el acercamiento a la historia de la economía contemplando su potencial pedagógico significa, al mismo tiempo, la posibilidad de transformación futura en las perspectivas teóricas, metodológicas y, por supuesto, analíticas.

En ese sentido, me parece importante dar cuenta de los ecos que generó esta perspectiva en la didáctica y en el espíritu pedagógico de la economía, sobre todo si tomamos en cuenta la siguiente afirmación hecha en la *Historia del análisis económico*:

[...] los profesores o los estudiantes adeptos a la tesis de que todo lo que necesitan es disponer del tratado más reciente descubrirán pronto que se están dificultando las cosas innecesariamente. *A menos que el tratado reciente presente un mínimo de aspectos históricos, se difundirá entre los estudiantes, o al menos entre una mayoría de ellos, la sensación de falta de orientación y de sentido*, por muy correcto, original, riguroso y elegante que sea el libro.¹⁰

⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁸ *Ibid.*, pp. 3-4. Las cursivas son mías.

⁹ *Ibid.*, p. 5.

¹⁰ *Ibid.*, p. 3. Las cursivas son mías.

El 27 de diciembre de 1961 Paul Samuelson ofreció un discurso como presidente de la American Economic Association (AEA), durante su septuagésima cuarta reunión anual celebrada en Nueva York. Al iniciar su intervención mencionó que había decidido dejar de lado la idea de hablar sobre metodología y el uso de las matemáticas en la economía, para tratar el tema del pensamiento económico y la historia de las ideas. Esta decisión tenía un antecedente, pues en 1958 se publicó la cuarta edición de su afamado libro *Economics*, en la que resalta el hecho de ser la primera en la que aparece una exploración histórica de la economía. Sabemos que Samuelson leyó con atención el texto de Schumpeter porque en su comunicación ante la AEA lo dejó claro al sostener que dicho libro marcaba un referente en términos del nuevo enfoque allí propuesto, así que seguramente puso atención en la idea schumpeteriana que citamos líneas arriba, es decir, que un libro original, riguroso y elegante no bastaba para dar orientación a los estudiantes, era necesario recurrir a la historia del pensamiento económico para apuntalar las intenciones pedagógicas de cualquier libro de economía.

La primera edición de *Economics* (*Economía*) apareció en 1948 y fue escrito por Paul Samuelson por encargo del jefe del Departamento de Economía del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). La idea era cubrir la necesidad de un texto básico para un curso obligatorio de teoría económica que se impartía en el MIT. Samuelson tuvo entera libertad para elegir los temas, por lo que se interesó en redactar un texto que ofreciera a los profesores y alumnos dos cosas: un enfoque que diera cuenta de cómo se determina el ingreso nacional (macroeconomía) y otro que permitiera explicar la idea del equilibrio general (microeconomía). El primer elemento fue clave pues significaba ampliar y desarrollar conceptos desde la perspectiva keynesiana. No obstante, lo más relevante era la posibilidad de consolidar este enfoque dentro de la enseñanza universitaria. La obra fue un éxito editorial en gran medida porque propuso una pedagogía para la enseñanza de la macroeconomía que aún prevalece en las aulas universitarias en sus aspectos diagramáticos, analíticos y matemáticos.¹¹

¹¹ Véase Agustín Cue Mancera, "Samuelson y la enseñanza de la teoría económica", *Análisis Económico*, vol. XVIII, núm. 38, segundo cuatrimestre, 2003, pp. 305-306.

La adscripción keynesiana de Samuelson quedó plasmada en las primeras ediciones de *Economics*, pues la única semblanza biográfica que apareció fue la de John Maynard Keynes, ningún otro pensador, ni siquiera Adam Smith, había sido contemplado. Esto cambió en 1958 cuando en la cuarta edición Samuelson sostuvo que: “90 por ciento de los economistas estadounidenses ha dejado de ser keynesiano o antikeynesiano, para tratar en cambio de *llegar a una síntesis* de lo que es valioso en la *antigua economía y en las modernas teorías* sobre determinación del ingreso”.¹² ¿Cuál fue la vía de Samuelson para apuntalar esa síntesis entre la economía del pasado y la de su presente? El camino elegido fue el de la historia del pensamiento económico.

La idea de mostrar a la economía contemporánea como resultado de una síntesis, a la cual le agregó el apellido de *neoclásica*, tiene su expresión más clara en la construcción del árbol genealógico de la economía que aparece en la solapa de la cuarta edición de *Economics*. Ese diagrama muestra un panorama del pensamiento económico desde Aristóteles, pasando por Tomás de Aquino, el mercantilismo de los siglos XVII y XVIII, François Quesnay, Thomas R. Malthus, David Ricardo, John S. Mill y Karl Marx. Al observar las líneas genealógicas del siglo XX resaltan dos cosas: primero, Alfred Marshall y John Maynard Keynes representan las raíces de la *síntesis neoclásica*, quienes a su vez son herederos del pensamiento clásico tanto por la vía de Malthus (Keynes) como de Ricardo (Marshall). El segundo punto es que la otra escuela contemporánea que aparece en el diagrama es la del socialismo, representada por Marx y Lenin, en la que, a su vez, el primero deriva del planteamiento ricardiano. En ese sentido, el desarrollo teórico de la economía en 1958 aparece como un correlato de la Guerra Fría, algo que pedagógicamente hablando también es relevante y remite a la importancia del contexto desde el cual se escribe un documento didáctico.

Por ello, el árbol genealógico de Samuelson se irá transformando en las ediciones subsecuentes. La escuela monetarista y la austriaca aparecerán hasta la décima segunda edición en 1985, la primera en la que participa William D. Nordhaus como coautor, allí se agregan tres ramas al diagrama: la del liberalismo de Chicago, la macroeconomía de las expectativas racio-

¹² Citado en Mark Skousen, “The Perseverance of Paul Samuelson’s *Economics*”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 11, núm. 2, 1997, p. 139. Las cursivas son mías.

nales y *la corriente principal de la economía moderna*, que sustituyó en el esquema a lo que había sido denominado en 1958 como *la síntesis neoclásica*. Esta inserción y transformación tuvo un proceso: desde la quinta edición (1961) se comenzó a citar a Milton Friedman; cuando sale a la luz la octava (1970) había ya seis citas de este influyente economista mientras que en la novena (1973) se recomendaba la lectura del libro *Capitalism and Freedom* publicado en 1962 por la Universidad de Chicago.¹³

En las ediciones catorce (1992) y quince (1995) desaparecerán del esquema tanto la escuela de Chicago como la de las expectativas racionales: la nueva síntesis de Samuelson y Nordhaus las incluyó como parte del denominado *modern mainstream economics*. También desaparecerá de la obra un anexo biográfico sobre Karl Marx, cuyas menciones se reducen de doce a tres páginas, aunque su nombre no desaparece del árbol genealógico.¹⁴ Sin duda, la caída de la Unión Soviética había hecho eco en el texto y era necesario dar cuenta de ello como parte de su función pedagógica, teniendo a la historia del pensamiento económico como aliada.

Auxiliado por el trabajo y las voces de Eric Roll, Joseph Schumpeter y Paul Samuelson, he intentado mostrar cómo la historia del pensamiento económico ha tenido un papel crucial dentro de la enseñanza de la economía. Las transformaciones en el icónico libro de Paul Samuelson, responsable de la educación formal de varias generaciones de economistas en muchas partes del mundo, ha tenido a la historia del pensamiento y del análisis económico como una de sus columnas didácticas. Así pues, la trayectoria de *Economics* invita a reflexionar en torno a una pregunta: ¿Cómo fue que la disciplina pasó de ser economía política (*political economy*) a únicamente economía (*economics*)? La respuesta invita a realizar una exploración panorámica que permita mostrar cómo ha sido, a lo largo de la propia historia del pensamiento económico, la relación entre la teoría económica y la historia.

DEL POLITICAL ECONOMY AL ECONOMICS

En 1758 fue publicada la *Tableau économique* de François Quesnay, una de las obras más representativas del pensamiento económico. El consenso dentro

¹³ *Ibid.*, pp. 143, 147.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 147-148.

de la historia de la economía apunta a que fue en ese momento cuando puede hablarse de la presencia de una verdadera teoría económica, pues posee un sistema explicativo consistente, en el que hay interrelación de variables y expone analíticamente el origen del *producto neto*, es decir, del excedente económico. Los fisiócratas, como son conocidos los economistas franceses vinculados con Quesnay, le abren el escenario a Adam Smith, cuya obra *Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, publicada el 9 de marzo de 1776, se convirtió en uno de los libros de economía más famosos de todos los tiempos, con cinco ediciones en tan solo dos años.¹⁵

Con Smith se inaugura la tradición de la economía política clásica, la cual tiene en el centro de su armazón teórico a la llamada teoría del valor trabajo. No ahondaré en minucias teóricas, pero el hecho de que la categoría “trabajo” sea el meollo del conjunto teórico da cuenta de un hecho: el punto de partida de la escuela clásica fue el proceso de producción, y en específico de la producción de mercancías, es decir, objetos dirigidos al intercambio en el mercado. Entender cómo fue que el mercado se posicionó como un espacio de reproducción de nuestra vida material, social y cultural es posible si tenemos una perspectiva histórica y al parecer el abordaje clásico de Smith lo tenía en cuenta pues en la presentación y plan de su obra afirma:

El objeto de los primeros cuatro libros de esta obra es explicar en qué ha consistido la renta del conjunto de la población, o cuál ha sido la naturaleza de los fondos que, *en naciones y tiempos diferentes*, han provisto su consumo anual.¹⁶

Naciones y tiempos diferentes, con ello el autor da cuenta de las dimensiones de análisis de las que hará uso mediante el contraste empírico que le ofrece el pasado. Tiempo y espacio se convierten en aliados de la construcción teórica del filósofo moral escocés, porque no está de más recordar que uno de los orígenes de la economía como disciplina está en la filosofía moral. La historia aparece en el pensamiento de Smith como una aliada argumentativa, por ejemplo, en el libro IV, titulado “De los sistemas de economía política”, encontramos un abordaje de las ideas previas en el que hay un

¹⁵ Alessando Roncaglia, *La riqueza de las ideas: Una historia del pensamiento económico*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2006, p. 166.

¹⁶ Adam Smith, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, Ciudad de México, FCE, 1958 [primera edición 1776], p. 6. Las cursivas son mías.

posicionamiento crítico que buscó polemizar en torno a los principios de lo que llamó el sistema mercantil y el sistema agrícola, lo que hoy conocemos como mercantilismo y fisiocracia. Es también en el libro IV en donde define a la economía política como “uno de los ramos de la ciencia del legislador o del estadista, [que] se propone dos objetos distintos: el primero, suministrar al pueblo un abundante ingreso o subsistencia... el segundo, proveer al Estado o República de rentas suficientes”.¹⁷

Por otra parte, David Ricardo marcó un salto importante en el desarrollo teórico de la economía, pues su obra es mucho más abstracta y con un estilo mucho más sobrio y llano si lo comparamos con Adam Smith, una limitación que él mismo reconoció en una carta a Thomas Robert Malthus de febrero de 1816: “No progreso en el difícil arte de la redacción. Creo que debo estudiarlo”.¹⁸ Esta revelación la hizo Ricardo mientras escribía los *Principios de economía política y tributación*, publicados el 9 de abril de 1817. La contribución de esta obra a la economía política fue fundamental pues puso en la mesa de discusión la generación del excedente, pero sobre todo la disputa ante su distribución. De allí que, en el preámbulo de los *Principios*, Ricardo sostiene:

[...] en distintas formas de sociedad, las proporciones del producto total de la tierra que serán imputadas a cada una de estas tres clases, bajo los nombres de renta, utilidad y salario, serán esencialmente diferentes, dependiendo principalmente de la fertilidad real del suelo, de la acumulación de capital y de población... *La determinación de las leyes que rigen esta distribución es el problema primordial de la Economía Política.*¹⁹

Si bien David Ricardo es un pensador clásico con un acercamiento menos amplio a la historia, pues son pocas las referencias que hace al pasado para sustentar sus argumentos, se puede afirmar que la estructura teórica que planteó, así como el problema de estudio que le confirió a la economía política (determinar las leyes de la distribución), dio pie a que uno de sus lectores más asiduos lograra que la historia se volviera orgánica a la teoría, me refiero a Karl Marx. Heredero del edificio conceptual ricardiano, y en ese sentido del pensamiento clásico, el filósofo alemán decodificó en un lenguaje distin-

¹⁷ *Ibid.*, p. 377.

¹⁸ Véase la referencia a esta carta en la introducción escrita por Piero Sraffa a la obra de David Ricardo, *Principios de economía política y tributación*, Ciudad de México, FCE, 1959, p. XI.

¹⁹ *Ibid.*, p. 5. Las cursivas son mías.

to las conclusiones de Ricardo en torno al problema distributivo, para de este modo plantear problemáticas como la explotación del trabajo como fuente del plusvalor, la tendencia decreciente de la tasa de ganancia, la crisis como rasgo inmanente al capitalismo y la idea de que este modo de producción no es permanente, que existen fuerzas de cambio y transformación.

En *El Capital* hay varios pasajes en los que la argumentación será histórica. El ejemplo más eminente de cómo el pasado económico se convierte en un elemento analítico dentro de la obra de Marx está en el tomo I, capítulo 24, desde mi perspectiva uno de los textos mejor documentados y escritos de la historia económica mundial. La formación del mercado interno, ese elemento conceptual que los economistas aprenden en las aulas, se llena de contenido histórico con el abordaje en torno a la llamada *acumulación originaria*. Ese proceso en el que se da la escisión entre el productor directo y los medios de producción toma la forma de una reconstrucción en donde teoría e historia logran una alquimia virtuosa. En ese sentido, se trata también de un texto que pertenece a su época, su construcción tiene un contexto (la expansión de la gran industria) y un fin político (ofrecer al movimiento obrero una estructura teórica sólida), de allí su carácter profundamente histórico, pues busca entender aquel presente e incidir en su transformación.

En medio del bullicio que causó el pensamiento de Marx, el cual convirtió los postulados de la economía clásica en misiles en su contra, aparecieron aproximaciones teóricas que buscaron explicaciones distintas. Entre 1870 y 1871 se publicaron las obras de Karl Menger, William Stanley Jevons y León Walras, personajes que son considerados los padres de la escuela marginalista. Se trata de una perspectiva del pensamiento económico que buscó explicar los procesos económicos teniendo como punto de partida el consumo, ya no el de la producción. Para esta corriente, consumir mercancías genera satisfacción y por lo tanto su valor depende de un aspecto subjetivo: el de la *utilidad marginal*. Esta decrece conforme consumimos más de una mercancía y, por ende, los seres humanos tomamos decisiones económicas en función de aspectos como la satisfacción, los gustos, las preferencias, los precios de mercado, el ingreso, la oferta, la demanda, *el dolor y el placer*.

Desde esta perspectiva se sostiene que el enfoque dominante de la economía política debería ser cuantitativo y en esa medida será matemática o no será economía, será completamente teórica o no será verdadera teoría

económica, será predictiva o no será ciencia, pero aún más relevante: será ahistórica o no será útil. Así es como lo sostiene William Stanley Jevons en su obra *La teoría de la economía política* publicada en 1871:

Es claro que la economía, si es que ha de ser una ciencia, tiene que ser una ciencia matemática. Existen muchos prejuicios contra los intentos de introducir los métodos y el lenguaje de las matemáticas en cualquier rama de las ciencias morales... en el curso de los últimos dos años se ha suscitado un intenso debate en torno al método filosófico de la economía política... Coincido con estos capaces y eminentes economistas en cuanto a conceder que la investigación histórica es de gran importancia en la ciencia social. Pero, en lugar de convertir nuestra actual ciencia de la economía en una ciencia histórica, *destruyéndola completamente en el proceso*, yo perfeccionaría y desarrollaría lo que ya tenemos y, al mismo tiempo, erigiría una nueva rama de la ciencia social, con una base histórica.²⁰

El marginalismo marca una ruptura entre la historia y la teoría económica, un desencuentro tan claro que la disciplina dejará de llamarse economía política. En idioma inglés, la lengua dominante de la economía, esto fue más claro, pues pasó de ser *political economy* a simplemente *economics*, un cambio no solo de forma, sino completamente de fondo. La economía como la conocemos hoy día, con su lenguaje diagramático, funciones de producción y relaciones causales, es producto del esfuerzo intelectual de Alfred Marshall, responsable del prestigio que ganó la escuela de Cambridge a finales del siglo XIX y principios del XX. En 1890 publicó su influyente obra *Principles of Economics*, un texto construido desde y para la enseñanza de la economía, con contribuciones analíticas de gran calado como el cálculo de las elasticidades o la tijera de oferta y demanda.

Joseph Schumpeter sostiene que Alfred Marshall tenía un dominio amplio de la historia de la economía, conocimiento que supo mezclar con sus capacidades analíticas, en ese sentido, su trabajo es “una unión tan íntima que el hecho vivo penetró en los teoremas y el teorema en las observaciones puramente históricas”.²¹ No obstante, en los *Principles of Economics* el núcleo

²⁰ William Stanley Jevons, *La teoría de la economía política*, Madrid, Pirámide, 1998, pp. 68, 79. Las cursivas son mías.

²¹ Joseph Alois Schumpeter, *Diez grandes economistas: De Marx a Keynes*, Barcelona, José Ma. Bosch editor, 1955, pp. 124-125.

analítico fue el de una teoría estática, la naturaleza pedagógica de la obra obligó a Marshall a apostar por esa vía para presentar un libro dúctil para un amplio público, en ese sentido, los elementos dinámicos tales como los planteamientos históricos quedaron reducidos.

El paradigma económico dominante, el enfoque neoclásico, tomó distancia de la historia, pero fue la propia historia la que se encargó de recordarle a los economistas que el mundo no es estático, aunque el análisis de sus textos educativos dijera lo contrario. La Gran Guerra de 1914 que reconfiguró la dinámica económica gestada durante el siglo XIX, aunada a la crisis económica de los años treinta, creó las condiciones no solo para la irrupción del paradigma keynesiano y la configuración de la macroeconomía, también dio pie a la construcción de explicaciones sobre esa coyuntura hechas desde la historia. En 1934, por ejemplo, apareció la obra de Earl Hamilton *El tesoro americano y la revolución de los precios en España, 1501-1650*, la cual sostuvo que la llegada masiva de metales preciosos a Europa había provocado un incremento generalizado de los precios. No obstante, este flujo de metales y la consecuencia inflacionaria había sido clave para generar las condiciones del desarrollo capitalista en Europa, pues el efecto sobre los precios provocó un estímulo para las ganancias. Esta es una idea que John Maynard Keynes desarrolló en *A Treatise on Money* bajo la idea de “la inflación de beneficios”, es decir, cuando los precios van por adelante de los costos y estimulan la actividad económica. Así pues, la obra de Hamilton resultaba empíricamente sugerente en un contexto de estancamiento económico y deflación. Era necesario ampliar la liquidez y para ello, como demostró Keynes en 1936, había que usar la política fiscal.²²

Trabajos como el de Hamilton, en donde el oficio de historiador se mezcló con la construcción de series de datos, le proveyeron a los economistas materiales invaluable para la comprensión del ciclo económico. La teoría del ciclo es en gran medida resultado del reencuentro entre historia y economía. Por ejemplo, la llamada historia serial, de origen francés y vinculada a la tradición de los *Annales*, defendió la idea de que este tipo de historia debía ser una historia útil a las ciencias sociales, entre ellas la economía, la

²² Al respecto véanse los comentarios a la obra de Hamilton de José Antonio Bejarano, “El tesoro americano y la revolución de los precios en España 1501-1650”, *Anuario colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 8, 1976, pp. 77-79.

cual tenía la responsabilidad de indagar, mediante el diálogo con la historia, la manera de “conocer, analizar, dominar, para mejor domesticar las fluctuaciones económicas”.²³ Desde esta perspectiva, durante los años cincuenta y sesenta los historiadores dialogaron con los economistas bajo el lenguaje de las teorías sobre el crecimiento y el desarrollo económico. Algunos economistas resaltaron por su intercambio con la historia al momento de pensar sus esquemas teóricos sobre el crecimiento económico: Arthur Lewis, Celso Furtado, Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, todos ellos vinculados a la realidad latinoamericana y la del Caribe.

La economía neoclásica, herida aparentemente de muerte tras el cataclismo de 1929, se reencontró con la historia a través de la cliometría, el uso de las técnicas econométricas para la interpretación y la reinterpretación del pasado, cuya principal aportación fue el uso de las hipótesis contrafactuales. Por ejemplo, ¿qué habría pasado en la economía estadounidense si no hubiera habido ferrocarriles? La economía se habría ajustado mediante los medios de transporte alternativos, es decir, el ferrocarril no fue determinante, o aún más provocador: ¿era la esclavitud un modo de producción rentable cuando estalló la guerra civil?, no sólo era rentable, sino que incluso los esclavos tenían condiciones de vida parecidas a las de los trabajadores libres del norte. Las respuestas de Robert Fogel a estas preguntas causaron polémica, pero sobre todo hicieron posible que los historiadores volvieran a las fuentes, cuestionaran posiciones historiográficas y reabrieran temas aparentemente resueltos. El ejercicio contrafactual, considerado un mero ejercicio de imaginación por los historiadores, es ponderado metodológicamente por la cliometría como instrumento para el debate con los historiadores: el diálogo disciplinar se ha reabierto.

La economía neoclásica también procuró ampliar el horizonte de sus planteamientos teóricos con el neoinstitucionalismo, cuyo principal representante fue Douglas North. El enfoque de North sostiene algo que muchos historiadores tenían claro, pero que los economistas habíamos dejado fuera de los modelos explicativos: las instituciones, es decir, las reglas del juego, las leyes, los códigos y las costumbres son determinantes en el desempeño económico. El cambio institucional puede explicarnos una trayectoria que

²³ Pierre Chaunu, *Historia cuantitativa, historia serial*, Ciudad de México, FCE, 1987, p. 19.

es observable a lo largo del tiempo, es decir, mediante la historia económica. Douglas North y Robert Fogel recibieron el premio Nobel de economía en 1993; fue en parte un reconocimiento a la historia económica, aunque a una historia económica vinculada con lo que Paul Samuelson denominó en su árbol genealógico como el *modern mainstream economics*.

Desde la trinchera del marxismo, autores como Edward Palmer Thomson, Eric Hobsbawm o Josep Fontana habían estado pensando y escribiendo sobre la relación entre historia y economía desde su posición como historiadores. En 1980 Hobsbawm fue invitado por la Universidad de Cambridge a ofrecer las conferencias Marshall, uno de los reconocimientos más importantes que puede obtener un economista. Era significativo que un historiador marxista pisara la tribuna dedicada a uno de los economistas responsables del impulso de la teoría económica contemporánea. En su intervención señaló:

Los economistas necesitan reintegrar la historia y esto no puede hacerse por el sencillo procedimiento de transformarla en econometría retrospectiva. Los economistas necesitan esta reintegración más que los historiadores, porque la economía es una ciencia social aplicada, del mismo modo que la medicina es una ciencia natural aplicada... A los economistas que no se ocupen principalmente, de modo directo o indirecto, de las operaciones de economías reales que ellos deseen transformar, mejorar o proteger del empeoramiento es mejor clasificarlos como subespecie de los filósofos o matemáticos, a menos que opten por ocupar el espacio que en nuestra sociedad secular ha dejado vacío el declive de la teología.²⁴

Poco después, Eric Hobsbawm hace una afirmación con la que quiero cerrar este escrito, pues considero que engloba el espíritu de la comunicación que he intentado construir en estas páginas y se convierte en un recordatorio para quienes nos movemos entre el mundo de la economía y el de la historia económica mediante la brújula de la docencia universitaria, sobre todo en escuelas y facultades de economía: “Mi argumento da a entender que la economía, divorciada de la historia, es como un barco sin timón y que los economistas sin la historia no tienen una idea muy clara de hacia dónde navega el barco.”²⁵

²⁴ Eric Hobsbawm, “Historiadores y economistas”, en E. Hobsbawm, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 107.

²⁵ *Ibid.*, p. 116.

CONCLUSIONES

Es un hecho relevante que la historia del pensamiento económico haya empezado a crecer hacia finales del siglo XIX, en correspondencia con el incremento de la enseñanza y profesionalización de la economía como disciplina universitaria. El enfoque de la historia del análisis económico, propuesto por Joseph Schumpeter, fue también parte del eco en el avance conceptual, analítico y metodológico que tuvo la teoría económica hacia la primera mitad del siglo XX. En ese sentido, se puede afirmar que la historia del pensamiento económico, de la teoría económica, de las doctrinas o del análisis económico tiene una naturaleza pedagógica en la medida en la que orienta, inspira y promueve la transformación disciplinaria. Los cambios en la icónica obra de Paul Samuelson, *Economics*, responsable al mismo tiempo de la educación formal de varias generaciones de economistas en el mundo, muestran cómo una vía para el apuntalamiento de su propuesta fue la historia, la cual tomó la forma de un árbol genealógico de la economía. La idea de mostrar el contenido teórico del libro como resultado de una síntesis (neoclásica) que tomará después la forma del *modern mainstream economics*, tiene también su sostén en las modificaciones subsecuentes a la genealogía. La conclusión es breve, pero contundente: la historia del pensamiento económico es pedagógica, pero también una herramienta poderosa para sustentar, justificar y legitimar el canon doctrinal.

Esto sirve para arribar a una segunda conclusión: los cambios en la relación que ha habido entre la historia y la teoría económica a lo largo del tiempo permiten observar los virajes que ha tenido la economía en términos de sus preocupaciones, problemas, métodos y agendas. La denominación en inglés de la disciplina *economics* encarna un proceso en donde los encuentros y desencuentros con la historia han tenido un peso importante. Por ello, la perspectiva de Eric Hobsbawm en torno a reintegrar a la historia para que los economistas recuperen el timón del barco reivindica la relevancia que tienen la historia económica y la historia del pensamiento económico en la formación de economistas y de historiadores. ❧

LA TEORÍA ECONÓMICA Y LA HISTORIA

Algunas notas a propósito de su enseñanza en el sistema
Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Isabel Avella Alaminos

El abanico temático del que se ocupa la historia como disciplina abarca, en principio, toda clase de asuntos y perspectivas analíticas, desde la trayectoria histórica de la ciencia hasta la historia del arte. Por ello, ineludiblemente requiere, en menor o mayor medida, abreviar en planteamientos teóricos provenientes de otros campos del conocimiento. Incluso el giro lingüístico, que cuestionó la naturaleza de la historia como ciencia social y recuperó la relevancia de la narrativa, se nutrió de la teoría lingüística. Por ello, la revisión de dichos andamiajes teóricos a lo largo de la carrera es de primera importancia. En esta contribución me referiré, en particular, a la pertinencia de incluir la teoría económica en la carrera de Historia, definida, *grasso modo*, como la rama de la economía “que se enfoca en la construcción de modelos económicos y el desarrollo de los métodos matemáticos apropiados para su análisis”.¹

Como historiadora, tuve mi primer acercamiento a la teoría económica desde que era estudiante en la licenciatura en Historia del sistema escolarizado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Con los años me especialicé en historia económica y comencé a dar clase de Teoría Económica en la misma facultad, pero en la carrera de Historia del Sistema Universidad Abierta (SUA).

Isabel Avella Alaminos, doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¹ Nigar Hashimzade, Gareth Myles y John Black, *Oxford: A Dictionary of Economics*, 5a. ed., Oxford, Oxford University Press, 2022, en: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198759430.001.0001/acref-9780198759430-e-3594?rskey=Lf2WQQ&result=1026> [fecha de consulta: 1 de abril de 2022].

A partir de mi experiencia como profesora de Teoría Económica en esta última modalidad en la presente contribución reflexiono sobre la importancia de la asignatura para la formación actual de los historiadores, centrándome en tres interrogantes: para qué sirve este conocimiento dentro del quehacer histórico; qué elementos podemos considerar centrales para la enseñanza de la Teoría Económica en la carrera de Historia; y qué estrategias pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia.

TEORÍA ECONÓMICA EN HISTORIA, ¿PARA QUÉ?

La presencia de la economía en el ámbito de la historia al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se remonta al año de 1931, cuando en la recién fundada sección de Ciencias Históricas se ofrecieron dos materias de Economía Política.² Empero, no fue sino hasta mediados de la década de 1970 cuando se inauguró la enseñanza de la teoría económica propiamente dicha en la carrera de Historia de la facultad.³ Sus inicios tuvieron lugar en el marco de la apertura de la licenciatura hacia las ciencias sociales en general, concepción que se abrió paso con dificultad, primero en el sistema escolarizado (1974), donde, junto a otras asignaturas de corte teórico, se le incluyó como optativa obligatoria de la nueva área de Teoría Socioeconómica, que se creó con el argumento de que “en función de las tendencias y del desarrollo de la historiografía actual, se consideraron insuficientes los conocimientos teóricos que se proporcionaban [en el plan de estudios anterior] en relación con la problemática socioeconómica y política”.⁴ Después se le incorporó también a la licenciatura en Historia del sistema abierto (1979), en la cual quedó como asignatura obligatoria del área de Problematicación teórica. Mientras que tras la modificación del primer plan en 1999 el curso desapareció de la malla curricular, de manera que su impartición en el nuevo plan ha dependido de la continuidad que le ha dado la planta docente, el curso sigue vigente en el plan del SUA.

² Isabel Avella Alaminos, *Génesis y configuración disciplinar de la historia económica*, Ciudad de México, Facultad y Filosofía y Letras, UNAM, 2020, p. 39.

³ Me referiré a la distinción entre economía política y teoría económica más adelante.

⁴ Libertad Menéndez Menéndez, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, títulos y grados, 1910-1994*, Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996, p. 468.

En el programa original de Teoría Económica de Historia SUA la relevancia de la materia para el conjunto de la currícula era evidente porque el curso, con una orientación materialista, era acompañado por varias asignaturas teóricas complementarias que estaban en la misma sintonía (Materialismo Histórico I y II y Metodología de las Ciencias Sociales); asimismo, se buscaba que la materia coadyuvara al análisis de los contenidos revisados en los cursos monográficos paralelos, por lo que se especificaba que el primer curso debía centrarse en el tema de la propiedad, mientras que el de Teoría Económica Contemporánea debía enfocarse en los orígenes del capitalismo.⁵ En el horizonte intelectual de finales de los años setenta se daba por sentado que la economía era el factor determinante de la historia. Eran los tiempos post-68 de eclosión del marxismo en los planes de estudio de la UNAM.

Aun cuando la malla curricular de Historia SUA se ha mantenido intacta, el contenido de las asignaturas no ha sido ajeno a los cambios temáticos experimentados por la disciplina, que en años recientes han puesto en el centro de la discusión problemas de historia cultural, social y política (sobre todo del tiempo presente). En este contexto la centralidad de la economía como hilo explicativo se ha diluido, de manera que preguntarse para qué nos sirve enseñar teoría económica en la carrera de Historia no sea una cuestión trivial.

La interrogante, de hecho, va más allá, pues primero habría que preguntarnos para qué nos sirve la teoría económica en la historia. En este sentido, resulta revelador el hecho de que buena parte de las revisiones que hallamos sobre la vinculación entre historia y economía en general e historia y teoría económica en particular han sido planteadas por historiadores económicos formados desde la economía. Por lo que respecta a las primeras, podemos mencionar la obra de Boldizzoni y, en el ámbito mexicano, el texto coordinado por María Eugenia Romero Ibarra; desde la disciplina histórica, destaca el texto de Carlo Cipolla titulado *Entre la Historia y la Economía*. En lo tocante a los segundos, se encuentra la compilación de textos de Edward Nell,⁶

⁵ “Plan de Historia SUA”, en *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*, Ciudad de México, División del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM [s. f.], pp. 5-6.

⁶ Edward J. Nell, *Historia y teoría económica*, ed. y pról. Alfons Barceló y Lluís Argemí, Barcelona, Crítica y Grijalbo, 1984.

además de que existen por lo menos tres manuales específicamente diseñados para la enseñanza de la teoría económica en la historia, a saber: los de Gary Hawke, Gabriel Tortella, y Thomas Rawski y colaboradores.⁷ Estas obras fueron, de nuevo, producto de la inquietud de un economista y un grupo de historiadores económicos cuya formación inicial fue en economía.

Con base en las ideas que aparecen en algunas de estas obras y en mi propia experiencia, primero como alumna de Teoría Económica y luego como docente, considero que la enseñanza de la materia dentro de la carrera de Historia es pertinente por tres razones fundamentales: su utilidad para adentrarse en la historia económica; para entender el lenguaje de la economía; y por su función formativa allende el campo de la historia económica.

Independientemente del peso secundario que tiene hoy en día el estudio de la historia económica, cualquier proceso histórico que se examine termina conectándose con aspectos económicos, pues, aunque nuestras parcelas temáticas (historia cultural, social, política y económica, por citar las clásicas) sean funcionales en términos analíticos, la historia como realidad pasada incorpora elementos de todas ellas. Por tanto, un estudiante que se forma como historiador idealmente debería tener una formación mínima en economía para contar con un bagaje teórico que le permita formular preguntas y explicaciones sobre los procesos económicos del pasado; como señala Daniel Cosío Villegas: “[...] si el papel del historiador económico debe llevarse más allá del hallazgo y presentación de hechos externos, entonces el valor de la teoría económica es enorme, pues ayudaría a la elección y a la explicación de los hechos objeto de estudio”.⁸

Aun cuando nuestro interés se remonte a épocas lejanas, el bagaje de la teoría económica nos da la pauta para formular interrogantes y desarrollar argumentos sobre cómo funcionaron las economías del pasado porque, a final de cuentas, en todas ellas hubo procesos de producción, distribución y consumo o, planteado en términos de la teoría convencional, existió la necesidad de administrar recursos escasos. Claro que conforme nos alejamos más

⁷ Gary R. Hawke, *Economía para historiadores*, Barcelona, Labor, 1984; Gabriel Tortella, *Introducción a la economía para historiadores*, Madrid, Tecnos, 1987; y Thomas G. Rawski, *et al.*, *Economics and the Historian*, Berkeley, California, University of California Press, 1996.

⁸ Citado por Francisco Javier Rodríguez Garza, “Cambio institucional y pensamiento económico en el México de entreguerras, 1920-1946”, tesis de doctorado en Historia, Ciudad de México, El Colegio de México, 1996, vol. 1, p. 243.

en el tiempo, debemos ser más conscientes de la historicidad de los conceptos, es decir, no podemos asumir que términos como renta, arancel y dinero, por citar algunos, significan lo mismo hoy que hace trescientos años.⁹

Su enseñanza resulta más pertinente aún si tomamos en cuenta que el lenguaje especializado de la economía, estrechamente relacionado con las matemáticas, se ha vuelto poco accesible para el público en general, de manera que el esfuerzo que implica aprenderlo por cuenta propia es significativo. En este sentido, me parece que la enseñanza específica de la teoría económica resulta clave para conectar la historia y la economía en virtud de que nos permite familiarizarnos con los supuestos, conceptos y modelos cuya traducción en términos de relaciones matemáticas subyacen al pensamiento y la forma de proceder del economista en la actualidad. En otras palabras, nos proporciona el código básico para entender su lenguaje y poder, por tanto, examinar y discutir sus argumentos en lo referente a la historia económica. No por casualidad, aun cuando los textos de Hawke, Tortella y Rawski llevan en su título la palabra economía, no teoría económica, esta es el eje de su contenido.

En tercer lugar, fuera del campo de la historia económica, considero que la enseñanza de la teoría económica es importante para desarrollar la capacidad del estudiantado de Historia para identificar y definir con claridad y precisión sus herramientas conceptuales, así como para crear una conciencia de por qué es importante hacerlo. Justamente porque la economía es una disciplina con un lenguaje muy formalizado, delinea con detalle el contenido y las fronteras de sus conceptos y las relaciones entre estos. Si bien esta delimitación y estas conexiones se encuentran en toda investigación histórica, no siempre las explicitamos ni somos plenamente conscientes de ellas ni de sus alcances. En este sentido, el aprendizaje de la teoría económica nos recuerda que la historia difícilmente puede plantearse sin teoría. El desarrollo, en las últimas décadas, de campos como la historia conceptual y la historia intelectual ha hecho más visibles estas necesidades, pero no sobra insistir en ellas.

⁹ Respecto a la historicidad de los conceptos económicos, próximamente, a través de la Facultad de Economía de la UNAM, podrá consultarse el sitio *Diccionario histórico de términos económicos*, coordinado por Omar Velasco Herrera.

¿QUÉ TEORÍA ECONÓMICA ENSEÑAR?

De primera intención podría pensarse que la respuesta a la pregunta que da título a este apartado es una obviedad. Los elementos básicos de la teoría económica actual aparecen más o menos replicados en los manuales introductorios de Economía. Sin embargo, diversos autores, de acuerdo con las corrientes de pensamiento a las que han sido o son afines, han tenido percepciones distintas de qué teoría económica es posible y deseable aplicar y, por ende, enseñar en Historia. En este sentido, es factible identificar dos enfoques rivales en la teoría económica: el de “reproducción-excedente”, fincado en la economía clásica y el marxismo, y el de “oferta-demanda”, fruto de la revolución marginalista de finales del siglo XIX.¹⁰

Esta distinción nos remite a las ramificaciones de más viejo cuño que ha tenido la economía en su devenir como disciplina. Lo que en sus orígenes se denominó economía política se diferenció con el paso del tiempo de lo que desde finales del siglo XIX se conoció como *economics*, de tal suerte que hoy en día economía política y teoría económica son, por lo general, áreas distintas.¹¹ Mientras que la primera tiene su anclaje en los planteamientos marxistas y se centra en el análisis de los intereses y conflictos políticos vinculados con la economía, la segunda es un conglomerado cimentado en la noción de escasez cuyas vertientes predominantes son el pensamiento clásico, neoclásico, austriaco y keynesiano.¹² Planteada la división en estos términos, la teoría económica no se refiere exclusivamente al marginalismo, sino que abarca aspectos micro y macroeconómicos.

La historia como disciplina ha recibido influencia de ambas tradiciones, pero en la licenciatura de la modalidad SUA solo existe como materia la segunda de ellas. Indudablemente, para enseñar teoría económica a estudiantes de Historia es viable y recomendable incorporar no solo elementos de economía política, sino de historia del pensamiento económico e historia económica en general; sin embargo, tomar como eje conductor los contenidos

¹⁰ E. J. Nell, *op. cit.*, p. 117.

¹¹ G. Tortella, *op. cit.*, p. 7.

¹² Rafael Rubio de Urquía, “¿Qué es la Teoría Económica?”, *Revista Portuguesa de Filosofia. A Civilização da Economia e as Respostas de Filosofia: Sobre a Pertinência e a Praxis do Saber*, tomo 65, fascículo ¼, enero-diciembre de 2009, pp. 523-524.

de lo que hoy en día constituye la teoría económica convencional propiamente dicha es, por demás, necesario.

Dado que la estructura del plan de Historia SUA tiene una impronta marxista, la economía política está todavía presente en él. Incluso en un inicio, a pesar de su nombre, el curso de teoría económica se impartió con base en esta misma concepción, como se evidencia en el objetivo original de la asignatura, que consistió en dar un “panorama general de la evolución de la propiedad de los medios de producción”, en tanto que la finalidad de la asignatura de Teoría Económica Contemporánea fue identificar y analizar “los elementos originarios del sistema capitalista y su compleja articulación histórica.”¹³

Empero, puesto que en los últimos sesenta años la historia económica como género se ha construido, en buena medida, a partir de los planteamientos de la teoría económica convencional, es indispensable familiarizarse también con esta. Además, en el caso de la historia económica del siglo XIX en adelante, una buena cantidad de fuentes están escritas en su lenguaje. La crítica a la aplicación de la teoría en la historia debe hacerse, pero el primer paso para llevarla a cabo es conocer lo que se va a cuestionar.

El problema es que, a diferencia de la economía política y del pensamiento económico, que resultan, de entrada, más accesibles al estudiante de Historia porque refieren, la primera al análisis del devenir de los sistemas económicos en una perspectiva sociopolítica e ideológica, y el segundo a la trayectoria histórica de los planteamientos que hoy conforman la teoría económica, es decir, ambos tienen un eje temporal, el aprendizaje de la teoría económica es menos intuitivo para los futuros historiadores. Como apunta Barceló, la teoría no incluye modelos prácticos, de manera que se queda en un plano de abstracción con escasa vinculación inmediata con la concreción propia de la historia.¹⁴

Incluso si nos ceñimos a la revisión de la teoría económica convencional, como se advierte al revisar los libros existentes de teoría económica para historiadores, los contenidos considerados esenciales para estos han tenido

¹³ “Descripción de las materias de la licenciatura en Historia”, en *Planes de estudio, op. cit.*, p. 11.

¹⁴ Alfons Barceló, “Història i teoria econòmica”, [s.p.i.], en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/165879/1/002788.pdf>, p. 93 [fecha de consulta: 1 de abril de 2022].

ajustes. El manual más antiguo, de Hawke, propone un índice temático que comienza y termina con una reflexión sobre historia y economía y cuyo contenido se centra, en su mayor parte, en la macroeconomía. Por su parte, Tortella comienza con una introducción sobre la vinculación entre historia, economía e historia económica y después se guía por la división canónica de la teoría económica en micro y macroeconomía; aun cuando, como señala Hakwe, tradicionalmente la historia económica se ha centrado en la macroeconomía, la importante historiografía sobre historia empresarial y de las empresas, así como, más recientemente, sobre historia del consumo,¹⁵ hacen que sea cada vez más necesaria la recuperación de los elementos analíticos de la microeconomía. El libro coordinado por Rawski poco más de diez años después pone el acento no solo en estos contenidos, sino que, por un lado, concede un mayor espacio a la economía laboral y, por el otro, introduce el tema de las instituciones y la economía, aunque sin salirse de los planteamientos de eficiencia de la teoría convencional.

Ahora bien, en estos libros es tan valioso el esbozo introductorio desarrollado por los autores para acercarse a los conceptos y modelos que se usan en la teoría económica convencional, como las nociones que, implícitamente, ofrecen por lo que respecta a dos puntos: los supuestos que acompañan a este andamiaje teórico y la presentación de las coordenadas matemáticas desde las que se piensa la teoría en la economía.

Un ejemplo que ilustra la importancia del primer punto es la presentación clásica de la oferta como una curva con pendiente positiva. Detrás de esta imagen hay supuestos precisos que marcan los límites del gráfico, pues dicha forma solo se mantiene cuando al incrementarse el precio de un bien, el productor aumenta su producción, lo cual no siempre sucede; baste señalar que en la industria de la computación hoy en día los precios de los equipos son inferiores respecto a hace treinta años y, sin embargo, la oferta se ha mantenido en ascenso. De la misma manera, al preguntarse sobre el costo de oportunidad del rumbo que tomó una economía dada en el pasado, se

¹⁵ Un excelente análisis de la vinculación entre teoría económica e historia del consumo es el de Fernando Rocchi, "Cronos, Hermes y Clío en el Olimpo del mundo académico: Historia y teoría económica, 1960-2005", en Maurice Keen (ed.), *La historia económica argentina en la encrucijada: Balances y perspectivas*, Buenos Aires, Prometeo Libros/Asociación Argentina de Historia Económica, 2006, pp. 445-467.

parte de los supuestos de que: *a*) existían otras alternativas y *b*) la valoración se hace con base en la idea de eficiencia y, por lo tanto, de un análisis de costo-beneficio. Aunque este razonamiento sea elemental para cualquier estudiante de Economía, su comprensión puede escapársele, de primera intención, al estudioso de la historia, dado que en nuestro quehacer la explicitación de los supuestos empleados no es una condición para el desarrollo de un argumento dado. Asimismo, el conocimiento de estos supuestos coadyuva, en parte, a no sobreestimar el poder explicativo de la teoría porque, de cambiar estos últimos, se vuelve necesario ajustar también el modelo delineado. Como apunta Cipolla, “si se aplica a una economía del pasado un teorema anacrónico correspondiente a la economía actual, se comete un obvio error, pero no porque se haga uso de un paradigma teórico al ordenar los datos, sino porque se elige un paradigma equivocado”.¹⁶

Respecto al segundo punto, aun cuando no hay una concepción única, lo que hoy conocemos como teoría económica moderna, más allá de su adscripción a diversas tendencias de pensamiento, “es un modo de explicación racional de la acción humana y sus productos” que refiere a “mundos ideales”.¹⁷ Ese modo explicativo se fundamenta en un lenguaje y un razonamiento lógico de corte matemático en el que se piensa en términos de variables; por ello, como parte de un curso de esta naturaleza es necesario presentar, aunque sea en forma somera, las coordenadas matemáticas de la teoría. Esto es cierto incluso cuando para quienes conciben la teoría económica como economía política; en la presentación del libro de Nell, por ejemplo, se afirma: “La teoría económica (o economía política) estudia un segmento o nivel de la realidad humana con el objetivo de descubrir regularidades y leyes, esto es, relaciones precisas entre variables seleccionadas y dotarlas de generalidad en algún grado.”¹⁸

Muestra de ello es el manejo del concepto de marginalidad, cuya connotación en Historia es muy distinta. Mientras que en esta el término se asocia con una condición de precariedad, de quedar fuera de la legalidad, o a un fenómeno o un sujeto histórico que se encuentra en un plano secundario, en Economía se refiere al análisis de cómo la modificación de una variable

¹⁶ Carlo Cipolla, *op. cit.*, p. 88.

¹⁷ R. Rubio de Urquía, *op. cit.*, pp. 524 y 545.

¹⁸ E. J. Nell, *op. cit.*, p. 115.

repercute en el comportamiento de otra variable; por lo tanto, en este último caso alude a una relación matemática de causa-efecto que puede representarse gráficamente como la derivada de una pendiente. Aun cuando como historiadores carezcamos del conocimiento rudimentario del cálculo diferencial, deberíamos ser capaces de entender el significado de este concepto como relación entre dos factores, no solo para comprender un argumento específico, por ejemplo, sobre los costos marginales de una empresa, sino porque el término nos remite al pensamiento a partir de variables que está en la base de la lógica disciplinar de la Economía.

Por lo tanto, el principal aprendizaje de un curso de teoría económica reside en brindar las claves para entender la forma de pensar el conocimiento desde la economía, pues, como lo señaló Keynes: “La teoría económica no presenta un cuerpo de conclusiones establecidas inmediatamente aplicables a la política [y, podríamos añadir, a la historia]. Es un método más que una doctrina, un órgano de la inteligencia, una técnica del pensamiento que ayuda a su poseedor a plantear conclusiones correctas”.¹⁹

ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA SU ENSEÑANZA

Ahora bien, si se han redactado cuando menos tres libros de economía para historiadores, es en virtud de la dificultad que hay desde la historia para entender el lenguaje de la economía. Tortella, por ejemplo, empieza su prólogo señalando: “Este libro está principalmente dirigido a mis compañeros historiadores, en especial a aquellos que, como yo, no tienen ni inclinación ni facilidad para las matemáticas”.²⁰ En la misma tesitura, Hawke apunta: “En este libro intento explicar las ideas de Economía de manera que puedan relacionarse con el interés histórico y persuadir a los estudiantes [de Historia] que siguieron un curso de principios de Economía, de que la materia no era tan poco lógica como creían”.²¹

Estos autores, lo mismo que los colaboradores de la obra de Rawski, procuraron superar dichas barreras mediante el uso de dos recursos principales. Por un lado, la traducción del lenguaje formalizado de la economía en términos del lenguaje histórico; quizá la muestra más palpable de ello

¹⁹ Citado por G. R. Hawke, *op. cit.*, p. 18.

²⁰ G. Tortella, *op. cit.*, p. XIII.

²¹ G. R. Hawke, *op. cit.*, pp. 5-6.

sea el diálogo ficticio desarrollado en el texto de Susan Carter y Stephen Cullenberg para referirse al mercado laboral.²² Por otra parte, el uso de la historia como un ancla explicativa, en la medida en la que ofrece ejemplos concretos del bagaje abstracto de la teoría.

Para llevar estas ideas al aula, es preciso insistir desde un principio en el hecho de que la teoría económica no es una sola, sino que, por abstracta que sea, está conformada por ideas cuyo origen temporal y geográfico es diverso. También es preciso pensarla como una construcción en permanente renovación, que responde al contexto histórico en el que se ha generado, tiene la función de explicar determinadas realidades económicas y no está exenta de ideologías. Puesto que, en buena medida, se ha forjado a partir de la Revolución industrial, es evidente que la teoría económica —convencional o no— ha buscado explicar el funcionamiento de las economías modernas y que trasladarla al terreno de la historia requiere más que una simple calca.

Con base en estas consideraciones, he utilizado algunas estrategias en aras de facilitar el proceso de acercar al estudiantado de Historia a la economía; sobre todo considerando que en el SUA la materia se imparte en los semestres segundo y tercero de la carrera, cuando en realidad los alumnos todavía carecen del conocimiento adecuado de las herramientas de la historia como para comenzar a dialogar seriamente con otras disciplinas.

Un punto de arranque que ha sido funcional para poner la teoría económica al alcance del estudiante de Historia ha sido aprovechar su carácter como agente económico. La vinculación de la teoría con las experiencias de la vida cotidiana pone en evidencia que la primera, si bien abstracta, explica prácticas y procesos de los que todas las personas, de alguna u otra manera, somos o hemos sido partícipes. Más aún por el hecho de que la población estudiantil del SUA sigue estando compuesta, en forma mayoritaria, por personas que trabajan o tienen otra formación profesional previa; este perfil laboral y profesional previo les da elementos muy valiosos para entender más fácilmente algunos temas, como el carácter progresivo de los impuestos, puesto que son contribuyentes, y coadyuva a desmitificar el carácter ininteligible de la teoría.

²² Susan B. Carter y Stephen Cullenberg, “Labor Economics and the Historian”, en T. G. Rawski, *op. cit.*, pp. 85-121.

Desde mi perspectiva, la carrera de Historia consiste, en buena medida, en aprender a leer de una forma distinta, especializada. Por ello, una de las actividades de enseñanza-aprendizaje que he utilizado en mis cursos para corroborar el nivel de comprensión de los conceptos revisados consiste en leer noticias de economía o textos de historia económica para identificar los conceptos analizados en el curso fuera del ámbito abstracto de la teoría. Por un lado, con la intención de reforzar la pertinencia de detenerse en dicho corpus teórico, puesto que se usa de manera regular para examinar la economía presente y pasada. Por otro lado, el interés se centra en que el estudiante pueda explicar el significado del concepto en el marco específico en el que se está aplicando. No es lo mismo repetir la definición literal de elasticidad que tener que explicar qué significa en un párrafo concreto; por ejemplo, en: “La inflación de precios y salarios que siguió de esto [al agotamiento de la reserva de fuerza de trabajo en Holanda] en 1962-1963 movió al Estado a realizar una política de rentas orientada a lograr una mayor elasticidad de la oferta de la fuerza de trabajo”.²³ Para empezar, en este caso hay que trasladar el concepto del contexto microeconómico al macroeconómico; luego, identificar que la variable cuya sensibilidad se está analizando es la fuerza de trabajo.


Por añadidura, este ejercicio da la pauta para discutir cómo y hasta dónde se puede utilizar la teoría económica. En relación con este último punto, otras dos estrategias, complementarias una de la otra, son, por un lado, retomar la lectura alternada de textos obligatorios de teoría económica y fragmentos de obras de historia económica como fue formulada en el programa de teoría económica que años antes de mi incorporación al SUA diseñó Antonio Ibarra. Así, la obra de Witold Kula, pese a sus años, sigue siendo un excelente ejemplo para revisar el tema de microeconomía de la producción, lo mismo que el texto de Ruggiero Romano sobre moneda y pseudomonedas lo es para abordar el tema de economía monetaria.²⁴

²³ Herman van der Wee, *Prosperidad y crisis: Reconstrucción, crecimiento y cambio, 1945-1980*, Barcelona, Crítica, 1986, p. 208.

²⁴ Witold Kula, *Teoría económica del sistema feudal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1979 y Ruggiero Romano, *Moneda, seudomonedas y circulación monetaria en las economías de México*, Ciudad de México, El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica, 1998.

Por otra parte, el aprovechamiento de las herramientas analíticas que ofrece la historiografía para analizar una fuente es otro camino fructífero para reflexionar sobre la forma en la que podemos emplear la teoría económica en la historia. Por lo tanto, no solo es relevante tomar algunas experiencias empíricas a manera de ejemplo, sino ofrecer una mirada historiográfica sobre distintas corrientes de historia económica para enseñar al estudiantado a identificar cómo estas han usado la teoría económica de distintas maneras para tejer sus argumentos históricos. Es un ejercicio que, si bien tiene paralelismos con la historia del pensamiento económico, posee su propia dimensión. Además, la inclusión en este abordaje de desarrollos historiográficos contemporáneos, como el neoinstitucionalismo histórico, permite examinar problemas y herramientas que se han añadido más recientemente a la teoría económica (las teorías del crecimiento y el desarrollo, los costos de transacción y la teoría de juegos) y que se han aplicado a la explicación histórica, a la vez que recupera las temáticas cercanas a la economía política.

Esta aproximación cobra mayor sentido dado que en la currícula actual de Historia la revisión de la historiografía económica es bastante secundaria. En esta línea de pensamiento, otro elemento que debería discutirse a lo largo de la asignatura es qué puede aportar el historiador a la economía. Por lo general, los estudiantes de Historia parten de la base de que la relación entre las dos disciplinas es unidireccional, esto es, la Economía brinda instrumentos útiles para la Historia. Sin embargo, la historiografía da cuenta de que el intercambio también fluye constantemente en sentido inverso, lo cual es una razón adicional para ofrecer un curso de teoría económica en la carrera de Historia.

En síntesis, los retos de un curso de teoría económica en la licenciatura de Historia son considerables. No obstante, es un espacio que puede y debe ser aprovechado tanto para continuar la formación del estudiantado de Historia dentro de su propia disciplina, como para abrir el instrumental del futuro historiador fuera de ella. Esta interacción interdisciplinaria está en la base misma de la profesión histórica y, por lo que respecta a la economía en particular, es fundamental para pensar la historia económica y su articulación con otra clase de procesos. 

HISTORIA, ECONOMÍA Y DERECHO

La importancia de las normas

Carlos de Jesús Becerril Hernández

La historia económica es una disciplina híbrida, fruto del mestizaje entre la historia y la economía. Dada su naturaleza, el campo de la historia económica es difícil de demarcar. Se preocupa preferentemente del pasado con la intención de explicar los problemas económicos del presente y de predecir el futuro. Su planteamiento especializado es la perspectiva a muy largo plazo que permite comprender las grandes transformaciones en la organización económica de las sociedades humanas.

Francisco Comín, *Historia económica mundial: De los orígenes a la actualidad*, Madrid, Alianza Editorial, 2011, p. 26.

“LA HISTORIA ECONÓMICA: UNA DISCIPLINA HÍBRIDA”¹

En 2003 la revista *Historia Mexicana*, a cargo de El Colegio de México, publicó un volumen especial dedicado a la historiografía económica mexicana producida principalmente en la década de 1990. Convocados por Antonio Ibarra, los historiadores Guillermina del Valle, Gustavo del Ángel, Carlos Marichal, Luis Jáuregui, Aurora Gómez Galvarriato, María Eugenia Romero Ibarra y Eric Van Young, en este orden, tocaron seis aspectos básicos de la historia económica, a saber: la historia financiera de Nueva España;² la historiografía del crédito y la banca en México durante los siglos

Carlos de Jesús Becerril Hernández, Facultad de Derecho, Universidad Anáhuac México.

- ¹ “La historia económica tiene un problema de identidad o de doble personalidad pues la historia y la economía son dos disciplinas metodológicamente muy distintas”. Francisco Comín, *Historia económica mundial: De los orígenes a la actualidad*, Madrid, Alianza Editorial, 2011, pp. 25-27.
- ² Guillermina del Valle, “Historia financiera de la Nueva España en el siglo XVIII y principios del XIX, una revisión crítica,” *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo de 2003, Ciudad de México, pp. 649-675.

XIX y XX;³ la historia fiscal en México;⁴ la historiografía sobre la industrialización, las empresas y los trabajadores industriales del Porfiriato a la Revolución;⁵ la historia empresarial;⁶ y algunos aspectos sobre los estrechos vínculos entre la historia cultural y la historia económica.⁷

Al respecto, Antonio Ibarra señaló que el giro historiográfico que había marcado profundamente a la disciplina tenía que ver con “una pluralidad metodológica y una ostensible base empírica de reflexión”.⁸ De acuerdo con Ibarra, para la época, “la historia económica se [había] consolidado como un mercado de ofertas intelectuales que se miden frente al conocimiento, con la consistencia de sus argumentos y la solidez de la evidencia, antes que por su ideología explícita”.⁹ De hecho, “la historiografía económica, en particular la fiscal, [tenía] nuevos argumentos para interpretar el siglo XIX, esclarecer la pugna entre proyectos tributarios y explicar la continuidad de figuras fiscales de[l] antiguo régimen y prácticas tributarias tradicionales, en un contexto de cambio político liberal”.¹⁰

Desde entonces, la historia económica mexicana ha tenido una renovación marcada precisamente por estos dos aspectos: la pluralidad metodológica con que los autores abordan sus estudios, ya sea desde la historia, la economía o el derecho, pero, principalmente, y para nuestra fortuna, con base en una combinación de estas; y producto de lo anterior ha sido también la

³ Gustavo Del Ángel y Carlos Marichal, “Poder y crisis: Historiografía reciente del crédito y la banca en México, siglos XIX y XX”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo de 2003, Ciudad de México, pp. 677-724.

⁴ Luis Jáuregui, “Vino viejo y odres nuevos: La historia fiscal en México”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo de 2003, Ciudad de México, pp. 725-771.

⁵ Aurora Gómez Galvarriato, “Industrialización, empresas y trabajadores industriales, del Porfiriato a la Revolución: La nueva historiografía”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo 2003, Ciudad de México, pp. 773-804.

⁶ María Eugenia Romero Ibarra, “La historia empresarial”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo de 2003, Ciudad de México, pp. 805-829.

⁷ Eric Van Young, “La pareja desapareja: Breves comentarios acerca de la relación entre historia económica y cultural”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo de 2003, Ciudad de México, pp. 831-870.

⁸ Antonio Ibarra, “A modo de presentación: Historia económica mexicana de los noventa, una apreciación general”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 52, núm. 3, enero-marzo de 2003, Ciudad de México, p. 615.

⁹ *Ibid.*, p. 617.

¹⁰ *Ibid.*, p. 628.

diversificación de las fuentes consultadas que van desde los clásicos debates parlamentarios, las memorias de hacienda, la prensa y la folletería hasta la legislación contenida en recopilaciones, constituciones, reglamentos y códigos, así como en los instrumentos jurídicos que demuestran su real aplicación: las sentencias y resoluciones de los tribunales y las oficinas administrativas, respectivamente.¹¹ De esta manera, el desempeño económico, el diseño institucional y el conflicto jurisdiccional, este último con menos ímpetu,¹² han venido a revolucionar las interpretaciones tradicionales; todo parece indicar que los tiempos de la pureza metodológica han quedado definitivamente superados.

Por ejemplo, el historiador del derecho Jaime del Arenal sostiene que la ausencia de trabajos sobre figuras jurídicas particulares como “la hipoteca, la usura, el arrendamiento, la prenda, el mutuo, los depósitos, los legados, los títulos de crédito, la compraventa, las patentes, las marcas, los actos administrativos y otras no menos importantes han nublado nuestro entendimiento de la vida jurídica e institucional mexicana”.¹³ Esto debido a que muchos de ellos sirvieron como instrumentos jurídicos para llevar a cabo la actividad económica.¹⁴ Por su parte, Ernest Sánchez Santiró

¹¹ Carlos de Jesús Becerril Hernández, *El juicio de amparo en materia fiscal en México, 1879-1936 (Centralización judicial y desempeño económico)*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2018 y “La jurisdicción contencioso administrativa fiscal en México, 1879”, en *Historia y memoria: El régimen de Porfirio Díaz*, Ciudad de México, El Colegio de San Luis/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2022 [en prensa].

¹² Sergio Fernando Soria Soria, “Finanzas públicas y fiscalidad: Campeche, estudio de la evolución de los ingresos, ejecución del presupuesto de gastos y controversias de amparo, 1858-1916”, tesis doctoral en Historia, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, Mérida, México, 2020.

¹³ Jaime del Arenal, “Ojeada a la historiografía sobre las instituciones jurídicas del siglo XIX”, en María del Refugio González (comp.), *Historia del derecho (historiografía y metodología)*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, pp. 156-157.

¹⁴ Tan solo véase el caso de la consolidación de vales reales en 1804 en Nueva España, por medio de la cual se sustrajeron grandes cantidades de oro y plata para sufragar las guerras napoleónicas. A final de cuentas, dichos vales eran títulos de crédito con reglas específicas dentro de la legislación novohispana. Gisela Von Wobeser, *Dominación colonial: La consolidación de vales reales en Nueva España, 1804-1812*, Ciudad de México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2014. Lo mismo sucede con otros periodos en los cuales la escasez de circulante sin la intervención de los títulos de crédito es incapaz de explicar el

ha hecho hincapié en que para comprender el peso de la fiscalidad sobre la economía mexicana es necesario estudiar “el comportamiento de los ciudadanos respecto de sus obligaciones fiscales y el impacto de la variable fiscal sobre las decisiones económicas de dichos sujetos”.¹⁵ Del mismo modo, señala Marcello Carmagnani al derecho económico consignado en la Constitución de 1857, y más tarde en la de 1917, hay que rastrearlo “por medio de los códigos civil, mercantil, minero y bancario, y en las sentencias del Poder Judicial de la federación”.¹⁶ El derecho y la economía, aplicados a la historia, nos permitirán, asegura Graciela Márquez, “ofrecer una mejor interpretación de la interacción entre ciudadanos y gobernados, entre cultura tributaria y prácticas recaudatorias, entre conflicto y resistencia”.¹⁷

En este trabajo la fiscalidad tiene un marcado protagonismo por ser mi línea de investigación principal; sin embargo, no debe perderse de vista que, a la par de ella, podemos encontrar múltiples aristas que convergen en un mismo punto: el análisis histórico de las instituciones económicas y su regulación jurídica. Lo anterior debido a que mi experiencia en la docencia de la historia económica se ha dado tanto en escuelas de derecho (historia del derecho mexicano) como de economía (historia económica de México). De ahí que tenga una particular forma en la didáctica de la historia económica. No debe sorprendernos, el propio Francisco Comín ha

desempeño favorable de la económica mexicana, por ejemplo, la Guerra de Reforma (1857-1860), la Intervención francesa (1861-1863) y el Segundo Imperio mexicano (1863-1867), en este último la intervención armada favoreció la recaudación tributaria.

¹⁵ Ernest Sánchez Santiró, “Las finanzas públicas de México en el primer Imperio y la República federal (1821-1835). Una revisión historiográfica”, *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, University of California Press/University of California Institute for Mexico and the United States/Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 24, núm. 2, verano de 2008, Ciudad de México, p. 419, y “El peso de la fiscalidad sobre la economía mexicana, 1790-1910”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 61, núm. 1, julio-septiembre de 2011, Ciudad de México, pp. 107-162.

¹⁶ Marcello Carmagnani, “La economía pública del liberalismo: Orígenes y consolidación de la hacienda y el crédito público, 1857-1911”, en Sandra Kuntz (coord.), *Historia económica general de México: De la Colonia a nuestros días*, Ciudad de México, El Colegio de México/Secretaría de Economía, 2010, p. 356.

¹⁷ Graciela Márquez Colín, *De contribuyentes y recaudadores: Una mirada a los impuestos a través de los expedientes del archivo histórico de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*, Ciudad de México, Poder Judicial de la Federación, 2010, p. 43.

señalado que “la forma de entender y enseñar la historia económica depende de la formación de cada historiador económico”.¹⁸

La historia, como disciplina social, tiene el protagonismo dentro nuestro estudio. No podemos olvidar que, de hecho, la historia económica pertenece a la subdisciplina histórica, es decir, los historiadores económicos son en primer lugar historiadores. Por otro lado, la historia del derecho y de las instituciones jurídicas tiene la misma característica, pues también forma parte de las disciplinas históricas especiales. Ambas son disciplinas híbridas. De ahí que este trabajo se titule con toda intención “Historia, economía y derecho”, pues lo que se pretende con él es exponer un mismo fenómeno social analizado desde dos perspectivas diferentes, así como señalar una metodología didáctica personal mediante la cual el análisis del desempeño económico en el largo plazo puede ser enseñado en una facultad de Economía, poniendo énfasis en los distintos sistemas económicos de los cuales ha echado mano la especie humana para asegurar su supervivencia: las economías primitivas, la esclavitud, el imperio tributario, el feudalismo, el capitalismo y el socialismo;¹⁹ o en una facultad de Derecho, en donde se le da prioridad a los marcos jurídicos e institucionales dentro de los que se ha llevado a cabo la actividad económica en un espacio y tiempo determinados.

Lo anterior, resaltando “la importancia de las normas” pues tanto el estudiante de economía como el de derecho debe tener conocimiento de ellas; el primero de la normatividad jurídica, pues incluso existe una subdisciplina denominada “derecho económico”, tan importante en estos días; en tanto que el estudiante de derecho debe prestarle atención al desempeño económico para poder entender la regulación y el desempeño de ciertas variables macro y microeconómicas presentes en la legislación, que van desde la competencia económica hasta el papel de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en la regulación, por ejemplo, del sistema financiero mexicano (bancos, casas de bolsa, mercados de valores, arrendadoras financieras) hasta el papel de la Secretaría de Economía como organismo encargado de evitar

¹⁸ F. Comín, *op. cit.*, p. 27.

¹⁹ *Ibid.*, p. 3.

las prácticas desleales del comercio exterior, así como en su papel de principal promotora del crecimiento económico.²⁰

Con el fin de lograr lo anterior hemos dividido el contenido de este trabajo en dos apartados. En el primero de ellos nos dedicamos a enfatizar la importancia de la historia del derecho y de las instituciones económicas en una facultad de Economía, resaltando los principales aspectos que un estudiante de economía debe tener presente más allá de la producción, prestando especial atención al marco jurídico e institucional. A la par de lo anterior exponemos los aspectos más importantes del desempeño económico que afectan la creación de legislación, es decir, la regulación jurídica de los sistemas económicos, sobre todo desde la perspectiva de la historia económica en su subespecialidad de historia de la hacienda pública o historia fiscal. Un segundo apartado contiene algunos aspectos didácticos que he utilizado para enseñar historia económica tanto en una facultad de Derecho (sobre todo historia fiscal) como en una de Economía, resaltando la íntima relación entre historia del derecho y de las instituciones económicas.

HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES ECONÓMICAS

Tanto la historia de la economía como la historia del derecho pertenecen a las disciplinas históricas especiales, como pueden ser la historia del arte, la historia oral, la historia urbana, etc.²¹ No obstante, en ambos casos, su estudio tradicionalmente ha sido considerado una tarea propia de economistas y de juristas.²² La historia económica es una de las más cultivadas dentro de

²⁰ Esto sin olvidar que de acuerdo con el artículo 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Estado mexicano es el encargado de vigilar el desarrollo económico nacional, “garantizando que este sea sustentable e integral, que fortalezca la Soberanía de la Nación y su régimen democrático y que, mediante la competitividad, el fomento al crecimiento económico y el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos, y clases sociales [...]”.

²¹ Helmut Coing, “Las tareas del historiador del derecho (reflexiones metodológicas)”, en María del Refugio González (comp.), *Historia del derecho (historiografía y metodología)*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, p. 59.

²² María del Refugio González da cuenta de aquellos historiadores del derecho y diversos jusfilósofos que piensan que la historia del derecho es una disciplina jurídica. Por ejemplo, Hans Kelsen, considerado el más importante teórico del derecho del siglo XX, “ubicaba a la historia del derecho dentro de la esfera del conocimiento jurídico, señalando que las

la historiografía contemporánea. De hecho, de acuerdo con el Comité Mexicano de Ciencias Históricas (CMCH), la historiografía en general se ha mantenido como el tema más recurrente con 29.11 por ciento de las 11 718 tesis recopiladas en 2011; en segundo lugar, se encuentra la historia económica con 8.04 por ciento de las preferencias; y en el décimo segundo sitio está la historia del derecho con 2.75 por ciento.²³ El descuido en el estudio de esta última es dramático si consideramos que no puede haber desempeño económico que no tome en cuenta la regulación jurídica.

Por ejemplo, en estudios recientes Ernest Sánchez Santiró ha hecho hincapié en que, para entender la historia económica, sobre todo en su parte fiscal, es indispensable tener un conocimiento mínimo de la cuestión jurídica.²⁴ De hecho, uno de los estudios de mayor influencia dentro de la historia económica novohispana hispanoamericana es el libro *Corte de caja. La Real Hacienda de Nueva España y el primer reformismo fiscal de los Borbones (1720-1755): Alcances y contradicciones*.²⁵ En dicha obra Sánchez Santiró señala que, de hecho, el desconocimiento de las categorías jurídicas básicas, así como la prelación normativa, dieron pie a interpretaciones inexactas en las cartas cuenta de la Real Hacienda de Nueva España, pues *cargo* y *data* no significan necesariamente *ingreso* y *egreso*. El “cargo” alude a una categoría jurídica que indica la responsabilidad del funcionario de la Real Hacienda que hace constar que cierta cantidad ha quedado bajo su responsabilidad, es decir, bajo su “cargo”. En cambio, “data” simplemente hace referencia a

normas que debe investigar son las que fueron válidas en un momento histórico dado. Los hechos que rodean a la norma entran en el terreno de lo metajurídico y no son propiamente el objeto de conocimiento del derecho”. María del Refugio González, “Estudio introductorio”, *op. cit.*, pp. 11-15.

²³ Verónica Zárate Toscano, “Estudio introductorio”, en *Comité Mexicano de Ciencias Históricas, Catálogo de Tesis de Historia, 1931-1911* [CD-ROM], Ciudad de México, CMCH-Inaoe, 2011, p. 24.

²⁴ Ernest Sánchez Santiró, “El orden jurídico de la fiscalidad en la Real Hacienda de Nueva España: Un análisis a partir de la calidad, el estado y la clase de los contribuyentes”, *Espacio, Tiempo y Forma*, Revista de la Facultad de Geografía e Historia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, núm. 27, 2014, Madrid, pp. 85-107, y “Constitucionalizar el orden fiscal en Nueva España: De la Ordenanza de Intendentes a la Constitución de Cádiz (1786-1814)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. LXV, núm. 1, 2015, pp. 111-165.

²⁵ Ernest Sánchez Santiró, *Corte de Caja. La Real Hacienda de Nueva España y el primer reformismo fiscal de los Borbones (1720-1755): Alcances y contradicciones*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2013.

que dicha cantidad ya no se encuentra bajo su jurisdicción, por lo tanto, el asiento contable únicamente “data”, es decir, da constancia de lo anterior, pero no necesariamente representa un gasto, sino simplemente una erogación que puede ir desde el movimiento de caudales entre diversas cajas, por ejemplo, de la de Veracruz a la de Ciudad de México, hasta ajustes contables. El desconocer estos términos jurídicos provenientes del *ius commune* o *utrumque ius* (derecho común) ha hecho que ciertos datos otrora considerados casi canónicos no necesariamente reflejen la situación efectiva de la Real Hacienda novohispana. De hecho, solo distorsionan su desempeño.

La situación anterior no fue exclusiva de Nueva España, ya en el México decimonónico la identificación del binomio “Hacienda pública = desempeño económico” no solo no permitió conocer a ciencia cierta las características básicas de cada uno de dichos elementos, sino que creó una confusión entre la efectividad de cada uno de ellos. Por ejemplo, si bien en la Primera República Federal (1824-1835) la Hacienda pública aparecía como quebrada y en proceso de endeudamiento, no sucedía lo mismo con los erarios estatales que gozaban en algunos casos de una salud envidiable, llegando a existir estados ricos y una federación pobre.²⁶ El problema de la coordinación fiscal fue resuelto hasta bien entrado el siglo XX por medio de diversas convenciones fiscales que arreglaron por fin el enmarañamiento de competencias fiscales entre la federación y los estados que, dicho sea de paso, se encontraban definidas en diversos artículos de la Constitución de 1917.²⁷ Sin embargo, una cosa es la cuestión jurídica y otra las decisiones de política económica y fiscal que la situación del momento permita llevar a cabo.

Un caso paradigmático fue el Segundo Imperio mexicano, en el cual la intervención armada y el posterior cambio en los titulares del poder político

²⁶ Tan solo véase el caso de Jalisco, Zacatecas y Yucatán. José Antonio Serrano Ortega, *Igualdad, uniformidad, proporcionalidad: Contribuciones directas y reformas fiscales en México, 1810-1846*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2007; y Jesús Hernández Jaimes, *La formación de la Hacienda pública mexicana y las tensiones centro-periferia, 1821-1835*, Ciudad de México, El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

²⁷ Luis Aboites Aguilar, “Imposición directa, combate a la anarquía y cambios en la relación federación-estados: Una caracterización general de los impuestos internos en México, 1920-1972”, en Luis Jáuregui y Luis Aboites (coords.), *Penuria sin fin: Historia de los impuestos en México, siglos XVIII-XX*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005, pp. 189-210.

no causó ni por asomo un descenso dramático en el nivel de recaudación, al contrario, bajo la constante vigilancia del ejército expedicionario francés se llegó a recaudar un máximo histórico en 1865 de 30 336 310.07 de pesos, nunca antes visto bajo algún gobierno mexicano.²⁸ Lo anterior nos habla de un flujo de intercambio comercial no cuantificable ya sea porque se escapaba por la vía del contrabando o por la corrupción en el aparato administrativo republicano que, sin embargo, fue combatido por medio de las armas durante el Segundo Imperio. Así como también es de resaltar el papel de los títulos de crédito en el intercambio mercantil pues, con todo, no se debe olvidar que el ejército francés intercambiaba “libramientos de pago” (letras de cambio y pagarés) para suministrarse de recursos. En las “IV Jornadas de Estudio sobre la Reforma, la Intervención francesa y el Segundo Imperio: A 150 años de la caída del Imperio y el triunfo republicano”, que se llevaron a cabo en 2017, Elías Hernández Tocoehua presentó una ponencia, producto de su tesis de licenciatura, que ponía en evidencia que efectivamente muchos de los títulos de crédito librados en Córdoba, Veracruz, durante el Segundo Imperio han sido localizados como instrumentos de pago en lugares tan alejados como Sonora.²⁹ El problema para los economistas es comprender que en una economía como la decimonónica mexicana, donde el circulante se encontraba en constante escasez, existían otras formas de atender a la obligación de pago. Aunado a lo anterior, el llamado para economistas y abogados es tomar en cuenta que los títulos de crédito tienen regulación propia a partir de 1889 en el Código de Comercio y más tarde en la Ley de Títulos y Operaciones de Crédito. Lo que es más, la parte contable también debe tomarse en cuenta pues suelen anotarse como “cuentas por cobrar” y se contabiliza su monto cuando se realiza efectivamente su cobro.

Otro periodo de la historia mexicana que destaca por la conjunción entre economía y derecho es el Porfiriato. Es innegable que la economía mexicana durante esta etapa sufrió una transformación que permitió aumentar la producción en diversos sectores: minería, textiles, industria y servicios, así

²⁸ Carlos de Jesús Becerril Hernández, *Hacienda pública y administración fiscal: La legislación tributaria del Segundo Imperio mexicano (Antecedentes y desarrollo)*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2015, p. 210.

²⁹ Elías Hernández Tocoehua, “Desarrollo económico y desamortización en Córdoba (1856-1877)”, tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana, 2018.

como la exportación de ciertas materias primas. Sin embargo, no debemos olvidar que, a la par de este crecimiento económico y de la integración del mercado interno por medio de los ferrocarriles, se unió la regulación jurídica de la economía mexicana en cuatro sectores básicos:

1. Tierras públicas (Ley sobre Ocupación de Terrenos Baldíos, 1894).
2. Minería (Código de Minas en 1884 y la Ley Minera de 1908-1909).
3. Banca (regulada primero en el Código de Comercio de 1884, después en la Ley de Instituciones de Crédito de 1897).
4. Sociedades (primero en el Código de Comercio de 1884 y después en la Ley de Sociedades de 1888).³⁰

Otro de los aspectos que se han descuidado es el asunto de los códigos. Por ejemplo, la aplicación del Código de Comercio, 1887-1889. Aquí hay que aclarar que en 1854, durante el gobierno de Santa Anna, se promulgó uno al que le decían Código Lares, porque así se apellidaba su principal redactor, Teodosio Lares; luego de la caída del santannismo quedó sin vigencia. En 1884 se expidió otro, pero no tuvo popularidad entre los comerciantes. No obstante, a partir de esa década la materia mercantil se volvió competencia federal. En 1887-1889 se expidió uno nuevo. Su éxito fue tal que es el Código de Comercio vigente en pleno 2022, es decir, ha logrado sobrevivir más de cien años. Destaca porque regula a comerciantes (artículo 3) y a los actos de comercio (artículo 75). Es decir, a sujetos que ejercen el comercio y a los objetos del comercio: ningún sujeto quedaba fuera de esta legislación.

Sin embargo, para desgracia de los economistas, esta no era la única fuente jurídica que afectaba el desempeño económico. Tanto el Código Civil para el Distrito Federal y la Baja California del 13 de diciembre de 1870 y el expedido más tarde, el 31 de marzo de 1884, contenían ciertos aspectos a tomarse en cuenta en el desempeño económico. En este asunto resalta la regulación del trabajo dentro de la materia civil, por eso no existe

³⁰ Paolo Riguzzi, “Legislación y organización jurídica de la economía mexicana, 1867-1911”, en Mario A. Téllez G. y José López Fontes (coords.), *La legislación mexicana de Manuel Doblán y José María Lozano*, Ciudad de México, Suprema Corte de Justicia de la Nación/Tribunal Superior de Justicia del Estado de México/Escuela Libre de Derecho/El Colegio de México, 2004, p. 160.

el derecho laboral, siendo las relaciones laborales un contrato civil que, en caso de no cumplirse, podían hacerse valer por la fuerza, por eso las huelgas en el Porfiriato fueron violentamente disipadas. Otras instituciones del mismo tipo que se encuentran en dichos ordenamientos son las sociedades mutualistas (única forma de organización laboral durante el siglo XIX mexicano), las hipotecas, los préstamos, el mutuo y, en general, las relaciones entre los particulares.

Ahora bien, las normas jurídicas, así como los organismos encargados de su aplicación, se ubican dentro de las instituciones formales, pues limitan el actuar de los sujetos en sociedad. En el caso de las instituciones jurídicas mexicanas, el cambio en las reglas formales, así como en los titulares de los órganos encargados de dictar el derecho, no fue capaz de vencer la dependencia de la trayectoria que encontraba sus raíces profundas en las instituciones coloniales (formales) y en la persistencia de aspectos coercitivos no regulados (informales) que retrasaron la modernización del sistema jurídico y económico mexicano.³¹ Así, por ejemplo, señala Sandra Kuntz Ficker que “el establecimiento de la libertad de trabajo en la Constitución de 1857 (cambio en las instituciones formales) no eliminó el peonaje por deudas (institución informal)”. En este aspecto tiene razón de ser la parte procesal de la actividad económica, es decir, la defensa de los derechos económicos frente a los tribunales competentes. En este aspecto destaca el papel del juicio de amparo como instrumento jurídico para resolver la posible desproporcionalidad e inequidad del sistema tributario mexicano, así como también pone en evidencia ciertos impuestos que ya no deberían cobrarse: alcabalas, mercedes de aguas, capitación y un largo etcétera.³²

Un acercamiento a las sentencias de amparo nos revela el día a día en la conformación y aplicación de un sistema tributario. Así, quedan de manifiesto impuestos municipales, estatales y federales a las banquetas, sobre el uso de mercedes de agua, a la venta de bebidas alcohólicas, a los puestos, jcales, herrerías, panaderías, carnicerías y hasta burdeles. Pero más importante todavía, la “radiografía jurisdiccional” desprendida de ellas nos reve-

³¹ Sandra Kuntz Ficker, “De las reformas liberales a la Gran Depresión, 1856-1929”, en Sandra Kuntz Ficker (coord.), *Historia económica general de México: De la Colonia a nuestros días*, Ciudad de México, El Colegio de México/Secretaría de Economía, 2010, p. 159.

³² C. de J. Becerril Hernández, *op. cit.*, 2018, p. 221.

la que el primer acercamiento del contribuyente decimonónico era con la autoridad local. Por ello, para poder entender de mejor manera las relaciones que se establecían entre el ente público y los gobernados es necesario comenzar con la fiscalidad municipal, estatal y federal, en este orden, pues hacerlo a la inversa no refleja al sistema tributario del momento, sino al presente inmediato, donde la autoridad fiscal federal es la de mayor peso en detrimento de los otros dos niveles de gobierno.³³

Siguiendo a la economía neoinstitucionalista, las instituciones jurídicas les dan certidumbre y certeza a las operaciones económicas, de ahí la importancia de su estudio tanto desde la perspectiva económica como desde la jurídica. En este aspecto debemos resaltar la pervivencia en el sistema económico y jurídico que ni los grandes cambios políticos pudieron borrar.

Un ejemplo de lo anterior es la Revolución mexicana. En materia económica, como lo han sostenido Stephen Haber, Armando Razo y Noel Maurer, “la inestabilidad política no acarrea el colapso económico, ni siquiera el estancamiento económico”.³⁴ De aquí que, si bien durante la guerra algunos sectores productivos se vieron afectados, la “planta manufacturera permaneció prácticamente intacta después de la guerra revolucionaria”.³⁵ Lo anterior se debió a que los revolucionarios que tomaron posesión de las principales fábricas durante el conflicto bélico, como González, Zapata y Villa, vieron en ellas “excelentes medios de financiamiento mientras estaban funcionando”, por lo que “fueron devueltas prácticamente intactas”.³⁶ Por ejemplo, el sector minero, principalmente el cobre, el plomo y la plata, que para la época seguía siendo la industria más importante del país en términos de su aportación al PIB, sufrió una estrepitosa caída en 1915, cuando llegó a niveles propios de finales del siglo XIX; sin embargo, para 1917 ya se producía la misma cantidad de cobre que en 1910.³⁷ El plomo y la plata

³³ *Ibid.*, p. 219.

³⁴ Stephen Haber, Armando Razo y Noel Maurer, *La política de los derechos de propiedad: Inestabilidad política, compromisos creíbles y crecimiento económico en México, 1876-1929*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2015, p. 38.

³⁵ Stephen Haber, *Industria y subdesarrollo: La industrialización de México, 1890-1940*, Ciudad de México, Alianza, 1992, pp. 156-157.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Sergio Silva Castañeda, “El proyecto económico de la Revolución mexicana: tierra, trabajo y dinero”, en Ignacio Marván Laborde (coord.), *La Revolución mexicana, 1908-1932*,

también sufrieron una severa caída en 1915, pero para 1922 habían recuperado con creces sus niveles porfirianos.³⁸ De acuerdo con Sergio Silva Castañeda, es posible afirmar que la mayor parte del sector productivo mexicano tuvo una fuerte caída en 1915, lo que coincide con la fase más violenta de la Revolución mexicana; no obstante, la industria minera estaba ya en recuperación para 1916 y hacia 1917 contaba ya con los mismos niveles de valor productivo que se habían alcanzado en los últimos años del Porfiriato.³⁹ Incluso después de la Gran Depresión, a partir de 1932, la economía mexicana comenzó a crecer rápidamente durante toda la década hasta detenerse en 1981,⁴⁰ transformando así el panorama socioeconómico mexicano.⁴¹ Lo anterior debido a que, una vez superados los bemoles de la crisis de 1929, el incremento inesperado de los precios de la plata, a partir de 1932, y de las exportaciones de varios productos mineros y petroleros trajo consigo “un aumento en el nivel de la demanda agregada, de la misma manera que la crisis la había disminuido. Además, se aumentó la capacidad para importar, lo que permitió la adquisición de materias primas que, al haber capacidad ociosa, hizo posible un aumento rápido de la producción”.⁴² Este crecimiento rápido y sostenido de la economía mexicana, a un ritmo

Ciudad de México, CIDE/FCE/Conaculta/INEHRM/Fundación Cultural de la Ciudad de México, 2010, t. IV, “Historia Crítica de las Modernizaciones en México”, pp. 77-79.

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ *Ibíd.*

⁴⁰ De acuerdo con Enrique Cárdenas, el desempeño económico mexicano entre 1929 y principios del siglo XXI puede dividirse en tres grandes etapas. “Primero, México tuvo un desarrollo económico prolongado durante cincuenta años, desde la recuperación de la Gran Depresión hasta el estallido de la crisis de la deuda externa, que coincidió con la del corporativismo mexicano. [...] La segunda etapa es de un severo estancamiento económico debido a la contracción obligada por el pago de la deuda que se agravó con el rompimiento de los grandes acuerdos nacionales. El enorme endeudamiento externo del país redujo irremediamente su capacidad para invertir, y también disminuyó los niveles de consumo de la población. Este periodo fue relativamente corto, de 1982 a 1987, y registró también el comienzo del cambio estructural de la economía que caracterizaría a la tercera etapa. A partir de 1988 se reforzó la etapa reformista de la economía y sociedad mexicana con altibajos importantes”. Enrique Cárdenas, “La economía en el dilatado siglo XX, 1929-2009”, en S. Kuntz, *op. cit.*, p. 504.

⁴¹ Enrique Cárdenas, “La reestructuración económica de 1982 a 1994”, Elisa Servín (coord.), *Del nacionalismo al neoliberalismo, 1940-1994*, Ciudad de México, CIDE/FCE/Conaculta/INEHRM/Fundación Cultural de la Ciudad de México, 2010, t. VI, “Historia Crítica de las Modernizaciones en México”, p. 182.

⁴² Enrique Cárdenas, *La hacienda pública y la política económica 1929-1958*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 45.

de 6.7 por ciento en promedio anual desde 1932 hasta 1981, es conocido en la historiografía como “el milagro mexicano”.⁴³ Entonces, en términos generales, entre el proyecto económico porfirista y el revolucionario el cambio más significativo fue “la inclusión de mecanismos redistributivos tanto en el sector agrícola como en el sector industrial que fueron producto de las presiones sociales”.⁴⁴ De hecho, fue la capacidad instalada del Porfiriato lo que, en conjunto con otros sucesos, permitió el despegue de la economía mexicana a partir de la década de 1930.

Los ejemplos podrían seguir y multiplicarse, lo importante es resaltar que el diálogo entre economistas y abogados dedicados al análisis de la historia económica debe ser constante y permanente, pues lejos han quedado los tiempos de las disciplinas y metodologías puras. De hecho, la multi e interdisciplinariedad son las constantes que hoy en día se exigen a los investigadores y docentes, es decir, ser capaces de conjugar el conocimiento en beneficio de los estudiantes.

HISTORIA ECONÓMICA, ¿PARA QUÉ?

Pasaré a explicar la última parte de mi trabajo, la didáctica de la historia económica aplicada en una facultad de Derecho y una de Economía mediante dos ejemplos que perduran en el largo plazo: las pensiones de Moctezuma y el Código de Comercio.

El 19 de enero de 1934 los quejosos Josefina, María Luisa, Isabel, Luis, David, Elena, Carmen, Dolores, Joaquín y Eugenia Sierra Abadino —quienes habían demostrado ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público ser hijos legítimos y herederos de la señora Dolores Abadino de Sierra, quien por una patente de 2 de enero de 1888 disfrutaba de una pensión vitalicia y heredable por parte del gobierno mexicano, por ser descendiente del emperador Moctezuma II— interpusieron un juicio de amparo en contra de un decreto emitido por el presidente sustituto provisional de los Estados Unidos Mexicanos, Abelardo L. Rodríguez, el 9 de enero de 1934, que derogó el artículo 15 de la ley “Sobre vinculaciones” del 7 de agosto de 1823,

⁴³ E. Cárdenas, *op. cit.*, 2010, p. 182.

⁴⁴ Sergio Silva Castañeda, “El proyecto económico de la Revolución mexicana: Tierra, trabajo y dinero”, en Ignacio Marván Laborde, *op. cit.*, p. 70.

que a la letra señalaba: “Quedan vigentes por ahora las pensiones que paga la hacienda pública a los descendientes del emperador Moctezuma segundo, y procurará el gobierno capitalizarlas a la mayor brevedad posible con fincas de la nación, para su libre disposición y división entre el actual poseedor y sucesor con arreglo a la ley”. De esta forma, se llevaba a los tribunales de la Federación, encabezada por un gobierno posrevolucionario en pleno proceso de institucionalización, a través de un recurso jurídico propio del liberalismo decimonónico mexicano, un asunto que tenía sus raíces en el antiguo derecho castellano.

En este caso es de resaltar la importancia que para los estudiantes de economía resulta el que un gasto perteneciente a la Real Hacienda novohispana en el siglo XVI pasara a formar parte de las erogaciones de la Hacienda Pública nacional con todo y cambio de regímenes políticos acaecidos en el siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX. En el caso de los estudiantes de Derecho, en la misma dinámica, se explica cómo un censo enfiteutico a perpetuidad, reconocido además dentro de diversos tratados internacionales celebrados por los diversos gobiernos nacionales, se pagó de manera continua hasta 1934. Es más, ni siquiera las constituciones mexicanas de 1824, 1857 y 1917 fueron capaces de vencer la dependencia de la trayectoria de las pensiones de los descendientes de Moctezuma II.


Un último ejemplo aplicado es el Código de Comercio vigente hoy en día. Lo alarmante de él es su encabezado, que reza:

“PORFIRIO DIAZ, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, á sus habitantes, sabed:

Que en virtud de la autorización concedida al Ejecutivo de la Unión por decreto de 4 de Junio de 1887, he tenido á bien expedir el siguiente

CODIGO DE COMERCIO”

Lo anterior es verdaderamente revelador para ambas disciplinas sociales. Por un lado, para los economistas deja claro que la regulación de las principales actividades mercantiles del Porfiriato fue eficiente al grado tal que ni la Revolución, con todo y su reformismo, pudo o quiso acabar con ellas, porque de una u otra forma eran funcionales. Por el otro lado, a los abogados nos señala que, con sus matices, nos guste o no, el sistema jurídico

mexicano moderno se llevó a cabo bajo dicho periodo, pues si la explotación económica es el primer pecado del que se acusa al régimen encabezado por Porfirio Díaz, ¿por qué se dejó intacta su legislación mercantil? Esta duda generada entre los alumnos de historia, economía y derecho abre la puerta al debate. 

LA HISTORIA DIGITAL, UN ESBOZO INICIAL

Juliette Levy

Después del giro lingüístico, a principios de los años ochenta, que cambió el equilibrio en el campo de la historia hacia las humanidades, alejándolo de las ciencias sociales, los historiadores empresariales y económicos pasaron algunas décadas generando datos y visualizándolos solos. Durante esos años la invención del escáner y la creciente digitalización de acervos históricos estaba iniciando una pequeña revolución en las prácticas archivísticas, así como una revolución del archivo mismo. En el intermedio entre los métodos computacionales y estadísticos de los historiadores económicos y las prácticas digitales generalizadas se encuentra el desarrollo del internet, que revolucionó el campo de tal manera que la “historia digital” ahora debe entenderse como parte de estas prácticas digitales y computacionales anteriores y como algo radicalmente diferente.

Uno de los desafíos en la historia digital es que su definición es flexible: la historia digital incluye todo, desde sitios web hasta bases de datos, visualizaciones y videojuegos, mapeo y análisis de redes, estadísticas y críticas de las estructuras de poder inherentes al campo digital. El campo está repleto de metodologías, software, hardware, códigos y plataformas, y si bien es cada vez más fácil tener acceso a estas, la práctica de la historia digital todavía presupone de la audiencia y de los autores una cierta voluntad de entender la historia más allá de la fuente primaria física y más allá de la narrativa. Esto puede llevar a algunos recién llegados al campo a sentirse,

Juliette Levy, University of California, Riverside, y CIDE.

como señaló Alex Lichtenstein en 2016, “un poco como un explorador sin mapa”.¹ Las cosas no han cambiado mucho en los últimos seis años, excepto que todos hemos vivido una pandemia global que nos ha familiarizado con algún aspecto de las dimensiones digitales de nuestro trabajo.

Este artículo explorará lo que es la historia digital e intentará explorar cómo los nuevos métodos digitales pueden contribuir a las dimensiones cuantitativas, descriptivas y analíticas de nuestro campo. No se definirá este campo, sino que se presentará una serie de conceptos y preceptos de la era digital con el objetivo final de proporcionar al lector una perspectiva de lo que el campo de la historia digital es y puede ser.

PARTE 1: HISTORIA DE LA HISTORIA DIGITAL

La primera era de la red de internet se define en gran parte por la contribución de Tim Berners Lee,² quien desarrolla el lenguaje de marcado de hipertexto (HTML) que permite que exista un acceso a la red para cualquier persona interesada en aprender HTML. Previo a este, el mundo de las computadoras era un espacio mucho más cerrado, en el que se podían desarrollar programas y salvaguardar información, pero en el cual seguía siendo muy difícil intercambiar información.

Tim Berners Lee era un ingeniero de software que trabajaba en el CERN en Suiza en la década de 1980 y, frente a las complicaciones para el intercambio de ideas que veía, diseñó un sistema para compartir. El internet nació cuando Tim Berners Lee desarrolló tres pilares de la comunicación en red:

- HTML: HyperText Markup Language. El lenguaje de lenguaje de etiquetas, utilizado para la estructuración y la presentación de contenido en los sitios web.
- URI: Uniform Resource Identifier. Una “dirección” que es única y se utiliza para identificar cada recurso en la web. También se le llama comúnmente un URL. Es un término genérico para identificar objetos en

¹ Alex Lichtenstein, “Reviewing Digital History—Introduction”, *The American Historical Review*, vol. 121, núm. 1, febrero de 2016.

² Tim Berners Lee, “Realising the Full Potential of the Web”, *Technical Communication*, vol. 46, núm. 1, 1999, pp. 79-82.

la red como páginas, imágenes y videos. Un URI o URL es una cadena de caracteres que identifica un recurso en internet.

- HTTP: Hypertext Transfer Protocol. Permite la recuperación de recursos vinculados en toda la web.

Con estos tres conceptos nace nuestra era digital porque el potencial de intercambio que Tim Berners Lee imaginó tuvo aplicaciones inmediatas mucho más allá del CERN en el cual estaba trabajando. En menos de diez años las bibliotecas y los archivos empezaron a digitalizar sus colecciones. En Stanford Sergey Brin y Larry Page empezaron a trabajar en un proyecto en la biblioteca para el cual estaban tratando de desarrollar un rastreador de colecciones digitales (este proyecto eventualmente los llevó a crear Google y también Google Books).³ La preocupación por rastrear textos para poder encontrarlos en la red (aun cuando no había más que unos cuantos miles de textos en línea) lleva a lingüistas e investigadores en humanidades y lenguas a crear la Text Encoding Initiative, una iniciativa académica que creó un lenguaje de intercambio para datos textuales, apoyando así el uso de texto como una fuente de análisis computacional.

En esta fase de la web 1.0, la red era un sistema de intercambio de información, pero era primeramente para consumo de información, no tenía ningún módulo de interactividad. El avance en el uso de métodos digitales para el análisis de texto y la distribución de información, así como el uso de ambos por un público cada vez más grande y menos especializado, nos lleva al surgimiento de la web 2.0, del que Tim O'Reilly dijo en 2004:⁴

La web 2.0 es la revolución empresarial en la industria informática causada por el paso a internet como plataforma, y es un intento de entender las reglas para el éxito en esa nueva plataforma. La principal de esas reglas es esta: crear aplicaciones que aprovechen los efectos de la red para aprovechar y mejorar mientras más personas las usen.

Tim O'Reilly es uno de los grandes defensores del código abierto (*open source*) y del acceso abierto a la red, que él considera esencial para que continúe

³ *NSF Research News*: "On the Origins of Google", agosto de 2004, en: https://www.nsf.gov/discoveries/disc_summ.jsp?cntn_id=100660 [fecha de consulta: 18 de abril de 2022].

⁴ Tim O'Reilly, "What is Web 2.0", en: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [fecha de consulta: 11 de marzo de 2022].

siendo sitio de innovación. Para él, la red 2.0 aprovecha la inteligencia colectiva y se basa en ella. La web 2.0 es la red con la que vivimos hoy. Los sitios web 2.0 son fáciles de crear y usar, son interactivos y están creados para impulsar la interactividad, ya sea para vender (EBay), conectar (redes sociales), aprender (Wikipedia) o compartir contenido (YouTube). En un inicio la web 2.0 tenía pocas reglas, lo que llevó a ciertos excesos, como cuando Napster subió grandes contenidos de música a la red sin considerar que eran propiedad intelectual. El lado rebelde y pirata de la red se mantiene vivo, especialmente en la red oscura (*dark web*), dedicada más que nada a negocios al margen de la legalidad.

En lo que nos interesa para la historia digital, la web 2.0 genera una serie de herramientas y plataformas digitales de acceso fácil para un conjunto mucho más amplio de usuarios, eliminando gran parte de las barreras de entrada y haciendo que lo digital sea accesible para casi cualquier persona. El lenguaje de marcado de hipertexto (HTML), las plataformas de acceso abierto y los sitios web participativos no solo introducen la noción de contenido generado por el usuario, sino que introducen a las humanidades herramientas que generan visualizaciones y modelos, lo que lleva a un enfoque más científico para la gestión y clasificación de datos. En menos de cincuenta años hemos pasado de Britannica Online a Wikipedia, del email a Twitter y de Flickr a Instagram y Tiktok. En estas transiciones, lo digital ha aumentado la cantidad de fuentes primarias que los historiadores tendrán que aprender a analizar; también ha creado nuevas plataformas, instrumentos y métodos para analizar las nuevas y las viejas fuentes históricas. No cabe duda de que lo digital ha impactado la disciplina histórica de muchas maneras inesperadas.

LAS MUCHAS CARAS DE LA HISTORIA DIGITAL

Visualización de la historia

Los proyectos de historia digital más valiosos son aquellos que no solo encuentran nuevas formas de presentar datos antiguos, sino que aprovechan la tecnología para permitir nuevas interpretaciones y perspectivas, son los proyectos que nos hacen cuestionar debates que asumimos establecidos hace mucho tiempo.

La intersección de la geografía y la historia solía limitarse a los mapas estáticos, pero las plataformas como ArcGis y Narrative Storymaps, así como

Google Earth y Mapster, han permitido a historiadores poner fuentes familiares de historia (diarios, correspondencia, registros legales, periódicos, registros de censos e imágenes) en mapas digitales. En muchos casos el despliegue de herramientas geoespaciales revela patrones históricos que no son visibles a través de una lectura más tradicional de las fuentes históricas. Un buen ejemplo de esto es la visualización de la base de datos de Slave Voyages.⁵ Esta extensa base de datos de registros de envío de barcos de esclavos durante el periodo colonial es mucho más que un ajuste de cuentas con el comercio de esclavos humanos, se ha convertido en un proyecto multimedia que incluye representaciones en 3D de un barco de transporte basado en descripciones que se encuentran en la base de datos. El acceso a esta base de datos en línea apoyó un proyecto de visualización que la revista *Slate* hizo, poniendo cada barco sobre una línea de tiempo y mapeando esta sobre el océano Atlántico. La visualización que hicieron constituye un poderoso argumento sobre el comercio de esclavos y sus implicaciones entre los siglos XVI y XIX.

Estas herramientas de fácil uso y acceso para historiadores no especialistas, como Gephi (para la visualización del efecto de redes), ArcGis (la más importante herramienta de análisis y visualización geográfica) y Storymaps (que permite construir proyectos digitales con mapas de ArcGis e imágenes) tienen acceso libre a cierto número de sus funcionalidades y permiten el manejo de datos y la visualización de datos para ofrecer nuevas perspectivas. El sitio Visualizing Historical Networks⁶ presenta una serie de proyectos de análisis de redes en los cuales se utiliza Gephi para visualizar las relaciones entre expatriados franceses en Egipto bajo el Imperio otomano, por ejemplo, o en otro caso resalta las conexiones familiares a las cuales alude un contrato de boda de Angouleme en 1764. Lo único que se necesita para hacer estas visualizaciones es una buena base de datos históricos y un poco de curiosidad por las herramientas: lo importante es querer explorar.

Mx.digital,⁷ al igual, es una red de investigadores de historia de México que se dedican a poner datos y sus visualizaciones al alcance de todos. Entre

⁵ <https://www.slavevoyages.org/> [fecha de consulta: 11 de marzo de 2022].

⁶ <https://histecon.fas.harvard.edu/visualizing/index.html> [fecha de consulta: 11 de marzo de 2022].

⁷ Mx.digital [fecha de consulta: 11 de abril de 2022].

los proyectos de Mx.digital resaltan visualizaciones del crecimiento urbano de Aguascalientes utilizando ArcGis, así como un tour histórico de Aguascalientes que geolocaliza ciertas imágenes históricas sobre un mapa interactivo, que incluye una imagen contemporánea de la imagen histórica. De esta manera, la historia se vuelve presente de manera muy tangible y apoya una narrativa sobre el desarrollo urbano de la ciudad. Mx.digital también tiene como meta demostrar la forma en la que se pueden utilizar plataformas y el código open source, que son de acceso fácil para cualquiera, en vez de usar plataformas y softwares propietario que muchas veces están fuera del alcance de los presupuestos académicos.

Bases de datos

Cualquier visualización útil parte de una base de datos y el manejo de datos es el pilar de la historia digital, probablemente sea el espacio más álgido de cualquier proyecto de historia digital. Sin una base de datos sólida o un plan de manejo de datos serio, la estructura digital del proyecto cae en jaque. Aquí es donde el historiador tiene mucho que aprender del archivista, así como del especialista en ciencias de la información.

Como ya lo dijo Paul Conway, el manejo de datos y estructuras de datos es al mismo tiempo una de las partes más importantes en la preservación digital, y también el espacio en el que más rápidamente los historiadores van a sufrir una falta de conocimiento.⁸ Manejar bases de datos digitales no es simplemente abrir una página de Excel, y las estructuras de datos necesarias para que las plataformas digitales rindan tienen que seguir patrones y lógicas establecidas. La idiosincrasia de cada página de Excel con la que solemos trabajar o de tablas descriptivas que compartimos en nuestros ensayos raras veces son útiles para un trabajo de datos que funcione en una plataforma digital. Todo repositorio digital compartido en línea requiere de metadatos para que el público que lo consulte entienda de dónde vienen los datos así como quién los transcribió o reconstruyó, y estas bases de datos deben tener una estructura que responda al potencial de esos datos. En el contexto actual estamos viendo una proliferación de colecciones heterogéneas

⁸ Paul Conway, "Preservation in the Age of Google: Digitization, Digital Preservation, and Dilemmas", *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, vol. 80, núm. 1, 2010, pp. 61-79.

de material digital para las cuales se necesitan herramientas y entrenamiento para manejar, rastrear y descargar estos datos. Algunas de estas herramientas pueden ser análogas —como lo son catálogos de biblioteca—, pero en un contexto digital las herramientas tienden a ser digitales, y en este caso, tal y como el catálogo de biblioteca no es neutro, las herramientas digitales tampoco lo son, y tenemos que entender las barreras epistemológicas y tecnológicas que limitan el campo de búsqueda.⁹

Más allá de las estructuras de datos que permiten que la base de datos sea rastreable y manipulable para fines de análisis o visualización digital, el elemento más importante de una base de datos es que sea accesible en línea y que se pueda encontrar en línea. Muchas bases de datos muy útiles para los historiadores existen en páginas de Excel, en el disco duro de un colega o están vinculadas en una página web poco robusta. Para que las bases de datos históricas digitales les sean útiles a los historiadores, tenemos que procurar que sean fácilmente accesibles y que estén en servidores y plataformas robustas.

El proyecto Archivomex, que desarrollamos Michael Bess y yo, tuvo como meta única poner las Estadísticas Históricas de México (EHM) al alcance de un público más amplio. Hasta que pusimos el proyecto en línea, las EHM eran difícilmente accesibles a través del sitio del INEGI (que es su dueño intelectual). Algunas copias de las EHM existían en Excel en discos CD guardados por algunos colegas, otras copias digitales tenían las tablas en formato PDF y hasta había copias duras de estas tablas impresas en papel. Ninguna de estas opciones caía bajo lo que se considera uso abierto, pocas eran descargables y todas estaban en formatos que difícilmente permitían el análisis estadístico. Tenemos que entender que sin acceso lo digital se vuelve oscuro y va en contra de la participación abierta y de la colaboración en grupo que se han vuelto el pilar de la web 2.0.

Archivos

Los archivos son uno de los espacios de producción e investigación histórica que más evidentemente se han beneficiado de las innovaciones digitales.

⁹ Johanna Drucker, “Humanities Approaches to Graphical Display”, *Digital Humanities Quarterly*, vol. 5, núm. 1, 2011.

El advenimiento de la digitalización a gran escala de documentos históricos ha desplazado el uso de tecnologías de reproducción (como el microfilm), de la protección del documento a la difusión del documento. Los escaneos de alta resolución de documentos y la creación de archivos digitales accesibles en línea han revolucionado la forma en que interactuamos con el material que respalda cualquier investigación histórica. Aunque algunos pueden condenar el hecho de que nuestros estudiantes no saben lo que es un catálogo de tarjetas, es innegable que la organización de colecciones de archivos en bases de datos de búsqueda ha simplificado y acelerado el trabajo de los académicos.

Un campo completamente nuevo en la biblioteconomía y la ciencia de la información se ha desarrollado en torno a la necesidad de estándares de preservación y digitalización, y a la necesidad de usar las mejores prácticas en las funcionalidades del usuario final. En ninguna parte ha sido más evidente la tensión entre la necesidad de preservar digitalmente y la preocupación por la experiencia del usuario que en el espacio de la biblioteca y el archivo.

La digitalización provocó algunas serias divisiones entre archivistas y bibliotecarios, algunos de los cuales reconocieron que sería necesario digitalizar una manguera literal de información, y que las instituciones encargadas de preservar estos registros no estaban preparadas para los desafíos técnicos y organizativos futuros.¹⁰ Esta preocupación sobre cómo administrar la información en la era de la web 2.0 continúa. En 2015 el Archivo General de la Nación publicó una guía para la digitalización de documentos, señalando que la era de las colecciones digitales en México ya no es competencia solo de las grandes instituciones encargadas de preservar la memoria pública, sino también una preocupación de las instituciones y comunidades más pequeñas, con presupuestos más reducidos. La preocupación por la práctica y las formas de preservación digital es ahora de interés general.¹¹

¹⁰ Margaret Hedstrom, "Digital Preservation: a Ticking Time Bomb for Digital Libraries", *Computers & Humanities*, vol. 31, núm. 3, 1997-1998.

¹¹ Desgraciadamente, la guía del AGN fue escrita como un libro: es un documento estático que existe en línea y, como tal, ya está empezando a caducar. Todo nuevo documento digital o documento sobre el manejo de contenidos digitales tiene que ser creado con vistas a que se actualice constantemente. Las estructuras de datos de objetos digitales y las plataformas en las cuales se operan son dinámicas, así que cualquier instrucción al respeto también tiene que ser dinámica, flexible y actualizable.

Otro espacio de contención en el área de los archivos digitales es el sesgo que crean en las bases de datos y las fuentes primarias que determinan ciertos trabajos de investigación. Como lo ha señalado Ian Milligan,¹² y lo enfatizan Thomas Peace y Allen Gillian, las fuentes que se digitalizan acaban siendo las que más se consultan porque son las más accesibles en un contexto de recursos limitados o en un contexto pandémico. El mismo hecho de que se haga más fácil el acceso invita a que las fuentes digitalizadas sean privilegiadas y, por ende, que la investigación de temas que permitan las fuentes digitalizadas se vea más enfatizada.¹³

Pero, al final, lo que importa es que se incremente la cantidad de fuentes digitales y que estas sean accesibles a cualquier investigador que las requiera. La preservación del patrimonio histórico ya no requiere que se limite el acceso a este; al contrario, la preservación del patrimonio pasa por su divulgación y por la digitalización de los documentos, así como por la creación de bases de datos que los hagan fáciles de rastrear en línea; utilizar plataformas de visualización o análisis estadístico es el mejor camino para la disseminación del trabajo de investigación histórico.

Pedagogía digital

La era digital de la web 2.0 también nos enfrenta a una nueva realidad docente: gran parte del contenido de nuestras clases y de lo que queremos que nuestros alumnos aprendan está disponible en línea. Aunque las investigaciones que realizamos generalmente van dirigidas a un público académico, nuestros alumnos son nuestro público más constante y quizá también nuestro público más grande. Ante esta realidad, se requiere un cambio de estrategias.

La pedagogía digital no es equivalente a las clases en línea, y las clases en línea son mucho más que dar clase en Zoom. La pedagogía digital reconoce este cambio radical en la ubicación del contenido de conocimiento y presenta una práctica pedagógica que acepta el papel de la red en el cono-

¹² Ian Milligan, "Illusionary Order: Online Databases, Optical Character Recognition, and Canadian History, 1997-2010", *Canadian Historical Review*, vol. 94, núm. 4, diciembre, 2013.

¹³ Thomas Peace y Gillian Allen, "Rethinking Access to the Past: History and Archives in the Digital Age", *Acadiensis*, vol. 48, núm. 2, 2019, pp. 217-229.

cimiento y aplica algunas de estas prácticas de conocimiento compartido al contexto docente.

El método pedagógico enfocado en el alumno no es nuevo¹⁴ y la pedagogía enfocada en la liberación tampoco lo es.¹⁵ La pedagogía digital nos pide a lxs maestrxs que cuestionemos nuestro papel de expertxs en la clase y que desarrollemos un espacio en el cual lxs alumnxs no estén atadxs a métodos de antaño de enseñar, sino que se vuelvan socixs con nosotros en el ejercicio de aprender. En un contexto digital esto puede tomar múltiples formas. Uno de los métodos es reducir la docencia, reducir la cantidad de tiempo durante el cual lxs docentes dan cátedra o presentan la clase y aumentar el tiempo de intercambio y discusión.

Tomar la idea de Tim O'Reilly, que ve en la red 2.0 una manera de aprovecharse de la inteligencia colectiva, requiere algunos ajustes.¹⁶ La pedagogía digital tiene que mantenerse crítica, y una buena parte del esfuerzo de lxs docentes con intención de cambiar su manera de enseñar está en mantenerse vigilantes para no caer en ciertas desventajas de la tecnología educacional (a las cuales regresaremos dentro de poco).

La pedagogía digital implica un cambio en la dinámica del salón, lo cual no siempre sucede sin tensiones. Para los alumnos acostumbrados a recibir hechos, fechas y conocimiento de un docente al frente de la clase, puede significar un desequilibrio encontrarse en una clase donde lxs otrxs alumnxs y lxs docentes estén esperando que todo el mundo participe; para lxs docentes, esto implica aceptar cierto caos y dejar de tratar de controlar el salón.

La pedagogía digital no intenta reproducir el salón de antaño, intenta cambiarlo desde adentro, proporcionando a lxs alumnxs herramientas para que aprendan a manejar el conocimiento que van adquiriendo. La pedago-

¹⁴ Bernardo Gargallo López, Isabel Morera Bertomeu, Sara Iborra Chornet, María José Climent Olmedo, Sergio Navalón Oltra y Eloína García Félix, "Metodología centrada en el aprendizaje: Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 72, núm. 259, 2014, pp. 415-435.

¹⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, 1971, y más recientemente Paulo Freire, *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, 2019.

¹⁶ Cathy N. Davidson, "Humanities 2.0: Promise, Perils, Predictions", *PMLA*, vol. 123, núm. 3, 2008, pp. 707-717.

gía digital está tratando de aplicar las reglas de acceso a la web 1.0 y de interactividad y apertura de la web 2.0 a la docencia. No es que la docencia tradicional no tenga cupo en el siglo XXI, pero frente a un ecosistema de información tan complejo como en el que vivimos hoy, en el cual las verdades y las mentiras coexisten en el mismo plano digital, la pedagogía digital nos invita a pensar en una experiencia docente que incluya estas nuevas tecnologías para poder cuestionarlas con nuestros alumnos, aprovecharlas y ayudarlx a entender cómo lo digital cuadra dentro de lo que se está aprendiendo en clase.

Una de las maneras en las cuales se empieza a hacer esto es en el uso de plataformas colaborativas en clase. Los espacios de chat de WhatsApp, de Facebook o de Instagram son un espacio social en el cual los alumnos se van a encontrar casi automáticamente. Estas mismas redes sociales pueden ser utilizadas para colaboración en clase, pero existen otras plataformas diseñadas para una colaboración profesional, en las cuales se pueden establecer temas y direcciones para que lxs alumnxs puedan seguir la discusión de la clase fuera de ella. Hay cierto riesgo de falta de privacidad en cualquier red social, por lo cual se sugiere no utilizar estas plataformas para dar calificaciones o manejar temas delicados. Hay maneras de aprovechar ciertas funcionalidades de WhatsApp y Facebook, pero es preferible utilizar plataformas que no estén ligadas a un modelo comercial, como Facebook.

Slack y Discord, por ejemplo, recaudan datos en el back-end, pero sin el modelo de publicidad que tiene Facebook. Además, permiten establecer canales de colaboración y discusión que están más alineados con un ambiente de colaboración que de cotorreo social. Aunque Discord haya sido creado para que los gamers se comuniquen en línea mientras están jugando, se ha vuelto una plataforma muy cómoda para la colaboración entre alumnos; además, permite que los alumnos tengan un avatar. El anonimato conferido por un avatar no es una panacea, o sea no resuelve todos los problemas de participación, pero puede ser una herramienta muy positiva en clases muy grandes. También reduce mucho la ansiedad y el miedo de fallar en frente de la clase.¹⁷ Todo esto lleva a un nivel más alto de cooperación y participación

¹⁷ Terumi Miyazoe y Terry Anderson, "Anonymity in Blended Learning: Who Would You Like to Be?", *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 14, núm. 2, 2011, pp. 175-187.

entre alumnos, en un ambiente que además les es más natural y conocido.¹⁸ Hemos de reconocer que el nivel de ansiedad con el que lidian las generaciones de alumnos hoy aumentó estratosféricamente durante la pandemia, y es de interés común encontrar un plan de trabajo y de colaboración que apoye el aprendizaje.¹⁹

El aspecto lúdico de estas plataformas no es accidental, hay bastante investigación al respecto.²⁰ El compromiso del jugador con el juego no es disimilar del proceso de aprendizaje, solo que el jugador muchas veces no se da cuenta del tiempo que está dedicando al juego. La metodología lúdica en la educación digital tiene la misma intención, la de comprometer al alumno sin que se dé cuenta de que está haciendo un esfuerzo por aprender. Uno de los ejemplos de pedagogía digital que apoya el aprendizaje y reduce la ansiedad es el uso de juegos en clase, específicamente, juegos digitales o juegos que lleven al alumno a hacer preguntas históricas.²¹ Hay múltiples maneras de jugar para aprender historia (o cualquier otra materia). Juegos como *Assassin's Creed*,²² *Call of Duty*, *Red Dead Redemption*, *Battle Field One*, *Rome*, *Sid Meiers Pirates!* son juegos diseñados como tal y desplegados en plataformas de juego como Steam or Xbox, estos son juegos que cuestan dinero y como tal no son muy útiles para usar en clase. Sin embargo, son juegos que muchos de los alumnos han jugado y que podemos utilizar para explorar tanto la perspectiva del jugador como las perspectivas de los que diseñan el juego para entender el papel de la perspectiva en el análisis histórico. Es más, estos juegos se han vuelto tan

¹⁸ Peter DePietro, "Social Media and Collaborative Learning", *Counterpoints*, vol. 435, 2013, pp. 47-62.

¹⁹ T. Scott Bledsoe y Janice J. Baskin, "Recognizing Student Fear: The Elephant in the Classroom", *College Teaching*, vol. 62, núm. 1, 2014, pp. 32-41.

²⁰ Bobby Hoffman y Louis Nadelson, "Motivational Engagement and Video Gaming: A Mixed Methods Study", *Educational Technology Research and Development*, vol. 58, núm. 3, 2010, pp. 245-270; M. D. Dickey, "Engaging by Design: How Engagement Strategies in Popular Computer and Video Games Can Inform Instructional Design", *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, núm. 2, pp. 67-83; James Paul Gee, "Games for Learning", *Educational Horizons*, vol. 91, núm. 4, 2013, pp. 16-20.

²¹ A. Martin Wainwright, "Teaching Historical Theory through Video Games", *The History Teacher*, vol. 47, núm. 4, 2014, pp. 579-612.

²² Sarah Juliet Lauro, "Make History Yours': An Introduction to *Assassin's Creed*", en Sarah Juliet Lauro, *Kill the Overseer!: The Gamification of Slave Resistance*, University of Minnesota Press, 2020, pp. 35-44.

exitosos y numerosos que en la historia digital hemos llegado a un punto en el cual se podría analizar la historia a través de los juegos históricos que inspira y de la perspectiva que confieren.²³

También hay maneras de incluir aspectos lúdicos en clase sin tener que comprar un juego. Digitalzombies es un sencillo juego de exploración en biblioteca, está integrado en el material de clase y en él lxs alumnxs reciben calificaciones, lo que los motiva a jugar, pero el lado lúdico los lleva a hacer tareas de investigación en la biblioteca, para que tengan experiencia en este sitio académico y adquieran una sensación tangible de cómo se organiza la información en una biblioteca y de cómo esto difiere de la forma en que se organiza la información en una página web.

Pero no todo en la pedagogía digital es un sueño, hay serios problemas en la tecnología educacional y se tienen que reconocer. Empecemos primero por las tecnologías que son de monitoreo. Hasta la pandemia no se había discutido demasiado del potencial de control y monitoreo del espacio privado de cada alumnx. Hay algunos estudios sobre el potencial del control digital en las clases en línea,²⁴ pero nadie se podía imaginar lo que venía. Uno de los problemas más graves que se vieron en la pandemia fue el nivel de engaño y trampas en el periodo de exámenes. Este problema, más que nada, fue un resultado del desacoplamiento entre lo que una clase accesible debería de ser y unas pruebas diseñadas para un contexto presencial. También puso a luz el nivel de desconfianza que rige en las clases universitarias: hay desconfianza entre alumnxs, hay desconfianza del docente y hay desconfianza del sistema que contrata servicios como Examity y ProctorU para supervisar digitalmente a cada alumnx. Estos servicios son caros, son invasivos y no apoyan en lo más mínimo una pedagogía eficaz. Por más que sean herramientas digitales, no tienen lugar en la pedagogía digital y no tienen un uso en la historia digital. Es mejor cambiar la forma del examen que apoyarse en estas tecnologías.

²³ Shawn Graham, "Pulling Back the Curtain: Writing History Through Video Games", en Jack Dougherty y Tennyson O'Donnell (eds.), *Web Writing: Why and How for Liberal Arts Teaching and Learning*, Michigan, University of Michigan Press, 2015, pp. 149-158.

²⁴ Paul-Olivier Dehaye, "MOOC Platforms, Surveillance, and Control", *Academe*, vol. 102, núm. 5, 2016, pp. 31-33.


Asimismo, siempre vale la pena ahondar en el por qué de cada nueva herramienta digital. Los servicios de venta de compañías como Peason, Udacity, Civitas y Canvas, entre otras, venden paquetes de manejo y análisis de datos —en este caso, los datos son generados por lxs alumnxs y lxs maestrxs, y analizados por algoritmos—. Esto no quiere decir que estos servicios no tengan ciertas funcionalidades totalmente legítimas y útiles, pero mucho de lo que venden no apoya la pedagogía digital. Otros servicios como Chegg y Course Hero se presentan como servicios de ayuda a los alumnos, pero acaban siendo sitios de ventas de tareas, de deshonestidad académica; existen porque lxs alumnxs están en un estado de estrés en el que pagar para engañar y pasar la clase parece más lógico que pedir una extensión de la fecha de entrega. Estos problemas no vuelven inválidas las ventajas de la pedagogía digital, pero enfatizan que lo más importante es manejar las expectativas, trabajar con lxs alumnxs (no en contra) y discutir con ellos cual sería la mejor manera de manejar tanto su carga de trabajo como la del docente.

CONCLUSIÓN

Lo que queda claro es que lo que nos espera en un futuro próximo es que la docencia pospandémica se apoyará más en métodos, documentos y plataformas digitales, las cuales no simplemente pasmarán el aula análoga, sino que rediseñarán lo que es la docencia desde un punto de origen digital, con resultados digitales y evaluaciones digitales, para llegar a un punto en el que cuando se hable de historia, se estará *de facto* hablando de historia digital.²⁵ En lo que sigue, y para cerrar este ensayo, quisiera dejarlos con unos ejemplos de proyectos de historia digital que vale la pena consultar para entender mejor lo que es y lo que implica hacer historia digital.

Los proyectos que siguen apalancan tanto la tecnología como la web 2.0 para embonar con una audiencia pública y académica de manera muy productiva:

²⁵ Albert Rof, Andrea Bikfalvi y Pilar Marques, “Pandemic-Accelerated Digital Transformation of a Born Digital Higher Education Institution: Towards a Customized Multimode Learning Strategy”, *Educational Technology & Society*, vol. 25, núm. 1, 2022, pp. 124-141.

- Slave Voyages: <https://slavevoyages.org>.
- Mx.digital: <https://mx.digital>.
- The Florida Digital Archive: <https://libraries.flvc.org/florida-digital-archive>.
- Slave Narratives: <https://enslaved.org/>.
- Stanford Center for Spatial and Textual Analysis: <https://cesta.stanford.edu>.
- South Asian American Digital Archive: <https://saada.org>.
- Archivo Nacional de la Memoria: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/ANM>.
- Biblioteca Digital Mexicana: <http://bdmx.mx/presentacion/>.
- The Programming Historian: <https://programminghistorian.org/>, y en español: <https://programminghistorian.org/es/>. 

HACER HISTORIA EN EQUIPO CON Mx.DIGITAL

Un caso metodológico para las humanidades digitales
y las estadísticas históricas de México

Michael K. Bess

La práctica tradicional del estudio de la historia es la del investigador trabajando en los archivos, acumulando fuentes para preparar una narrativa que analice el pasado. Las herramientas típicas del historiador para transmitir el resultado de sus ideas han sido el seminario, el artículo y el libro. Las aplicaciones de las humanidades digitales ofrecen nuevas alternativas para la investigación y difusión del trabajo histórico que lo conecten con otros especialistas dentro de la academia, con maestros y con el público en general. En el siguiente ensayo, escrito para historiadores y otros humanistas, el autor examina las actividades del equipo Mx.digital¹ para articular una metodología basada en su experiencia, incorporando el uso de tecnologías para procesar y visualizar datos históricos con el manejo de equipos multidisciplinarios de investigación. En particular, la creación de bases de datos en acervos digitales, el diseño de aplicaciones web para la divulgación y el uso de sistemas de información geográfico-históricos son los principales asuntos de este texto. El presente artículo es una narrativa personal y profesional que ofrece ideas y herramientas a los lectores para elaborar sus propios proyectos digitales.²

Michael K. Bess, División de Historia, CIDE.

- ¹ Los fundadores de Mx.digital son los investigadores principales, Michael Bess y Juliette Levy, en conjunto con Martín Salmón, coordinador técnico; los profesores adicionales del equipo de trabajo son: Raúl Pacheco-Vega, Gustavo del Ángel, Luz Marina, Iliana Quintanar, Sara Hidalgo, Julio Mas, Daniela Moctezuma y Casey Lurtz, entre otros.
- ² Los proyectos detallados en este artículo fueron financiados por apoyos de UCMEXUS, CIDE y el Fondo Sectorial del INEGI-Conacyt, el autor fue responsable técnico o Co-PI (Coprincipal investigador).

En las miradas del panorama de posibilidades que vienen con la elaboración de nuevas herramientas digitales, hay que identificar brevemente a las tecnologías tradicionales disponibles para el trabajo del historiador. Por ejemplo, a mediados del siglo XX, cuando Fernand Braudel publicó su importante texto *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* en tres grandes tomos, el libro como plataforma fue la mejor tecnología para transmitir sus ideas.³ Fue un ambicioso intento por capturar una “historia total” de la región, incluyendo sus poblaciones de flora y fauna. Imagine-mos una versión de esta obra realizada con las herramientas de nuestros tiempos: una aplicación interactiva con mapas dinámicos, imágenes y sonidos, acompañada de textos académicos escritos en múltiples idiomas por un grupo diverso de investigadores sujetos al *peer review*.⁴ En la actualidad, la consulta en línea es una ventana al conocimiento; cualquier persona con una conexión a internet podría acceder a esta aplicación en un equipo de cómputo, tableta o teléfono inteligente para acceder a la información sin costo.

La iniciativa de Mx.digital es un intento de experimentar con la creación de este tipo de plataforma para la investigación y enseñanza de la historia de México. Desde 2016, el equipo de trabajo ha elaborado talleres de historia digital para capacitar a otros investigadores y alumnos en cursos de grado y posgrado. Este grupo ha creado narrativas interactivas sobre el pasado y visualizaciones históricas en sistemas de información geográfica e histórica, y otras aplicaciones como StoryMaps y Tableau. En la siguiente sección se revisa el trabajo más reciente y impactante del equipo de Mx.digital: el Archivomex, el primer laboratorio para la preservación digital y el modelado de datos y procesos históricos de México. A través de Archivomex, el objetivo ha sido abrir un espacio para una historia digital dinámica del país y para colaborar con una comunidad de historiadores y especialistas de distintas instituciones de educación superior en México y el extranjero. Luego, en las segundas y terceras secciones de este artículo, se exploran las raíces de Mx.digital, así como su formación y actividad en el aula y más allá. Al final,

³ Fernand Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2016, primera edición electrónica.

⁴ La idea salió durante una discusión con alumnos de posgrado de la División de Historia del CIDE durante un seminario de Historia Global del Medio Ambiente, dirigido por el autor.

hay una breve discusión sobre el impacto de la pandemia de covid-19 y una mirada al futuro de la historia digital y las humanidades digitales.

PROYECTO ARCHIVOMEX

En 2018 el Fondo Sectorial de Conacyt-INEGI publicó una nueva convocatoria para la revisión y reconstrucción crítica de las estadísticas históricas de México. El concepto de esta convocatoria era el financiamiento de un trabajo de dos años para estudiar y actualizar los datos para producir nuevos tomos históricos. El equipo de Mx.digital elaboró una propuesta que se enfocó en la creación de una plataforma de datos y una red de colaboración para establecer un entorno de larga duración de revisión de estadísticas históricas. En lugar de un nuevo libro impreso, la intención de la propuesta era construir una plataforma digital en línea, basada en la creación de metadatos y bases estandarizadas. Luego, este acervo podría funcionar como un receptor de nuevas series de datos de otros investigadores, para avanzar en el uso de las EHM (Estadísticas Históricas de México) en un espacio colaborativo. A finales de 2018, Archivomex fue aprobado con un responsable técnico⁵ encargado y un equipo de trabajo de profesores del CIDE, CentroGeo, el Colmex y UC Riverside para dirigir las actividades del proyecto durante veinticuatro meses en dos etapas.⁶

En los primeros doce meses del proyecto Archivomex, los equipos se enfocaron en la revisión y modernización de los tomos de las *Estadísticas históricas de México* para volverlas bases de datos modernas, actualizando la serie en el Banco de Información del Laboratorio Nacional de Políticas Públicas (LNPP) del CIDE. Se establecieron las prácticas de crear estos archivos, se elaboraron talleres para entrenar a nuevos participantes en el proyecto y se avanzó en la programación de las herramientas para automatizar parcialmente estos procesos y visualizar datos. En la segunda etapa, los equipos de captura implementaron el uso del algoritmo de procesamiento de datos para estudiar su utilidad, mientras los programadores aprovecharon su retroalimentación para continuar modificando al algoritmo (luego llamado

⁵ El autor fue el responsable técnico del proyecto de 2019 a 2022.

⁶ Los principales miembros de equipo de trabajo durante los dos años del proyecto fueron Juliette Levy, Martín Salmón, Julio Más, Aurora Gómez, Sara Hidalgo e Iliana Quintanar.

Xtractor). Con estas actividades, los equipos ampliaron el procesamiento de nuevas series de datos y elaboraron talleres de capacitación.

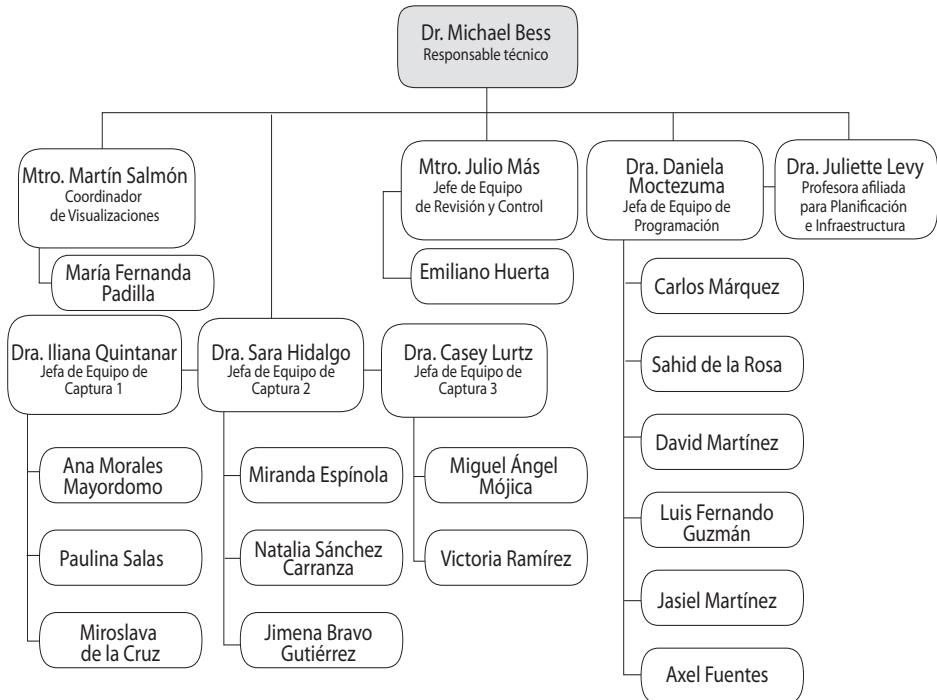
Para llevar a cabo este trabajo, el responsable técnico y el equipo de trabajo abrieron una colaboración diversa con profesores de instituciones en México y Estados Unidos. Los objetivos fueron: 1) diseñar una estructura digital para las estadísticas históricas; 2) desarrollar aplicaciones para visualizar y apoyar en el procesamiento de los datos; 3) establecer una red de expertos para contribuir al proyecto y ofrecer retroalimentación. En enero de 2019, un grupo de asistentes de investigación (de cuatro personas) fue organizado para dar un estudio previo a las estadísticas históricas, con nuevos grupos de asistentes activados a partir de octubre del mismo año en Aguascalientes y la Ciudad de México.

A partir de octubre de 2019, los asistentes iniciaron funciones clave en el procesamiento de datos y fueron organizados en tres grupos. Los asistentes fueron alumnos de grado en programas de las licenciaturas de Políticas Públicas en Aguascalientes (Sede Región Centro, RC) y de Estudios Internacionales y Economía del CIDE en la Ciudad de México (Sede Santa Fe, SF); otros asistentes pertenecieron a programas de grado y posgrado de programación de universidades locales de Aguascalientes (la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Panamericana). El responsable técnico y los miembros del equipo de trabajo capacitaron a los asistentes para distintas actividades vinculadas al proyecto; luego, con su experiencia, esta primera generación de participantes dio entrenamiento a futuros asistentes. La estructura del equipo de trabajo se puede apreciar en la figura 1.⁷

Durante la primera etapa del proyecto, el primer grupo (de siete personas), con base en la sede RC del CIDE, se enfocó en el procesamiento manual de las tablas de las estadísticas históricas de México para pasarlas a bases de datos modernas. Fue necesario estudiar la estructura de cada tabla para determinar cómo modificarla al formato simple de la nueva base de datos (véase figura 2); cada nuevo archivo producido por el equipo fue acompañado de un registro de metadatos, identificando las características de los con-

⁷ Las figuras incluidas en el texto fueron elaboradas por el autor; originalmente fueron integradas a los reportes técnicos (no publicados) de la primera y segunda etapas del proyecto Archivomex, y entregados al INEGI y Conacyt.

FIGURA 1. Organigrama de los equipos de profesores y asistentes de la segunda etapa del proyecto Archivomex



Fuente: Elaboración propia.

tenidos. Los asistentes ocuparon un espacio común donde podrían trabajar juntos en la revisión de los datos y pedir apoyo al responsable técnico.⁸ Este grupo también trabajó en la creación de visualizaciones en diferentes *softwares* como Tableau, Mapbox, QGIS y ArcGIS.⁹

El segundo grupo (de cuatro personas), con base en la Ciudad de México, trabajó directamente con el científico de datos, Julio Mas, del LNPP, para

⁸ Para más información sobre los *software* utilizados, incluyendo QGIS, véase: “Descubre QGIS”, en: <https://www.qgis.org/es/site/about/index.html>; sobre el *software* de visualizaciones estadísticas en Tableau, véase: “Why Tableau?” Tableau, en: <https://www.tableau.com/why-tableau> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

⁹ Para consultar las visualizaciones de las *Estadísticas históricas de México* elaboradas por el equipo en Tableau, véase: <https://public.tableau.com/app/profile/archivomex#!/> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

FIGURA 2. Ejemplo de la actualización de las tablas

AutoSave On C1-2-2 - Compatibility Mode

File Home Insert Draw Page Layout Formulas Data Review View Help

Clipboard Font Alignment Number Style

D7

AGUASCALIENTES		Cuadro 1.2.2	
1830-1995			
Año	Población		
1830	51 000		
1837	69 693		
1839	69 693		
1840	67 000		
1846	64 291		
1850	79 000		
1855 1/	84 900		
1856 2/	86 083		
1857 3/	83 243		
1858	85 839		
1860	87 000		
1862	86 578		
1869	139 115		
1869	140 256		
1870	90 000		
1873	89 715		
1875	90 000		
1877	140 430		
1880	93 000		
1889	121 926		
1890	98 000		
1895	104 615		
1900	102 416		

Archivo original con nombre de C1-2-2.xls

AutoSave On aguascalientes_1830-1995

File Home Insert Draw Page Layout Formulas Data

Clipboard Font Alignment

D4

Año	Población
1830	51000
1837	69693
1839	69693
1840	67000
1846	64291
1850	79000
1855	84900
1856	86083
1857	83243
1858	85839
1860	87000
1862	86578
1869	139115
1869	140256
1870	90000
1873	89715
1875	90000
1877	140430
1880	93000
1889	121926
1890	98000

Sheet 1

Archivo modificado Aguascalientes_1830-1995.xlsx

Fuente: Elaboración propia.

finalizar el proceso de subir los archivos al Banco de Información. Cuando el grupo en Aguascalientes terminó una serie de bases de datos (véase figura 3), esta se le entregó al segundo equipo de asistentes. Su trabajo funcionó como un filtro para detectar errores de dedo o investigar otras dudas sobre los archivos. Luego, cuando la revisión terminó, estos asistentes prepararon los archivos para subirlos al Banco de Información, donde las bases de datos fueron actualizadas en formatos CSV, Excel, PDF y como texto, acompañadas de su reporte de metadatos (véase figura 4). También este grupo trabajó en conjunto para hacer más eficientes sus actividades. Cada semestre, el responsable técnico y el científico de datos encargado de dirigir el equipo de asistentes se reunieron con el grupo para revisar avances en la sede Santa Fe del CIDE.

El último grupo de asistentes de investigación (de cuatro personas) se enfocó en la programación de las herramientas de visualización y procesamiento de datos. También con base en la sede RC en Aguascalientes, este

FIGURA 3. Ejemplo de la colección Población de 14 años en adelante, 1940, por entidad federativa; debajo del logotipo del LNPP se pueden apreciar las opciones de descarga para acceder a los datos de la colección

Población de 14 años en adelante 1940 por entidad federativa

Población de 14 años en adelante por entidad federativa

URI
<http://hdl.handle.net/10089/17461>

Collections
1940

Laboratorio Nacional de Políticas Públicas
BANCO DE INFORMACIÓN
DATOS HISTÓRICOS DE MÉXICO

View/Open

- poblacion_14años.csv (931bytes)
- poblacion_14años.txt (928bytes)
- poblacion_14años.xlsx (12.50kb)

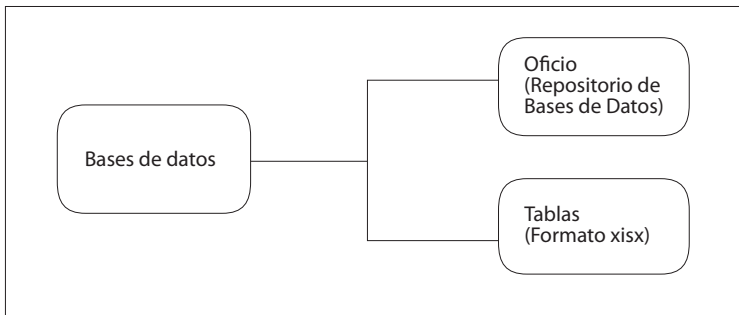
Date
2017-08-30

Author
Martín Velasco
Constantino de León
Michael Bess
Martín Salmón

Metadata
[Show full item record](#)

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 4. Organización interna de cada base de datos



Fuente: Elaboración propia.

grupo fue reclutado para programas de *machine learning* y programación en Python y trabajaron de manera cercana con Daniela Moctezuma (profesora del CentroGeo), miembro del equipo de trabajo y experta en las ciencias computacionales. Los asistentes tuvieron dos objetivos: primero, la creación de una aplicación web (webapp) para visualizar todos los capítulos de las estadísticas históricas de México en dispositivos modernos: equipo de cómputo, tableta, teléfono inteligente; el segundo objetivo fue estudiar las estadísticas históricas para diseñar un novedoso algoritmo que podría hacer más eficiente el procesamiento de los datos.

En el primer objetivo, la idea era hacer posible el acceso a las fuentes históricas de una manera fácil de usar y descargar. Para llevar a cabo la aplicación, el equipo hizo un estudio para diseñar la arquitectura de la aplicación, para crear un frente que interactuaría con los usuarios y un *back-end* para almacenar todos los repositorios de las bases de datos. La decisión de optar por una aplicación web progresista se tomó para mejorar y simplificar la experiencia del usuario. Este tipo de aplicación es un sitio de web, pero que al usuario le aparece como una aplicación nativa de un teléfono inteligente, sin tener que publicar la *app* en las plataformas de Apple o Google. El alcance es mucho más amplio, porque este tipo de aplicación puede estar cargada en el navegador de un equipo de cómputo o en una tableta. También es posible actualizar la aplicación desde su servidor, en lugar de tener que publicar actualizaciones que descargue e instale el usuario.

Para implementar la aplicación web de Archivomex, los asistentes escribieron código nuevo para el arquitecto dual del sistema con la interfaz y la

base de datos. Distinta a un sitio publicado en WordPress o en otra plataforma de blog, la arquitectura de una aplicación web no puede correr en este tipo de sistema, porque es un tipo de sitio profundamente diferente a un blog: es un *software* que tiene que estar montado en una computadora para funcionar. Durante la primera etapa del proyecto, los programadores trabajaron en la aplicación de manera local desde sus propias computadoras y crearon un video para mostrar su funcionamiento. Luego el equipo subió el código de la aplicación a un servidor público gratis para iniciar pruebas de uso. Sin embargo, este arreglo tuvo dos límites: 1) solo un número limitado de usuarios podría consultar la aplicación dentro de un periodo de tiempo definido y 2) la aplicación se ejecutó lentamente. Para poder ofrecer esta aplicación a más personas, fue necesario estudiar opciones de servicios de *hosting* en línea.¹⁰ Durante la segunda etapa del proyecto, en conjunto con Juliette Levy y el jefe de sistemas Charles Forysth, de la Universidad de California-Riverside, el equipo decidió utilizar una máquina virtual (MV) de un servicio privado de computación en la nube (*cloud computing*) para la aplicación.¹¹ La versión 1.0 de la webapp de Archivomex está corriendo en una virtualización con la potencia equivalente a dieciséis gigabytes de memoria RAM, cuatro núcleos de procesamiento y 320 gigabytes de memoria interna; estas configuraciones aseguran que la aplicación pueda funcionar de manera fluida, aun si hay varias consultas simultáneas por distintos usuarios con diferentes dispositivos.

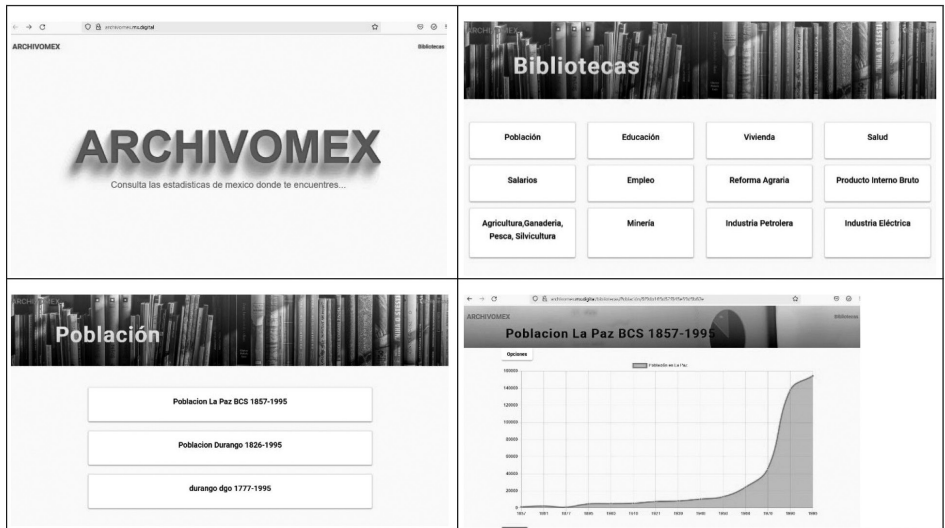
En la versión 1.0 (v. 1.0) de esta aplicación, los usuarios pueden consultar varios capítulos completos y parciales de las *Estadísticas históricas de México*.¹² La información se carga en una gráfica de tabla; los usuarios pueden cambiar visualizaciones, consultar diferentes partes de las bases de datos y descargar los archivos en formato Excel a sus propios dispositivos. La aplicación existe como una prueba de concepto; por ser un *software*, todavía hay

¹⁰ Un servicio de *hosting* es una empresa que ofrece espacio en un servidor para correr aplicaciones en una máquina virtual y almacenar información para compartir en línea.

¹¹ El servicio elegido fue Amazon Web Services Lightsail, para más información sobre esta plataforma, véase https://aws.amazon.com/es/lightsail/?nc1=h_ls [fecha de consulta: 17 de marzo de 2022].

¹² Para consultar la versión Alpha de la aplicación web de Archivomex, véase <http://archivomex.mx.digital/> [fecha de consulta: 17 de marzo de 2022].

FIGURA 5. Interfaz de la versión 1.0 de la aplicación web de Archivomex



Fuente: Elaboración propia.

aspectos de la aplicación por perfeccionar en una futura versión, por ejemplo: 1) continuar agregando nuevos capítulos al repositorio digital; 2) añadir una sección para metadatos; 3) hacer mejoramientos a su ejecución en navegadores corriendo en un equipo de cómputo (la v. 1.0 de la aplicación se ejecuta más rápido en tabletas y teléfonos inteligentes), y 4) simplificar la interfaz (véase figura 5).¹³

El segundo objetivo del equipo de programadores fue diseñar un algoritmo que pudiera identificar las características numéricas de las tablas de las estadísticas históricas y exportarlas a un archivo de Excel, semiautomatizando el proceso de migrar los datos. La creación de una aplicación de reconocimiento óptico de caracteres optimizada para trabajar con las EHM y otras fuentes podría facilitar la digitalización del vasto tesoro de datos

¹³ Los programadores trabajaron con diferentes herramientas técnicas como Python, MongoDB, Node.JS y Apache para programar la aplicación web y hacerla correr en una máquina virtual. Para una descripción más técnica y para ver el código, véase su página en GitHub, “Archivomex-Web”, <https://github.com/dmocteo/archivomex-web> [fecha de consulta: 17 de marzo de 2022].

históricos en PDF sobre el país, sin el costo de pagar por *software* propietario de empresas privadas. La primera versión de este algoritmo fue un caso de prueba para el equipo, pero que logró la creación de la herramienta que podría trabajar con datos contemporáneos en PDF, comenzaron por entrenar esta estructura en reconocer caracteres de documentos históricos escaneados en PDF. Durante este trabajo, los asistentes iniciaron esta etapa con PDF de documentos de la Secretaría de Salud y otras fuentes históricas de los siglos XX y XIX para mejorar el reconocimiento de caracteres del algoritmo con el fin de crear una herramienta diseñada específicamente para capturar datos de fuentes históricas de México. El código está disponible en GitHub, un repositorio importante de programación, y el trabajo sigue en marcha.

La ventaja de los PDF de las EHM publicados por el INEGI es que los caracteres y números de cada tabla son muy legibles, lo que facilita el procesamiento de la herramienta Xtractor. En los primeros estudios de la utilidad de Xtractor, los asistentes de captura compararon el tiempo necesario de procesamiento de una tabla manualmente *versus* este trabajo complementado por la aplicación. En un tiempo de entre noventa y ciento veinte segundos Xtractor procesó las tablas en PDF, migrándolas a columnas en una tabla de Excel, luego los asistentes revisaron el nuevo archivo para identificar errores de captura y añadir el texto a las cabeceras temáticas en cada columna. Xtractor eliminó muchas de las posibilidades de errores de dedo, cambiando el trabajo de los asistentes a uno enfocado en confirmar la producción del algoritmo. Mientras que el trabajo de captura manual normalmente implicó una inversión de veinte a treinta minutos de revisión y migración de datos, con Xtractor un asistente podría procesar una tabla en menos de cinco minutos.

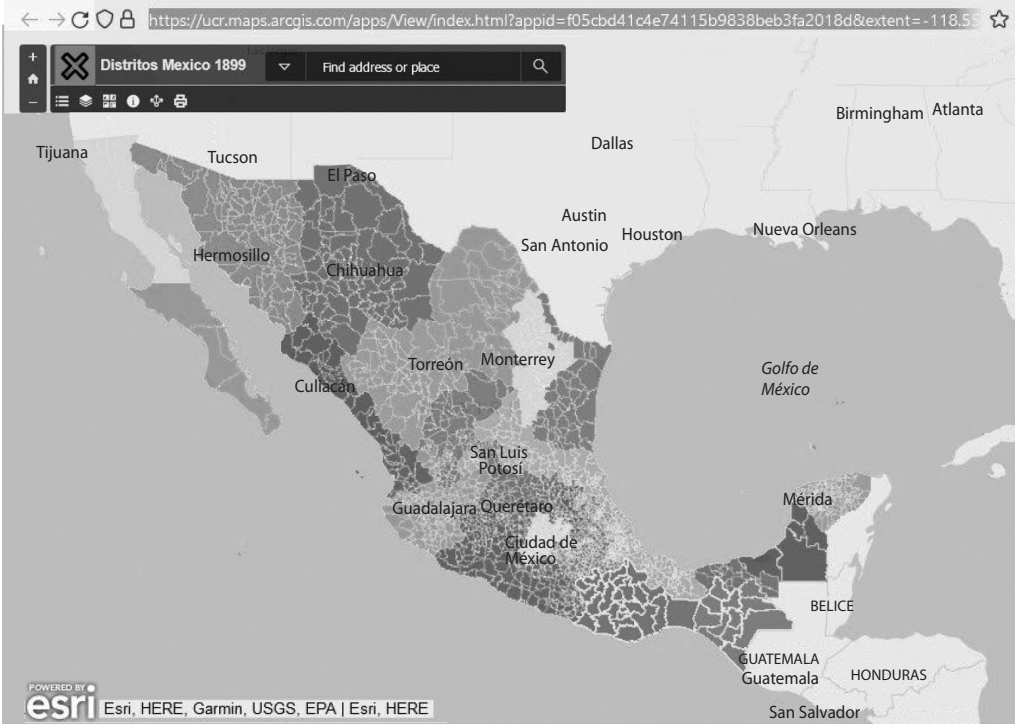
Durante la segunda etapa del proyecto Archivomex, el equipo de captura incorporó el uso de Xtractor en sus actividades y se transformó en tres unidades de grupos de asistentes para aumentar el procesamiento de nuevas series de datos. El primer grupo (de dos personas) se enfocó en trabajar con la primera versión de Xtractor con el objetivo de dar retroalimentación a los programadores y contribuir a un taller de capacitación. Con la colaboración entre los asistentes de captura y los programadores, lograron crear una nueva versión de Xtractor que cualquier usuario puede descargar y ejecutar

desde su computadora. También este grupo, con los programadores, el responsable técnico y miembros del equipo de trabajo, elaboraron un taller para enseñar Xtractor a nuevos usuarios.¹⁴

Para dirigir a los dos otros grupos de asistentes, Iliana Quintanar y Sara Hidalgo se sumaron al proyecto. Tuvieron los siguientes objetivos: *a)* crear nuevas bases de datos para incorporar al Banco de Información y *b)* estudiar la posibilidad de incorporar Xtractor, identificando los límites potenciales del uso de la herramienta debido a las características visuales de sus series de datos. Estos grupos encontraron nuevos usos y retos para automatizar parcialmente la captura de datos históricos. Al final, y sin tantas sorpresas, fue más fácil procesar series producidas durante el siglo XX que las producidas en el siglo XIX: en el caso del grupo que trabajó con Sara Hidalgo, este se enfocó en la revisión de datos de la Secretaría de Salud y del censo de hospitales del IMSS durante los años 1960 y 1970. Fue posible adaptar Xtractor para identificar los caracteres en los PDF, aunque sí fueron escaneados de un libro impreso. Los asistentes trabajaron en confirmar la producción del algoritmo y dieron retroalimentación para mejorar la identificación de ciertos números complicados para el sistema. Por ejemplo, las pequeñas diferencias entre el cinco y el seis podrían confundir Xtractor, por lo que se necesitó la intervención de una persona para decirle al algoritmo cuál era el correcto, cuál debía incorporar en la respuesta de su red neuronal. El éxito de trabajar con bases de datos en PDF de libros escaneados apunta a la posibilidad de entrenar Xtractor para procesar los Anuarios Estadísticos de México. A diferencia de este caso, el grupo que trabajó con Iliana Quintanar identificó importantes retos para la automatización del procesamiento de datos del siglo XIX. No solamente fue cuestión de la calidad escaneada de los documentos y la condición de los caracteres numéricos, también la estructura de los datos complicó el uso de una aplicación de reconocimiento óptico de caracteres. Hay que continuar estudiando estos

¹⁴ Para revisar al algoritmo de captura de Archivomex, véase la página de descripción en GitHub, <https://github.com/dmocteo/archivomex-Xtractor>; también para ver un video demostrando cómo funciona el algoritmo, elaborado por el capitán del equipo de asistentes de programación, Carlos Márquez Olguín, véase "WebXtractor Beta", en YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=bIgXGbdqzEM> [fecha de consulta: 17 de marzo de 2022].

FIGURA 6. Mapa interactivo de los distritos de México, 1899



Fuente: Elaboración propia.

retos y aprender de otras iniciativas como LayoutParser para buscar nuevas soluciones.¹⁵

Un último equipo trabajó en una visualización histórica de los distritos de México en 1899, elaborando un mapa interactivo para integrar datos individuales. Este trabajo fue dirigido por Casey Lurtz con el coordinador técnico Martín Salmón y un equipo de asistentes. El objetivo fue crear este recurso virtual y vincular los objetivos de cada distrito con su contraparte municipal en nuestra época (véase figura 6). Este es un ejemplo de la con-

¹⁵ LayoutParser es un *software* libre y gratuito para procesar texto en documentos históricos, organizar esta información en segmentos y categorizarla, para saber más, véase “Layout-Parser”, Repositorio GitHub, en: <https://github.com/Layout-Parser/layout-parser> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

fluencia del trabajo archivístico con las humanidades. El proyecto sigue en desarrollo.¹⁶

El proyecto Archivomex representó un importante avance en las actividades y el conocimiento de Mx.digital. El equipo estableció una infraestructura técnica para procesar, preservar y visualizar las estadísticas históricas de México en conjunto con grupos de asistentes de investigación y una red de colaboración con profesores de diferentes instituciones del país y el extranjero. Después de un inicio enfocado en establecer las estructuras para crear un acervo digital, colaborando con el LNPP y formando grupos de asistentes de investigación, el siguiente paso del equipo de Mx.digital fue llevar esta experiencia al aula y más allá del centro de investigación. Todo este trabajo se basó en un estudio de la historia digital, tomando en cuenta los avances de otras iniciativas académicas para elaborar nuestra propia estructura para contribuir a la investigación, preservación y divulgación de la historia de México.

ANTECEDENTES EJEMPLARES

La idea de Mx.digital está basada en la literatura y en los proyectos de las humanidades digitales de los últimos veinte años, principalmente en ejemplos de América del Norte y Europa. El equipo de trabajo ha buscado desarrollar una plataforma de datos y visualizaciones en conjunto con la creación de aplicaciones interactivas y herramientas digitales para facilitar el conocimiento sobre México. Los siguientes proyectos son importantes ejemplares que han influido en el lenguaje de diseño para Mx.digital.

Uno de los proyectos más influyentes es el programa SlaveVoyages, una iniciativa que ha combinado métodos cualitativos y cuantitativos para el estudio del comercio trasatlántico de esclavos a lo largo de más de tres siglos. Tiene su origen en los años sesenta, cuando un grupo pionero de historiadores iniciaron una recopilación de todos los registros históricos de los viajes trasatlánticos de los barcos de esclavos. Fue publicado en tomos durante los años setenta, luego en los ochenta y los noventa una nueva generación de investigadores dedicados a la preservación de esta información

¹⁶ Para consultar el borrador actual del mapa interactivo, véase “Distritos México 1899”, en: <https://ucr.maps.arcgis.com/apps/View/index.html?appid=f05cbd41c4e74115b9838beb3fa2018d&extent=-118.5586,13.4262,-84.3691,34.3201> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

histórica logró publicar los primeros discos compactos (CD) para facilitar su difusión.¹⁷

Esta transición de formato implicó una importante transformación de esta colección de datos. Ya en un formato físico-digital de un CD sería posible, de manera más fácil, compartir esta información en línea. Durante esta etapa, la transición hacia la web 2.0, marcada por la creación de nuevos sitios de web impulsados para incorporar los contenidos generados por usuarios, abrió la oportunidad de construir una plataforma colaborativa para esta historia. A partir de los años 2000, un nuevo grupo de investigadores colaboraron en la creación de un sitio de web para preservar los datos, usando el nombre SlaveVoyages; al inicio su historia en línea estuvo marcada por varios cambios de institución y de servidores, pero hoy en día la obra está almacenada en los servidores de la Universidad de Emory, ubicada en Atlanta, Georgia, con un acervo digital y herramientas para docentes, todo ofrecido en diferentes idiomas. En 2015, la revista digital *Slate* publicó un famoso mapa interactivo, “The Trans-Atlantic Slave Trade in 2 Minutes”, que visualizó los viajes y dio importantes detalles sobre los barcos, la tripulación y las personas forzadas a cruzar el “pasaje medio” (es decir, el océano Atlántico). Se trata de una impactante aplicación que ofrece ideas para visualizar otros datos para que sean útiles para alumnos y enseñarlos al público en general.¹⁸

El ejemplo de Wikipedia también es importante para el desarrollo de la estructura de Mx.digital como plataforma. Wikipedia es ejemplar del inicio de la era de web 2.0, en la que una comunidad de usuarios participó en la creación de contenidos que ellos y otros utilizan. Fundado en 2001 por Jimmy Page, quien no era académico, su ambición fue construir un repositorio *open-source* sin fronteras geográficas ni un muro de pago, para compartir ideas a través de la elaboración de entradas enciclopédicas. Los principales actores involucrados en esta obra son los mismos usuarios del sitio, quienes toman distintas funciones como escritores y editores de textos con espacios para debatir los aspectos de cada narrativa publicada en el sitio y citar problemas

¹⁷ “History of the Project”, SlaveVoyages, en: <https://www.slavevoyages.org/about/about#history/1/en/> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

¹⁸ Andrew Kahn y Janelle Bouie, “The Atlantic Slave Trade in 2 Minutes: 315 Years; 20,528 voyages; Millions of Lives”, *Slate*, 16 de septiembre de 2021, en: <https://slate.com/news-and-politics/2021/09/atlantic-slave-trade-history-animated-interactive.html> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

para hacer correcciones. Además, por el uso de enlaces en el lenguaje de marcado de hipertexto (HTML, por sus siglas en inglés) se permite la exploración de las entradas de una manera no lineal y con acceso adicional a componentes complementarios como imágenes, sonidos, etc. El diseño básico de Wikipedia con una estructura abierta a lectores y regulada por escritores y editores permite un amplio acceso al público para hacer consultas, mientras continúa el trabajo de preservar y expandir las entradas.¹⁹

OpenStreetMap (OSM) es otro ejemplo de un sitio de web 2.0, *open-source* y editable por su comunidad de usuarios que influye en la trayectoria de participación para Mx.digital. Fundado en 2004, durante el inicio de la época del web 2.0, OSM es una plataforma y red colaborativa de usuarios y especialistas de los sectores académicos, privados y públicos, dirigido por una fundación y una licencia *open-source*. Además, OSM es un ejemplo de *crowdsourcing* para recolectar y difundir datos en un contexto geoespacial. Su extensa base de datos también ha sido utilizada por la investigación científica: el Índice de Integridad del Paisaje Forestal, elaborado por un consorcio de organizaciones civiles y universidades, utilizó el OSM para medir la extensión de la cobertura de los bosques al nivel global y visualizar sus conclusiones al respecto. Las aplicaciones de OSM están disponibles en diversos formatos, accesibles mediante un equipo de cómputo, una tableta y un teléfono inteligente.²⁰

Finalmente, unos importantes precursores adicionales son las aplicaciones de humanidades digitales de las Divisiones de Historia de la Universidad de Michigan State (MSU) y la Universidad de Baylor. En MSU hay una comunidad dinámica de académicos y alumnos elaborando diversos temas históricos con herramientas digitales y aplicaciones en línea. Estos productos incluyen el acervo de historia afroestadounidense, una plataforma con una amplia selección de archivos, imágenes y digitalizaciones culturales. También está el acervo sobre la historia de la guerra en Vietnam y la historia de inmigrantes vietnamitas en Estados Unidos, que ofrece visualizaciones impactantes. Un ejemplo es el mapa interactivo de la historia de la

¹⁹ “Wikipedia: About”, *Wikipedia*, en: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:About> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022]; Lily Rothman, “What Wikipedia’s First Users Got Wrong”, *Time*, 15 de enero de 2020, en: <https://time.com/3667915/wikipedia-anniversary> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

²⁰ “About”, OpenStreetMap (OSM), en: <https://www.openstreetmap.org/about> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

intervención estadounidense en ese país durante la Guerra Fría; desarrollada en Javascript en conjunto con Matrix, en el centro de humanidades digitales de MSU, la aplicación permite a los usuarios navegar las provincias de Vietnam dando clic a cada una para ver texto e imágenes, también es posible cambiar los años para rastrear los cambios históricos a lo largo de la época.²¹ En el caso de Baylor, la aplicación Waco History es una herramienta para mapear, visualizar y narrar la historia urbana de la ciudad de Waco, que consiste en un mapa interactivo con base en OSM y enlaces a artículos históricos escritos por profesores y alumnos.²² A través de una plataforma comercial para guardar y difundir mapas (Mapbox) es posible usar esta aplicación fuera del aula y hacer *trips* locales de caminata para explorar los lugares históricos en vivo en grupos.²³

DESARROLLO DE MX.DIGITAL

La chispa para el desarrollo de Mx.digital se prendió en el aula. El uso del mapa interactivo del comercio trasatlántico de la esclavitud fue una visualización impactante para los alumnos del curso de Historia Global I del programa de Políticas Públicas en el CIDE. Se pudo combinar la narrativa histórica con una herramienta que mostró los cientos de cruces marítimos como apoyo para profundizar la discusión sobre este proceso histórico. Desde el éxito de la implementación de esta aplicación en un contexto docente, se lanzó la idea de integrar los diversos datos sobre la historia de México para lograr los mismos resultados en la enseñanza del pasado mexicano.

Al inicio, la intención fue la creación de mapas en videos de lapso en YouTube mostrando cambios económicos y demográficos al nivel de las entidades federativas para capturar un sentido del cambio histórico a lo largo de los siglos XIX y XX. Este trabajo necesitó la creación de una base de datos estandarizada en tablas de cada tema y los datos por entidad federativa.

²¹ Para consultar la aplicación web del Archivo Colectivo Vietnam de MSU, véase: <http://vietnamproject.archives.msu.edu/map.php>; para saber más sobre Matrix, el centro de humanidades y ciencias sociales vinculado a MSU, véase: <https://matrix.msu.edu> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

²² Stephen Sloan *et al.* (coords.), “Waco History”, <https://wacohistory.org> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

²³ Para más información sobre la cuenta gratis de Mapbox para subir archivos de QGIS a un servidor público en línea, véase: <https://www.mapbox.com> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

Un equipo de asistentes de investigación fue establecido para trabajar con las estadísticas históricas de México preparando archivos en Excel para exportarlos a una aplicación de sistema de información geográfico (SIG). Una nueva tabla fue creada por año, representando los datos de cada serie de entidades federativas, con la intención de crear un bucle de tiempo con información de cada década, principalmente durante el siglo XX.

Este trabajo fue un proceso de error y ensayo en distintos niveles. Primero, al nivel micro y cotidiano, fue necesario el trabajo de limpiar los datos para facilitar su migración a una aplicación de SIG, también fue necesario consultar otras fuentes, como las de los *Anuarios estadísticos de los Estados Unidos Mexicanos* para completar las bases. A veces no fue posible tener una serie de bases de datos completa, y el equipo tuvo que decidir cuándo dejar vacíos en los datos, dependiendo en las fuentes disponibles. Segundo, a nivel macro, durante las reuniones magistrales del equipo se encontró un problema grave. Los videos de bucle de tiempo fueron demasiado estáticos, no transmitieron bien un sentido de la información mostrada en cada ejemplo y los usuarios se confundieron con lo que estaban viendo.

Todo eso implicó la necesidad de buscar nuevos métodos de presentar la información. Además, el equipo se dio cuenta de que las visualizaciones elaboradas, aunque eran una parte clave del proyecto, no fue el corazón de la iniciativa, sino las nuevas bases de datos creadas. Estos archivos, elaborados en formato *long*, fueron simplificaciones de las tablas de las Estadísticas Históricas de México; el objetivo fue eliminar la complejidad de la estructura de cada tabla original para que fueran más legibles por las aplicaciones digitales. En el transcurso de esto, el equipo había creado un acervo digital de archivos organizados por tema que fueron más fáciles de consultar.²⁴

Con estos dos descubrimientos, en particular, que fue necesario buscar nuevas aplicaciones de visualización, y debido a que el proyecto es una iniciativa de la creación de bases de datos históricos, Mx.digital entró a una nueva etapa de su historia. Primero, el grupo de investigación comenzó a

²⁴ Las bases de datos modernizadas están disponibles en el Banco de Información del Laboratorio Nacional de Políticas Públicas del CIDE; cada base está guardada en los formatos PDF, TXT, CSV y XLSX y lleva un formato de metadatos explicando el proceso de trabajar con los datos originales y producir el nuevo archivo: "Estadísticas históricas de México", LNPP, en: <http://datos.cide.edu/handle/10089/17466> [fecha de consulta: 17 de marzo de 2022].

estudiar las herramientas de ArcGIS, una colección de las aplicaciones más utilizadas para SIG, pero con límites importantes.²⁵ Por un lado, la aplicación de StoryMaps facilitó la creación de nuevas visualizaciones interactivas, incluyendo la elaboración de un *walking tour* de la ciudad de Aguascalientes y los proyectos creados por alumnos en cursos de Historia Global e Historia de México. Sin embargo, ArcGIS no es una herramienta *open-source*, sino una aplicación manejada por licencias privadas y costosas, lo que le exigió al equipo combinar su uso con otras aplicaciones abiertas o gratuitas.²⁶

Segundo, para la creación de las bases de datos históricos el equipo entró en una nueva colaboración con los científicos de datos del Laboratorio Nacional de Políticas Públicas del CIDE, en un intercambio multidisciplinario entre historiadores y especialistas en la creación y el mantenimiento de datos para pensar en la elaboración de acervos digitales para las estadísticas históricas de México. De cierta manera, las discusiones comenzaron como una negociación para identificar los tipos de datos usados y cómo preservarlos. Al final de la primera etapa de este trabajo, se decidió que un nuevo silo de datos en el Banco de Información del LNPP se crearía para almacenar las bases de datos creadas por el equipo y los asistentes de investigación. Esta colaboración abrió espacio para la tercera etapa de Mx.digital, ampliando el panorama de actividades para regresar el trabajo de laboratorio al aula y para explorar otras posibilidades también.²⁷

DE LABORATORIO AL AULA Y MÁS ALLÁ

A partir de 2018, con el nuevo enfoque de crear visualizaciones más dinámicas, el equipo de Mx.digital comenzó a desarrollar un *walking tour* del centro histórico de Aguascalientes. La actividad funcionó como un caso de prueba para identificar lugares de interés y experimentar con *software* para

²⁵ La compañía que publica el *software* ArcGIS es Environmental Systems Research Institute mejor conocido por sus siglas en inglés, ESRI. La empresa fue fundada en Redlands, California por los cofundadores Jack y Laura Dangermond. Para más información, véase: “ArcGIS: Overview”, ESRI, en: <https://www.esri.com/en-us/arcgis/about-arcgis/overview> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

²⁶ Una explicación detallada de estos métodos está en la sección “De laboratorio al aula y más allá” en este artículo.

²⁷ Para más información sobre el LNPP, véase: “Investigación aplicada en la resolución de problemas públicos”, en: <http://lnpp.cide.edu/> [fecha de consulta: 17 de marzo de 2022].

crear etiquetas geográficas y añadir datos históricos. El primer paso de este trabajo fue la formación de un equipo de asistentes de investigación y voluntarios, quienes se organizaron en el centro histórico y exploraron la ciudad tomando imágenes de edificios históricos y creando etiquetas geográficas desde sus celulares. Con esta información, un segundo paso fue entrar a los archivos históricos del estado de Aguascalientes para buscar imágenes históricas. Con una pequeña colección de imágenes, fue posible regresar a los lugares físicos para sacar nuevas imágenes desde la misma perspectiva del ejemplo histórico. Estas dos imágenes, una contemporánea y otra histórica, facilitaron la creación de una aplicación en la que los usuarios podrían explorar el centro de Aguascalientes, dando clic a puntos en un mapa para abrir una nueva ventana y comparar las dos imágenes y obtener más información sobre el lugar.²⁸

El éxito de este experimento convenció al equipo a diseñar un programa para alumnos. Durante el semestre de otoño del mismo año, el primer taller de historia digital de Mx.digital fue lanzado en el curso de Historia de México de la Licenciatura de Políticas Públicas del CIDE. El programa fue diseñado para dar a los alumnos una experiencia haciendo investigación en un archivo histórico local y producir un ensayo basado en este trabajo como primer examen. Luego, en un taller de un mes de uso de herramientas digitales, los alumnos convirtieron sus ensayos en un producto interactivo en línea y lo presentaron al grupo. La decisión de guardar el taller hasta la última parte del semestre fue un error, pues hizo muy acelerado el proceso de aprender un nuevo *software*. En futuras versiones, el taller está integrado a lo largo del semestre, comenzando en la primera semana de clases, dando más tiempo a los alumnos para descargar aplicaciones de SIG y para aprender a usar el *software* para sus proyectos históricos. En 2019 los grupos de alumnos empezaron con el trabajo de digitalizar y georreferenciar un mapa histórico y luego usarlo como la base para una aplicación interactiva. La actividad facilitó una discusión de cómo presentar información histórica en un mapa y cómo estructurar todo para que sea compren-

²⁸ Para ver el *walking tour* de la Ciudad de Aguascalientes, véase: <https://ucr.maps.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=79c2364481244328bf4719f36481e140> [fecha de consulta: 18 de marzo de 2022]. Nota: si la imagen histórica no se carga al inicio, haga clic al botón de “Zoom in” (+) para que aparezca.

sible para un usuario. Además, los alumnos están invitados a colaborar para buscar soluciones como un equipo, compartiendo experiencias y retroalimentación entre compañeros para mejorar el uso y el diseño de las aplicaciones históricas interactivas.²⁹ En otra actividad, un grupo de alumnos trabajó en el *software* libre QGIS elaborando mapas georreferenciados para crear una visualización histórica que complementó su ensayo semestral; en unos de estos ejemplos, el alumno lo publicó en Wikipedia, en la entrada que correspondía a su tema de investigación.³⁰

Este trabajo con fuentes históricas y el uso de *software* libre para crear nuevas visualizaciones se conecta al relevante tema de las licencias. En los talleres de SIG-histórico, los alumnos aprenden las distinciones entre dominio público, uso justo para fines educativos y licencias de *Creative Commons* para difundir sus trabajos. En lugar de copiar y pegar sin dar cuenta del original del producto utilizado, los alumnos hacen investigación para aprender los derechos de autor o autora y cómo repetirlos mientras están elaborando su propio proyecto.³¹

Dos versiones del taller de SIG-histórico han sido adaptadas para grupos de posgrado. La primera es una sesión presencial de dos horas sobre el uso de ArcGIS Online: los participantes llegan ya con una cuenta gratuita abierta; luego, con el instructor, revisan la interfaz del editor de mapas para, por ejemplo, modificar un mapa base digital de la empresa ESRI (Environmental Systems Research Institute, en inglés), aprender cuáles son los diferentes archivos *shape* (*shape files*) y cómo organizarlos. Ya con un borrador terminado, estos mapas pueden ser exportados como PDF para incluir en un *paper* o se pueden convertir en una aplicación web (*webapp*) de ESRI. El taller se en-

²⁹ Para ver ejemplos de los proyectos de alumnos, véase “Proyectos de Alumnos”, Mx.digital, en: <https://mx.digital/proyectos/#proyectos-de-alumnos> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2022].

³⁰ Usuario: GATbnf, “Principales movimientos de los grupos armados durante la Guerra del Mixton”, Wikipedia en español, en: https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_del_Mixt%C3%B3n#/media/Archivo:Sucesos_Guerra_de_la_Mixt%C3%B3n.png [fecha de consulta: 10 de marzo de 2022].

³¹ El alumno que hizo su mapa sobre la guerra del Mixton, lo publicó con una licencia de Creative Commons (CC BY-SA 4.0); esta organización maneja una amplia serie de licencias abiertas para ayudar a autores y usuarios a compartir su trabajo. Para saber más de este tipo de licencia, véase “Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)”, Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es> [fecha de consulta: 10 de marzo de 2022].

foca en esta segunda opción, la de elaborar una *webapp* para compartir en línea con otros usuarios. Desde el editor de mapa en ArcGIS, los participantes añaden detalles adicionales, como imágenes, texto y enlaces; todos estos detalles están actualizados en la *webapp*. Luego, el trabajo de error y ensayo permite modificaciones adicionales entre el mapa digital y la *webapp* que está presentando este producto a usuarios adicionales. Cuando está terminado el trabajo, la aplicación puede ser publicada y se presenta como un mapa interactivo a los usuarios, que tienen la capacidad de interactuar con los detalles, dando clic para abrir más información, ver imágenes o acceder a los enlaces para visitar otros sitios.³² Este tipo de taller presencial también permitió que los participantes pudieran trabajar en equipo, compartiendo sugerencias y apoyo entre ellos, mientras el instructor dirigió a la sesión.

La segunda versión del taller está en línea (Zoom) y tiene el enfoque de adaptar un mapa histórico, georreferenciarlo y publicarlo en una narrativa interactiva usando el *software* StoryMaps. En México hay limitaciones en cuanto al uso de ArcGIS desde un equipo de cómputo para trabajar con mapas debido a la falta de licencias para instituciones educativas; las licencias que sí existen, proporcionadas por la empresa mexicana SIGAS, son demasiado caras para usuarios individuales y para muchos centros de educación superior. Por esta razón, es mejor iniciar el trabajo con mapas en el *software* libre y gratuito (*open-source*) de QGIS, elaborado por una comunidad internacional de voluntarios. En este *software* los alumnos aprenden cómo georreferenciar y guardar un mapa histórico. Luego, este archivo se sube a un servidor público, una opción es mediante una cuenta gratuita de Mapbox, donde el mapa está guardado como una capa de tesela (*tileset layer*) en un servidor en línea.³³ Este paso es clave, porque en un servidor público el mapa puede estar exportado a ArcGIS en línea, evitando la necesidad de usar el *software* de escritorio de ArcGIS.³⁴ Después de abrir una cuenta gratis de

³² Desde 2018 versiones de este taller han sido presentadas a grupos de participantes en el CIDE y la Universidad Autónoma de Baja California, en Tijuana.

³³ Una capa de tesela es el archivo creado en una aplicación de sistema de información geográfica de datos de un mapa u otras características ahora subido a un servidor en línea donde está disponible por una dirección URL para usar en un navegador web. Para más información, véase "Vector Tiles", Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Vector_tiles [fecha de consulta: 21 de marzo de 2022].

³⁴ La metodología de vincular QGIS con ArcGIS en línea a través de un servidor público con

ArcGIS en línea, los alumnos importan la capa de tesela del mapa desde el servidor público al editor de mapa de ArcGIS, donde pueden añadir modificaciones adicionales y guardarlo de nuevo. Con este último paso es posible ahora integrar el mapa interactivo a un proyecto StoryMap, una aplicación de ESRI para publicar narrativas en línea; la herramienta SideCar en StoryMap permite la importación de su mapa histórico digitalizado directamente como parte del texto del proyecto. El uso de StoryMap es una buena opción para la divulgación en línea de investigación histórica, con espacio para reconocer los derechos de autor, integrar una bibliografía de fuentes e incorporar otros productos bajo licencias abiertas o en el dominio público.³⁵

LA PANDEMIA Y EL FUTURO

La pandemia global de covid-19 tuvo impactos catastróficos en la manera en que damos clases y hacemos investigación como historiadores en archivos.³⁶ Esta experiencia aceleró la adopción de alternativas; el trabajo de historia digital apunta a algunas de estas posibilidades, buscando elaborar proyectos y colaboraciones en línea. En el aula virtual, la creación de aplicaciones interactivas abre la oportunidad para nuestros alumnos de difundir sus actividades con sus compañeros y su comunidad creando conocimiento con sentido de pertinencia. La elaboración de cátedras digitales, que los alumnos pueden consultar a su tiempo para luego asistir a tutoriales con el profesor o los asistentes de docencia en grupos pequeños, da flexibilidad y enriquece la posibilidad de aprender una materia de manera asincrónica.³⁷

En el contexto del archivo histórico, hay que repensar este espacio. Los archivos nacionales y estatales son espacios públicos utilizados principal-

cuenta gratuita (Mapbox) fue diseñado por el coordinador técnico de Mx.digital, Martín Salmón, luego implementado en los talleres por los co-PI.


³⁵ En 2020 Mx.digital y la División de Historia del CIDE elaboró un curso de teoría y práctica en herramientas digitales para el programa del Doctorado en Historia Aplicada.

³⁶ Durante la pandemia, el coordinador técnico de Mx.digital, en conjunto con el proyecto Archivomex, elaboró un mapa interactivo para visualizar datos relacionados con el covid-19 en México, la página fue actualizada hasta el 21 de marzo de 2021, véase <https://storymaps.arcgis.com/stories/cebb7f88f9f949889245493e6ff2f3ee> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

³⁷ Lisa Feldman Barrett, "College Courses Online are Disappointing: Here's How to Fix Them", *New York Times*, 8 de julio de 2020, en: <https://www.nytimes.com/2020/07/08/opinion/college-reopening-online-classes.html> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2022].

mente por especialistas y el acceso a los datos históricos se ha fragmentado a medida que la pandemia mundial cerró (o redujo el acceso) a estos lugares. Millones de documentos permanecen inaccesibles en línea, alojados en ubicaciones físicas en papel o microfilm. La consulta de estas fuentes requiere viajar en persona para hacerlo; un proceso recreado miles de veces por sucesivas generaciones de investigadores y estudiantes que realizan trabajos sobre un tema determinado en la disciplina. Si bien existen copias de estos documentos en discos duros individuales y tarjetas de memoria, seguimos confiando en el antiguo modelo de consulta *in situ*. La pandemia global ha mostrado la necesidad de repensar estas estructuras, de hacer que los archivos sean más públicos y garantizar una interacción más amplia y popular con los datos históricos. Al democratizar el acceso a los archivos, las personas que desean comprender qué pasó en el pasado pueden acceder a estos documentos por sí mismos para escribir nuevas historias en el futuro.

CONCLUSIÓN

El trabajo del historiador para investigar, enseñar, escribir y divulgar sus estudios está en un momento clave para apoyar a otras personas a entender su contexto y las raíces de los procesos profundos que impactan el mundo. Tener las tecnologías para colaborar con colegas de otras disciplinas y conectar con nuevos públicos en línea nos permite extender el alcance de nuestro trabajo. Las actividades del equipo de Mx.digital durante los últimos seis años han sido un intento de elaborar estas redes de colaboración y producción para buscar nuevas maneras de presentar y enseñar la historia de México. La creación de un acervo digital y la elaboración de aplicaciones y herramientas digitales abiertas son el corazón de este trabajo. Con los equipos de investigación, compuestos por colegas de distintos campos de estudios y nuestros asistentes, logramos establecer una práctica para procesar y preservar las estadísticas históricas de México que otros especialistas pueden utilizar para participar en nuestra iniciativa o diseñar una nueva. Al final de cuentas, el objetivo es hacer esta información más accesible, bajar las barreras de acceso y poner estos datos en las manos de más mexicanos y personas interesadas en el pasado del país para entender mejor su historia. El equipo de Mx.digital continuará buscando nuevas colaboraciones para avanzar este trabajo. 

EL PÓDCAST, ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA HISTORIA PÚBLICA

Herramienta y producto

Héctor Buenrostro Sánchez

Las dos primeras décadas del siglo XXI han sido, sin duda alguna, un momento de transformación en la manera en la que percibimos y nos relacionamos con el tiempo; la cual es ciertamente distinta respecto a la de nuestros padres y abuelos, nacidos durante los dos últimos tercios del siglo pasado, a pesar de que aparentemente la brecha cronológica y generacional no es tan grande, aunque sí lo sea la tecnológica. Pareciera entonces que vivimos en una suerte de presente permanente y alargado, como han apuntado autores como François Hartog,¹ un eterno “aquí y ahora”, en donde queda poco espacio o interés para vincularlo con las otras dos dimensiones a partir de las cuales el presente se constituye como tiempo histórico, es decir, su relación con el pasado y el futuro.²

Desde esta perspectiva y fuera del ámbito de la historia, el pasado se nos presenta primordialmente idealizado, desprovisto de su propio contexto histórico e historicidad y mayormente como objeto de consumo, ya sea desde la cultura de lo *vintage* o de la decisión de adoptar identidades culturales del pasado a través de objetos, actitudes y hábitos de consumo de tiempos que se considera “fueron mejores” que el presente que nos toca vivir. La otra cara de este consumo del pasado como mercancía es la del

Héctor Buenrostro Sánchez, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

¹ François Hartog, *Regímenes de historicidad: Presentismo y experiencias del tiempo*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, 2007.

² Siguiendo la propuesta de Reinhart Koselleck, el tiempo histórico constituido entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa o la construcción de una proyección de futuro derivada de la relación entre presente y pasado.

gusto o el fetiche de saber por saber sobre el pasado y la historia, o por lo menos de aquellos periodos históricos que nos interesan, pero desde una suerte de romantización —de nuevo, desde la lógica de que “todo tiempo pasado fue mejor”— y sin verlo a la luz de una cronología de larga data, o como parte de un proceso o procesos históricos que han moldeado nuestro presente y que ciertamente son un punto de partida para la proyección de una expectativa o condición de futuro. Vemos el pasado como postales históricas coleccionables e inconexas entre sí.

Uno de los múltiples factores que nos pueden ayudar a entender y contextualizar este cambio en nuestra percepción y relación con el tiempo es el avance de la tecnología, particularmente de las TIC o las tecnologías de la información y la comunicación, entendiéndolas desde la lógica de la “sociedad red” y el capitalismo informacional al que apuntó hace ya algunos años Manuel Castells³ para pensar nuestra sociedad contemporánea. Si bien la brecha digital, de la mano de la desigualdad —en todas sus formas—, es un factor que no podemos ni debemos pasar por alto para evitar pensar que efectivamente estamos todos y todas conectados a la web, el desarrollo y el terreno ganado por el internet en las últimas dos décadas ha hecho que cada vez más vivamos una gran parte de nuestras vidas en línea.

Por un lado, en la actualidad pasamos más y más tiempo inmersos en la red, en alguna de sus múltiples posibilidades de uso, ya sea para pagar los servicios y hacer trámites de cualquier índole o para comprar en línea o entretenernos en el mundo del *streaming* y las plataformas digitales que nos hacen pensar que tenemos una suerte de contenido a la carta, a la medida de nuestras necesidades de entretenimiento. Por el otro lado, están los servicios de información y noticias que nos permiten seguir minuto a minuto o con imágenes transmitidas en vivo lo que sucede en el mundo —claro está, sin preguntarnos quién decide qué información es digna de ser mostrada como noticia y cuál no—,⁴ en donde pasamos vertiginosamente de acontecimiento en acontecimiento sin tiempo para asimilarlo, comprenderlo o vincularlo con otros hechos del pasado. Es la dictadura de la novedad.

³ Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, Vol. 1: La Sociedad Red*, Ciudad de México, Siglo XXI, 2005.

⁴ Noam Chomsky y Edward S. Herman, *Los guardianes de la libertad: Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*, Barcelona, Crítica, 2003.

Es un hecho que en las últimas dos décadas la información y los estímulos textuales y audiovisuales a los que estamos expuestos cotidianamente, si tenemos una conexión a internet y una computadora, tableta o teléfono inteligente, se han acrecentado de manera notable, sin que ello signifique que toda esa cantidad de datos, información y estímulos sean necesarios, de calidad o que siquiera nos hagan estar más informados de lo que pasa a nuestro alrededor. Cada vez pasamos más tiempo frente a un *display* y menos en el “mundo real” y muchas veces ni nos preguntarnos exactamente qué contenidos estamos consumiendo y si son o no relevantes o significativos para nuestra cotidianidad o incluso sin pensar en los efectos que tienen en nuestra salud mental, física y emocional.

Para evitar el riesgo de caer en la vieja consigna de “todo tiempo pasado fue mejor”, me parece que también es importante reconocer las distintas ventajas y posibilidades de uso que las TIC han traído a nuestra vida cotidiana y a la forma en que aprendemos y adquirimos nuevos conocimientos, pues ahora tenemos acceso a distintos recursos que circulan libremente por la red y que nos permiten enriquecer o saciar nuestros propios apetitos intelectuales e incluso acrecentarlos. Por ejemplo, cada vez es más sencillo encontrar libros digitalizados que ya están descontinuados de los catálogos editoriales o son sumamente difíciles de adquirir en nuestro lugar de residencia, ya sea por el precio, porque raramente circulan en el mercado bibliófilo, o porque no se editaron y tradujeron en nuestra lengua materna. Pero también hay a nuestra disposición cantidad de objetos y archivos digitales, públicos y privados, como mapas, todo tipo de documentos históricos, audios, filmaciones, fotografías históricas en su soporte original o colorizadas, los cuales son grandes herramientas tanto para el estudio profesional como *amateur* de la historia, así como para su divulgación y enseñanza si aprendemos a trabajar con ellos. Además de lo ya mencionado, cada vez es más común encontrar contenidos multimedia que nos ayudan a resolver dudas, desde lo más cotidiano, como un tutorial en video para aprender a coser los botones de una camisa, hasta lo más especializado, como aprender herramientas para el desarrollo profesional, como el uso de Excel o la edición de audio, video y fotografía, o incluso para darle respuesta a nuestras inquietudes más profundas, como saber el significado y origen de una palabra o expresión que no entendemos, quién fue tal o cual

personaje histórico o por qué tal o cual fecha es considerada un día feriado. En este contexto, los historiadores y las historiadoras debemos, por un lado, asumirnos como miembros y producto de la sociedad que habitamos y que pretendemos estudiar y, por el otro, debemos reconocer que el mundo del internet y el uso de las TIC son un campo fértil para el ejercicio profesional de la historia y el cumplimiento de nuestro compromiso con la sociedad mexicana respecto a la necesaria producción de conocimiento pertinente, su difusión y comunicación de manera adecuada y entendible para todas y todos aquellos que pagan sus impuestos y que, por lo tanto, permiten que las universidades públicas sigan existiendo. Es decir, hay aquí una amplia área de oportunidad que está siendo, en gran medida, cubierta por entusiastas del pasado, con mayor o menor rigor en el tratamiento y presentación de contenidos, aunque, cuidado, con esto último no me refiero al lenguaje coloquial con la que estos se abordan o presentan, sino a que no se contextualizan y problematizan los acontecimientos históricos y, por lo tanto, no nos permiten entender la historia más allá de un compendio de datos curiosos aislados, fechas y nombres de personas y lugares que a veces ya no existen o tienen un nombre distinto. En ese sentido, considero fundamental hacer la aclaración, desde mi perspectiva como historiador, docente y sujeto histórico e historiable, de que, por un lado, las historiadoras y los historiadores no tenemos el monopolio del estudio y la divulgación del pasado, ya que este es patrimonio de todas y todos y, por el otro, que los contenidos de corte histórico que circulan en la red, la radio y la televisión tienen una función y un público específicos y que, en última instancia, llenan de buena o mala manera los vacíos que la academia histórica nacional ha creado al no darle la importancia debida a la comunicación de los resultados de sus investigaciones a un público no especializado, al que ciertamente el conocimiento de la historia para el fomento de una conciencia histórica y, en consecuencia, de una perspectiva o forma crítica de “leer” la realidad, el presente, el pasado y pensar en la condición de futuro le puede resultar un conocimiento significativo, como mencionaba Andrea Sánchez Quintanar a principios de este milenio.⁵

⁵ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: Teoría y praxis de su enseñanza en México*, Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006, p. 67.

El actual contexto de la pandemia de covid-19 que —en la medida de lo posible— nos obligó a encerrarnos en casa y puso de manifiesto la importancia de las TIC en nuestra vida cotidiana, no solo para el acceso a la información —y, desafortunadamente, también para la desinformación— o la socialización, en un momento en el que encontrarse físicamente con las personas conllevaba un riesgo, sino que su uso y presencia se hicieron obligatorios en el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la educación formal. Así, de la noche a la mañana estudiantes y docentes transitamos por completo al mundo de lo virtual y los profesores tuvimos que adaptarnos y adaptar nuestras materias a esta nueva modalidad educativa, haciendo uso de todas las herramientas tecnológicas posibles para cumplir con los objetivos de nuestros cursos y tratar de paliar la brecha digital, que una vez más se puso de manifiesto de manera tajante.

En este contexto y derivado de la necesidad de comunicarse con el mundo exterior, de la diversificación del trabajo o de tener muchos estudiantes y profesionistas egresados de las universidades públicas y privadas o simplemente entusiastas del mundo virtual, se miró a las TIC y a las redes sociales para la creación y difusión de contenidos propios desde diversos saberes, entre ellos la historia. Así, atestiguamos un *boom* en la generación y presencia de contenidos históricos en diversas plataformas digitales como TikTok, Instagram, YouTube, Twitter, Spotify y un largo etcétera, siendo el pódcast una de las herramientas más populares. He aquí, de nuevo, un área de oportunidad para que historiadores e historiadoras comencemos a involucrarnos más en el necesario proceso de divulgación del conocimiento histórico.

¿ES REALMENTE NUEVO EL PÓDCAST?

Si bien el internet, las redes sociales, las plataformas digitales y sus alcances son ciertamente novedosas —no sólo en términos de internautas o consumidores, sino en términos de la variedad de recursos textuales y audiovisuales que nos permiten compartir—, la idea o la pretensión de comunicar y educar de manera masiva no lo es. Pensemos, por ejemplo, en la segunda mitad del siglo pasado, la era en la que además de la prensa escrita, la radio y la televisión eran los principales medios de comunicación, y en cómo desde distintos frentes y voces se pugnó por poner los medios públicos al servicio de la educación popular para romper con el flagelo del analfabetismo,

como dan cuenta los trabajos y propuestas de autores como Mario Kaplún.⁶ En este mismo sentido, el pódcast, como producto digital, novedoso y de manufactura del siglo XIX, me parece que no puede ni debe entenderse desligado de la herencia de la cultura de la producción radiofónica y la historia de la radio, pues a final de cuentas es de esta de dónde se retoman las bases para la realización de este tipo de producciones, tanto en el uso de elementos técnicos similares para su grabación⁷ como en términos de formatos, recursos sonoros y literarios,⁸ formas de selección, presentación y dosificación de la información, y el uso del guion radiofónico —técnico-literario— como herramienta básica que ordena y articula toda la emisión.

Pero ¿qué entendemos por pódcast o cómo lo definimos de manera formal? María Isabel Solano y María Mar Sánchez recopilan y presentan una serie de características mínimas que nos permiten darle un primer sentido al término:

[...] todos los pódcast presentan contenidos de audio que pueden ser escuchados libremente en internet. Habitualmente se trata de páginas que permiten la suscripción, la actualización y la retroalimentación de los contenidos colgados. Pueden ser manipulados y reproducidos desde el ordenador o desde una herramienta de audio móvil. Combinan tres aspectos importantes: por un lado, el formato de compartición de audio mp3, RSS como mecanismo de XML para distribuir o suscribir información sobre contenido en internet y, por último, el dispositivo de escucha portátil o móvil [...].⁹

Abonando a esta definición básica del término, me parece que es importante detenerse en la cuestión del formato, pues desde la propia experiencia, considero que el pódcast es más parecido a una cápsula sonora —con las

⁶ Entre las obras más importantes del autor sobre el tema se encuentran: Mario Kaplún, *Producción de programas de radio: El guión-la realización*, Quito, Ediciones Ciespal/Editorial “Quipus”, 1999; y Mario Kaplún, *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

⁷ Para la grabación y producción de un programa de radio, al igual que de un pódcast, se necesitan mínimamente micrófonos, computadora con *software* de edición de audio o una grabadora digital.

⁸ Los recursos técnicos sonoros y literarios pueden ser: música, efectos de sonido, audios históricos, dramatizaciones literarias, etcétera.

⁹ María Isabel Solano y María Mar Sánchez, “Aprendiendo en cualquier lugar: El pódcast educativo”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 36, 2010, p. 128.

características que mencionan las autoras— de duración variable, pero pensada como una unidad de sentido por sí misma, independiente de emisiones anteriores y posteriores para entenderla, en donde se aborda y desarrolla un tema por completo, seleccionando, dosificando y adecuando los contenidos en función de un público específico, acompañados de todos los recursos técnicos sonoros y literarios que se consideren pertinentes para la presentación de dicha información. Desde esta perspectiva, por ejemplo, la grabación de una clase, una conferencia o un programa de radio en vivo no son un pódcast, pues son actividades o productos que fueron planeados para otro formato y con otra forma de dirigirse al público.

Entonces, ¿qué es lo novedoso y atractivo del pódcast? En términos generales, desde la lógica del consumo, el pódcast es un elemento sonoro que puede reproducirse y pausarse en el momento deseado, desde cualquier lugar del mundo, ya sea que lo descarguemos al dispositivo digital de nuestra elección —celular inteligente, tableta o computadora— o lo escuchemos en línea en alguna plataforma como Spotify, YouTube, Anchor, Google podcast y muchas más; no tiene horarios de emisión preestablecidos, podemos escuchar episodio por episodio o la temporada completa y de corrido, y tiene una oferta de contenidos y tratamiento de los mismos tan diversa como los públicos a los que está dirigido.

Desde la posibilidad de su producción y realización podemos destacar una serie de ventajas: por un lado, es innegable que en los últimos veinte años la tecnología en términos de *hardware* y *software* se ha hecho ciertamente más accesible —que no democrática— en cuanto a costos y posibilidades de uso. Por ejemplo, a finales de los años noventa la producción de audio requería de acceso a un espacio semiprofesional de grabación, una grabadora digital o análoga, el uso de micrófonos y cables especiales y la posibilidad de acceder a una supercomputadora con una interfaz física para la edición de esas grabaciones mediante *softwares* altamente especializados como el Pro tools, para lo cual era necesario contar con el recurso humano que supiera manejarlo o haber tomado los cursos necesarios. Hoy en día existen *softwares* de edición de audio y video menos complejos pero igualmente funcionales, cuyas licencias son económicamente más accesibles o incluso de libre acceso, como el Audacity; y en la red abundan los tutoriales para aprender a usar dichos programas. Ahora bien, la grabación de voz puede hacerse con un

micrófono profesional o semiprofesional, con el celular, con un manos libres o un micrófono de computadora, sin que los resultados desmerezcan en términos de calidad sonora. De esta manera, cualquier persona que haya aprendido los rudimentos básicos de la edición de audio, con una computadora, acceso a una plataforma donde alojar audio, como Soundcloud, y con los elementos anteriormente descritos, puede, desde su casa o centro de trabajo (museos, universidades, espacios comunitarios, etcétera) producir, al menos en lo técnico, su propio pódcast. De esta manera, todas y todos estamos en condiciones técnicas de convertirnos en creadores de contenido en función de lo que consideramos importante poner a discusión en el espacio público y no solo ser consumidores de ello. Así, desde lo técnico, cualquier historiador o historiadora con las herramientas necesarias puede transformarse en creador de contenidos digitales. El tema de la selección, pertinencia, dosificación, tratamiento y presentación de la información en función de un público meta es un tema aparte.

¿Desde qué coordenadas teórico-metodológicas podemos pensar estos posibles productos de divulgación y enseñanza de la historia? Para tratar de darle una adecuada respuesta a esta pregunta, me parece que debo hacerlo a la luz de diversas formas de pensar la historia, su difusión, divulgación y enseñanza, y tratar de entrelazarlas para buscar un terreno común.

En primer plano y como punto de partida, considero útil y necesario retomar la postura de Andrea Sánchez Quintanar, quien plantea que tanto la difusión como la divulgación pueden entenderse desde un mismo ejercicio y proceso vital para historiadores e historiadoras, que es el de la enseñanza de la historia. De esta manera y a la luz de la definición de educación de la autora, como un proceso vital y permanente, formal e informal, todo ejercicio de comunicación del conocimiento histórico que hagamos los profesionales de la historia debe entenderse como parte de esa constante misión y quehacer propio de nuestra disciplina, que es la enseñanza de la historia a todo tipo de públicos y desde todos los soportes y escenarios posibles.¹⁰ Dicho lo anterior, la posibilidad de crear un pódcast como producto de divulgación o enseñanza de la historia puede también enmarcarse en tres grandes y relativamente novedosos campos del trabajo histórico, que

¹⁰ A. Sánchez Quintanar, *op. cit.*

son, de lo general a lo particular: las humanidades digitales, la historia digital, pero sobre todo el ejercicio de la historia pública.

Para Hannu Salmi,¹¹ el aterrizaje de la era digital y del avance de las TIC en las ciencias sociales y las humanidades puede contextualizarse y rastrear-se desde la segunda mitad del siglo XX, antes de la popularización y aparición de las computadoras en nuestros hogares y lugares de trabajo; por lo tanto, no es un campo tan novedoso como pudiéramos llegar a creer, a la luz del actual contexto pandémico en el que nos encontramos y que nos ha permitido la posibilidad de participar desde nuestra casa, de manera virtual, en coloquios, congresos, seminarios y exámenes profesionales. En palabras de este teórico,¹² en los años 2000 las humanidades digitales, como un gran enfoque general, se convirtieron en una suerte de amalgama de acercamientos de la historia y otras disciplinas propias del campo al uso de las tecnologías de la información aplicadas a sus diversos objetos de estudio y formas de hacer investigación y difusión desde estas herramientas digitales.

De acuerdo con Salmi, la historia digital es un campo laboral de la historia profesional que desde 2010 ha comenzado a ganar terreno, posicionándose y reposicionándose a la luz del trabajo interdisciplinario y del uso de las tecnologías de la información, las cuales posibilitan y ponen al alcance del público especializado y no especializado distintos recursos confiables históricamente, como imágenes, texto, audio y video. Es decir, es una forma de hacer historia a partir de las tecnologías digitales y que ha ido de la mano del desarrollo de la historia pública. En términos del autor la historia digital es “[...] un acercamiento a la exploración y representación del pasado; utiliza las nuevas tecnologías de comunicación y aplicaciones de medios, y experimenta con métodos computacionales para el análisis, producción y difusión de conocimiento histórico”.¹³

He propuesto la historia pública como tercer campo de trabajo histórico, pues la considero una vía que deberíamos empezar a explorar más desde nuestro país, sobre todo en aras de repensar las formas de hacer y comunicar de la historia profesional. A diferencia de la historia digital que apela al uso y la aplicación de herramientas tecnológicas para el quehacer histórico pro-

¹¹ Hannu Salmi, *What is Digital History?*, Cambridge, Polity Press, 2021.

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*, p. 7.

fesional, incluyendo la comunicación o la difusión —sin detenerse demasiado en esto último y en cómo trabajar con el público—, la historia pública plantea, entre el profesional de la historia y el público, una forma de participación colaborativa en la escritura de los contenidos históricos en los que este último se sienta incluido y representado.

La historia pública es un campo de trabajo que tuvo su origen en Estados Unidos a finales de los años setenta, y que durante los ochenta se replicó en otros países de habla inglesa como Inglaterra o Australia. Hacia las décadas de 1990 y 2000, poniendo especial atención en las TIC y sus posibilidades de uso desde una perspectiva social, se consolidó y fue ganando terreno en otros países no angloparlantes, particularmente en Francia y después en Brasil, y en fechas más recientes en Colombia.¹⁴ En términos muy generales y esquemáticos, esta propuesta de pensar y hacer la historia apuesta por la creación de una narrativa histórica hecha por, para y con el público; por lo que asume como un problema fundamental el tema de las posibles audiencias y la multiplicidad de formas que la historia puede adoptar cuando se trata de comunicarla y difundirla. En este sentido, apela porque esta adquiera cierta versatilidad y capacidad de adaptación de su discurso a las heterogéneas propuestas de producción, difusión y circulación del conocimiento desde su necesaria inserción en la cultura de los medios de comunicación para ampliar el público que la consume y que este se sienta representado en sus contenidos, además de que parte del impacto y la necesidad de incorporar el uso de las tecnologías digitales no solo en la divulgación, sino en la producción de conocimiento histórico.¹⁵

Por último, uno de sus objetivos más interesantes es la necesidad de construir conocimiento a través de un proceso dialógico entre los mundos académico y no académico, de manera colaborativa y en donde los actores históricos, de la mano de los historiadores e historiadoras, tengan la posibilidad de generar sus propios contenidos y versiones sobre el pasado, rompiendo así con la lógica y visión de la historia profesional como productora de contenidos y la pasividad de las audiencias que solo los consumen. Por lo anterior, esta forma de pensar y hacer historia me parece un camino dig-

¹⁴ Daniela Torres Ayala, “Historia pública: Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico”, *Historia y Sociedad*, núm. 38, 2020, pp. 229-249.

¹⁵ *Ibíd.*

no de ser explorado, aunque para los menesteres de este artículo y pese a la propia experiencia de trabajo en la producción de pódcasts, no me adentraré más en esta cuestión.

EL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA Y PRODUCTO

Líneas arriba mencioné algunas características básicas del pódcast, desde su definición mínima y básica, los elementos que resultan novedosos en torno a esta posible forma de divulgación-enseñanza de la historia, lo propicio del actual contexto para su producción y recepción por una serie de públicos distintos con intereses diversos sobre la historia hasta algunas pautas teórico-metodológicas para problematizar la posibilidad de aventurarse a realizarlo. Ahora, desde la praxis de la enseñanza de la historia, corresponde hablar de las problemáticas en torno a su diseño, elaboración y sus distintas posibilidades de uso.

He mencionado que en los últimos veinte años la tecnología se ha hecho relativamente más accesible en términos de costos y facilidad de uso, lo cual a su vez redundaba en la posibilidad de que cualquier historiador o historiadora con rudimentos básicos de edición de audio pueda, desde la comodidad de su casa o espacio de trabajo, producir y realizar técnicamente un pódcast de contenido histórico dirigido al público meta de su elección. Sin embargo, si bien estos cambios en la tecnología de edición y los soportes de almacenamiento y reproducción de audio vía *streaming* son un factor clave y decisivo que facilitan el proceso de elaboración y escucha, por sí mismos no resuelven un tema central que es el de pensar en las estrategias y formas adecuadas de comunicar un contenido histórico de forma atractiva, que tenga ideas complejas de fondo sobre la historia y que esté adecuado a los públicos específicos con los que se quiera establecer un proceso comunicativo. Es decir, el formato y el soporte tecnológico por sí mismos no lo son todo, es necesario volver a la vieja discusión en torno a la elaboración de cualquier discurso o narrativa histórica explicativa: la tensa relación entre la forma y el fondo.

Por no ser menester de este artículo, no hablaré aquí puntualmente de los pasos y estrategias metodológicas a seguir para el diseño, selección, dosificación, presentación, tratamiento y traducción intersemiótica del discurso histórico al de los medios de comunicación —recordemos que al

final del día, el pódcast tiene una fuerte herencia de la cultura radiofónica—, pero sí diré que son elementos fundamentales del proceso de elaboración de este tipo de producto de divulgación-enseñanza,¹⁶ para evitar caer en la muy criticada “educación bancaria” cuyo principio es la transmisión a un público consumidor, ignorante y pasivo, por parte de quienes ostentan el monopolio del estudio del pasado, con la superioridad intelectual de la historia, de contenidos cerrados y ya digeridos, que no provocan las necesarias preguntas sobre la relación del presente con el pasado, que estimulen el pensamiento crítico y el desarrollo de una consciencia histórica.

Una de las principales posibilidades de uso del pódcast que he identificado a partir de mi propia experiencia como docente de la Licenciatura en Historia del SUAYED, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es la de pensarlo como una herramienta para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, pues a través del ejercicio individual de imaginarlo, diseñarlo y realizarlo para luego darle forma a una serie colectiva de pódcasts de temáticas históricas diversas, las y los alumnos se ven obligados, por un lado, a reflexionar en torno a la manera en que se piensa y produce el conocimiento histórico y, por el otro, el proceso en torno a cómo comunicarlo a diversos públicos no especializados. Es, por decirlo de alguna manera, un proceso de aprender a aprender y aprender a comunicar desde la praxis de la enseñanza de la historia.

En este ejercicio, en primera instancia, cuando los alumnos reflexionan sobre las formas y posibilidades de producción del conocimiento histórico, tienen que hacer explícitas sus propias ideas sobre el quehacer histórico y la relación presente-pasado, además de enfrentarse a tener que dar respuestas a preguntas básicas como ¿cuál es su idea de la historia?, ¿cuál consideran que es la función social de la historia y de las y los historiadores?, ¿qué tipo de historia quieren hacer y contar, por qué y para qué?, ¿cómo vinculan su tema de trabajo con el presente?, ¿por qué y cómo su tema de trabajo puede resultar significativo para quienes no se dedican profesionalmente a la historia? y

¹⁶ Para ahondar en este tema puede consultarse: Héctor Buenrostro Sánchez, “Miscelánea histórica sonora: Experiencias de divulgación de la historia a partir del uso del pódcast”, en Elena Anzures, Rogelio Laguna y Anabell Romo (coords.), *Perspectivas sobre la metodología de la historia en el siglo XXI*, Ciudad de México, Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, 2021, pp. 20-44.

¿a quiénes consideran que es necesario contarles sobre su tema de trabajo y por qué o a quiénes les resultaría útil conocerlo? Este proceso reflexivo siempre arroja algunas coordenadas básicas de trabajo colectivo, es decir, entender el propio quehacer profesional para saber cómo contárselo a los demás, que las preguntas que guían sus investigaciones sobre el pasado siempre se generan desde las inquietudes subjetivas del presente y la necesidad de mirar el acontecimiento histórico a la luz de una mirada procesal y dialógica.

Durante el proceso de escritura del guion, que es la herramienta que sistematiza y ordena la información y el uso de recursos sonoros para la producción del pódcast, las y los estudiantes tienen que identificar y definir las estrategias comunicativas para transmitirle el mensaje al público meta. La información y la narrativa que la contiene se revisa y corrige varias veces para presentarla de manera sintética, evitando el uso del lenguaje técnico-académico, contextualizando tiempos y espacios históricos, explicitando las posibles relaciones entre el tema de investigación y la cotidianidad del escucha promedio y generando preguntas abiertas para invitar a la reflexión del público.

Al final del proceso que se lleva a cabo durante todo el curso, en un contexto de horizontalidad y libertad en la edición y revisión de contenidos en el aula, el estudiantado termina aprendiendo a comunicarse con un público ajeno a su cotidianidad profesional, a repensar y cuestionar los límites del quehacer histórico, aprende también que el conocimiento histórico no resulta significativo por sentado para todo el mundo, sino que hay que encontrar la forma de que lo sea y, por último, se da un proceso de formación de recursos humanos, en donde, aprovechando la cercanía de las y los alumnos con la tecnología y su propia experiencia como consumidores de contenidos históricos, pasan de ser meros consumidores a generadores de contenido y aprenden el uso de una nueva herramienta para la enseñanza-divulgación de la historia.

EL PÓDCAST COMO PRODUCTO DE DIVULGACIÓN-ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Una segunda posibilidad de uso del pódcast que identifiqué es como objeto didáctico y producto de divulgación. Esto puede entenderse como el resultado de un proceso de trabajo como el arriba expuesto, o se puede realizar de cualquier otra forma, pero deberá hacerse siempre desde la claridad de haber

identificado y aplicado adecuadamente las estrategias comunicativas necesarias para llegar al público meta que se haya escogido, adecuando el lenguaje, la selección, presentación y dosificación de la información en función del escucha y no esperando que sea este el que se adapte a nuestro sociolecto histórico. Por otro lado, el creador deberá encontrar la forma de fomentar en el escucha potencial el interés por el conocimiento histórico, estableciendo un vínculo entre el pasado que se narra y su presente y cotidianidad, aportándole conocimiento significativo que le genere más preguntas sobre el pasado y sobre su propio presente, en vez de respuestas cerradas y definitivas.

Considero que es necesario y fundamental identificar y aprovechar el área de oportunidad que se nos presenta a historiadores e historiadoras con la creciente accesibilidad y la supuesta “democratización” de la tecnología —en términos de *software* y *hardware*—, las posibilidades de uso de las TIC, el renovado interés de diversos públicos por acceder a contenidos históricos y las nuevas formas y hábitos de consumo digitales, en los cuales el mandato es que el mensaje se comunique de manera asertiva, en poco tiempo y tendiendo un puente entre el conocimiento y el entretenimiento —que, dicho sea de paso, siempre ha sido un excelente punto de partida para la enseñanza-divulgación de la historia—. En este sentido, quienes nos dedicamos profesionalmente al trabajo histórico tenemos que leer y entender de manera adecuada el contexto que se nos presenta y adaptarnos y ajustar nuestro discurso a este nuevo escenario, y no pretender que sea esta nueva generación de consumidores e internautas digitales quienes se adapten a nuestras formas de comunicar. ¿Para qué hacer esto?, para no perder la posibilidad de cumplir con una de las funciones sociales de la historia e influir en esta nueva realidad, ayudando a crear consumidores y pensadores críticos que sean capaces de discernir y formarse su propia opinión en medio de la avalancha de contenidos y estímulos textuales y audiovisuales que se les presentan día a día, e incentivar el pensamiento crítico y la puesta en práctica de nociones como la historicidad y la conciencia histórica como herramientas para leer y cuestionar tanto el presente, como el pasado, de manera individual y colectiva. En términos generales, toda apuesta que se haga en torno a la generación de productos de divulgación-enseñanza como el pódcast, debiera pensarse y hacerse desde la lógica de que la educación es un proceso permanente, vital, formal y no formal; pues no sólo aprendemos en

la escuela, sino también de lo que vemos y leemos cotidianamente, tanto en los soportes tradicionales análogos como en el contenido que circula diariamente en internet y las redes sociales.

Al considerar la posibilidad de la producción de pódcast desde la perspectiva de la historia pública, las y los historiadores podríamos, por un lado, tratar de llenar el vacío y relativo silencio que la academia y nuestra forma de pensar y hacer divulgación de la historia ha creado en el espacio público digital y, por otro, tratar de mostrar el mosaico de realidades que conforman nuestra “realidad”, incluso apostando porque desde la lógica del trabajo colaborativo sean los propios actores sociales e históricos quienes, apoyados en las y los historiadores, nos cuenten sus visiones particulares y locales de la historia, y ¿por qué no?, también nosotros reconocernos en ellas y los procesos que nos cuentan. En este sentido, creo que existe una interesante área de oportunidad para la producción de pódcast a partir de las investigaciones hechas con actores históricos vivos, como los trabajos de la historia oral, la historia social, la urbana y el cruce de la relación entre historia y literatura, así como desde el ámbito de los museos, como material de apoyo para facilitar las visitas autogestivas en recintos con colección y temática histórica, en donde generalmente el cederario presenta la información desde una perspectiva y un lenguaje altamente técnico y especializado. Por último y a manera de conclusión, un elemento fundamental para pensar la producción de cualquier producto de divulgación-enseñanza digital es el alcance real de estas producciones a la luz de la brecha digital y el reconocimiento de que, si bien el acceso a internet se ha popularizado en los últimos veintidós años, aún existe un importante sector de la población nacional que no se encuentra vinculada a estas tecnologías, por lo que estas herramientas y productos digitales no pueden ser la única estrategia que pensemos para la necesaria y permanente enseñanza de la historia. ❧

LA EDUCACIÓN EN LA MATRIX

Desafíos para la pedagogía en historia económica
en tiempos de pandemia

Antonio Ibarra

La experiencia de la pandemia, como estado global de contagio y reclusión, nos ha dejado un tiempo común de encierro y una nueva práctica de nuestras obligaciones académicas habituales en un estatus de virtualidad descorporizada.¹ La condición de la distancia social, lejos de ser una simple medida sanitaria, se convirtió en un modo de interacción sin presencias que naturalizó la ausencia física. La despresencialización del aula fue un elemento perturbador de la vida académica, pero a la vez fue un trance forzado a la imaginación y la creatividad para mantener en un modo virtual las prácticas y referencias de un modelo de aprendizaje dominado por la presencialidad vertical entre el maestro y los alumnos. De alguna manera, y desusadamente, el aula virtual se convirtió en un espacio horizontal con múltiples asimetrías que nos reveló la contextualidad del aprendizaje y la reconversión de las estrategias convencionales de enseñanza.

La enseñanza experimentó una crisis de vinculación, no resuelta por el instrumento de la comunicación, ya que este supuso nuevos desafíos para

Antonio Ibarra, Posgrado de Economía, UNAM.

Estas notas derivan de la mesa redonda “La enseñanza de la historia económica en tiempos de pandemia”, en formato virtual, organizado por el Doctorado en Historia Aplicada del CIDE, 2020, en: <https://www.facebook.com/watch/?v=625364341492867&ref=sharing>.

¹ Sobre el tema, son relevantes las aportaciones de Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. Véase también Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós y Ezequiel Passeron (coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad*, Barcelona, Octaedro/Universidad de Barcelona, 2022. Ambos libros están disponibles en internet.

mantener una relación bi o multidireccional, que requirió un ejercicio de conocimiento sin la presencialidad en el diálogo. Los que se reunían en el aula, como un espacio común de diálogo y comunicación gestual, quedaron reducidos a las imágenes de una pantalla que nos mostraban a nuestros estudiantes, otrora dispuestos en un escenario de enseñanza, ahora fijos en un mosaico de escenas producidas para el narcisismo virtual: la de una playa, a bordo de una moto, en la cúspide de un monte, mostrando músculos, con la guitarra, abrazando a su pareja, etc., en suma: una disrupción de roles y una exhibición de la autorrepresentación.

En otro contexto, la producción de conocimiento intervenida por un instrumento obliga a esquematizar ideas complejas en gráficos que relacionan conceptos y eventos. La captura de esa complejidad quedó reducida a mantener el esqueleto de temas y, eventualmente, a discutir sobre imágenes, gráficos o tablas que de manera estática daban elementos para una conversación en un vacío determinado por la pantalla.

La escucha, como acto de comunicación reflexiva, se dejó en vilo por una estática de las identidades virtuales; ocasionalmente producía resonancia en las preguntas o en las aclaraciones que los alumnos pedían. La práctica del debate cara a cara sufrió un daño al no poder escrutar las expresiones de duda, desacuerdo o silencio reflexivo.

Este inventario de pérdidas nos obligó a idear un nuevo diseño de prácticas comunicativas, cifradas en instrumentos que remplazaran la presencialidad y el conocimiento por vía analógica, tangible, vivible en un tiempo sincrónico y marcado por los actos de comunicación oral y no verbal. El medio ahora obligaba a una verbalización determinada por las reglas de la plataforma o por el modelo de verticalidad que el profesor impusiera, apoyado en sus registros por la datificación del cumplimiento de tareas.

Por lo tanto, es preciso recuperar esta experiencia acumulada en los dos últimos años en un discurso pedagógico que nos permita anticipar el futuro de una educación que no será plenamente presencial, dado que la deslocalización del aula será una posibilidad real para ampliar la matrícula, ensayar nuevas esferas de comunicación del conocimiento y desarrollar plataformas virtuales de comunicación interactiva. El futuro inmediato se nos presenta ya no como un retorno al pasado, sino como el

imperativo de una reinención de las prácticas pedagógicas y del flujo de conocimientos.²

¿Qué futuro tiene la experiencia del aula?, ¿qué recursos podrán suplir la comunicación directa en un ambiente de virtualidad parcial o plena?, ¿serán prescindibles los cursos sincrónicos con la presencialidad docente?, ¿qué nuevas estrategias debemos preservar de la experiencia o bien reinventar para combinar virtualidad y presencialidad?

Las reflexiones siguientes se inscriben en la experiencia docente en diversos contextos institucionales, donde se emplazan distintos modelos de virtualidad y prácticas de enseñanza de la historia económica. Nos referimos concretamente al desafío de transmitir y problematizar conocimientos con distinto grado de complejidad, en cursos de pregrado y posgrado, donde las estrategias difieren en relación con el modelo de aprendizaje, a la dotación de dispositivos y a las habilidades digitales de estudiantes y profesores, transformados en un parámetro instrumental común que estandariza el modelo de comunicación, pero que obliga a ensayar distintas estrategias de vinculación conceptual y narrativa.³

SUPUESTOS INVERTIDOS: LA TRANSFERENCIA VIRTUAL DEL AULA PRESENCIAL.

La enseñanza de la historia económica, tanto en el mapa curricular de los economistas como en el de los historiadores, tiene hoy en día un lugar marginal en las instituciones académicas de nuestro medio, lo cual contrasta con la calidad, diversidad y complejidad de la investigación en esta disciplina. En el caso de la enseñanza entre economistas, la historia económica

² Neil Selwyn, Pablo Rivera-Vargas, Ezequiel Passeron y Raquel Miño-Puigcercós “¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación”, en Pablo Rivera-Vargas *et al.*, *op. cit.*, pp. 137-147.

³ Los cursos de referencia se desarrollaron en dos instituciones, la Facultad de Economía de la UNAM y el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, en pregrado y posgrado, en el formato presencial y a distancia; esto es, en dos instituciones y tres niveles de enseñanza. En pregrado, la asignatura de “Historia Económica de México” (de la Conquista a la crisis de la deuda en los años 1980) en el sistema presencial y en el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (de la Conquista al cardenismo); en el posgrado el curso “Historia del dinero”, en el Doctorado en Historia de El Colegio de México y en la Especialización de Historia Económica del Posgrado de Economía, UNAM.

se asume como un conocimiento aplicado o bien como un desafío crítico al paradigma convencional de la teoría económica, en su carácter determinístico, y exige una relevancia derivada de su capacidad para incluir un corpus de categorías significativas aplicadas al pasado. El reto es acreditar la importancia de los procesos de largo plazo, la relevancia del pasado desde los problemas del presente y la posibilidad de pensar trayectorias de futuro.

En el caso de la enseñanza entre historiadores, la pertinencia de la disciplina se encuentra en la posibilidad de incorporar conocimientos significativos para explicar otras esferas de la vida social del pasado. Por lo tanto, es un soporte o una referencia de la centralidad de otros tantos procesos, ya sea políticos, sociales o culturales. En esta última el reto es explicar problemas económicos en términos procesales.

Si bien asumimos que la historia económica es una disciplina constituida, con su objeto de estudio y estrategias metodológicas de conocimiento, la pluralidad de enfoques multiplica las posibilidades de sus formas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Se puede seguir la ruta diacrónica de procesos de largo plazo, centrar coyunturas determinantes de la economía global-local, recurrir al análisis comparativo de procesos de prosperidad y atraso o bien acudir a problemas específicos del presente, como la desigualdad y las catástrofes ambientales o demográficas. En cualquier caso, la narrativa de la historia económica impone un modelo de conocimiento que no puede dar por definitiva ninguna postura historiográfica ni teórica.

De esta manera, la enseñanza de la historia económica reclama de forma indubitable una postura crítica y la combinación de instrumentos analíticos y conceptos teóricos inscritos en su historicidad. De ello se sigue que las estrategias pedagógicas deben incluir la narrativa histórica y la abstracción analítica de la economía en un complejo significativo de referencias que despierte la perspicacia de ambos modos de pensar el pasado.

Partamos entonces del supuesto de que nuestros estudiantes cuentan con narrativas previas, disponen de instrumentos analíticos y aspiran a integrar una explicación del pasado que sea significativa en el presente. Hoy, más que antes de la pandemia, importa una historia del futuro que examine los procesos de reconstitución de las economías después de catástrofes demográficas, derrumbes económicos o procesos posbélicos. ¿Cómo practicar esto en ausencia de la presencialidad que permite el diálogo corporal, el debate

de posturas y la circulación de ideas?, ¿cómo imponer en condiciones de estrés sanitario y reclusión el dinamismo del aula con la mediación de instrumentos de comunicación virtual?

La respuesta digital de la enseñanza, en un contexto de pandemia, nos reveló algunos datos importantes: primero, nuestros estudiantes de pregrado, nativos digitales del siglo XXI, son voraces consumidores de imágenes, pero carecen de cultura crítica para escrutarlas y tienden a fagocitar información visual a una velocidad asombrosa; segundo, han simplificado la escritura como aprendizaje cotidiano de las plataformas en las que interactúan y comprimen el lenguaje en abreviaturas o símiles simplificadores; tercero, salvo excepciones, no disponen de tiempo o voluntad para hacer una lectura extensa y reposada que les permita reflexionar o complejizar críticamente lo prescrito por los cursos. No son reclamos, son realidades de una cultura digital que trivializa el “saber” por el “conocer” o “informarse”, por lo tanto, nos enfrentamos a un reto múltiple de generación de contenidos, atracción de la atención y creación de sentido.

Considerando estos supuestos restrictivos, nos decantamos por una estrategia que combinara el seguimiento de procesos de larga duración, en el que la observación densa de cambios y rupturas se remitiera a una retícula de problemas de la historia económica, que se inscribieran en una trama teórica y que combinaran el análisis institucional de la economía, la agencia de los actores y el conflicto entre actores políticos y económicos en un contexto de globalidad y localidad. Desde esta perspectiva multidimensional, el uso de recursos digitales impuso una dinámica de combinación de acervos tanto documentales como estadísticos, así como una línea transversal de argumentación cifrada en imágenes.⁴

De esta manera, el escrutinio de imágenes de época se convirtió en un taller de análisis y argumentación sobre las representaciones de los actores, la disposición de los mismos, el lenguaje corporal y gestual, y las prácticas de representación simbólica del mestizaje, la disposición territorial de la

⁴ La construcción de la plataforma del curso en Wordpress aprovechó la inclusión de sesiones por problemas, así como lecturas, imágenes, gráficos, vínculos a bases de datos, conferencias, *webinars*, coloquios y la comunicación a distancia de colegas invitados. La importancia esencial, sin embargo, estaba en el foro de comentarios por sesión, véase: <https://cursosibarra.com.mx/>.

economía, los tributos y la circulación de mercancías en tanto portadores culturales, el lujo y la precariedad, el poder y la resistencia.

Incluir un taller de la imagen por cada problema de interpretación fue útil para aprovechar la cultura visual de nuestros estudiantes, y pretendió educar la mirada atenta a los detalles que hablan de la historicidad de las imágenes para evitar anacronismos al interpretarlas y desarrollar una lectura perspicaz de los motivos de la representación.⁵

Entonces, desde la imagen, se procuró promover una lectura de la época, de la disposición de los actores y de la orientación a futuro de las presencias de aquel presente, ya sea estilizadas como los “cuadros de castas” o las impresiones de fotografías de Hugo Brehme o el seguimiento de Casasola sobre los actores de la Revolución y el régimen que le sucedió, con sus íconos de patriotismo y modernización. Se buscó dejar en evidencia el contrapunto documental de las producciones Pathé sobre las ciudades del mundo, desde la Gran Guerra y el realismo socialista, atendiendo el debate estético político entre Dziga Vértov y Serguei Eisenstein,⁶ así como los sucesivos episodios globales, como la crisis de 1929-1932 y la vida urbana de la preguerra y de la posguerra a través de la estética de la modernización urbana, como en la obra de Walter Ruttmann sobre Berlín.⁷

De manera suplementaria, la producción de cine *amateur*, producido desde los años 1900 en México y conservado por la Filmoteca de la UNAM, nos permitió recalar en las representaciones de la época, ya fuese en obras con guion o bien documentales con distintos propósitos de exhibición.⁸ En todos los casos, la deconstrucción analítica de las imágenes abrió la posibilidad de una comunicación visual derivada en narrativas críticas.

⁵ Un esfuerzo preliminar a los talleres de la imagen fue discutir el problema de la “producción visual” y de la lectura de época, siguiendo las orientaciones de Georges Didi-Huberman, Clément Chéroux y Javier Arnaldo, *Cuando las imágenes tocan lo real*, Madrid, Círculo de Bellas Artes, 2018.

⁶ Georges Didi-Huberman, *Pueblos en lágrimas, pueblos en armas*, Santander, Contracampo, 2016.

⁷ Walter Ruttmann, *Die Sinfonie der Großstadt*, 1927.

⁸ Cabe destacar aquí el acervo de la Filmoteca de la UNAM, donde se encuentran filmes sin narración de principios del siglo XX y narrativas visuales fragmentarias, en “La historia en la mirada” (2010) ordenadas por José Ramón Mikelajáuregui y guion de Carlos Martínez Assad, y en “El poder de la mirada” (2018) con guion de Álvaro Matute, así como el acervo contemporáneo de Arcadia, centrado en movimientos sociales, en: <https://www.filmoteca.unam.mx/cine-en-linea/>.

El segundo desafío fue la práctica de la escritura polémica, considerando que nuestros estudiantes están habituados a sintetizar y repetir, pensando más en la lectura del profesor que en la comunicación horizontal entre pares. Por ello, impusimos la escritura pública y la lectura crítica entre pares, orientadas por el diálogo previo y sucesivo a las reuniones sincrónicas, considerando el blog como un ágora horizontal de opiniones y diálogos.

El tercer desafío se refiere a la comprensión lectora, un gran obstáculo en nuestra práctica docente, ya que la brevedad de los textos es una condición para su recorrido visual, pero no implica su comprensión crítica ni una práctica de modelaje de problemas. Frente a ello, nos decidimos por el automatismo de la lectura, es decir, disparar ideas a partir de la primera lectura para promover el retorno desde el ágora de comentarios y propiciar un regreso a los textos. De ello deriva el ejercicio de la escritura como evidencia de sucesivas lecturas y de la comprensión progresiva. Los resultados en cada curso variaban por las condiciones de concentración, la contextualidad, los recursos digitales y las capacidades de atención. En todas ellas los rendimientos fueron marginalmente decrecientes: a medida que la pandemia se instaló como “modo de vida”, llegamos a un punto de fatiga, agobio, depresión comprensiva y poco interés en los aprendizajes.

En razón de ello, hicimos un seguimiento de nuestras estrategias contra las expectativas y rendimientos de los estudiantes, considerando cinco aspectos sustantivos de la pedagogía a la que nos obligaba la pandemia: ¿qué cultura de enseñanza podíamos construir en el confinamiento?

Primero, pudimos ensayar una pedagogía de la comunicación visual que apelaba a la visibilidad personal al inicio y al final de la sesión, mediante intervenciones o réplicas, pues los estudiantes pedían un mínimo de convivencia presencial, debido a un prolongado paro de labores precedente a la pandemia y luego debido al confinamiento, con el resultado de que los alumnos no se conocían ni habían interactuado en el contexto de la presencialidad.⁹

Segundo, rechazamos la pedagogía de la guillotina signada por las plataformas que datifican el rendimiento de los estudiantes, con el seguimien-

⁹ Ello valía para los estudiantes de pregrado y posgrado de la Facultad de Economía de la UNAM, que entraron poco antes del paro y habían cursado toda su carrera en línea durante la pandemia, y para los estudiantes del doctorado en Historia de El Colegio de México, que completaron su currícula nominalmente presencial en formato en línea, entre 2020 y 2021.

to de las sesiones por descargas, entregas y cumplimientos en plazos fatales de los deberes: preservamos el ágora de Wordpress frente a otras opciones de rendimiento (Moodle, Teams, Google Classroom).


Tercero, utilizamos la pedagogía de la sociabilidad adquirida por los estudiantes, incursionando en sus canales habituales de comunicación (Facebook y WhatsApp), donde priva el narcisismo en la cotidianidad, pero esto posibilita que haya entre ellos un principio de identidad y comunicación extracurricular.

Cuarto, insistimos en una pedagogía de la observación que permite ver el contexto de la localización doméstica, con los elocuentes entornos de desigualdad en los que se desempeñaban nuestros estudiantes; si bien esto puede ser invasivo, también invita a una sensibilización sobre los espacios que los alumnos habitan, tan distantes del ámbito igualitario que supone el aula presencial.

Quinto, procuramos una pedagogía de la reflexión, en la que los recursos digitales no obstruyan el diálogo circular, la posibilidad de leerse mutuamente y abrir conversaciones fuera de las plataformas.

La suma de estas estrategias perseguía otros tantos objetivos, a saber: replantear la distancia habida entre el diálogo visual y la escucha colectiva; reconsiderar los papeles de la escena del aula, donde se pone fin al sujeto locutor que transmite para, en cambio, propiciar la conversación entendida como circulación de ideas y opiniones; generar conocimiento a partir de un ejercicio propiciatorio del debate, pero también a partir de los vacíos de conocimiento; procurar el despliegue de estrategias de búsqueda y apropiación de conceptos y representaciones de ideas mediante la ordenación crítica de imágenes y textos; y poner fin a la reproducción de contenidos con ejercicios de organización visual de reconocimiento de los ambientes de época, de los actores contextualizados y de la historicidad de los aspectos de la vida material.

El conjunto de estrategias abonaba a una idea central: construir una narrativa de problemas de la historia económica como eje de la pedagogía.

En un momento en que la historia del mundo sufrió una pausa obligada, las expectativas del futuro pospandémico están cargadas de incertidumbre, aprendizajes y temores; como escribió Walter Benjamin: si las revoluciones son el “freno de emergencia” del tren de la historia, la pandemia ha sido el “efecto de un frenazo sin revolución”. Nos espera un nuevo comienzo. 

ENSEÑAR EN TIEMPOS DE COVID

Del trabajo colaborativo a la magistralidad en línea y viceversa

Elena Catalán Martínez

Desde finales del siglo XX, el proceso de globalización ha modificado la estructura productiva demandando personas con una gran capacidad de adaptación a los cambios que se suceden en el ámbito de la empresa y de la economía en general. Simultáneamente, la sociedad de la información ha revolucionado radicalmente los paradigmas tanto de relación interpersonal como de acceso al conocimiento, provocando profundas transformaciones sociales, políticas y económicas. En este contexto, la universidad como institución y todos sus miembros se han visto inmersos en un proceso de adaptación del sistema educativo para su integración en el mundo global. La digitalización ha permitido enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje con el acceso a múltiples recursos inmediatos y multidisciplinares, pero sobre todo ha forzado un cambio en la cultura docente que ha situado al alumnado como centro del foco en el proceso formativo.¹ Durante años se han estado diseñando estrategias que potencien el llamado *student engagement* (en adelante, SE) desde una perspectiva holística, hasta el punto de que varios países del ámbito anglosajón lo han utilizado como indicador para evaluar la calidad de su oferta educativa y diseñar políticas institucionales que mejoren su competitividad. En el contexto de las universidades europeas, latinoamericanas o asiáticas, el interés se ha centrado en potenciar

Elena Catalán Martínez, Universidad del País Vasco, EHU.

¹ George Kuh, "What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement", *Journal of College Student Development*, núm. 50, 2009, pp. 683-706; Ella Kahu, "Framing Student Engagement in Higher Education", *Studies in Higher Education*, núm. 38, 2013, pp. 758-773.

un aprendizaje activo y en vencer las resistencias surgidas en sus respectivas culturas universitarias.² Motivar al alumnado para que participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y formar profesionales competentes y comprometidos con la sostenibilidad han sido los ejes sobre los que se ha fundamentado la enseñanza superior durante la última década.

Sin embargo, la crisis sanitaria mundial producida por el covid-19 ha venido a alterar abruptamente este proceso, poniendo en evidencia las debilidades y fortalezas del sistema universitario español, la (in)capacitación de su profesorado y del propio alumnado en el uso de herramientas digitales y, sobre todo, la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.³

ANTES DE LA PANDEMIA. POTENCIANDO EL *STUDENT ENGAGEMENT*

Antes de la pandemia, los planes de estudio universitarios se hallaban inmersos en una verdadera reestructuración para adecuarse a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada. En el ámbito internacional estaba cobrando fuerza el *Scholarship Teaching and Learning* (en adelante, soTL), invitando a los docentes a un análisis sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula. Se debían establecer objetivos claramente definidos, comprobar los factores que favorecían su éxito o su fracaso y, en última instancia, contrastar sus resultados en el marco de la discusión científica a través de congresos, seminarios o publicaciones.⁴ En definitiva, se trataba de poner a la enseñanza en el primer plano de la vida académica, dignificándola y dotándola de los atributos propios de cualquier

² Elena Catalán y Gloria Aparicio, "Interpretation of the 'Student Engagement' Paradigm in Spain (a Bibliometric Review)", *Revista de Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 6, 2017, pp. 49-60.

³ Donalee Taylor y Glenn Harrison, "Supporting Biomedical Students Struggling with Second-Choice-Syndrome to Thrive Rather than Just Survive First Year", *Journal of College Student Retention-Research Theory & Practice*, núm. 20, 2018, pp. 176-196; Ella Kahu y Karen Nelson, "Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success", *Higher Education Research & Development*, núm. 37, 2018, pp. 58-71.

⁴ Kathleen McKinney, "Attitudinal and Structural Factors Contributing to Challenges in the Work of the Scholarship of Teaching and Learning", *New Directions for Institutional Research*, núm. 129, verano de 2006, pp. 37-50; Pat Hutchings *et al.*, "Getting There: An Integrative Vision of the Scholarship of Teaching and Learning", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-14.

investigación científica. Como consecuencia de este proceso, se incrementaron sustancialmente las publicaciones académicas sobre la enseñanza superior, haciendo accesibles a los posibles interesados las aplicaciones prácticas de las teorías relacionadas con el proceso educativo.⁵

En el marco del soTL, cada vez cobraba más protagonismo el diseño curricular basado en el *experiential learning*, orientado a la formación de personas proactivas. Este modelo se apoyaba en las teorías de David A. Kolb⁶ en las que el individuo se forma a través de la experimentación en un proceso continuo, teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender de las personas para construir estrategias de aprendizaje efectivas.⁷ Aunque en los últimos años han surgido numerosos trabajos que critican o matizan este modelo de aprendizaje,⁸ lo cierto es que sigue siendo la base conceptual en la que se apoyan las metodologías que actualmente se consideran más eficaces: la gamificación, el aula invertida o *flipped classroom* y el uso de los medios sociales con fines formativos.⁹ Todas ellas necesitan una interacción positiva entre profesores y estudiantes que no siempre es fácil de conseguir ya que unos y otros responden a estímulos sociales, culturales o generacionales totalmente diferentes.¹⁰

En España, históricamente y a diferencia de los países anglosajones, predominaba la tradición teórica en la enseñanza superior frente a plantea-

⁵ Gloria Aparicio, Maite Ruiz-Roqueñi y Elena Catalán, “A Model for Implementing Non-specific Competencies (NSCs) in Degree Studies, defined using a Delphi Study in Spanish Universities”, en Marta Peris-Ortiz y José María Merigó (eds.), *Sustainable Learning in Higher Education: Developing Competences for the Global Marketplace*, Londres, Springer, 2014, pp. 47-61.

⁶ David Kolb, *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Nueva Jersey, Pearson Education, 2014 [1ª ed. 1983].

⁷ Howard Gardner, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.

⁸ Royer Greenaway, *Critiques of David Kolb's Theory of Experiential Learning*, 2015, en: <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#axzz5tGYXFuH0> [fecha de consulta: 10 de febrero de 2022].

⁹ Crystal Han-Huey Tsay, Alexander Kofinas y Jing Luo, “Enhancing Student Learning Experience with Technology-mediated Gamification: An Empirical Study”, *Computers & Education*, núm. 121, 2018, pp. 1-17; Edgar Pacheco, Miriam Lips y Park Yoong, “Transition 2.0: Digital Technologies, Higher Education, and Vision Impairment”, *Internet and Higher Education*, núm. 37, 2018, pp. 1-10.

¹⁰ G. Kuh, *op. cit.*; Nick Zepke, Linda Leach y Philippa Butler, “Student Engagement: Student’s and Teacher’s Perceptions”, *Higher Education Research & Development*, vol. 33, núm. 2, 2014, pp. 386-398.

mientos y metodologías más activas y cercanas a la realidad.¹¹ Sin embargo, desde que se aprobara en 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior, se fue produciendo un lento e imparable cambio en la cultura docente encaminado a potenciar el SE, otorgando al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso no estuvo exento de dificultades dada la complejidad del funcionamiento interno de la propia institución que seguía reconociendo la labor investigadora por encima de la docente.¹² Por otra parte, las posibilidades de innovación en materia docente estaban limitadas por la estructura organizativa de las universidades, la rigidez de los planes de estudios, el número excesivo de estudiantes por aula (a menudo cercano al centenar) y los espacios físicos poco adecuados para el desarrollo de actividades colaborativas. A los problemas organizativos, había que añadir la dificultad de superar la brecha generacional abierta entre profesores y estudiantes en la forma de concebir el conocimiento, los mecanismos de aprendizaje, las relaciones interpersonales e incluso su escala de valores.

En el campo de la Historia Económica, las comunicaciones presentadas en los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica (en adelante, EDHE)¹³ mostraban una preocupación intrínseca por superar esta barrera generacional y buscar la manera de involucrar al alumnado en su formación. La mayoría de los trabajos presentados en los EDHE reflejaban una gran preocupación por conectar con una generación de nativos digitales que, inmersos en sus redes sociales, se mostraban incapaces de mantener la atención ante una disertación académica. Así proliferaron experiencias basadas en la utilización docente de medios digitales con escaso éxito, ya que el profesor seguía siendo fuente de conocimiento y el estudiante un mero receptor. Sin embargo, aquellas experiencias sirvieron para ayudarnos a reflexionar sobre

¹¹ Asunción Romero, Helena Pascual y María Fernández, “Research Comparing University Teaching within the EHEA between the University CEU Cardenal Herrera in Spain and the University of Bedfordshire in England”, *Open Journal of Social Sciences*, núm. 3, 2015, pp. 250-261.

¹² G. Aparicio, M. Ruiz-Roqueñi y E. Catalán, *op. cit.*

¹³ Los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica se celebran desde 1990 y son pioneros en abordar de una manera individualizada los problemas inherentes a la docencia y a la innovación educativa en el marco de la Historia Económica. Organizados bianualmente por la Asociación Española de Historia Económica (AEHE), pueden consultarse las actas de sus sesiones en <https://www.aehe.es/congresos-y-actividades/docencia-universitaria/>.

las cualidades de nuestro alumnado y a valorar positivamente unas habilidades que bien dirigidas podían ser muy potentes en el proceso de aprendizaje y en su futuro profesional. Debíamos saber aprovechar la conectividad permanente, la reducción de barreras geográficas, sus capacidades *multitasking*, su atracción por los retos o su predisposición a la colaboración. Muchos nos dimos cuenta de que las nuevas generaciones no eran superficiales o apáticas ni estaban desmotivadas, simplemente necesitaban un mayor grado de autonomía y protagonizar su propio aprendizaje en el contexto de una enseñanza multidisciplinar en la que pudieran aprehender de la realidad. Para ello, era imperativo promover un cambio de cultura docente que sustituyese el paradigma de la instrucción por el del aprendizaje, con objeto de formar buenos profesionales y ciudadanos críticos.

La implementación de metodologías activas en una estructura organizativa muy rígida que contempla grupos de estudiantes excesivamente numerosos —entre setenta y noventa matriculados— no es tarea sencilla y obliga al profesorado a ser muy flexible y *creativo*. Existen varias metodologías que potencian tanto el *saber* como el *hacer* —*experiential learning*— y que pueden ser aplicadas en las asignaturas de Historia Económica y en grupos grandes mediante el trabajo colaborativo y técnicas de *blended learning*.¹⁴ La más efectiva en cuanto a resultados de aprendizaje es el *flipped classroom* o aula invertida, en la que una parte de los conceptos son preparados previamente por los estudiantes a través de lecturas, videos explicativos, etc., para dedicar el tiempo presencial a la realización de ejercicios o proyectos de los que los estudiantes reciben una retroalimentación personalizada y formativa. En Historia Económica, esta metodología se puede aplicar a través de estudios de caso (MdC), en los que se analizan situaciones reales del contexto histórico, o también a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), en el que la indagación por parte de los estudiantes es una parte importante del aprendizaje. Para reforzar el proceso y la participación activa, se pueden complementar en momentos puntuales con otras técnicas grupales que favorecen la implicación y desarrollan la capacidad de comunicación, como la *pirámide o bola de nieve*, que consiste en el intercambio de

¹⁴ *Blended learning* es el aprendizaje que combina el *e-learning* (encuentros asincrónicos) con encuentros presenciales (sincrónicos) tomando las ventajas de ambos tipos de aprendizajes.

ideas o soluciones; *Phillips 66*, en la que se discute sobre un tema en grupos de seis personas durante seis minutos; *la pecera*, que permite abordar temas desde diferentes perspectivas; el *role-playing* o los clásicos debates. En cualquiera de ellas, la clave del aprendizaje es la involucración activa del alumnado, que no se limita a mirar, sino que experimenta en grupo o individualmente para aprender haciendo. Para ello, es imprescindible que, además de hacer, reflexionen y verbalicen lo que han hecho y experimentado, ayudándoles a que abstraigan y conceptualicen con apoyo de la teoría o de cualquier otro conocimiento adquirido. La etapa final del ciclo de aprendizaje concluye cuando son capaces de verbalizar y explicar aquello que han aprendido, colocándolo en un contexto relevante para ellos.

Aunque la teoría dice que cualquiera de estas metodologías se puede aplicar a grupos grandes, en la práctica se necesita que el número de estudiantes no sea excesivo para poder crear un ambiente adecuado de trabajo y atender a quien lo necesite de manera personalizada, ofreciendo una retroalimentación completa. Por otra parte, y dado que exigen un trabajo continuado, estas tareas de aula deberían ser más que suficientes para evaluar el grado de consecución de las competencias asociadas a la asignatura y de sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de las universidades españolas se sigue manteniendo la costumbre de realizar un examen final de gran peso específico (entre 60 y 70 por ciento del total de la nota), que acaba por condicionar toda la planificación docente e inhabilita este tipo de metodologías por la gran carga de trabajo que representa para docentes y estudiantes, sin que se observe una correlación en la nota final. Es por ello que el diseño del curso debe tener en cuenta estas peculiaridades y el hecho de que se le esté otorgando un gran peso específico a la prueba final. Aprobar la asignatura, no lo olvidemos, es la mejor motivación de cualquier estudiante.

En mi experiencia, se pueden adaptar las técnicas de *blended learning* a entornos masificados con algún ajuste en el diseño de la programación docente. El método que mejor resultado ha ofrecido en términos de SE y tasas de éxito consiste en la combinación de actividades asíncronas con el trabajo colaborativo desarrollado en el aula, en pequeños grupos de un máximo de tres personas. En cada uno de los temas que componen el programa se identifican aquellas cuestiones clave sobre las que se plantea un interrogante o

un minicaso que el alumnado debe resolver completando de forma colaborativa y con materiales adaptados a su nivel las actividades propuestas. La intervención expositiva del profesor queda reducida a la aclaración de conceptos o procesos a los que el alumno no ha podido llegar por sí mismo y a ayudarle a sintetizar las principales líneas argumentales al final del tema.¹⁵ El sistema permite la flexibilización de los tiempos, el aprendizaje activo, la interacción entre los propios estudiantes y de estos con la profesora, creando un entorno de confianza que favorece un clima de enseñanza-aprendizaje adecuado; es decir, todas aquellas características que están bien descritas por la literatura académica especializada.¹⁶

EN PLENO CONFINAMIENTO: ENSEÑANZA EN LÍNEA, QUE NO E-LEARNING

La crisis sanitaria mundial producida por el covid-19 alteró de forma abrupta los cimientos del mundo educativo en todos sus niveles. A escala internacional, la respuesta de las universidades fue muy heterogénea: desde las que optaron por cumplir los estándares mínimos de sus gobiernos y mantener la enseñanza presencial hasta las que pasaron a una completa digitalización cerrando sus instalaciones.¹⁷ En España todas las actividades universitarias presenciales se cancelaron y fueron sustituidas, en el lapso de un fin de semana, por una enseñanza en remoto. Este hecho puso de manifiesto la escasa preparación de las universidades para una adaptación acelerada a un modelo docente completamente digitalizado, a pesar de ser uno de sus objetivos destacados en los planes estratégicos previos a la pandemia

¹⁵ Elena Catalán e Igor Etxabe, “El pasado en clave de presente: Historia económica y *Student Engagement*”, en Ramón Molina, Antònia Morey, Carles Manera, Gonçal López, Andreu Seguí (eds.), *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2018, pp. 136-163.

¹⁶ Antonio Bartolomé, Rosa García-Ruiz e Ignacio Aguaded, “*Blended learning: Panorama y Perspectivas*”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 21, pp. 33-56, 2018; Simon K. Cheung *et al.*, “Blended Learning. Enhancing Learning Success”, *Proceeding's 11th International Conference on blended learning, ICBL 2018*, Osaka, julio 31-agosto 2 de 2018; Anthony G. Picciano *et al.*, *Blended Learning. Research Perspectives*, vol. 3, Nueva York, Routledge, 2021.

¹⁷ Joseph Crawford, Kerryon Butler-Henderson, Jürgen Rudolph, Bashar Malkawi, Matt Glowatz, Rob Burton, Paola A. Magni y Sophia Lam, “Covid-19: 20 Countries’ Higher Education Intra-period Digital Pedagogy Responses”, *Journal of Applied Learning & Teaching*, núm. 3, 2020, pp. 8-28.

(U-Multirank, 2020).¹⁸ La mayoría de las universidades ofrecieron espacios virtuales y sistemas de apoyo a la docencia en línea, aunque sin facilitar al profesorado la formación necesaria para afrontar la nueva situación. Sencillamente, no había margen de reacción. En este contexto, las distintas culturas docentes y los diferentes niveles de alfabetización digital del profesorado y del alumnado se pusieron de manifiesto con muchísima intensidad.

La precipitación con la que se cerraron las aulas no dejó margen de maniobra para planificar y diseñar materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados a la nueva realidad, por lo que todos nosotros trasladamos la metodología docente utilizada en el aula al entorno virtual. Los que utilizaban un modelo de enseñanza tradicional, basado en clases magistrales apoyadas con algún recurso digital, continuaron haciéndolo a través de la pantalla. Las palabras de la vicerrectora de estudiantes de la Universidad de Extremadura, en una encuesta realizada durante el periodo de confinamiento a la comunidad universitaria de esta universidad, resumen a la perfección la situación:

Una clase *online* no puede consistir en un profesor que hace lo mismo que en una clase presencial. El aprendizaje memorístico consistente en subir un PDF o un Power-Point al Campus Virtual es un modelo obsoleto y, desde luego, no es enseñanza virtual. El problema es que muchos docentes han tenido que adaptarse de manera precipitada a un modelo de enseñanza virtual para el que no estaban preparados.¹⁹

La adaptación tampoco fue fácil para aquellos que seguíamos metodologías activas basadas en proyectos colaborativos y en una participación activa del alumnado. *A priori*, el ajuste de un sistema basado en los principios del *blended learning* al entorno virtual debería haberse realizado sin mayor dificultad. Sin embargo, la realidad se encargó de hacer patentes las carencias

¹⁸ U-MULTIRANK, “Alrededor de 60 por ciento de las universidades informaron disposiciones de aprendizaje en línea en su planificación estratégica antes del covid-19, pero muy pocas parecían estar preparadas para un cambio rápido a programas completamente en línea”, *U-Multirank*, 9 de junio de 2020, en: <https://www.umultirank.org/press-media/press-releases/about-60-percent-of-universities-reported-online-learning-provisions-in-their-strategic-planning-pre-covid-19/> [fecha de consulta: 20 de febrero de 2022].

¹⁹ Eva Pérez-López, Alfonso Vázquez y Santiago Cambero, “Educación a distancia en tiempos de covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 24, 2021, pp. 331-350.

del alumnado en materia de planificación, autonomía, comprensión e incluso su (in)capacidad de colaborar entre ellos para sacar adelante el trabajo asignado. El primer error fue suponer que no tendrían dificultades aparentes para realizar las actividades asíncronas e incluso grupales, dada su condición de nativos digitales, o para conectarse a la plataforma virtual en el horario asignado por la Facultad. Tampoco el desarrollo de las sesiones síncronas, pensadas en un principio para realizar trabajo colaborativo, resultaron satisfactorias para ninguna de las partes ya que la tutorización se hacía casi imposible al tener que ir “visitando” una por una todas las salas virtuales, generando confusión y desánimo.

En una encuesta realizada entre un grupo de estudiantes de Historia Económica de la UPV-EHU [n=120] durante la primera semana de confinamiento, 62 por ciento manifestó encontrarse desorientado e inseguro, desmotivado ante una carga de trabajo aumentada y la imposibilidad de compartir con sus compañeros experiencias. Ninguno de sus profesores tuvimos en cuenta ni las deficiencias en el equipamiento informático ni el estrés emocional ni sus circunstancias familiares. Del total de encuestados solo 30.2 por ciento declaró tener un equipo informático propio; el resto debía compartirlo con hermanos que también seguían sus cursos en línea o con sus padres que estaban teletrabajando. De estos, la mayoría seguía las clases desde su teléfono móvil o debía esperar a que el ordenador familiar quedase libre para poder realizar sus tareas. El acceso a internet también generó problemas en 54.7 por ciento de los casos al no disponer de conexión por cable o banda ancha. Es decir, que tal como han comprobado numerosos estudios, las diferencias económicas, sociales y culturales de cada familia se hicieron patentes en este contexto, generándoles una ansiedad adicional con consecuencias muy negativas en el proceso de aprendizaje y en su salud mental.²⁰ De igual ma-

²⁰ Unesco-IESALC, *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*, 2020, en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/CoVID-19-060420-ES-2.pdf> [fecha de consulta: 9 de febrero de 2022]; Stribor Kuric Kardelis, Daniel Calderón-Gómez, y Anna Sanmartín Ortí, “Educación y brecha digital en tiempos del Covid-19: Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 14, núm. 1, 2021, pp. 63-84; Fan Wu y Thomas S. Teets, “Effects of the COVID-19 Pandemic on Student Engagement in a General Chemistry Course”, *Journal of Chemical Education*, vol. 98, 2021, pp. 3633-3642.

nera, estas disimetrías se dejaron notar entre el profesorado, tanto por la diversidad de situaciones personales y familiares como por la presión por desempeñar de la mejor manera posible nuestro trabajo en unas condiciones adversas y en un entorno para el que no estábamos preparados. Algunos colegas de la Asociación Española de Historia Económica (AEHE) nos organizamos a través de las redes sociales para compartir experiencias, materiales, ideas y, sobre todo, para darnos apoyo mutuo. Sin embargo, la mayoría de nosotros actuamos por puro instinto y amor a la profesión.

Tras el fracaso de la primera semana de confinamiento, estaba claro que el alumnado necesitaba mantener la rutina de la “clase”: conectarse, ver a sus profesores y trabajar con sus compañeros. Siendo consciente de la diversidad de situaciones personales y familiares, reestructuré el plan docente con nuevos materiales diseñados para la ocasión, un programa muy flexible de actividades concretas encaminadas a la comprensión de los temas esenciales de la asignatura y el desarrollo de las competencias transversales necesarias para afrontar el examen con garantías de éxito.

En primer lugar, se elaboró una planificación semanal de tareas asíncronas y síncronas, para que cada uno pudiera organizar su tiempo en función de sus posibilidades. A los materiales habituales, se añadieron videos grabados por la profesora, a modo de pequeñas “píldoras” de no más de diez minutos, en los que se explicaban de manera sencilla aquellas cuestiones que presentaban una dificultad mayor. Para afianzar estos conocimientos, se rediseñaron las prácticas de aula en el sentido de que incorporaban preguntas guía, de tal manera que pudieran ser hechos tanto individual como colectivamente. Para las sesiones síncronas, se mantuvo el horario establecido por la plataforma virtual, aunque estas se dedicaron fundamentalmente a interactuar con los estudiantes, resolviendo dudas puntuales, explicando aspectos concretos que les hubieran resultado complicados, comentando gráficos o tablas estadísticas y, sobre todo, hablando con ellos, preguntándoles por sus dificultades o necesidades. Estas sesiones eran grabadas para que todos los que no hubieran podido conectarse en línea pudieran hacerlo en diferido. Asimismo, el alumnado tenía a su disposición un foro en la plataforma virtual para plantear dudas o bien podía solicitar tutoría personalizada.

En segundo lugar, se trabajaron específicamente las habilidades analíticas y sintéticas propias de la disciplina. Los mapas conceptuales realizados

con alguno de los muchos *softwares* gratuitos disponibles en línea se revelaron como una herramienta tremendamente eficaz para trabajar las relaciones de causalidad. Tras la corrección individualizada y el perceptivo *feed-back*, se utilizaba una de las sesiones virtuales para aclarar los errores más comunes a partir de la elaboración por parte de la profesora de su propio mapa virtual. Tras este paso, cada estudiante debía elaborar una síntesis de no más de mil palabras con objeto de trabajar la competencia de comunicación escrita, imprescindible para realizar el examen final, y que recibía el correspondiente *feed-back* para corregir errores.

Como se puede ver, este sistema era en exceso dirigista al restar al estudiante protagonismo y autonomía, pero le permitió mantener un sentido de pertenencia y de conexión con el curso. En una situación de excepcionalidad en la que vivíamos y teniendo en cuenta que eran estudiantes de primero de grado, prioricé el que se sintieran acompañados en todo momento, que se les atendía y entendía, reforzando su confianza en sus propias capacidades.

La valoración del curso por el alumnado fue altamente positiva: 84 por ciento declaró estar plenamente satisfecho con la forma en que se había desarrollado, aunque la mayoría declaró preferir la enseñanza presencial porque le permitía interactuar con compañeros y profesores. Desde el punto de vista académico, el rendimiento se mantuvo en aquellos que pudieron seguir con regularidad todas las actividades, y disminuyó unos puntos en los que no pudieron hacerlo. Sin embargo, en todos los casos se consiguió evitar la desconexión, el abandono del curso y se mantuvo el SE en unos niveles aceptables. No son malos resultados, si se tiene en cuenta que los estudios realizados durante la pandemia en universidades norteamericanas indicaron una disminución del SE en tres de sus dimensiones: compromiso de las habilidades, de las emociones y de la participación.²¹

LA VUELTA A LAS AULAS EN DOCENCIA HÍBRIDA

La ansiada vuelta a las aulas en septiembre de 2021 se hizo en un formato híbrido que cubría las exigencias sanitarias, pero que en la práctica dinami-

²¹ F. Wu y T. Teets, *op. cit.*

taba cualquier posibilidad de trabajo colaborativo y dinámico. La mayoría de las universidades elaboró planes de contingencia que permitieran un rápido retorno a la virtualidad, en caso de que las consecuencias así lo aconsejaran.²² Para ello, se realizó un gran esfuerzo económico equipando las aulas con sistemas informáticos que permitieran desarrollar la docencia en un formato simultáneo: la mitad de los alumnos vendría presencialmente durante una semana mientras que el resto seguiría las clases en *streaming*, invirtiéndose la situación a la semana siguiente.

Si se lee la literatura especializada, el aprendizaje híbrido hace referencia fundamentalmente a programas educativos desarrollados de forma semipresencial o combinada, en los que una parte del aprendizaje se realiza en línea y otra parte se realiza a través del trabajo colaborativo en el aula.²³ Las mejores universidades del mundo avalan este sistema puesto que ha demostrado que permite una instrucción más personalizada a un mayor número de alumnos, con resultados magníficos incluso en modelos rotativos. Sin embargo, no sería justo equiparlo con la situación totalmente anómala, surgida tras la pandemia, de simultaneidad presencial-en línea, concebida como una solución educativa temporal a un problema inmediato, y para la que todavía no existen estudios sistemáticos.²⁴

He de confesar que en un primer momento me pareció que las circunstancias iban a favorecer la implementación de un auténtico aprendizaje autónomo y efectivo basado en los principios de la responsabilidad, la autonomía y el trabajo colaborativo. La rotación semanal del alumnado era

²² Manuel Area-Moreira, Anabel Betencourt-Aguilar, Sebastián Martín-Gómez, María Belén San Nicolás-Santos, “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de covid-19: La presencialidad adaptada”, *RED: Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 65, 2021.

²³ Thomas C. Reeves y Patricia M. Reeves, “Designing Online and Blended Learning: University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach”, en Lynne Hunt y Denise Chalmers (eds.), *University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach*, Nueva York, Routledge, 2012, pp. 112-127.

²⁴ Mercedes de Obesso y Margarita Núñez, “El modelo educativo híbrido: Una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir del covid”, en David Caldevilla (ed.), *Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (CUICID 2020)*, Madrid, Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas, 2020.

idónea para trabajar contenidos teóricos de forma asíncrona para profundizar en el aula en aquellos aspectos más prácticos o que ofrecían mayor dificultad. Además, el hecho de que fuese un sistema impuesto “desde arriba” le dotaba de legitimidad ante el alumnado y eliminaba cualquier posible inercia. La experiencia obtenida por profesores y estudiantes durante el confinamiento también hacía pensar que el tránsito hacia este modelo de aprendizaje flexible sería relativamente sencillo. Se nos había instruido en el manejo intensivo de plataformas de gestión del aprendizaje (especialmente Moodle y Blackboard Collaborate), se nos ofertaron cursos para adquirir o mejorar nuestras competencias digitales —como la creación de videos—; se nos enseñaron sistemas de evaluación alternativos mediante portafolios digitales, *tests* y lecciones interactivas; se compraron licencias de programas para que los alumnos pudieran trabajar desde fuera de la universidad, sistemas antiplagio, cámaras, micrófonos omnidireccionales y un largo etcétera de tecnología al servicio de la enseñanza en línea.

Con todo este equipaje y mucha ilusión por volver a tener a mis estudiantes cara a cara, o más bien mascarilla a mascarilla, preparé una programación docente basada en pequeños casos que utilizaban como material básico lecturas y la mayoría de los videos que había grabado durante la pandemia para el trabajo personal, mientras que para el aula había previsto diversos ejercicios de carácter colaborativo que permitieran llegar a la resolución del caso y a la adquisición de todas las competencias previstas en el plan de estudios.

De nuevo la realidad se encargó de poner las cosas en su sitio. Las dos primeras semanas fueron un absoluto desastre. Mis estudiantes, recién llegados a la universidad, estaban perdidos, desorientados, desbordados. A los que habían estado trabajando de forma autónoma y asíncrona con los materiales designados, cuando les tocó el turno presencial fueron incapaces de realizar los ejercicios propuestos, ya que solo 7 por ciento había seguido las indicaciones de la guía de trabajo; el resto lo había tomado como una asignatura de relleno de la que solo tenía “clase” cada quince días. Aun asumiendo la parte de responsabilidad que me correspondía, seguramente por más que un probable deficiente diseño o planteamiento del modelo *flipped classroom*, tampoco ayudó la estructura organizativa del propio centro al mantener un modelo basado en la clase magistral en dos entornos diferenciados, el

presencial y el virtual, lo que no permitía adaptar los tiempos asignados a la asignatura a la realidad.²⁵

Para intentar reconducir la situación era necesario preguntar directamente a las y los estudiantes qué es lo que estaba fallando. Realicé dos sesiones de análisis del problema, una virtual y otra presencial, y en ambas reportaron lo mismo. Todas las asignaturas habían duplicado la carga de trabajo personal, pero ninguna (a excepción de Historia Económica) les había eximido de la asistencia en línea de todas las horas lectivas. Esto implicaba una gran carga de trabajo para unos estudiantes que carecían de hábitos de estudio intensivos y que traían una idea del trabajo universitario basada en la experiencia de sus padres y profesores que no correspondía con la realidad sino con el modelo predominante a finales del siglo XX. Pensaban encontrarse con aulas masificadas y profesores lejanos e inaccesibles que no conocen a su alumnado y a los que solo les importa el resultado del examen final. Desde luego, no estaban preparados para un trabajo colaborativo, autónomo y responsable como el que se les estaba demandando. Tampoco ayudó que continuasen los problemas de acceso a los recursos que observamos al inicio de la pandemia, sin que pudieran acceder con comodidad al equipamiento informático del que dispone la universidad por las restricciones de aforo y distancia que aún seguían vigentes.

La solución más lógica era amoldarme a la estructura organizativa que había previsto la universidad manteniendo una magistralidad simultánea y dual, pero esto implicaba retroceder más de una década en mis planteamientos docentes, consciente de su escasa eficiencia y del desgaste que produciría tanto en los estudiantes como en mí misma. No estaba dispuesta a dar pasos atrás. Investigué un poco qué herramientas me ofrecía el campus virtual para poder interactuar con los que estaban siguiendo la clase desde sus casas. De los muchos programas disponibles en el mercado, la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) había adquirido el curso Wooclap, aunque también es de acceso libre, para facilitar la participación del alumnado. Este programa permitía lanzar en tiempo real preguntas de todo tipo —de respuesta múltiple, sondeos, preguntas abiertas, preguntas de valor numérico, asociaciones, identificación en imagen— relacionadas con los conceptos que se

²⁵ Jesús, Valverde-Berrosco (coord.), *Docentes e-componentes*, Barcelona, Octaedro, 2011.

estaban explicando o incluir fragmentos de videos relevantes. Además, permitía hacer prácticas colaborativas al plantear actividades en torno a gráficos o tablas, que debían resolver por parejas (tanto en el aula como en casa). No era lo mismo que el trabajo colaborativo presencial, pero dadas las circunstancias resultó ser un auténtico acierto. La herramienta animaba a la participación y a la discusión de los resultados; me permitía comprobar la comprensión de lo explicado en tiempo real y mejoraba la atención sensiblemente tanto de los que estaban en el aula como de los que no. Evidentemente, la profundidad de las preguntas o la complejidad del análisis de tablas y gráficos era muy superficial, pero la dinámica de la clase mejoró muchísimo, lo mismo que el compromiso de mis estudiantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Completé estas sesiones presenciales con lecciones interactivas elaboradas con cuestionarios Moodle e integradas en la plataforma virtual con un valor simbólico en la calificación ya que solo penalizaba si no se realizaban. Se trataba de que trabajaran en casa conceptos esenciales o aspectos del temario que resultan difíciles de entender para los estudiantes de primer año, para desarrollarlos de forma colaborativa en las sesiones prácticas de la semana presencial. El procedimiento es muy simple: se prepara el cuestionario en Moodle de la misma manera como se haría un *test* de evaluación, solo que en el enunciado de la pregunta se incluye un texto más o menos largo o uno de los videos cortos de explicación, y se realizan preguntas que midan la comprensión. Con este sistema, se “obliga” al estudiante a preparar los materiales necesarios para un correcto aprovechamiento de la sesión práctica en el que se trabaja de forma colaborativa. El diseño curricular de la UPV-EHU contempla que, en grupos de más de cincuenta estudiantes, las clases prácticas o los seminarios queden desdoblados en dos grupos. Normalmente, esto facilita muchísimo la interacción con los compañeros y con el profesorado, son unos resultados de enseñanza-aprendizaje muy satisfactorios. Sin embargo, en esta dualidad rotativa, el desdoble quedaba marcado por el turno de presencialidad que se hubiera asignado. La semana que tocaba estar en casa era muy difícil llevar a cabo un trabajo colaborativo ya que, igual que había sucedido en la pandemia, la formación virtual de los grupos impedía su interacción y supervisión.

Los resultados en términos de aprendizaje fueron satisfactorios, no así en la adquisición de competencias esenciales como la capacidad de análisis, la autonomía, el autoaprendizaje o el trabajo en grupo, especialmente si los comparamos con los obtenidos antes de la pandemia. Ni los profesores ni el alumnado estuvieron satisfechos con esta experiencia híbrida que concitaba lo peor de los dos modelos.

ALGUNAS REFLEXIONES Y NUEVOS HORIZONTES

Desde comienzos de siglo XXI, el mundo académico ha hecho un gran esfuerzo por adaptarse a un mundo globalizado y dar respuesta a la demanda social de formación de egresados comprometidos y flexibles, capaces de adaptarse rápidamente a un entorno cambiante y de aportar soluciones creativas. El primer paso ha estado dirigido a fomentar el *engagement* del alumnado y a estimular entre los docentes el análisis sistemático y la reflexión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la universidad española se ha iniciado un cambio de cultura docente, lento pero imparable, en el que el aprendizaje estático y rígido de la educación tradicional va dejando paso a otro modelo en el que el grado de aprendizaje está alineado con el desarrollo cognitivo del estudiante y focalizado en el desarrollo de competencias transversales básicas para su desempeño social y laboral.²⁶ Se busca estimular el SE, de modo que los y las estudiantes se sienten partícipes de lo que aprenden y del modo en que lo hacen.

En el caso de la asignatura de Historia Económica, este cambio de paradigma se ha hecho teniendo en cuenta las características del marco normativo de cada universidad y de unos grupos por lo general muy numerosos. En mi experiencia, el sistema que mejor se adapta a esta realidad es la combinación de pequeñas sesiones magistrales combinadas con trabajo colaborativo en el aula, realizado con materiales preparados *ad hoc* por el profesorado, y en las que únicamente se transfieren fuera del aula algunos procesos concretos ya sean de carácter individual o colectivo. Con este sis-

²⁶ Natalia González Fernández y Gustavo A. Carrillo, "El aprendizaje cooperativo y la *flipped classroom*: Una pareja ideal mediada por las TIC": *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, vol. 5, núm. 2, 2016, pp. 43-48; Alfredo Prieto, David Díaz, Jorge Monserrat y Eduardo Reyes, "Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario", *Revisión*, vol. 7, núm. 2, 2014, pp. 76-92.

tema se consigue que el alumnado vaya aprendiendo a comprender lo que lee, a analizar problemas multicausales y, no menos importante, sienta que va preparando paulatinamente su examen, lo que desde su punto de vista resulta de vital importancia. El aprendizaje entre iguales y el contacto estrecho con el docente permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga “alma” y emoción, elementos desde mi punto de vista imprescindibles para conseguir un SE adecuado.

La pandemia vino a trastocarlo todo y puso en evidencia las fortalezas y debilidades del sistema educativo, de mi propio proyecto docente y de las metodologías de *Blended Learning* apoyadas en las TIC. Como se ha visto, la brecha digital vinculada a diferentes niveles socioeconómicos del alumnado supuso un hándicap difícil de superar. La pandemia también demostró que el alumnado nativo digital tampoco tenía competencia suficiente para utilizar las tecnologías con un fin diferente que el del mero entretenimiento o la interacción social. Este nativo digital tampoco conseguía demostrar su competencia en procesos básicos como son la lectura crítica, el análisis, la capacidad de comunicar lo aprendido o la gestión de los tiempos.

Sin embargo, y desde mi punto de vista, el principal problema que tuvimos que afrontar fue de índole emocional. La deshumanización del entorno virtual, la soledad en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, la incertidumbre ante el futuro a corto y mediano plazo, más los problemas personales con los que nos tuvimos que enfrentar alumnos y profesores, estuvieron presentes durante aquel curso escolar, desvirtuando el resultado de cualquier metodología docente. Quedó de manifiesto lo que los estudiosos de la psicopedagogía llevaban tiempo diciendo: la parte emocional es la piedra angular en el proceso de formación del ser humano, en cualquier nivel. Las sesiones virtuales no eran capaces de suplir el aprendizaje entre iguales —entender, explicar, discutir, llegar a acuerdos—, esencial para generar vínculos de pertenencia y compañerismo; tampoco permitían la intervención del docente en el momento justo, guiando, matizando, sugiriendo; ni este era capaz de transmitir con toda la intensidad requerida la pasión por su trabajo, fundamental para crear sinergias positivas. Aun así, el curso funcionó razonablemente gracias al empeño de la mayoría de los profesores que nos volcamos con nuestro alumnado para que pudieran continuar su formación a costa de muchísimas horas de trabajo llevadas a cabo

en unas condiciones materiales y emocionales muy duras. Hicimos lo que pudimos con más valor y vocación que conocimiento o medios.

En el momento de escribir estas líneas, las aulas españolas han vuelto a la normalidad. Los viejos problemas se han hecho patentes: grupos excesivamente numerosos, carencias de competencias básicas entre el alumnado de primer grado, temarios excesivamente extensos, desafección por la asignatura... Cabe preguntarse si este *shock* pandémico ha contribuido al desarrollo y mejora de la docencia en un sentido schumpeteriano de destrucción creativa. No cabe duda de que una situación extrema como la que vivimos ha planteado numerosos interrogantes sobre cuál debe ser el papel de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo abordarlo. Esto en sí mismo ya es un gran avance. No existen las verdades universales y, por lo tanto, cada uno deberá adaptar su praxis docente a su realidad, al número de estudiantes, a su marco normativo, etcétera. Lo que en un entorno puede resultar un éxito, en otro constituye un auténtico fracaso. La pandemia ha puesto de manifiesto que al igual que existen múltiples maneras de aprender, también existen múltiples maneras de enseñar. Se elija la metodología que se elija, el docente ha de ser capaz de adaptarse al medio y a las características del grupo con el que ha de trabajar, debe ser capaz de establecer una comunicación fluida con su alumnado, transmitirle entusiasmo y ganas de aprender. En esta tarea, nos ha surgido un magnífico aliado ya que hemos normalizado los encuentros virtuales y webinaríos en los que intercambiamos experiencias, reflexiones y sensaciones. Este escenario permite abrir nuevos caminos para la colaboración entre docentes de cualquier parte del mundo, lo que sin duda nos permitirá avanzar y mejorar en nuestro desempeño.

Como se ha visto, en la década prepandémica hemos estado ocupados en cambiar nuestra cultura docente poniendo el foco en “el cómo” y dejando en un segundo plano “el qué”. La pandemia y la guerra, que vuelven a llamar a las puertas de Europa, necesariamente nos obligan a prestar atención al papel de la historia como herramienta para comprender el mundo que nos ha tocado vivir. Los planteamientos actuales centrados en dicotomías de desarrollo y subdesarrollo en un entorno geopolítico de supremacía occidental y vertebrado cronológicamente en torno a los grandes acontecimientos del siglo XX no acaban de explicar las claves de un mundo globalizado y sus retos y, en consecuencia, el alumnado percibe la historia como una

disciplina que aborda el pasado pero que le aporta una escasa comprensión del presente. Tal y como señalaba Martínez Carrión en el último EDHE,²⁷ diagnosticar los grandes retos a los que se enfrenta la humanidad presente no es una tarea fácil y abarcarlos todos es imposible. Sin embargo, Naciones Unidas al definir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha hecho este trabajo al identificar los mayores desafíos a los que se enfrenta la humanidad y el planeta.

Si utilizamos un símil gastronómico, se puede afirmar que los ODS maridan a la perfección con la historia económica ya que esta aborda el origen y la evolución en el largo plazo de muchos de los problemas estructurales que afectan la geopolítica, la gobernanza, los recursos o los indicadores del bienestar —salud, pobreza, educación, igualdad de género—, sin olvidar el papel que han tenido y tienen las instituciones en el desarrollo económico. Es decir, los ODS plantean retos globales a problemas que ya venimos analizando en nuestra disciplina. Tratarlos simultáneamente permite cambiar el ángulo desde el que se abordan, conectándolos con los problemas del mundo actual surgidos en el contexto de la globalización —asimetrías en la distribución de la riqueza, del poder, de la gobernanza o del medio ambiente— o con los indicadores del índice de desarrollo humano (IDH) —salud, educación y nivel de vida—, que considera a las personas centro y beneficiarias del proceso de desarrollo (UNDP, 2020). Pero no nos quedamos ahí. También nos acercamos al nacimiento de los mercados modernos de capital y trabajo y su evolución hasta la globalización; los cambios en el consumo y la demanda y su impacto en la economía del bienestar; el papel de la innovación y el cambio tecnológico en el crecimiento y la competitividad, sin olvidarnos de sus consecuencias medioambientales; y, finalmente, como eje transversal, la gobernanza y el papel de las instituciones y de las políticas públicas (cuadro 1).

Un nuevo enfoque alineado con los ODS debería hacernos abandonar la estructura secuencial y cronológica de los procesos de cambio para ofrecer una dinámica transversal y multicausal de la realidad histórica. Este cambio

²⁷ José Miguel Martínez-Carrión, Begoña Candela, José Damián González Arce y Joseph María Ramon-Muñoz, “ODSesiones de Historia Económica: Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Comunicación presentada al *XIII Encuentro de Didáctica de Historia Económica*, Granada, 8 y 9 junio 2021.


CUADRO 1. Historia económica y objetivos de desarrollo sostenible

<i>Bloques temáticos</i>	<i>ODS</i>	<i>Desarrollo</i>
<i>Historia económica</i>		
Crecimiento económico	ODS 8	Crecimiento económico moderno y evolución en el largo plazo.
Desigualdad y pobreza	ODS 10	Desigualdad entre países y en el interior de cada país.
	ODS 5	Brechas de género.
	ODS 1	La trampa de la pobreza.
Bienestar humano y niveles de vida	ODS 2	Nutrición.
	ODS 3	Salud (esperanza de vida, mortalidad, altura, etc.).
	ODS 6	Acceso al agua, saneamiento público.
	ODS 7	Energía accesible.
Formación de capital humano	ODS 4, 5	Escolarización, alfabetización, brechas de género.
Urbanización y formación de mercados modernos de capital y trabajo	ODS 8	Nacimiento de mercados modernos de capital y trabajo; migración, salarios.
	ODS 11	Urbanización y sus efectos sobre el crecimiento económico y variables demográficas.
Transformaciones en las pautas de consumo y en la demanda	ODS 12	Sociedad de consumo y estado de bienestar.
Innovación, cambio tecnológico y su impacto ecológico	ODS 9	Rupturas tecnológicas e innovación.
	ODS 13, 14 y 15	Impacto medioambiental de la industrialización.
Papel de las instituciones y políticas públicas	ODS 16	Instituciones y desarrollo económico.
	ODS 17	Gobernanza internacional.

Fuente: Elaboración propia.

de planteamiento no está exento de grandes dificultades: la primera, derivada de la estructura de los planes de estudio y del diseño que cada universidad hace de las asignaturas del área; la segunda tiene que ver con el tipo de alumnado con el que trabajamos, normalmente sin conocimientos previos, ya no de Historia Económica sino de nociones básicas de Economía o de Historia en general, lo que dificulta un enfoque transversal de la materia;

y, por último, no podemos obviar el costo en términos de tiempo y esfuerzo que supondría para los docentes una revisión de contenidos y metodología de esta magnitud.

No obstante, el gran potencial que tienen los ODS para vehicular la asignatura e involucrar a nuestro alumnado en un compromiso por la sostenibilidad hace que merezca la pena el esfuerzo, que necesariamente ha de ser multidisciplinar y colaborativo. Los historiadores económicos debemos aunar fuerzas y asumir la responsabilidad de formar profesionales capaces de construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, edad, ideología, religión, clase social o interseccional, y claramente alineada con los objetivos de desarrollo sostenible.²⁸ 

²⁸ Real Decreto de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y de centros universitarios, difundido en marzo de 2021 y que sustituiría al RD 420/2015.

ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE LA NACIÓN EN LOS IMPERIOS

Josep M. Fradera

I

Durante mucho tiempo, la historiografía consideraba “nación” e “imperio” como realidades distintas, como estructuras culturales y sociales que evolucionaron separadamente en términos conceptuales o cronológicos. Mientras que los imperios eran entendidos ante todo como construcciones políticas transnacionales y, a menudo, transcontinentales, a las naciones se les atribuía principalmente la encarnación del alma del pueblo, de un pueblo en particular. En cualquier caso, “imperio” significaba una construcción que no dependía del sentido de pertenencia de quienes lo formaban; a la inversa, se suponía que la nación cumplía este requisito, por frágil y estancada que fuera la unidad de los que la formaban. La única excepción en este esquema podía ser el caso de los grandes imperios-naciones donde la superioridad de un grupo étnico interno resultaba avasalladora. Ejemplo de esta modalidad podría ser el caso de China durante la dinastía Ming, que se identificó de forma consistente con la etnia Han desde la retirada de los mongoles en 1368 y hasta mediados del siglo XVII.

En segundo lugar, y disculpen la simplificación, se tiende a ver a los imperios como una construcción de épocas pasadas, del mundo clásico grecorromano, del califato musulmán y de las monarquías medievales del ca-

Josep M. Fradera, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Traducción del catalán de Mauricio Tenorio Trillo en colaboración con el autor.

Ponencia presentada en la apertura del programa de doctorado de Historia Moderna y Contemporánea, 19 de noviembre de 2022, Universitat Autònoma de Barcelona.

tolicismo romano, ortodoxo o protestante. Estos complejos imperiales de los mundos antiguos y del antiguo régimen caducaron finalmente en el mundo europeo o fueron dominados por los europeos con el impulso de las revoluciones norteamericana y francesa. La semilla de esa primera pausa se confirma con la llamada primavera de los pueblos de 1848 y el hundimiento de lo que quedaba del pasado al comienzo de la Gran Guerra y la consagración definitiva del derecho de autodeterminación como supuesto fundamento de la nación en el mundo contemporáneo. Esta era la perspectiva común en los años en que yo estudiaba en la Universidad Autónoma de Barcelona en la década de 1970. No hubiera sido muy diferente de haber cursado mis estudios en París, Londres o en cualquier otra parte.

No es difícil entender los motivos de esta manera de ver las cosas. La historia nacional constituía el corazón del relato historiográfico que se impuso desde el siglo XIX, el siglo que organizó la secuencia histórica de los estadios de la historia moderna y contemporánea (*Modern History*). Las etapas precedentes eran cosas de arqueólogos, clasicistas, medievalistas y modernistas, disciplinas que exigían muy frecuentemente aprendizajes especializados más exigentes (arqueología, epigrafía, lenguas muertas, etc.), y que, acaso por eso, pagaron el precio de un fuerte tradicionalismo ideológico. Regresemos al asunto que nos ocupa, el debate historiográfico alrededor de cómo interpretar las “historias nacionales”, en la medida en que la historia del mundo (la historia universal, se decía) era naturalmente la suma de historias nacionales, comenzando por las historias que entonces marcaban la pauta: la de los europeos indiscutiblemente. Dando por entendido este esquema tan elemental, la manera de ver las cosas de más impacto durante los años finales del franquismo, sin duda resaltaba todo lo que formaba parte de eso que llamaban los “movimientos sociales” —el sindicalismo y la movilización obrera, en primer lugar, y los conflictos agrarios en un plano menos preeminente—. Como es fácil de entender, situar el conflicto social en el centro de la perspectiva historiográfica ordenaba una forma de entender la historia nacional, fuese cual fuese la perspectiva ideológica elegida por el historiador o historiadora. La otra variable que servía para aproximarse a la historia nacional era la de los conflictos generados por la construcción del Estado-nación, la fórmula por excelencia a la hora de dotar de orden a las sociedades contemporáneas. El Leviatán hobbesiano, el modelo por excelencia en el

asentamiento de la nación en los siglos XIX y XX, devino un hacedor incansable de conflictos. En la medida en que los fundamentos de partida (o potenciales) del Estado nacional no podían ser otros que el mercado y la fiscalidad, la unidad étnico-lingüística y la identidad cultural o política, el significado del modelo no era el mismo para todos. Las circunstancias locales influyen. Pensemos en el ejemplo más próximo: cuando se produjo el cambio del régimen centralista y castellanizador propio del franquismo hacia la España constitucional y autonómica en los años 1970-1980, es fácil entender que la preocupación de los científicos sociales en España fuese definir el significado pasado y presente de aquel artefacto, del Estado nacional. Estas dos formas de encarar la historia nacional que acabamos de mencionar se volvieron de manera inevitable el centro de las preocupaciones de los estudiantes de mi generación, como le sucedió a la inmediatamente anterior y a las inmediatamente posteriores.

Si hay un historiador que puede ejemplificar lo que estamos planteando, este es Eric J. Hobsbawm, judío austriaco de madre polaca, nacido accidentalmente en Alexandria, finalmente británico, que dedicó muchas y relevantes páginas al tema de la nación. En los años 1962, 1975 y 1987 Hobsbawm publicó una famosa trilogía: *The Age of Revolution*, *The Age of Capital*, *The Age of Empire*, un recorrido histórico de 1789 a 1918, libros de texto de alto nivel pensados para estudiantes universitarios. Cada uno de aquellos volúmenes incluía un extenso capítulo sobre la nación y el nacionalismo. La suma de los tres capítulos —reunidos recientemente en *On Nationalism* (2021)— constituye una suerte de historia general del tema, gracias a la masiva erudición del autor, puesta al servicio de un proyecto historiográfico de gran alcance y por encima de las fronteras nacionales, sobre todo de las europeas. Por sus particularidades, el trabajo de Hobsbawm solo es comparable con el de otros miembros del Communist Party Historians Group, del cual él mismo formó parte. Se trataba de un círculo de gran nivel intelectual que se mantuvo unido hasta la ocupación soviética de Hungría en 1956, cuando luminarias, como Rodney Hilton, Maurice Dobb, Christopher Hill, George Rudé y E. P. Thompson, se sintieron empujados a abandonar una militancia que se remontaba a sus comprometidas participaciones en la Segunda Guerra Mundial. A parte de la militancia política, lo que querría hacer notar es cómo ese conjunto de grandes historiadores

delimita la investigación al ámbito del mundo inglés, excepcionalmente al británico, nacional en cualquier caso. No era de ninguna manera un problema de localismo, era más bien la cuestión de congruencia del proyecto intelectual que cada uno de ellos se había trazado.

El personaje cosmopolita que fue Hobsbawm jugaba ciertamente con ventaja respecto a otros. Por razones familiares y de habilidad lingüística, conocía casi toda Europa y parte del mundo extraeuropeo, incluyendo América Latina. Esta familiaridad se aprecia inmediatamente en los libros que escribe. Pero la peripecia personal no es nunca el único motivo que define el programa intelectual que cada uno se traza. Lo muestra, *sensu contrario*, el caso de Edward Thompson. Este gran personaje participó en la Segunda Guerra Mundial en los Balcanes, donde estableció vínculos estrechos con combatientes de lo que iba a ser la futura Yugoslavia. Por si fuera poco, su padre, que tuvo una gran influencia en el historiador y en su hermano Frank, fue misionero metodista en la India, donde forjó una íntima amistad con Rabindranath Tagore y la familia Nerhu. Acabada la guerra, e imposibilitado por razones políticas, como Hobsbawm, para seguir una carrera académica convencional, Thompson emprendió una fascinante trayectoria de historiador y político. Esta doble condición lo conduce a volver la mirada a la tradición *libertarian* inglesa de siglos pasados, esa que, a su parecer, daba sentido a las libertades inglesas, cuyo espíritu era para él la única barrera que podía detener la clara involución autoritaria impuesta por los aires de la Guerra Fría. Esta visión de las cosas lo condujo a escribir su tesis (1955) sobre William Morris, el teórico de la artesanía artística, anarquista a su manera, próximo a las ideas de Marx, y autor de *News from Nowhere*, una suerte de panfleto revolucionario que interesará mucho al sindicalismo catalán. Después emprende una larga investigación sobre la clase obrera hasta publicar *The Making of the English Working Class* (1963), libro capital que incluso el propio Eric Hobsbawm envidiaba cuando observaba que muchos de sus estudiantes lo traían bajo el brazo, como explica en sus memorias.

Nación e imperio son dos realidades que se desarrollaron en paralelo al mundo moderno y contemporáneo, incluyendo el presente. Dos formas de concebir la nación pueden ser fácilmente identificadas. La primera, la más influyente, corresponde a lo que llamamos “primordialismo” o “esencialismo”. Dentro de esta categoría se incluyen aquellas formas de pensar la nación

como una realidad secular, un destino colectivo que se proyecta inevitablemente sobre las sociedades y los individuos, antes y ahora. En otras palabras, la nación es algo así como la herencia de los abuelos y los padres, un patrimonio del cual es imposible librarse. Entendida así, la nación fue reproducida por los individuos y los grupos sociales de forma casi inconsciente desde un pasado remoto que el historiador debe identificar y probar. Ciertamente, ningún esencialista negará que hubo un momento en que se produjo una notable alteración en las formas del proceso de transmisión. La formación de las sociedades letradas, con la imprenta y las comunicaciones a una escala cada vez más amplia, determinó que la nación adquiriera una codificación y densidad nunca vistas. A partir de entonces, los estudiantes aprenderían la nación en la escuela; los adultos, alfabetizados o no, en la vida ordinaria, gracias a los rituales y símbolos que codificaban a la nación, durante el servicio militar o participando en todo lo colectivo, en la política diaria, gracias a la información y cultura escritas y transmitidas. Cuando esta forma de socialización podía parecer mortecina y debilitada, en la ausencia de conflictos internos o con vecinos poco queridos, tocaba desvelar el sentido de pertenencia e identidad. Esta fue la labor del nacionalismo y de los nacionalistas —neologismo que aparece alrededor de 1850—, moderados o radicales, que surgen desde abajo o que se proyectan desde arriba, desde el Estado y las instituciones, herederas y administradoras de mitos, prejuicios, sentido de pertenencia e intereses compartidos. La nación se hace a sí misma pero nunca arbitrariamente.

Existe una segunda forma de encarar la cuestión. Una corriente historiográfica de gran fuerza a partir de la década de 1980 —en la que Eric Hobsbawm participó activamente con los materiales mencionados y con otros como la magnífica compilación *The Invention of Tradition* (1983)—, conocida como “modernismo” o “constructivismo”. Este modo de encarar el problema piensa la nación como un hecho contemporáneo, como una realidad fabricada desde las revoluciones norteamericana y francesa, cuando los pueblos abandonaron los lazos de servidumbre que los ataban a señores y monarcas para transferirlos a esa construcción que conocemos como “nación”, el fundamento de la identidad cultural y de la política de pertenencia al mundo contemporáneo. La palabra nación, ciertamente, ya existía; el significado que nosotros le damos no. Si hubo un libro que representó estas

posiciones fue *Imagined Communities* (1982) de Benedict Anderson, un especialista en historia del Sudeste asiático. Como el título indica, el autor define a la nación como una “comunidad imaginada”, una visión que toma forma en un momento determinado, modificando —en sociedades que no sentían esta pulsión o que no la sentían con la fuerza y las características que la sentirán después— la idea de comunidad compartida: “Es la magia del nacionalismo convertir el azar en destino”. Sin el ingrediente de la voluntad, ¿cómo sería posible pensar la mayor parte de las naciones del mundo?

Vistas así las cosas, estamos cerca del texto clásico de Ernest Renan (*Qu'est ce q'une nation?*, 1882), donde el filólogo francés definió a la nación como un “plebiscito diario”. Para Renan, solo el olvido del pasado y sus miserias permitiría a los alsacianos y loreneses de lengua alemana, o a los bretones, sentirse de verdad franceses por obra y gracia de la Gran Revolución. No era indispensable la homogeneidad étnica para hacer Francia. La patria francesa era mucho más que aquello de los “ancestros Galos” que repetían en clase los escolares de la Tercera República. Lo que contaba era la voluntad de pertenencia. Más que un mandato de la historia —¿cuál y desde cuándo?—, la nación era un acto volitivo, una voluntad de pertenencia que debía fundir en una sola entidad las diferencias de religión, lengua y costumbres de los habitantes del hexágono. Había un matiz en todo esto. Renan estaba pensando en términos de la contemporaneidad más absoluta: la Francia derrotada por las tropas prusianas en Sedán en 1870. Acorde con ello, era la guerra la que, para el historiador y filólogo, había forjado a Francia como tal (“la política del derecho de las naciones”). Si había que remontarse hasta Juana de Arco y la invasión inglesa, se hacía. Sesenta años después, al otro lado del Canal de la Mancha, durante los bombardeos alemanes sobre Londres, Sir Laurence Olivier representaba el *Enrique V* de Shakespeare arengando a los soldados ingleses en territorio francés para levantarles los ánimos. El mismo acontecimiento podía servir para reforzar la voluntad nacional de dos entidades nacionales distintas.

El matiz es importante. Esta doble condición de, por un lado, antigüedad y, por otro, el despertar nacional en un momento dado (*agency*) presenta siempre una enorme dificultad hermenéutica. ¿En algún momento existió la nación “italiana”? ¿existió la Alemania de la que Fichte reclamaba su despertar?; ¿alguna vez existió la nación española?; ¿existió como tal la catalana?

Responder de forma taxativa (taxonómica) plantea más problemas que los que resuelve. En los casos que acabamos de mencionar: ¿se puede invocar una comunidad unida por lengua o cultura si sus integrantes no podían entenderse entre ellos ni habían formado nunca propiamente una comunidad política constituida, al menos hasta muy tardíamente? Construir la idea de un destino que vale para todos, de una patria o de una nación común, exigía imaginación y voluntad política. La nación es, por supuesto, una comunidad imaginada. Otra cosa es que sea arbitrariamente imaginada.

II

Una manera de salir del callejón sin salida y de distinguir con mayor precisión entre “nación histórica” y “nación moderna” podría ser encarar de lleno lo que anuncia el título de esta intervención (“...obre la nación en los imperios”). Han de permitirme una anécdota personal. Cuando en 2015 publiqué *La nación imperial: Derechos, representación y ciudadanía en los imperios de Gran Bretaña, Francia, España y Estados Unidos (1750-1918)* (2015), el profesor John H. Elliot, mi jefe en el Institute for Advanced Studies de Princeton, me cuestionó un título que le resultaba sorprendente. Si lo interpreté correctamente, para él la nación era una cosa y el imperio otra. Era conveniente distinguir. Para mí, el problema se planteaba de otra forma, más como una intuición que como una certeza. Ya se insinuaba esto en el subtítulo de los dos densos volúmenes (*Derechos, representación y ciudadanía*). La nación del siglo XIX, la “nación moderna”, surgió de los conflictos alrededor de las cuestiones insinuadas en el subtítulo. En síntesis: surgió, primero, del ejercicio de derechos; segundo, de las complejas formas de definir la representación política; y, en tercer lugar, de la indefinida y emergente fuerza que ganó la idea de ciudadanía, una especie de contrato entre el individuo y el Estado.

Ahora bien, a menudo el Estado-nación surgió en forma de imperio con todas las de la ley. En efecto, aquellas posibilidades de afirmación o negación política, de conflicto o de exclusión, tratadas por *La nación imperial*, tomaron forma en un mundo dominado por imperios. Por este motivo, y no por ningún otro, fue en torno a estas cuestiones que durante las épocas moderna y contemporánea se definió la identidad de los súbditos de las grandes monarquías imperiales y de las naciones que surgieron como suce-

soras en la administración de los grandes espacios donde los imperios habían ejercido la soberanía.

Un imperio no es una estricta proyección metropolitana. Menos aún puede entenderse como una estricta estructura institucional que entrelaza centro y periferia, metrópolis y colonias. Un imperio es mucho más que esto. Un imperio es un todo que abarca a sociedades que, en determinado momento, pasan a formar parte de un conjunto más amplio sin disolver su propia especificidad. Ya fuera por conquista, absorción, cooptación o establecimiento colonizador, las sociedades coloniales se transformaron incorporando vectores antes inexistentes —ora gracias a la capacidad de gobernar y hacer la guerra, ora como resultado de emigraciones y ventajas económicas—. A las metrópolis les ocurrió lo mismo, por los mismos motivos, pero desde otro lado. Simplificando, si un soldado o un emigrante sale hacia otro mundo, el lugar de salida y llegada son inmediatamente modificados. En definitiva, la evolución a ambos lados deja de ser la resultante de factores exclusivamente endógenos, propios e independientes. Tratar de ver (imaginar más bien) lo primigenio, exclusivo, genuino, es parte del esfuerzo heroico y persistente de las historias nacionales y de generaciones de historiadores que las sirvieron. Se trata de un esfuerzo condenado al fracaso, como es posible imaginar, al menos dentro del esquema que estamos construyendo en estas páginas.

Pensemos en algunos ejemplos. El primero lo tomaremos del mundo español. Cuando en la década de 1530 Francisco Pizarro y Diego de Almagro destruyeron el imperio de los incas (si acaso es correcto definirlo en estos términos), liberaron una gran cantidad de sociedades y grupos étnicos sobre los que Cusco había ejercido un dominio de cierta duración. Los liberaron y sujetaron nuevamente a otro orden, la vieja idea hispánica de las “dos repúblicas”. Cuánto permaneció y cuánto desapareció de los viejos mundos indígenas a lo largo de la época colonial es el gran desafío que debe evaluar la historiografía para comprender el ocaso del imperio español. Sabemos que cuando los Estados nacionales de Perú y Bolivia reclamaron la herencia del Inca o del complejo neo-Inca, tergiversaron el significado de los grandes levantamientos de Tupac Amaru II y Tupac Katari en Cusco y La Paz en 1780-1781 (Cecilia Méndez, *The Plebeian Republic*, 2005; Sinclair Thomson, *We Alone will Rule*, 2002). Todavía más silenciados, por ser más plebeyos y

campesinos, fueron los movimientos que debilitaron el mundo imperial español en las últimas dos décadas del imperio. Me refiero a los levantamientos de Huánuco de 1812 y de Cusco en 1814, una compleja continuidad con lo sucedido antes, tanto en el mundo quechua como aymara. Vistos aquellos movimientos sociales en su conjunto con ojos actuales, percibimos que mostraban la continuidad de formas de organización social propiamente andinas y de identidad étnica que las autoridades virreinales no habían sido capaces de valorar en su potencial subversivo. Dicho de otro modo, aquellos conflictos muestran más la porosidad del imperio, la violencia desatada cuando el orden se rompe, que la continuidad gloriosa que el Estado-nación criollo reclamó con posterioridad a la batalla de Ayacucho de 1824. El Estado-nación fue más bien, independientemente de los matices, el heredero de las demarcaciones institucionales y del orden social que se formó bajo el imperio, y menos el trasfondo campesino y plebeyo que hubiese desafiado el establecimiento de las imaginadas repúblicas criollas, de Santa Cruz al Pacífico.

Cambiamos el espacio de estudio. Cuando los ingleses llegaron a la India en las primeras décadas del siglo XVII, lo hicieron como agentes comerciales, como particulares en competencia con portugueses, holandeses y franceses. No fue solo la competencia entre europeos lo que les impidió a todos ellos un dominio más amplio del subcontinente. El factor que les hizo imposible convertirse en señores del lugar, a la manera de los españoles en América, hay que buscarlo en la naturaleza de los poderes preexistentes. En el norte, existía desde la primera mitad del siglo XVI un gran imperio “musulmán”, un verdadero imperio pluriétnico con una mayoría de súbditos hindúes y un aparato administrativo donde ejercían funciones al más alto nivel musulmanes procedentes de Asia central, hindúes, iraníes, una entidad política que dominaba toda la llanura del Ganges y el Yamuna hasta Bengala, un territorio inmenso y muy densamente poblado. Mientras tanto, el sur del Subcontinente era ocupado por Vijayanagar, un imperio hindú con todos los matices necesarios, el cual mantenía relaciones con Sri Lanka (Ceilán) y el sudeste asiático. Hasta mediados del siglo XVIII, casi un siglo después del inicio de la presencia británica, los miembros de la compañía privada *East India Company* no se sintieron en condiciones de dominar los poderes locales en el conjunto del Subcontinente, de convertirse en una especie de Estado

sobre otros Estados. Ambos ejemplos, el español y el británico, muestran la complejidad de jugar con ideas de metrópolis y colonias como si tratáramos de realidades compactas, fáciles de identificar y definir.

Existe además un problema complementario, como ya insinuamos: las metrópolis incluían situaciones domésticas que pueden ser calificadas de “coloniales”; en tanto que las “periferias” incluían a su vez grandes poderes autóctonos. Los ejes Cusco-Potosí-Lima-El Callao o Delhi-Agra-Calcuta eran genuinas metrópolis en sus propios espacios, grandes conglomerados de poder económico y social que permitieron la formación de aristocracias propias, organizando a su alrededor círculos de dependencia que incluían sociedades de menor rango. Como indicó C. A. Bayly en *Imperial Meridian* (1989), los intentos de explicar un imperio, sea desde las metrópolis o desde las periferias, están abocados al fracaso. París, Londres o Madrid nunca dispusieron de la capacidad de dominar dinámicas periféricas con sus propias lógicas.

Ni el levantamiento de 1780-1781 en Perú, incluidas las facciones más radicales, ni la guerra en la Maharashtra de 1817-1818 en el Subcontinente fueron revueltas antiimperialistas tal y como nosotros las entendemos. Estaban cerca de ello en sus reclamaciones del buen gobierno. Carecían, sin embargo, del ingrediente de nacionalismo de derechos y deberes, de nacionalismo transversal, de espacios donde su voz fuese audible si se quiere expresar así, elementos que devendrán primordiales en el mundo contemporáneo.

III

Estamos en condiciones ahora de sacar conclusiones con mayores garantías sobre el tema que nos ocupa. La primera es aceptar que la larga vigencia de las “naciones históricas” se produjo a menudo en el marco de imperios que gobernaron el mundo en las épocas moderna y contemporánea. No se trataba de realidades incompatibles, sino complementarias, el fundamento de lo que sucederá más tarde. Se puede formular de otro modo: fuera del tipo que fuera, transoceánico o continental, marítimo o terráqueo, para entendernos, un imperio es por definición una realidad supranacional, una realidad que había tomado forma precisamente para someter desde de un centro de gravedad a sociedades diversas desde el punto de vista del orden social, la religión, la lengua y cultura, la historia común y compartida, muchos de

los rasgos que, en definitiva, servirán para dar forma y definir la nación contemporánea. Puesto que los imperios no estaban pensados para destruir la nación histórica, sino para sujetarla a un conjunto más amplio (la soberanía del Rey como imagen actualizada de la autoridad papal del catolicismo romano que, a su vez, había sido la imagen actualizada de la autoridad del César), la diversidad resultante se expresó en modalidades muy variadas de sociedades unidas por formas de patriotismo protonacional.

Tomemos de nuevo el ejemplo de los imperios con posesiones en el Nuevo Mundo o Asia, donde dominaban genuinas “naciones históricas” y, en sus márgenes, entidades que llamamos “sociedades tribales” o segmentarias, esas que han sido estudiadas por la antropología y la etnología clásicas. Un ejemplo nos servirá. En 1827, los Cherokee, una de las llamadas cinco naciones sabias de la costa este norteamericana, llevaron a Washington una constitución propia, inspirada en la de Estados Unidos, el imperio heredero del primer imperio británico. Vestidos a la europea, escolarizados y convertidos por décadas al presbiterianismo escocés, a los Cherokees les pareció asegurado el salto de tribu a nación y de nación a nación independiente. Grave error de perspectiva. Rechazada sin miramientos tal pretensión, acabarían siendo deportados, como las demás, al llamado *Indian Territory*, la Oklahoma de finales del siglo XIX, uno de los estados de la Unión. En proceso de conversión en una genuina nación-imperial, heredera y sucesora de la antigua metrópoli, la gran República se convertiría en una especie de museo de sociedades diversas, uno de los rasgos que denotan un imperio moderno o contemporáneo

Fue en el marco de los imperios que se desarrollaron patriotismos provinciales de larga duración, incluyendo en este esquema a los de las propias metrópolis, las cuales no eran de ninguna manera homogéneas. Modifiquemos de nuevo el ángulo de visión. En el interior del Imperio británico, India fue quizás un dominio más escocés que inglés, empezando por el *Board of Control* en Londres. Mientras tanto, y casi en paralelo, fue en el sur de Irlanda donde se asentó la gran propiedad de la aristocracia inglesa, mientras la emigración escocesa se hizo de una parte del norte de la isla —los condados de la actual Belfast—, con una convivencia de irlandeses católicos y escoceses presbiterianos solo posible como producto del imperio. Este esquema seccional se reprodujo en Norteamérica. De las trece colonias, Nueva

Inglaterra era decididamente puritana y congregacionista, siempre dispuesta a hacer la guerra a los católicos franceses quebequeses; Kentucky y las Carolinas eran episcopales (la prolongación de la Iglesia de Inglaterra al otro lado del Atlántico) pero llenas de metodistas; Pennsylvania fue una fundación cuáquera, como su nombre lo indica. Más tarde, unas colonias fueron decididamente esclavistas, pero rechazaron esa forma de servidumbre. Todas formaron parte, durante un siglo y medio, del mismo imperio monárquico. Giramos la vista hacia el imperio español. En Nueva España, la ciudad y provincia de Tlaxcala mantuvo durante trescientos años los fueros y privilegios propios, obtenidos como recompensa por la antigua alianza con los conquistadores castellanos. El caso del mundo andino no es igual. Como antes insinuamos, la aristocracia del Tawantinsuyu, fuera quechua, aymara o uru, sobrevivió reconvertida en caciques a la superposición de la administración civil y eclesiástica española más los señores de indios, no siempre en conflicto. En otro rincón del Imperio, Filipinas se convirtió en una posesión prácticamente vasca y china en los siglos XVIII y XIX, obviamente sobre una población local solo parcialmente tagala.

Estos ejemplos, que podrían multiplicarse, muestran cómo la porosidad característica de los grandes imperios permitió a la larga la subsistencia y conformación de sociedades con arraigo territorial e identidad propia. Así pasó con religión, lengua, viejos patriotismos, ideas sobre buen gobierno e identidades étnicas —entre las cuales unas a menudo se imponían a otras sin que interfiriera la administración imperial—, todo ello tanto en el centro como en las extremidades de aquellos mundos, como acabamos de ver. Fue en el mundo contemporáneo, con las nuevas comunicaciones y la nueva transmisión de información, con las grandes corrientes migratorias y las transformaciones del mercado mundial (trabajo y mercancías), que se introdujeron tensiones que hicieron insostenible la coexistencia armónica de ideas de nación tal como las entendemos nosotros. Fue entonces posible el surgimiento en paralelo de nacionalismos metropolitanos y de nacionalismos en las sociedades que habían formado parte de espacios bajo soberanía única. Los cimientos para ello existían en todas partes. Este es el gran tema de los siglos XIX y XX, desde las revoluciones atlánticas en Francia y Norteamérica. Por ello, es vital señalar esta línea de separación crucial, las fuerzas que modifican las relaciones entre las partes y el todo, tanto entre las metrópolis

y las sociedades bajo sus dominios, como entre las propias sociedades coloniales. En un mundo finalmente gobernado por imperios de base nacional, o que aspiraban a serlo, el nacionalismo antiimperialista por primera vez se convirtió en una herramienta política de importancia decisiva.

Algunos ejemplos de los mundos invocados previamente pueden servir para cerrar estas especulaciones sobre la nación en los imperios. El primero de ellos nos regresa al Nuevo Mundo hispánico, al proyecto nacional del primer liberalismo español y al proyecto del criollismo americano. La literatura disponible puede dividirse fácilmente entre aquella que da por entendido que la crisis imperial dividió irreparablemente el Viejo y el Nuevo Mundo, como si se tratara de dos realidades unidas solo por el hilo administrativo e institucional al que ya hemos hecho referencia, lo cual constituye una pobre y muy parcial visión de lo que era la Monarquía católica. Libros de escala comparativa ambiciosa permiten marcar distancia con estas ideas tan consolidadas. Me refiero al trabajo bien conocido de Jaime E. Rodríguez (*La independencia de la América española*, 1996) o a los más recientes de Brian Hamnett (*The End of Iberian Rule on the American Continent, 1770-1830*, 2017) y José M. Portillo (*Una historia atlántica de los orígenes de la nación y el Estado: España y las Españas en el siglo XIX*, 2022). A este respecto, quisiera referirme a dos cuestiones bien conocidas en la historia española. La primera es la formación en paralelo de la idea nacional a ambos lados del Atlántico a finales del Antiguo Régimen, durante los primeros compases de la reconstrucción de ambos mundos en clave liberal y nacional. En la Península, por primera vez se separa la construcción de la nación española de lo que había sido la monarquía hispánica como tal. El conflicto dinástico ciertamente contribuyó a que esto sucediera a principios del siglo XIX, y se prolongó unas décadas más. En medio siglo se reformó la planta del Estado y se procedió a una definición más estricta de quién era y quién no era español, de quién podía o no acceder a las instituciones, una distinción propia de cualquier proyecto de formación nacional. Nada de eso sucedió arbitrariamente. Para definir una idea de derechos y de participación política, de inclusión o exclusión del súbdito/ciudadano en la monarquía parlamentaria, el primer liberalismo español pagó un precio muy alto ante la variedad de situaciones que habían convivido en el imperio. La discusión capital se inició en Cádiz en 1810 con la cuestión de las llamadas “castas

pardas”, pero se prolongó durante el Trienio Liberal y más allá. Las discusiones alrededor de los descendientes de africanos (castas pardas) —cuál sería el lugar que ocuparían en la escala social— terminaron con su exclusión de la ciudadanía, empezando por la inscripción en los censos que la acreditaba. Las “castas” a las que se referían eran las de los afroamericanos libres (los esclavos y las mujeres no contaban, ya que el estatuto de personas dependientes o no libres los excluía por definición). En las grandes ciudades, como México, La Habana, Lima, Quito, Buenos Aires o Montevideo, los afrodescendientes libres, a veces por generaciones, habían sido reclutados para formar parte de las milicias de pardos y morenos, con un protagonismo militar indiscutible en la defensa del imperio. Los auténticos motivos de exclusión de un grupo social tan relevante apuntaban a otra dirección: excluir de los censos electorales a las castas afrodescendientes era una forma de rebajar la representación de los criollos americanos en las Cortes de 1812 o en las del Madrid del Trienio Liberal (1820-1823), lo cual era una forma de asegurar la mayoría parlamentaria de los peninsulares. Todo ello explicado y vestido naturalmente con el lenguaje del primer liberalismo. No todo el mundo aceptó aquel notorio abuso de poder. Recuerden las críticas que José María Blanco White dirigió a aquella política torpe desde su exilio londinense. No hace falta decir que aquella batalla ideológica y política influyó en la forma que tomará la América independiente, a medida que avanzaba la secesión, en la voluntad de los grandes caudillos Simón Bolívar y José de San Martín de preservar las dimensiones del imperio, de mantener el orden social vigente y la preeminencia criolla sobre las “castas”, de reafirmar el militarismo de raíz borbónica tardía, todo ello argumentado, como era imperativo, en el lenguaje del liberalismo de la época. Asimismo, y en paralelo, ascendió otra realidad, allí donde la España peninsular pudo mantener la soberanía, una combinación de exclusión racial y pretorianismo que se proyectó hasta el último tercio del siglo XIX sobre los dominios preservados en Cuba, Puerto Rico y Filipinas. ¿Cuándo comenzó entonces propiamente la formación de la España nación? ¿Puede ser pensada fuera o al margen de lo que fue el imperio si tomamos en consideración la primera constitución liberal, esa que hizo despegar al sujeto nacional de la monarquía como tal y se definió a sí misma como la constitución válida para los “españoles de ambos hemisferios”?

Cambemos una vez más de escenario y de protagonistas. Antes y después del periodo de entreguerras mundiales, el nacionalismo en la India británica no fue ni étnico, ni lingüístico, ni religioso, sino imperial en el sentido más genuino, por encima de las diferencias históricas que los británicos habían cultivado con sumo cuidado. El nacionalismo de Naoroji, Gandhi, Nerhu o Tagore se desarrolló para dar continuidad al conjunto de aquel edificio tan trabajosamente construido por los británicos. La India como tal (el subcontinente como decimos ahora para no ofender a nadie) nunca había existido. Aquella “comunidad imaginada” fue edificada por los funcionarios y militares británicos derrotando a los imperios y entidades políticas locales, al gran imperio mogol en el norte y a las castas guerreras que dominaban el centro del subcontinente hasta los años 1830-1840. Aquel gran proyecto de unidad se reforzó con la eliminación de las tropas nativas de la *East India Company* que traicionaron la confianza de los británicos durante la Gran Revuelta de 1857, y culminó veinte años después con la coronación de la reina Victoria como emperatriz del *Raj* (reino o imperio en las lenguas neosánscritas). El resultado fue una nueva entidad, superior a todas las diferencias regionales, étnico-lingüísticas, religiosas (hindúes, musulmanes, budistas, parsis y tantos otros) y de poder local. Aquel mundo enorme, uno de los más sólidos fundamentos del Segundo Imperio británico, sobrevivió casi un siglo y se hundió política y culturalmente entre las dos guerras mundiales, cuando el nacionalismo emergió como una fuerza imparable con el sueño de prolongar las instituciones y el prestigio global del nacionalismo forjado por los europeos. Para que ese proyecto fuese viable, las arbitrariedades y violencia del Imperio fueron proyectadas como el cemento forjador de una unidad capaz de situarse por encima del andamio de dos siglos de dominación foránea, en la cual habían prosperado altos dignatarios de las múltiples sociedades locales y regionales. Como afirmó Christopher A. Bayly con clarividencia: “Lo que la modernidad impuso fue transformar y reorientar aquellas emergentes identidades más que inventarlas *ex nihilo*”. Ciertamente, el descontento de los súbditos descansaba sobre cimientos sólidos. Las hambrunas masivas en el norte y sur durante la segunda mitad del siglo XIX, la clamorosa pasividad virreinal para combatir las epidemias como la matanza de Amritsar el día de la celebración hindú de la llegada de la primavera en 1916 —en una coyuntura muy delicada debido a la masiva

participación de tropas indias en la Gran Guerra— fueron sucesos que impresionaron a los habitantes del Raj, independientemente de sus diferencias religiosas, culturales y de identidades regionales. La debilidad del imperio durante la Segunda Guerra Mundial mostró a ese mundo enorme que la sujeción a un poder en declive había entrado en una fase crepuscular. Una vez transformado aquel mundo inmenso en República —en dos Repúblicas con la *Partition* de 1947—, la utopía imperial persistió y persiste.

Insisto, imperio y nación son con frecuencia realidades inseparables en la medida en que se desarrollan en paralelo. Nunca se acabó el mundo de los imperios, tampoco la capacidad de evolución y transformación que demostraron históricamente. Tampoco ha terminado el mundo de la nación, su evolución y transformación. Dadas su irrefrenable voluntad expansiva y su vocación de universalidad, los imperios pueden ser el instrumento adecuado para tutelar a sociedades que nacen y viven bajo su soberanía, incluyendo aquellas que tienen una fuerte personalidad e identidad propia. Alcanzar la armonía no figuraba en la agenda del Consejo de Indias, tampoco en la del *Colonial Office* o del *Secretary of State for India*. Las instituciones imperiales podían proponerse avanzar hacia una administración discretamente justa y racional, capaz de evitar conflictos, pero los resultados fueron siempre mediocres y quebradizos. No hay duda de que la política del *divide et impera* prolongó largos ciclos imperiales, pero difícilmente pudo evitar el desarrollo de sociedades con formas de patriotismo compartido o evitar que se convirtiesen en “comunidades imaginadas” cuando las cosas no eran satisfactorias. Llegados a este punto, los imperios podían proponerse operaciones de destrucción de proyectos alternativos que amenazaban su estabilidad, sobre todo porque el conflicto no solo los enfrentaba a los nacionalismos antiimperialistas internos, sino que se daba en el marco de conflictos con imperios rivales, como sucedió en los dos grandes conflictos del siglo XX. El antiimperialismo propiamente hablando nace en este contexto.

La Gran Guerra es el ejemplo por excelencia. Cuando terminó aquella horrible mortandad, el Tratado de Versalles elevó la idea de autodeterminación de los pueblos como señera, y colocó de nuevo a la muñeca rusa sobre la mesa de la política internacional, donde aún aguanta con un destino tan incierto como inquietante. El mapa de buena parte de la Europa posterior a 1918 fue la contraparte del derrumbe de los llamados imperios centrales,

del alemán en el mundo colonial, del austrohúngaro y el otomano, con la revolución en el imperio de los zares y más tarde en China después de la Segunda Guerra Mundial. Los nacionalismos antiimperialistas cambiaron poco a poco el mapa de los espacios coloniales en otros continentes. La lista es bien conocida: 1947 (India), 1954 (Indochina), 1956 (canal de Suez), 1963 (Argelia) o 1991 (el hundimiento de la URSS). Todo ello no desemboca en el fin de los imperios, como podemos observar perfectamente en las actuales circunstancias. Si nos alejamos de la perspectiva hobsbawniana de las “naciones étnico-identitarias”, entendemos que la fabricación del mapa del mundo es el resultado del conflicto entre los imperios existentes y del ascenso de los nacionalismos que se forjaron en su interior, poniendo punto final a una coexistencia de siglos. Ambas posibilidades son viables y acreditadas por la historia.

En ningún momento me ha pasado por la cabeza construir una “teoría” de la interacción entre imperio y nación. El concepto clásico de nación es demasiado antiguo para proyectarlo linealmente hacia el presente, como si fuera una especie de mandato que nos obliga a actos de fe wilsoniana, siempre de incierto cumplimiento y de resultados poco recomendables. Ni el derecho de autodeterminación, y menos el de secesión, fueron incluidos en los famosos catorce puntos del presidente de Estados Unidos —un supremacista blanco de Virginia del estado sureño que protagonizó la tentativa secesionista de abril de 1861, la que condujo a una Guerra Civil que costó 600 000 muertes—. Sin embargo, nación e imperio, aunque con distintos significados, siguen constituyendo los planos en los que se organiza el mundo contemporáneo. Nada nuevo bajo el sol, a ello le deberíamos sumar la innegable realidad del desarraigo de millones de seres humanos en un mundo desigual y superpoblado. A la historiografía le corresponderá explicar que la complejidad actual no tiene nada de sorprendente; que no lo era menos en los periodos lejanos que estudiamos desde nuestros respectivos campos de especialidad. ❧

ES TIEMPO AHORA DE VOCES ENTRE VOCES APOYADAS

Laura Verissimo de Posadas

INTRODUCCIÓN

Cuando las palabras tiemblan y flaquean ante la página en blanco y frente a la maraña oscura del pensamiento, los poetas llegan en auxilio.

Sin darme cuenta, he seguido la exhortación de Freud de recurrir a ellos.

Circe Maia (2007) acude con versos que dan título a este recorrido. Tatiana Oroño (2017), con su decir, me devela una de mis razones para este intento: “Escribo lo que pasó para que pase algo que modifique lo que está pasando”.

Escribimos para dar un tiempo y un espacio a la perplejidad y la impotencia, para desovillar sentimientos e interrogantes, eso que acosa y demanda otro destino que la repetición y el malestar.

A veces, es a partir de un encuentro o una conversación fortuitos que se empieza a perfilar un camino de escritura, un trayecto a recorrer que uno no sabe ni adónde llevará, ni por cuáles geografías habrá de pasar ni cuán trabajoso o disfrutable pueda ser. Menos aún se sabe qué “cosa” propia, no sabida ni pensada, encontrará en las letras su primer balbuceo o alcanzará palabras, siempre precarias, siempre insuficientes. El dilema que se plantea es desertar de antemano, distraerse —de lo que acosa y de la angustia que asoma— o arriesgarse.

El disparador de este trabajo, su resto diurno, fueron cinco palabras: “Yo me analicé con Helena [Besserman Vianna]”.

Laura Verissimo de Posadas, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Este texto fue publicado en *Calibán: Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 30 de julio de 2019, en: <https://calibanrlp.com/es-tiempo-ahora-de-voces-entre-voces-apoyadas/>

Creo que solo al final de este texto, tanto el lector como yo misma podremos entender apenas algunas de las razones del poder que estas palabras tuvieron sobre mí.

Conocía el nombre de Helena Besserman Vianna desde la década del 70, cuando los países latinoamericanos iban cayendo bajo las dictaduras militares que cooperaron entre sí con el siniestro Plan Cóndor. Guardo la imagen de una luchadora solitaria, respetada por muchos —acusada y puesta en peligro por otros— por su coraje durante la dictadura brasileña (1964-1985), gobierno militar que violó la Constitución, como lo hicieron las otras dictaduras latinoamericanas, y sustituyó la legalidad constitucional por una “legalidad” propia, los Actos Institucionales. Suprimió, así, derechos y garantías de los ciudadanos, y persiguió, torturó y desapareció a los opositores.

Aquellas cinco palabras, escuchadas en un clima de afectos e historias reencontradas, despertaron mi deseo de saber cómo era Helena en su práctica en su consultorio, cómo era su escucha, cómo era su modo de posicionarse como analista. A la vez, se me ocurrió que su “caso” puede echar luz a la reflexión sobre el entrelazamiento —inevitable— entre el analista y su práctica con el medio sociocultural en el que la ejerce.

Me propuse explorar tanto su compromiso con la causa de los derechos humanos como su compromiso con la “causa” del psicoanálisis. No me anima la intención de delinear una semblanza personal, sino, a través de los avatares de su épica, analizar problemas actuales.

Me interesa particularmente identificar rasgos contemporáneos de los comportamientos sociales y, en especial, el modo en el que las instituciones analíticas y quienes las integramos somos permeados por ellos en esta era llamada de la *posverdad*, con sus relatos, sus modos “líquidos” de relacionamiento, la laxitud de las actitudes y prácticas —cuya evaluación parece limitarse a la medida del éxito sin consideraciones por los medios para obtenerlo— y los modos de ejercicio de las responsabilidades públicas a los que hoy asistimos. Como parece imposible que seamos inmunes, habría que indagar en qué medida estos rasgos moldean también a las instituciones analíticas. Esta inquietud hace a la dimensión ética de nuestra práctica, tanto con nuestros analizandos como con nuestros colegas —y los aspirantes a serlo—, así como en nuestros modos de relacionarnos con el medio.

Como sabemos, los rasgos salientes de cada época se revelan por el habla. Los lugares comunes y las muletillas de la nuestra sugieren —y conducen a— la trivialización del conflicto (“todo bien”, “de eso hay que olvidarse”), como si el arte de la política fuese la negación —necesariamente mentirosa— del conflicto, y no la búsqueda de formas de superarlo. También promueven la anulación de la pesadumbre o el impacto (“tranqui”, “no pasa nada”) o estrategias de disolución de la responsabilidad (“en el acierto o en el error”, “como te digo una cosa, te digo la otra”).

Tan es así que, en su actualización de 2017, la Real Academia Española incluye, entre otros nuevos términos, el de *posverdad* (“Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales. *Los demagogos son maestros de la posverdad*”). Incluye, también, el sustantivo *buenismo* (“Actitud de quien, ante los conflictos, rebaja su gravedad, cede con benevolencia o actúa con excesiva tolerancia”).

No solo nos hemos habituado a estas expresiones, ellas moldean nuestro pensamiento y nuestra acción: no cuestionar, no reaccionar parece ser el lema de la corrección política. Somos llevados, así, a una pérdida de reflejos y quedamos pasivizados por ese discurso. Sin darnos cuenta, nos resignamos a ser colaboradores eficaces y cómplices, tanto por el silenciamiento de algo que debe ser dicho en voz alta como por la falta de reacción a procedimientos que saltean normas que sostienen el lazo grupal; normas cuyo valor radica en su función reguladora y sus efectos “pacificadores” de las tensiones y conflictos inevitables en todo agrupamiento humano.

“CUANDO CALLAR ES MENTIR”¹

Decía, al comienzo, que escribir es emprender un camino que no se sabe adónde lleva.

En este caso, ya tenía planteados a los personajes principales: Helena, como moderna Antígona; su colega psicoanalista (aunque de otra sociedad), Leão Cabernite, analista didacta de un médico y candidato a psicoanalista, integrante del equipo de torturas del Ejército, Amílcar Lobo; la institución de pertenencia de ambos (Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro, SPRJ);

¹ Miguel de Unamuno.

la institución de Helena (Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, SBPRJ) y la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés).

Sin embargo, se me ha cruzado, elevando su voz desde una maleza espesa de silencio y olvido, otra mujer. Ella es judía alemana, hija del psiquiatra de orientación freudiana y militante socialista Dr. Heinrich Stern, quien, luego de ser arrestado por la Gestapo y liberado a los pocos días, emigró a Francia con su mujer y su hija, Anne-Lise. Se instalaron en Blois. Cuando los alemanes tomaron París, debieron huir a la zona libre, pero, en 1942, con la ocupación, Anne-Lise, que debió ocultarse bajo una identidad falsa, fue denunciada como judía y arrestada el 1 de abril de 1944. Fue deportada a Auschwitz-Birkenau y luego trasladada a otros campos de exterminio nazis, “ese agujero negro, ese *anus mundi*”² (Stern, 2004), “el infierno”, “fuera del mundo”, donde “ya no se puede pensar, es como estar muertos” (Primo Levi, 1995, p. 23).

Tras la capitulación alemana, en el verano de 1945, de regreso a Francia, fue acogida en Lyon por la Cruz Roja, cuando solo tenía 24 años. Es profundamente conmovedor su relato en “Tiempo de cerezas” (Stern, 2004, p. 301) del reencuentro con sus padres, a quienes creía muertos: “para nosotros todo el mundo estaba muerto, entonces mis padres también [...]. Ellos fueron capaces de escuchar el horror, padres suficientemente freudianos para poder escuchar todo, digo todo, lo que yo tenía para contar” (p. 113). La alentaron a narrar lo inenarrable y a escribirlo. Recordemos que en la sociedad de posguerra —como lo testimonia, entre otros, Primo Levi³— el silencio es lo que prevalece. No fue esa la experiencia de Anne-Lise a su regreso:

Reemerger de eso, de los campos, de haberles dicho todo, ha tomado largos años de psicoanálisis. Pero es también esto —y mi chance en el campo mismo, mi relativa poca deportación en relación con los otros— lo que hizo posible que me volviera analista a pesar/a causa del campo. [...] No poder hablar de ello por el hecho de no ser escuchada, eso lo conocí mucho más tarde y, lamentablemente, sobre todo en la comunidad psicoanalítica (Stern, 2004, p. 113).

² “ce trou noir, cet *anus mundi*” (la traducción del francés y el portugués es personal en todos los casos).

³ Recién en 1963, luego de la publicación de su segundo libro, *La tregua*, Primo Levi logra una amplia audiencia, así como el reconocimiento para su primer libro, escrito en 1945.

Anne-Lise Stern integró la llamada “tercera generación”, condición que compartió, entre otros, con Jean Laplanche y Serge Leclaire. Esta es la única mención registrada en el Diccionario de Psicoanálisis de Roudinesco y Plon en el artículo dedicado a Leclaire: no hay una entrada específica dedicada a ella. La biografía de Lacan, de la misma autora, recoge únicamente dos magros comentarios al pasar, aun cuando Anne-Lise trabajó durante años en servicios hospitalarios dirigidos por Jenny Aubry, produjo textos sobre su clínica desde la perspectiva de la enseñanza de Lacan —de quien fue analizando— y participó en publicaciones y debates que tuvieron amplia difusión en la prensa. En *La batalla de cien años* (Roudinesco, 1993) es mencionada apenas como quien tuvo la iniciativa de reunir a Daniel Cohn-Bendit con Lacan (p. 81), por su participación en las jornadas de psicosis organizadas por Maud Mannoni en 1967 (p. 113) y por su interpelación a Althusser en una de las tormentosas reuniones, de principios de 1980, subsiguientes a la carta de Lacan de disolución de la Escuela Freudiana de París (EFP) (p. 269).

Tampoco es citada en trabajos dedicados a los horrores del siglo XX. Su libro, *Le savoir-deporté* (Stern, 2004), es desconocido por psicoanalistas latinoamericanos (comunicación personal) como Maren y Marcelo Viñar, Daniel Gil y Mariano Horenstein, que han analizado la Shoá y sus secuelas en Occidente, aunque ella misma, a sus 22 años, haya sido víctima y testigo de los campos de exterminio, y aunque Pierre Vidal-Naquet afirme que sus textos alcanzan “la cima de la literatura concentracionaria”.

Tanto silencio y olvido en torno a ella me intriga. ¿Cómo no la descubrimos al leer a Primo Levi, Sempérn, Antelme...?

Sus textos y sus intervenciones orales en los congresos de L'École Freudienne de Paris llevan la marca, dice Catherine Millot (2004), de un doble compromiso militante. “Anne-Lise recordaba, incansablemente, que los campos (como se decía entonces, antes de que empezáramos a decir Shoá) ocupaban un lugar central en el malestar, por no decir la infelicidad, de nuestro tiempo” (§ 2). Millot reconoce que durante mucho tiempo resistió a la interpelación de Anna-Lise, y que no era la única:

Nadie la escuchaba. [...] En lo que me concierne, me era muy difícil escucharla. Me agotaba. Lo real es lo imposible de soportar, decía Lacan. [...] la insistencia de un real tomando, en la palabra de Anne-Lise, la forma de la obsesión (§ 3).

En 1979, como respuesta a la ofensiva negacionista de los crímenes del nazismo, cuyo principal vocero en Francia es Robert Faurisson, Anne-Lise abre un seminario:

En 1979-1980 vimos subir a la escena pública a los negacionistas. La deportada que yo soy pidió auxilio enseguida a sus colegas psicoanalistas. Pero ellos no entendían la urgencia. Lacan ya se estaba yendo [alude a su enfermedad; murió en septiembre de 1981] y los otros no veían que se estaba por hacer saltar un candado, un candado ético. Ahora todos sabemos lo que se ha engullido esa brecha (Stern, 2004, p. 109).

Anne-Lise considera que ese seminario es un “acto público, no solamente un *acting out*” (p. 265).

Me detengo en esta concisa formulación porque me parece profundamente analítica y condensa lo que intento transmitir en este texto: Anne-Lise, en cuanto psicoanalista, interviene en la *polis* (“acto público”), crea un espacio donde se habla “justamente de lo que la comunidad de psicoanalistas, en su conjunto, excluye” (p. 268), desarrolla un trabajo de “investigación-testimonio” que pone en juego la memoria, tanto lo que se censura u omite como también sus usos y abusos. A la vez, como psicoanalista, no pierde de vista la relación con lo inconsciente, con la pulsión y la expresión en acto de lo que, en ella misma, insiste y “no cesa de no escribirse” (Lacan). Decir “no solamente *acting out*” es una legitimación de esta dimensión y, a la vez, es rescatarse de la sumisión, tan frecuente entre nosotros, analistas, a la psicopatologización del acto.⁴

También a Helena Besserman Vianna se le demandaba callar. Su libro se titula *Não conte a ninguém...* (1994).

En su texto de homenaje a Horacio Echegoyen, René Major (2017) evoca la calidad de “hombre de principios” de quien fuera presidente de la IPA (1995-1999).

En términos de Anne-Lise, Echegoyen hizo “saltar el candado” del silencio. En este caso, un silencio relativo a graves faltas a la ética, tanto en la práctica como en la transmisión del psicoanálisis. Desde el año 1973 fue justamente el silencio de las instituciones lo que constituyó el amparo al

⁴ Este seminario, desarrollado a lo largo de treinta años, bajo el título de “Campos, historia, psicoanálisis: Su anudamiento en la actualidad europea”, será reconocido desde 1992 por la *Maison des sciences de l’homme*.

presidente de la Sociedad Psicoanalítica de Río de Janeiro, Leão Cabernite, y a Amílcar Lobo, analista didacta y analizando, respectivamente; analizando que era, a la vez, miembro de un equipo de tortura como oficial de reserva del Ejército. Helena es quien, en ese contexto de ruptura de la legalidad de la dictadura brasileña, tiene el coraje de hablar, de pedir ayuda, enfrentando la desmentida colectiva.⁵ No bastaba su coraje personal, se requería una apuesta institucional a enfrentar el mal que, desde afuera, desde el terrorismo de Estado, había infiltrado la formación de los analistas. Pero el imperativo institucional (Calmon *et al.*, 1999, p. 15) exige silencio, “silencio mistificador mantenido por casi una década por las sociedades psicoanalíticas de Río de Janeiro y por la IPA” (Besserman Vianna, 1994, p. 21).

El problema, entonces como ahora, y que “se debe seguir discutiendo, es la postura de las sociedades psicoanalíticas ante la tortura y la dictadura, para que, finalmente, todos sepamos por qué una sociedad psicoanalítica se somete a lo irracional” (Besserman Vianna, 1994, p. 20). Tema siempre vigente y que no puede eludirse considerándolo como una “pelea de cariocas”, como con acierto señala Miguel Calmon en la entrevista citada (Calmon *et al.*, 1999, p. 12).

Por el contrario, nos atañe a todos, a cada analista y a cada sociedad psicoanalítica. Volver sobre el “caso carioca” es un modo de impulsar el análisis de la institución de pertenencia y la exploración y el cuestionamiento de las defensas colectivas.

Una de ellas es el recurso de la exclusión recíproca entre política y psicoanálisis, lo que para Helena es “lenguaje doble cotidiano y esquizofrenizante” (Calmon *et al.*, 1999, p. 15). Así se descalifican acciones y textos que rescatan el psicoanálisis de la burbuja en la que se lo quiere recluir, como si esta reclusión no constituyera, en sí misma, un acto político.

Este recurso de exclusión lo padece también Anne-Lise cuando intenta el “pase”, en *L'école freudienne* en 1971: un miembro del jurado fundamenta el rechazo diciéndole que “han oído hablar de política, no de psicoanálisis”, como si su historia como mujer y como psicoanalista pudiera desgajarse de

⁵ La *Clínica da família* de Rio das Pedras, en Río de Janeiro, lleva el nombre de Helena como homenaje a su lucha a favor de la ética en psicoanálisis y por su participación, junto a su marido, Luiz Guilherme Vianna, en movimientos contra la dictadura militar. Por su empeño en la redemocratización de Brasil, Helena recibió la medalla Chico Mendes.

su historia como judía y deportada, como si pudiera recortarse de la de sus padres y de la Historia.

Helena Besserman corrió riesgos serios y padeció humillaciones por parte de las sociedades que invocaban la “causa” de la institución. Este otro recurso, la excusa de su preservación, tiene una larga historia, como sostiene Roudinesco (2014-2015):

La política del pretendido “salvamento”, orquestada por Jones y defendida por Freud, fue un completo fracaso que se traduciría, tanto en Alemania como en toda Europa, en una colaboración lisa y llana con el nazismo, pero sobre todo en la disolución de todas las instituciones freudianas y la emigración hacia el mundo angloparlante de la casi totalidad de sus representantes. De no habérsela implementado, el destino del freudismo en Alemania no habría cambiado en nada, pero se hubiera preservado el honor de la IPA. Y, sobre todo, esa desastrosa actitud de neutralidad, de no compromiso, de apoliticismo no se hubiera repetido *a posteriori* bajo otras dictaduras, como en Brasil, Argentina y muchos otros lugares del mundo (p. 414).

Esta prehistoria —aunque nos sea desconocida— nos habita y nos detiene. Aun cuando los atentados a la ética nos estallen en la cara, el temor a ser considerado moralista o cazador de brujas paraliza la reacción.

En situaciones de normalidad, no se trata del riesgo de la integridad personal o institucional, sino que el cuidado de la institución es, en ocasiones, la racionalización del cuidado del feudo, del poder de quien predica y ejerce tal cuidado recurriendo a no importa qué prácticas.

Se trate de un fin u otro, este justifica los medios. Alguien se arroga el lugar de un “superior iluminado”, en quien se delega la facultad de pensar y se impone la “ética del funcionario” (Gil, 1999, p. 11), rebaños acéfalos que “reciben línea” son anulados en su capacidad de análisis y juicio para discernir el bien del mal en cada situación. Virtualidad siempre presente de la tendencia humana a la “servidumbre voluntaria”, brillantemente señalada por el joven Étienne de la Boétie en 1576.

Desde los primeros agrupamientos a partir de Freud, un lúcido Ferenczi (citado por Roudinesco [2014-2015]), decía:

Conozco bien la patología de las asociaciones y sé hasta qué punto suelen reinar en las agrupaciones políticas, sociales y científicas la megalomanía pueril, la vanidad,

el respeto de las fórmulas vacías, la obediencia ciega y el interés personal, en lugar de un trabajo concienzudo consagrado al bien común (p. 138).

Otra fuerza paralizadora proviene de elaboraciones afectadas por tales accesos de sutileza, tales arabescos retóricos —una especie de sibaritismo intelectual— que llevan a considerar los asuntos de la *polis* desde las alturas de una aséptica arrogancia. ◊

REFERENCIAS

- Besserman Vianna, H.C. (1994), *Não conte a ninguém...* Río de Janeiro, Imago.
- Calmon, M., M.H. Junqueira, N. Ferreira da Costa y N. Sérgio (1999), “Entrevista: Helena Besserman Vianna”, *Trieb*, 7, pp. 7-38.
- Gil, D. (1999), *El capitán por su boca muere o La piedad de Eros: Ensayo sobre la mentalidad de un torturador*, Montevideo, Trilce.
- Levi, P. (1995), *La tregua*, Barcelona, Muchnik.
- Maia, C. (2007), *Obra poética*, Montevideo, Rebeca Linke.
- Major, R. (2017), “Un hombre de principios”, *Calibán*, 15(1), pp. 228-231.
- Millot, C. (2004), “Présentation du livre d’Anne-Lise Stern: *Le savoir-déporté*”, *Essaim*, 13(2), 179-184, en: http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ESS_013_0179
- Oroño, T. (2017), *Libro de horas*, Montevideo, Estuario.
- Roudinesco, E. (1993), *La batalla de cien años: Historia del psicoanálisis en Francia*, vol. 3, Madrid, Fundamentos.
- Roudinesco, E. (2015), *Freud, en su tiempo y en el nuestro*, Buenos Aires, Debate. (Trabajo original publicado en 2014.)
- Stern, A.L. (2004), *Le savoir-déporté: Camps, histoire, psychanalyse*, París, Seuil.

Reseñas

UN GRAN SERVIDOR DEL ESTADO

Jean Meyer

Luis Medina, *Ignacio García Téllez: Ideólogo desconocido del cardenismo*, Ciudad de México, Cámara de Diputados, 2022.

Nostalgia es el sentimiento que me engendró la lectura del excelente libro de Luis Medina, publicado por el Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias (Centro, por cierto, fundado por Luis Medina) y la Cámara de Diputados de la presente Legislatura. ¿Nostalgia? No por el tiempo que, inexorable, pasa, no el tiempo de nuestra generación, sino los tiempos anteriores, de los años constructivos 1925-1946, los años de la edificación de las grandes instituciones que, hasta la fecha, rigen y protegen nuestra economía y nuestra sociedad, desde el Banco de México hasta el IMSS, pasando por la recuperación de la soberanía sobre los recursos naturales; sin contar, en el campo de la ideología, con el famoso nacionalismo revolucionario y, en el espacio internacional, la gloriosa diplomacia cardenista. México fue firme en su defensa del derecho de los pueblos: de la Etiopía salvajemente agredida por Mussolini, China no menos cruelmente violada por Japón, la Austria del *Anschluss* y Checoslovaquia descuartizada por Hitler, la heroica Finlandia atacada por Stalin. Ni que mencionar la defensa de la república española y la solidaridad con Francia en 1940...

Jean Meyer, División de Historia, CIDE.

Este libro puede descargarse de manera gratuita en: <https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/PaginaPrincipal/Relevantes/2021/Documento/5ede4659-e7d0-4628-9182-a7b9a24e77f2.pdf>

Nostalgia, por una generación de grandes estadistas, grandes servidores del Estado de la Cosa Pública, *Res Publica*, desde la generación del 1915, los Manuel Gómez Morín, Daniel Cosío Villegas, hasta la de don Jesús Reyes Heróles y sus alumnos, entre los cuales está Luis Medina, quien fue su colaborador más cercano en la Secretaría de Educación Pública.

Dejo a un lado la nostalgia que no siento en forma negativa, depresiva, tristonza, sino como una incitación a recordar esos grandes hombres, para promover un esfuerzo equivalente, para lograr victorias positivas como las suyas. Dejo a un lado la nostalgia para incitarlos a leer un libro que, la verdad, vale la pena. No es exactamente una biografía, por más que el título permita creerlo: *Ignacio García Téllez*. En seguida la continuación del título anuncia otra cosa: *Ideólogo desconocido del cardenismo*. La parte biográfica —escritura de una vida— se limita a unas pocas páginas: dónde nació, quiénes fueron sus padres, sus hermanos, sus estudios, las largas cabalgatas para ir del rancho a la escuela y luego volver a casa; y, más adelante, de vez en cuando, unas cortas frases, apenas un paréntesis, para señalar que se casa, que tiene hijos, una familia que mantener, que pasa penurias después de una honorable renuncia. Nada más.

Parece que Luis Medina hizo suya una reflexión de Paul Valéry cuando se burla de los críticos literarios que pretenden explicar la obra poética o novelística de un autor por su vida. ¿De qué nos sirve, pregunta Valéry, saber que el autor es friolento y duerme con calcetines? De la misma manera ironiza sobre el recurso a la psicología o al psicoanálisis para encontrar la clave de la creación; concluye, la OBRA es lo único que importa. Y lo único que queda después de la muerte. La obra de Ignacio García Téllez, la indirecta como la directa, es impresionante.

Se dice que detrás de un gran hombre, siempre hay una gran mujer. No dudo de la importancia del apoyo que la muy joven Amalia Solorzano pudo dar al general Lázaro Cárdenas que la conquistó cuando era gobernador de Michoacán. Pero, muchas veces, detrás de un gran hombre, hay una “eminencia gris”, expresión aplicada la primera vez al Padre Joseph —que vestía sotana gris—, el avisado consejero del cardenal Richelieu, el formidable estadista de la Francia del siglo XVII, el cardenal que apuntó en sus memorias que “la salvación de los Estados es de este mundo”. Ignacio García Téllez, ideólogo desconocido del cardenismo, fue la eminencia gris del general,

luego presidente, Cárdenas, desde 1932. Fue un gran servidor del Estado y de la nación: jurista, político en el sentido noble de la palabra “política” que no tiene que ver con la “polaca”, sin ambiciones personales; fue por lo tanto hombre de confianza para varios presidentes, no de Plutarco Elías Calles, de quien él desconfiaba; mucho menos de Álvaro Obregón por sus críticas por escrito de los Acuerdos de Bucareli, cuya inconstitucionalidad denunció y, más aún, por su oposición a la reelección del sonoreense. Eso le valió pasar dos años en el limbo político, entre 1927 y 1929, ganándose la vida como abogado, pero colaborando intensa y gratuitamente en la elaboración del nuevo y progresista Código Civil.

Gozó, eso sí, de la confianza total de Lázaro Cárdenas y de Manuel Ávila Camacho. Con Miguel Alemán y los alemanistas ya no podía trabajar de manera constructiva, se retiró para dedicarse a una necesaria labor defensiva: preservar lo mejor de la obra cardenista y justificar la ideología revolucionaria, rudamente atacada cuando los licenciados sustituyeron a los generales, cuando la revolución se bajó del caballo y se subió al coche, como bien dijo nuestro maestro Luis González, pariente del general Cárdenas por el Del Río. Al general dedicó su *Pueblo en vilo*.

Nuestro hombre (*Nostramo* se llama la novela de Joseph Conrad sobre Panamá y su separación de Colombia) tiene mucho que ver, todo que ver, nos demuestra Luis Medina, con esa etapa decisiva en la invención del Nuevo Estado (paralelo al *O Estado Novo* brasileño de Getúlio Vargas), la invención del Sistema Político Mexicano, estudiado por Luis Medina en otros libros.

Trescientas páginas de un texto ameno y denso, repartido en unos diez capítulos, bastante equilibrados, con una conclusión que no se llama así, sino “Epílogo”, quizá porque Gustave Flaubert nos pegó duro al afirmar que “sólo un tonto concluye”. Luis Medina se formó en El Colegio de México y en Inglaterra, en ciencias políticas y relaciones internacionales, luego se volvió historiador y, como tal, conoce la importancia de la documentación. Las referencias llenan 45 páginas, pero la investigación descansa esencialmente en fuentes primarias, en este caso el fabuloso archivo personal de Ignacio García Téllez, archivo cuidadosamente confiado por la familia a El Colegio de México y a la UNAM, dos instituciones que demostraron su seriedad y fiabilidad.

Nostramo, abogado, operador político, primero en su Guanajuato natal luego a nivel nacional, jurista, fiscalista, creador de instituciones: como rector de la Universidad Nacional en 1929, ideó la ley orgánica de la autonomía de la UNAM. Amigo de Cárdenas desde 1932, fue el secretario de organización de su campaña presidencial y, desde aquel entonces, se volvió el hombre más cercano al presidente. Le entregó memorandos fundamentales como “Hacia el Estado socialista mexicano: Plan Maestro Sexenal”, estructurado alrededor de justicia social, reforma agraria, organización de los trabajadores, derecho social activo (era lector asiduo del francés Léon Duguit, como Manuel Gómez Morín), recuperación de las riquezas naturales. Como secretario de Educación llevó la educación socialista al rango de norma constitucional.

De septiembre de 1936 a enero de 1938, pasó nueve meses como procurador general de la República, luego ocho meses como secretario particular del presidente. Discretamente generó ideas y proyectos que caracterizaron al cardenismo: propuso un estatuto para los trabajadores al servicio del Estado; sugirió el voto de la mujer; una ley de responsabilidades para los servidores públicos; el seguro social. Le tocó idear y planear la construcción del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), con sus cuatro sectores: campesino, obrero, popular y militar. Sin ninguna influencia del fascismo italiano, como parece haber sido el caso del PNR callista.

Luego, en su calidad de secretario de Gobernación, número dos del gobierno, demostró su talento de operador político, además de ser, discreto como siempre, el hombre que más influyó en la decisión petrolera que tomó Cárdenas en marzo de 1938. Le tocó enfrentar la polarización máxima del país al acercarse la fatídica sucesión presidencial. La candidatura que reunió las oposiciones más dispares alrededor del general revolucionario Juan Andreu Almazán fue un reto muy serio que elevó la tensión al paroxismo. García Téllez, hábilmente, tomó toda serie de medidas tanto positivas como intimidatorias, después de convencer al presidente Cárdenas de que había que olvidar una candidatura radical para apoyar a la del general Manuel Ávila Camacho. Montó un aparato electoral que funcionó bastante. No era partidario de la solución practicada el día de las elecciones en la ciudad de México por “el alazán tostado”, Gonzalo N. Santos, el cacique de San Luis Potosí: a puras ametralladoras Hotchkiss. Lo cuenta Santos en sus crudas y

francas memorias, así como su hazaña de masacrar a prisioneros cristeros, combatientes o no. Presume que sin la matazón que realizó en la Condesa, Almazán hubiera ganado la capital. Luego de la violenta jornada electoral de julio de 1940, la tensión duró hasta el 24 de noviembre, cuando Almazán, que se había exiliado como posible preparación de un levantamiento, regresó al país y reconoció su derrota. García Téllez gestionó muy bien, con paciencia y sangre fría, la solución de la crisis. Luis Medina se sorprende de la ausencia de la Iglesia en la coalición almazanista: la Iglesia no olvidaba que a Cárdenas se debía, por fin, la paz religiosa. Por eso, el 18 de marzo de 1938, día de la expropiación de las compañías petroleras, el arzobispo de Guadalajara fue el primero en felicitar al presidente, en un nuevo abrazo de Acatempan.

En el capítulo dedicado a la “Migración y los republicanos españoles”, el autor presenta a su héroe enfrentado a “tantos problemas políticos y de conciencia”. Un conflicto entre la justicia (la ley) y la equidad. No cabe duda —y Daniela Gleizer lo ha demostrado mejor que nadie— de que los reglamentos mexicanos de migración eran francamente racistas, excluyendo como “indeseables” a levantinos, árabes, judíos, asiáticos y demás. Los grupos pro raza habían tenido éxito y el gobernador de Sonora, hijo de Calles, había encontrado “la solución final” a la cuestión china: la expulsión sin excepción. Que no se realizó sin muertos. La ley revisada de 1936, no por García Téllez, había mantenido los prejuicios étnicos y el sistema de cuotas. Eso explica que México haya rechazado el desembarque de los judíos en sus buques errantes. México no estaba solo en su rechazo después del fracaso de la conferencia de Evian, teóricamente reunida para encontrar asilo a los que huían del III Reich en expansión. No hubo ningún cambio hasta la caída de la república española, que sirvió de pretexto para cambiar, un poco, de política. Con el antecedente del refugio otorgado a los intelectuales españoles (idea de Daniel Cosío Villegas), se abrieron las puertas a unos 20 000 españoles.

El presidente Ávila Camacho invitó inmediatamente a García Téllez a trabajar con él, en calidad de encargado del Departamento de Trabajo, con la doble misión de elevarlo al rango de Secretaría y de crear un sistema de seguridad social. Con su talento de siempre, *Nostramo* cumplió, gracias a su capacidad para convencer, conciliar, unir a los contrarios, en este caso, tra-

bajadores y patronos. Así, en 1942, nació el Instituto Mexicano del Seguro Social que arrancó en enero de 1943. A los pocos meses, García Téllez fue su segundo director y duró hasta el fin del sexenio. Logró sanar las finanzas y torcer el brazo a Hacienda hasta conseguir la autonomía financiera. Se ganó a los médicos en seguida y tuvo siempre el apoyo decidido de un Ávila Camacho orgulloso de la obra: “llegué con fama de hombre de derecha, y mire lo que hicimos”. Cuando los alemanistas le pidieron fondos del IMSS para la campaña, renunció asqueado.

Tenía 50 años y 25 de servicio. Siguió con la amistad de Cárdenas y, como su eminencia gris, le aconsejó apoyar al candidato de Miguel Alemán, Ruiz Cortines, y olvidarse del militar Henríquez, en 1951-1953 (en una ocasión doña Amalia y su hijo, el joven Cuauhtémoc Cárdenas, habían participado en una manifestación henriquista). El “Esfinge de Jiquilpan”, una vez más, le hizo caso. Siempre defendió al cardenismo y al nacionalismo revolucionario. En 1961 participó en la organización del MLN (Movimiento de Liberación Nacional), movimiento cardenista que no rompió con el PRI. Gracias, Luis Medina, por rescatar un gran hombre con un gran libro. 🍷

CAJÓN DE SASTRE

Jean Meyer

SOBRE LA HISTORIA Y SU ESCRITURA

El jueves 11 de octubre de 2007, Roger Chartier pronunció su lectura inaugural en el Colegio de Francia, desde su cátedra *Écrit et cultures dans l'Europe moderne*. Empezó con un verso de Quevedo: “Escuchar a los muertos con los ojos”. Afirma que las mutaciones de nuestro presente cambian, radicalmente y a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y de su diseminación, y las maneras de leer. Tal simultaneidad es inédita en la historia de la humanidad.

“Para entrar en la memoria colectiva, un acontecimiento debe tener sentido”. A la luz de los atentados recientes en Francia y España, el historiador Denis Peschanski y el neurosicológico Francis Eustache dialogan en *Le Monde* del 13 de septiembre de 2017. Tratan, entre otros temas, el del olvido.

“Estamos atrapados bajo el yugo de ideologías del siglo xx”, dice Gao Xingjian, ganador del Premio Nobel de Literatura en el 2000. Afirma que el verdadero problema de la humanidad es que olvida su pasado: “Ya han pasado treinta años [de la caída del bloque soviético] y parece que se olvida todo lo que pasó. Y, por otro lado, están los pujantes extremismos nacionalistas. Lamentablemente, hemos olvidado que el fascismo nació de ese nacionalismo extremo”. Entrevistado en el Festival Internacional del Libro en Iași, Rumania (*El País*, 26 de noviembre de 2017).

José Álvarez Junco opina que conocer y aceptar la historia crea ciudadanos dotados de mayor sentido crítico, más responsables, más independientes, capaces de enfrentarse con autoridades abusivas y defender derechos propios

y ajenos (“Pasado y presente”, *El País*, 14 de julio de 2019). Dice que “si la memoria individual es traidora, la transmitida puede acercarse a la pura distorsión”, y que “Alemania se convirtió en el modelo de un buen ‘trabajo de memoria’, lo cual permitió construir una sociedad civil”.

Puede ser peligroso trabajar como un historiador honesto. El colega Yuri Dmitriev, corresponsal de la ONG rusa Memorial, fundada en tiempos de la perestroika por Andréi Sájarov, descubrió en 1997 fosas comunes en la provincia de Carelia. A lo largo de veinte años identificó varios miles de las seis mil víctimas del Gran Terror soviético (1937-1938). Falsamente acusado de pedofilia, se encuentra en la cárcel desde 2019. A finales de 2021 la condena fue aumentada a veinte años. Poco después, en diciembre de 2021, la Suprema Corte liquidó Memorial, denunciada por el presidente Putin como una organización “terrorista” que difama al Ejército Rojo vencedor del nazismo, y rehabilita a los nazis.

La integridad científica tiene una historia en la multiplicación de escándalos de plagio. Se acaba de crear un Oficio Francés de la Integridad Científica; la Fundación Europea para las Ciencias publicó un código ético y el Parlamento británico también. La revista británica *History of Science* dedicó su número de diciembre de 2020 al tema.

En 2021 un colectivo (integrado por Nikole Hannah-Jones, Caitlin Roper, Ilena Silverman, Jake Silverstein) edita *The 1619 Project: A New Origin Story*, One World Books. La tesis del proyecto es que la historia de Estados Unidos no empieza en 1620, con la llegada del famoso Mayflower, sino un año antes, con el desembarque en Virginia de los esclavos africanos venidos a bordo del White Lion. El proyecto ha desatado unas guerras de memoria tremendas, aprovechadas por el entonces presidente Donald Trump. Como los autores sabían que pisaban (y pisan) terreno minado, han cuidado muchísimo la “integridad científica”, documentando todo.

Les Correspondances en Eastman, ciudad en la ribera del Lac d’Argent, Quebec, celebraron del 9 al 11 de septiembre de 2022 su vigésimo aniversario. La periodista Marie-France Bazzo recibió al historiador Gérard Bouchard para hacer una reflexión sobre la memoria colectiva de Quebec y su evolución al filo del tiempo. Nuestro colega tomó como ejemplo la revisión de la “Re-

volución tranquila” que hace una corriente de historiadores. “Toda una generación trabaja sobre la hipótesis de que tal revolución dejó una herencia desastrosa.” De la misma manera, el sombrío papel de la Iglesia católica se revisa a la luz de su rol decisivo en la sobrevivencia de la francofonía.

Martine Delvaux, interrogada por Vanessa Bell, habló del lugar de las mujeres en la historia: “Intentamos hacerlas aparecer en la historia. No es que no estuviesen presentes, pero estaban ocultas. Se minimizó su papel para privilegiar conquistas, guerras y vida política, como si no contara nada lo que hacían las mujeres”.

El coloquio anual de El Colegio de Michoacán, en octubre de 2022, estuvo centrado en el tema “Memoria e Historia”.

RUSIA-URSS-RUSIA

El levantamiento de la Polonia incorporada al imperio zarista, en 1830, le hizo mucho daño a la reputación de Rusia. En 1833 Mickiewicz publicó el *Libro de los peregrinos polacos*, popularizado por Montalembert y Lamennais. Denunciaba la persecución de los greco-católicos en Bielorrusia y Ucrania, forzados a entrar a la Iglesia ortodoxa de Rusia. En 1839 el sínodo ortodoxo de Pólotsk disolvió la Iglesia greco-católica de Bielorrusia.

Por eso, en 1842, el papa enunció “Sobre la persecución de la religión católica en el Imperio ruso y en Polonia”. En 1845 se publicó en París y en Estrasburgo un panfleto intitulado “Cinco millones de polacos forzados a abjurar su fe religiosa: Aclaraciones” y en 1846, en Londres, otro panfleto, *The Nuns of Minsk: Narrative of Makrena Mieczyslawska, Abbess of the Basilian Convent of Minsk*. La tal Macrina resultó ser una impostora.

En 1844 el “Hoffmann ruso”, el príncipe Odóyevski (1804-1869) publicó sus *Noches rusas*. En 1839 había escrito *El año 4338: Cartas de San Petersburgo*, sobre el modelo de las *Lettres persanes* de Montesquieu: un estudiante chino visita Rusia en un futuro muy lejano, cuando el mundo queda dividido entre Rusia y China. Rusia es el centro cultural del mundo, el inglés ha desaparecido. El libro fue reeditado en Moscú en 1959 (*Povesti i rasskazy*). Si quieren saber más: James H. Billington, *The Icon and the Axe*, 1970.

Luego vino la guerra de Crimea (1853-1856), bien estudiada por Orlando Figes (*The Crimean War*, Nueva York, Holt, 2010). Eleanor Marx editó en Londres las cartas de su padre: *The Eastern Question: A Reprint of Letters Written 1853-1856 Dealing with the Events of the Crimean War*.

En 1854 un libro ilustrado por el gran e incansable Gustave Doré se convirtió en un *best seller*: *Histoire pittoresque, dramatique et caricaturale de la sainte Russie*.

La guerra de Crimea provocó una “limpieza étnica” en la península. Ciento cincuenta mil tártaros y cincuenta mil nogayos tártaros se fueron entre 1856 y 1863; las dos terceras partes. Quedaron abandonados 784 pueblos y 457 mezquitas. Un proceso equivalente afectó a los cristianos de la Besarabia cedida a los otomanos que se pasaron a Crimea. En el Cáucaso la derrota de Shamil frente a los rusos provocó el éxodo, la expulsión, de más de un millón de musulmanes.

Sobre la conquista del Cáucaso: Susan Layton, *Russian Literature and Empire: Conquest of The Caucasus from Pushkin to Tolstoy*, Cambridge University Press, 1995.

En 2006 Putin conmemoró los ciento cincuenta años del fin de esta guerra. En 2014 invadió y anexó Crimea.

Iván Turguénev logró que se tradujera al francés *Guerra y paz*. Regaló el libro en dos tomos a su amigo Gustave Flaubert, quien, antes de leerlo, le contó la historia siguiente: un médico le recetó un baño a la campesina; cuando la tina estaba preparada, preguntó con miedo: “¿Tengo que beber todo esto?”. Luego se entusiasmó por el “Homero ruso”.

Wladimir Guettée, sacerdote francés galicano que se pasó a la Iglesia ortodoxa de Rusia, publicó en 1888 *La Russie et son Église; lettre à M. V. Soloviev à propos de sa brochure intitulée “L'idée russe”*, París y Bruselas, Fischbacher. En la página 29 profetiza: “Los nihilistas, al gozar de libertad, asesinarán al zar y a toda la familia imperial; todos los que les resistan sufrirán la misma suerte y, cuando cubran a la Rusia entera de sangre y ruinas, se preguntarán filosóficamente: ¿Y ahora cómo vamos a organizar las cosas?”.

Ludendorff comentó, después del final de la Primera Guerra Mundial: “Seguido soñé con esa revolución [rusa] que vendría a aligerar el fardo de nuestra guerra [...] pero de repente el sueño se realizó de manera inesperada [...]. Nuestro derrumbe moral comenzó con la Revolución rusa”. Citado por el general blanco Denikin en sus *Ocherki russko smuty* (*Bosquejos de los disturbios rusos*), París y Berlín, 1821-1926, 5 tomos, t. I, pp. 48-49.

En 1921 o en 1923 el capitán y explorador Vladímir Arséniev (1872-1930) publicó la novela autobiográfica *Dersu Uzala*, que inspiró en Kurosawa la película de 1975 que lleva el mismo título. Publicada en francés en 1999 y 2003 como *Aux confins de l'Amour*.

Del 1 al 18 de marzo de 1921, el levantamiento de los marineros de Kronstadt. El día 18 Trotski preside en San Petersburgo el desfile de la victoria (su victoria) que coincide con los cincuenta años del inicio de la Comuna de París.

En 1927 el joven Serguéi Prokófiev produce el *ballet* “Le pas d’acier”. “Semyon Kotko” y “La historia de un hombre real” son sus “óperas bolcheviques”. 1935: “Romeo y Julieta”; 1937: “Cantata por el veinte aniversario de la Revolución de Octubre”; 1938: música para la película “Alexander Nevsky” de S. M. Eisenstein; 1941-1942, su ópera “La guerra y la paz”.

Mijaíl Bulgákov, *Écrits autobiographiques*, incluyendo *Morphine* y *Journal confisqué* (Actes Sud, 1998). Los escritos autobiográficos del genial autor de *La Guardia blanca* y de *El maestro y Margarita* ilustran sus extrañas relaciones con Stalin, quien lo protege hasta su muerte en 1940.

Las cartas a Stalin de Bulgákov y Yevgueni Zamiatin fueron publicadas en 2010 por la editorial Veintisiete Letras, bajo el título *Cartas a Stalin*. Zamiatin le pide y consigue su expulsión del país; Bulgákov pide el mismo permiso de exiliarse, no lo consigue, pero Stalin le permite escribir, después de leer: “No poder escribir es lo mismo que ser enterrado vivo”. Incluso le habla por teléfono en abril de 1930 y le promete mejorar su suerte.

En 1930, a propósito del *Don Apacible*, I. I. Shiitz escribe en su diario (*Dnevnik belikogo pereloma, 1929-1931*, París, 1991, “Diario de la gran fractura”): “5 de julio. El incidente con el escritor Shólojov, un joven que destacó

gracias a su novela *El don apacible*, se ha aclarado un poco. Aunque los diarios amenazan con que el GUEPEU, incordia instrucción contra quien niegue la autoría de Shólojov y diga que la novela fue robada a su autor asesinado, un guardia blanco, los nuevos datos, no obstante, confirman esta versión. En primer lugar, han sido publicadas las cartas de L. Andreev escritas alrededor de 1917 a S. Glagol. En una de sus cartas Andreev habla de un autor que le ha traído *El don apacible* para su dictamen, y que la primera parte no está mal, pero que la segunda estaba todavía muy verde. En segundo lugar, en Ucrania ha sido publicado que había quienes conocían al autor, que este era un oficial blanco, que fue fusilado y que sus cosas fueron a parar a manos de Shólojov, un muchachito. Este Shólojov estudió dos años con un escritor para que aquel le enseñara a expresarse correctamente, y este escritor quedó muy asombrado cuando su torpe alumno, de pronto, había escrito *El don apacible* (p. 197).

En 1975 Roy Medvédev publicó en Francia *Qui a écrit le Don paisible?* (Christian Bourgois). Porque su texto no había pasado la censura en la URSS. Demuestra que no pudo ser Shólojov, quien tenía veintitrés años en 1928, cuando salió esa larga epopeya, y que el autor fue Fedor Kriukov, muerto en 1920 o 1921. Su secretario se quedó con sus papeles: era el futuro suegro de Shólojov. Alexandr Solzhenitsyn desarrolló la misma tesis (*Kommersant*, 20 de mayo de 1995), Nikolai Klimentovich, “El comité Nobel no premió (en 1965) al autor sino al libro”.

El 23 de agosto 1939, firma del pacto germano-soviético.

El viernes 13 de septiembre de 1940, el joven teniente de reserva, André Meyer, se encontraba como prisionero de guerra en el OFLAG de Weinberg, en Alemania. Tomó apuntes detallados de la conferencia dada por el teniente coronel Krebs, sobre la marcha a la guerra y el fracaso de las negociaciones franco-inglesas con los soviéticos, justo antes de la firma del pacto fatídico. El teniente coronel era un alsaciano cuya familia había emigrado a Rusia después de la anexión prusiana de 1871. Nacido en Rusia, militar en Francia, su conocimiento del ruso le valió ser miembro de las misiones militares en 1934, 1936 y 1939. Desde 1937, jefe del Deuxième Bureau para la URSS (Jean Meyer, *El libro de mi padre*, Ciudad de México, Tusquets).

Jean-Paul Brunet, “La presse française et le pacte Germano-Soviétique (Août 1939)”, *Relations Internationales*, núm. 2, 1974, pp. 187-212.

10 de diciembre de 1944. Firma del “Tratado de alianza y asistencia mutua” entre Francia y la URSS, por veinte años.

Abril de 1966. James H. Billington, “Six Views of the Russian Revolution”, *World Politics*, vol. 18, núm. 3, pp. 452-473.

En 1975 muere Shostakóvich. Carlos Prieto lo conoció personalmente y publicó, en 2013, *Dmitri Shostakóvich, genio y drama*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

1976. Cuando Alexandr Solzhenitsyn visitó España, el escritor Juan Benet declaró: “Yo creo firmemente que, mientras existan personas como Alexandr Solzhenitsyn, los campos de concentración subsistirán y deben subsistir. Tal vez deberían ser mejor guardados, para que personas como Solzhenitsyn no puedan salir de ellos”. Citado por Ramón Muñoz en “Vuelta al Gulag, camarada Solzhenitsyn”, *El País*, 11 de marzo de 2010.

1979. Serguéi Dovlátov (1941-1990), escritor deslenguado y socarrón, prohibido de publicar, sale al exilio, con su madre armenia, su esposa y su hija. Amigo y compañero de exilio de Joseph Brodsky, fue el autor de *La maleta*, *Retiro*, *La reserva nacional Pushkin*, *Zapovednik*, *El oficio*. Entre 2016 y 2017 varios de estos títulos fueron publicados en Argentina y en España. La crítica dice que sus desopilantes novelas engendraron la narrativa rusa contemporánea.

El 9 de mayo de 1995, el aniversario cincuenta de la derrota de Hitler se celebró en Moscú. En el *Moscow Times* el general emérito Dmitry Volkogonov, exdirector del Instituto de Historia Militar, publica “A Day of Remembrance”, el 10 de mayo. Dice que la URSS perdió 26 496 000 vidas, de las cuales quince millones eran de civiles. El 24 de febrero había declarado que del millón cuatrocientos mil soviéticos considerados como desaparecidos durante la guerra, quinientos mil se habían quedado al Oeste.

1996. Tercera entrega de VENONA, nombre de código del desciframiento de dos mil doscientas comunicaciones secretas (1940-1948) entre Moscú y sus

estaciones de información en el mundo: embajadas y consulados, NKVD/KGB, GRU (inteligencia militar y naval). La apertura pública del fondo se hizo en cinco entregas de 1994 a 1996. Ochocientos cincuenta mensajes tienen que ver con México, muchos con el asesinato de Trotski y el proyecto de rescatar a su asesino, Jaime Ramón Mercader del Río (<http://www.nsa.gov:8080>).

1996. Irma Kudrova publica un libro sobre Marina Tsvetáyeva, traducido en 2004 como *Death of a Poet: The Last Days of Marina Tsvetaeva*, Harry N. Adams.

Agosto de 1996. La prensa internacional publica una fotografía del general Alexander Lebed jugando ajedrez con uno de los comandantes chechenos, Sharvani Basáyev, hermano de Shamil, el jefe de la toma de Grozni. Negocia con éxito la salvación de las tropas rusas y un plan de paz a cinco años.

2002 Alexander Lebed, gobernador de Krasnoyarsk, muere el 28 de abril en un sospechoso accidente de helicóptero. ❖

COLABORADORES

Isabel Avella Alaminos. Doctora en Historia (2006) por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Realizó una estancia posdoctoral en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía de la UNAM (2007-2009). Profesora de tiempo completo titular definitiva en el Departamento de Historia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus líneas de investigación son la historia económica, en particular, el comercio exterior de México, la historia de la historia económica y la historia del siglo XX.

Carlos de Jesús Becerril Hernández. Doctor y maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Maestro en Derecho Fiscal y licenciado en Derecho por la Universidad de las Américas Puebla. Mereció el Premio Gastón García Cantú en Investigación Histórica sobre la Reforma Liberal que otorga el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) y el Premio al mejor artículo de Historia Económica que otorga el Comité Mexicano de Ciencias Históricas (CMCH). Ha sido profesor en la Facultad de Economía de la UNAM, el Instituto Mora, el Departamento de Derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y en la División de Economía del CIDE. Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Derecho de la Universidad Anáhuac México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación es la historia del derecho fiscal y de las instituciones económicas, siglos XVI-XXI.

Michael K. Bess. Doctor de historia fronteriza de la Universidad de Texas en El Paso. Profesor-investigador de la División de Historia del CIDE y profesor

afiliado con la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Panamericana-Campus Aguascalientes. Codirector de Archivomex, el primer laboratorio para preservación digital y modelado de datos y procesos históricos de México. Autor de *Routes of Compromise: Building Roads and Shaping the Nation in Mexico, 1917-1952*, publicado por la Mexican Experience Series de la imprenta de la Universidad de Nebraska en 2017. Sus líneas de investigación se centran en las humanidades digitales y la historia ambiental y regional de la movilidad y el transporte en América del Norte, México y la frontera norte durante los siglos XIX y XX. Su proyecto de libro actual es una historia ambiental de la movilidad en el Valle de México de 1867 a 1982.

Héctor Buenrostro Sánchez. Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y maestrando en Estudios Políticos y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesor de asignatura del Departamento de Historia del SUAYED de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y asesor educativo en el Departamento de Comunicación Educativa del Museo del Templo Mayor del INAH. Ha impartido cursos de Historia y Sociología, Didáctica de la Historia, México Prehispánico, Historia de México, Contexto Político y Social de México y Antropología en el Departamento de Historia del SUAYED de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en el Centro de Diseño, Cine y Televisión. Sus líneas de investigación son historia y memoria, historia urbana, enseñanza y divulgación de la historia, historia oral e historia del tiempo presente.

Luis Fernando Cerri. Maestro y doctor en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG) y del máster académico de Historia de la misma universidad. Tiene experiencia en el área de historia, con énfasis en la enseñanza de la misma, principalmente en los siguientes temas: cultura histórica, didáctica de la historia, conciencia histórica, identidad social y enseñanza de la historia. Es el líder del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI) y coordinador del Máster Académico en Historia de la UEPG. Es presidente de la Asociación Brasileña de Investigación en Enseñanza de la Historia (mandatos 2019-2021 y 2022-2023) y becario de productividad de investigación nivel 2 del CNP.

Elena Catalán Martínez. Doctora en Historia por la Universidad del País Vasco-EHU. Actualmente imparte docencia en Historia Económica como

profesora agregada en el Departamento de Políticas Públicas e Historia Económica en la UPV-EHU. Sus líneas de investigación se centran en aspectos económicos del clero en la Edad Moderna y las dinámicas de población y crecimiento agrario en los siglos XVI al XIX. También ha trabajado sobre aspectos de la industrialización e historia empresarial en el País Vasco. Está interesada en la innovación docente y fue impulsora del portal de docencia de la Asociación Española de Historia Económica, siendo galardonada por este hecho con el Premio Docentia 2020 de la AEHE.

Antonio Ibarra. Profesor titular de Historia Económica en el Posgrado de la Facultad de Economía de la UNAM. Doctor en Historia por El Colegio de México (2000) y posdoctorado en la Universidad de California, en San Diego (UCSD) (2002). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias (desde 2002), presidente de la Asociación Mexicana de Historia Económica A.C. (2005-2007) y vicepresidente de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos (2019-2021). En la UNAM imparte cursos de Historia Económica de México, Historia Global, Historia Fiscal y Monetaria. Tutor de los posgrados de Economía e Historia en la UNAM, y del Colegio Internacional de Graduados, Universidad Libre de Berlín, Alemania. Sus líneas de investigación incluyen: historiografía económica, instituciones y cambio económico en México, redes sociales e instituciones comerciales, historia fiscal y monetaria mexicana, e historia global de América Latina.

Juliette Levy. Doctora en Historia por la Universidad de California, Los Ángeles, y maestra en Historia Económica por la London School of Economics. Es profesora en la Facultad de Historia de la Universidad de California, Riverside, profesora afiliada en la División de Historia del CIDE y codirectora de Mx.digital, un laboratorio de historial digital y visualización de datos. Ha impartido cursos de Historia de América Latina, Historia Económica e Historia Digital en la Universidad de California, Riverside, así como clases de Historia Aplicada en el Doctorado en Historia Aplicada del CIDE. Sus líneas de investigación son la historia de las redes de finanzas e intermediarios financieros no bancarios en América Latina. Con Christiaan van Bochove de la Universidad de Utrecht está coeditando *Beyond Banks: A Comparative Framework for Understanding Credit Markets and Intermediation, 1500-2000*, que se publicará este año con la editorial Palgrave Macmillan.

Es autora también de *The Making of a Market: Credit, Henequen, and Notaries in Yucatan, 1850-1900*, Pennsylvania University Press, 2012.

Michelle Ordóñez Lucero. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora del Colegio de la Historia y de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems) de la UNAM. Ha impartido cursos de Enseñanza de la Historia, Didáctica de la Historia, Investigación en Enseñanza de la Historia, Práctica Docente y Enseñanza de la Historia en perspectiva latinoamericana en instituciones como la UNAM, la ENAH y Clacso. Actualmente es responsable de docencia en el campo de conocimiento de la historia en la Madems en Ciudad Universitaria. Sus líneas de investigación son: la construcción de significados y usos públicos de la historia, identidad docente y enseñanza de la historia, el currículum como proceso en la clase de Historia y la formación de docentes de Historia. Actualmente coordina el proyecto interno de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras: Los problemas sociales relevantes, su estudio y enseñanza.

Iliana Quintanar Zárate. Doctora y maestra en Historia por El Colegio de México, maestra en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto Mora, licenciada en Historia por la FFyL-UNAM. Profesora-investigadora titular en la División de Historia del CIDE y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Ha impartido cursos de Historia Económica en El Colegio de México, la Universidad Iberoamericana, el CIDE, el Instituto Mora y la Facultad de Economía-UNAM, institución que le otorgó el Premio Ifigenia Martínez a la mejor profesora de asignatura (2021). Actualmente coordina la Comisión de Enseñanza de la Asociación Mexicana de Historia Económica, de la que formó parte de la mesa directiva como tesorera (2017-2022). Sus líneas de investigación incluyen: redes de crédito y negocios en Nueva España y la Habana, política económica, y banca y moneda durante el Porfiriato. Entre sus intereses académicos se suman la enseñanza de la historia económica y la aplicación de la historia digital al análisis económico.

Luz María Uhthoff López. Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora titular de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Programa para el Desarrollo del Personal Docente (Prodep). Ha impartido cursos de Historia de México, Historiografía de México y Temas de Historia Política, entre otros. Ha publicado libros, así como di-

versos artículos en revistas especializadas y capítulos de libro. Sus líneas de investigación son la historia económica e institucional de México, siglos XIX y XX. Entre sus temas recientes ha abordado la historia fiscal, la historia del petróleo y la historia de la administración pública.

Omar Velasco Herrera. Doctor y maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto Mora. Licenciado en Economía y especialista en Historia Económica por la Facultad de Economía de la UNAM. Actualmente es profesor asociado de tiempo completo en el área de Historia Económica, profesor de la especialización en Historia Económica y de la maestría en Economía en la Facultad de Economía de la UNAM. Imparte los cursos de Teoría Económica dentro de la Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, en la misma universidad. Sus líneas de investigación son la historia fiscal, bancaria y monetaria de México, siglos XIX y XX, y la relación disciplinar entre la historia y la teoría económica. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

OTROS AUTORES

Josep M. Fradera. Historiador español, catedrático de la Universidad Pompeu Fabra, especializado en colonialismo. Es autor de *La nación imperial (1750-1918): Derechos, representación y ciudadanía en los imperios de Gran Bretaña, Francia, España y Estados Unidos* (2015). En 2022 ganó la quincuagésima edición del Premio Anagrama de Ensayo con *Antes del antiimperialismo: Genealogía y límites de una tradición humanitaria*.

Laura Verissimo de Posadas. Miembro titular en funciones didácticas en la Asociación Psicoanalítica del Uruguay y representante por América Latina en el Board de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). En 2018, su texto “Es tiempo ahora de voces entre voces apoyadas” ganó el Premio Psicoanálisis y Libertad del XXXII Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis Fepal.

Jean Meyer. Historiador y geógrafo, es profesor emérito de la División de Historia del CIDE, autor de varias decenas de obras sobre temas variados, en particular la Cristiada, la historia rusa y los elementos históricos de su propia vida. ☺

ISTOR, año XXIII, número 91, invierno-primavera 2022-2023, se terminó de imprimir el 31 de enero de 2023, en los talleres de Impresión y Diseño, Suiza 23 bis, Colonia Portales Oriente, 03570, Ciudad de México. En su formación se utilizaron tipos Garamond 3 Medium de 12.6 y 11 puntos.