

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.), *Educar 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. 