

# La contribución de Peter Seixas a la enseñanza de la historia en El Salvador

Peter Seixas' contribution to the teaching of history in El Salvador

A contribuição de Peter Seixas para o ensino de história em El Salvador

José Montoya<sup>1</sup>

María Julia Flores<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 20/07/2023 - Fecha de aceptación: 15/09/2023



## Resumen:

Este artículo ofrece una visión resumida de cómo la obra de Peter Seixas ha aportado aspectos específicos en el proyecto de transformación curricular de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia en El Salvador. Este trabajo presenta la contribución de Seixas al replanteamiento de la enseñanza de la historia, en general, desde una perspectiva curricular, así como en lo que respecta a

sus aportes conceptuales al pensamiento histórico. Además, se ubica el contexto de los aportes a la reflexión sobre los conceptos de primer y segundo orden, y cómo diferentes autores han delineado la discusión del enfoque del pensamiento histórico para la promoción de la ciudadanía; es decir, la conciencia histórica. Se presentan ejemplos concretos sobre cómo la transformación curricular en curso, de El Salvador, se ha beneficiado de la inestimable contribución de Seixas.

- 1 Salvadoreño. Maestro en Economía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México. Docente de la Escuela de Economía de la Universidad Nacional de El Salvador, San Salvador, El Salvador e Investigador Educativo en la Dirección de Formación Docente, Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador. Correo electrónico: [jose.montoya@mined.gob.sv](mailto:jose.montoya@mined.gob.sv); [jose.montoya2@ues.edu.sv](mailto:jose.montoya2@ues.edu.sv) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-8288>
- 2 Salvadoreña. Maestra en Historia por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), Porto Alegre, Brasil. Investigadora Educativa en la Dirección de Formación Docente, Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador. Correo electrónico: [maria.julia.flores2@clases.edu.sv](mailto:maria.julia.flores2@clases.edu.sv) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0667-7592>

**Palabras claves:** Conciencia histórica; El Salvador; enfoque por competencias; enseñanza de la historia; pensamiento crítico; pensamiento histórico; Peter Seixas.



#### **Abstract:**

This article offers a summarized view of how the work of Peter Seixas has contributed specific aspects in the curricular transformation project of the subject of Social and Civic Studies, as it refers to the teaching of history in El Salvador. This paper presents Seixas' general contribution to the rethinking of history teaching in general from a curricular perspective as well as its conceptual insights into historical thinking. In addition, the context of the contributions to the reflection on the concepts of first and second order, and how different authors have delineated the discussion of the historical thinking approach for the promotion of citizenship, i.e., historical consciousness, is placed. Concrete examples on how El Salvador's ongoing curricular transformation has benefited from Seixas' invaluable contribution.

**Keywords:** Competency-based education; critical thinking; El Salvador; historical awareness; historical thought; history teaching; Peter Seixas.



#### **Resumo:**

Este artigo oferece uma visão resumida de como a obra de Peter Seixas contribuiu com aspectos específicos no projeto de transformação curricular da disciplina de Estudos Sociais e Cívica, no que se refere ao ensino de história em El Salvador. Este artigo apresenta a contribuição geral de Seixas para o repensar o ensino de história em geral a partir de uma perspectiva curricular, bem como no que diz respeito às suas contribuições conceituais para o pensamento histórico. Além disso, localiza-se o contexto das contribuições para a reflexão sobre os conceitos de primeira e segunda ordem e como diferentes autores delinearão a discussão da abordagem do pensamento histórico para a promoção da cidadania, ou seja, da consciência histórica. São apresentados exemplos concretos de como a transformação curricular em curso em El Salvador beneficiou da inestimável contribuição de Seixas.

**Palavras-chave:** Abordagem por competências; consciência histórica; ensino de história; El Salvador; pensamento crítico; pensamento histórico; Peter Seixas.

## **Introducción**

El presente artículo aporta una visión resumida de cómo el trabajo de Peter Seixas ha estimulado aspectos concretos del proyecto de transformación curricular en marcha de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, en lo referente al bloque de historia. En una primera sección se introduce la contribución general de Seixas al replanteamiento de la

enseñanza de la historia en El Salvador. En un segundo momento, se ubica el contexto de las aportaciones a la reflexión sobre los conceptos de primer y segundo orden, así también se replantea cómo distintos autores han delineado la discusión del enfoque de pensamiento histórico para la promoción ciudadana, esto es, la conciencia histórica. En un tercer momento se presentan dos casos concretos, en los cuales se describe la forma que el pensamiento de Seixas ha influenciado el diseño de las lecciones sobre el imperialismo, a finales del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial. En particular, los conceptos retomados del trabajo de Seixas son, del concepto de “evidencias”, el referido a la contextualización de fuentes primarias y la adopción de la “perspectiva histórica”, desde los motivos de hombres y mujeres, en el contexto histórico de la Primera Guerra Mundial.

Finalmente, el artículo aborda la cuestión sobre las limitaciones y retos que se han enfrentado para incorporar el enfoque de Seixas en el currículo nacional. Se menciona la necesidad de superar los estándares editoriales convencionales y adaptar la lógica de los libros de texto y materiales didácticos al objetivo de formar pensamiento histórico por medio del ejercicio de actividades multimodales, complejas y flexibles. Así mismo, se presentan algunas conclusiones resultantes de la aplicación del pensamiento de Seixas y reflexiones para la continua transformación curricular.

### **Contribución de Peter Seixas para replantear la enseñanza de la historia en El Salvador**

La contribución principal a la enseñanza de la historia de Peter Seixas y otros historiadores canadienses como Tom Morton, consiste en la construcción de un modelo de pensamiento histórico progresivo y empírico para la enseñanza de la historia. Este modelo incorpora a tres corrientes comprometidas con propuestas innovadoras, según la tradición filosófica e histórica: la alemana, la inglesa y la estadounidense (Seixas, 2017). A la base de este modelo se encuentra la reflexión teórica sobre el pensamiento histórico. Este es definido por Seixas y Morton (2012) como una forma de pensamiento propio de la disciplina de la Historia. Como el proceso creativo a través del cual los historiadores trabajan

las evidencias históricas para crear interpretaciones del pasado. En ese sentido, los autores diferencian entre pasado e historia. Esta última se crea a partir de las preguntas que los historiadores se plantean desde el presente. En relación a la enseñanza de la historia, se trata de desarrollar habilidades que se relacionan con el método de trabajo del historiador. Este planteamiento se modela empíricamente en la propuesta de los seis conceptos de pensamiento histórico con los que se puede trabajar en el aula: significancia histórica, evidencias, continuidad y cambio, causa y consecuencias, toma de perspectiva histórica y la dimensión ética.

A partir de 2018 el Ministerio de Educación de El Salvador inició un proceso de replantear la enseñanza de la historia desde el currículo hasta los materiales educativos, a la fecha dicho proceso se encuentra en sus etapas de formulación y propuesta de nuevas unidades de enseñanza y se espera que, a partir de 2024 se inicie el nuevo programa de Estudios Sociales y Cívica. En ese proceso, el aporte del modelo de pensamiento histórico en que trabajó Peter Seixas fue de suma importancia. Desde un inicio fue necesario identificar las nuevas posibilidades que brinda la enseñanza de la historia, a la luz de nuevos enfoques desarrollados por la academia y el esfuerzo aplicado, de diversos entes rectores de la enseñanza en América Latina y en el nivel internacional. En el caso de Chile, se puede encontrar una influencia de los planteamientos de pensamiento histórico en la formación inicial docente (Chávez Preisler, 2022), así como se puede apreciar, para el caso de México, la presencia de una propuesta pedagógica dirigida a secundaria, influenciadas por los enfoques anglosajones y canadienses (Sosenski *et al.*, 2018, 2019).

En la búsqueda de bibliografía sobre este reto se identificó que, en las últimas décadas, existe un consenso en torno a planteamientos para superar la forma tradicional de enseñar historia. Así, se resaltan las posibilidades de una enseñanza de la historia para una ciudadanía democrática, para la convivencia intercultural, para potenciar el pensamiento crítico, la interpretación, el análisis. Una enseñanza que supera el discurso autorizado y único, para dar paso a una enseñanza de la historia abierta a las preguntas y al debate (Santisteban, 2010; Agüera 2014; Soria 2015 y Pagès, 2003).

Una de las corrientes identificadas en las últimas décadas, muy inspiradora para enseñar historia es la de Jorn Rüsen (1992) quien, a través del concepto de conciencia histórica, propone una forma de orientación

temporal en la vida cotidiana de las personas en el presente. Para Rüsen, la conciencia histórica permite comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente y proyectarse al futuro.

Pensar en una enseñanza de la historia que abra las posibilidades antes descritas y trasladarlas al currículo, los libros de texto y el aula de Historia, constituye tanto un anhelo como un reto. ¿Cómo plasmar en el currículo y los materiales educativos una propuesta didáctica que oriente, de forma gradual y con actividades concretas, hacia la potenciación de la conciencia histórica de los estudiantes? ¿Cómo evidenciar, empíricamente, el grado de conciencia histórica en la que se encuentran los estudiantes? Tal como lo menciona Seixas (2017), evaluar las etapas de la conciencia histórica, resultó ser muy complejo.

Justamente, la gran contribución a la enseñanza de la historia de Peter Seixas y otros historiadores canadienses se orienta en ese sentido. En proporcionar un modelo de pensamiento histórico progresivo y empírico para la enseñanza de la historia. Este modelo incorpora en primer lugar, la corriente inglesa, a través de, por una parte, los conceptos de segundo orden; es decir, los conceptos procedimentales que suministran las herramientas necesarias para hacer historia. Y, por otra parte, la progresión en el pensamiento histórico (Peck y Seixas, 2008).

En segundo lugar, incorpora la corriente estadounidense, mediante la estrategia de indagación y el trabajo con fuentes primarias. Y, en tercer lugar, retoma la teoría del modelo alemán de Jörn Rüsen. Este último se trabaja mediante la progresión de habilidades en los conceptos de pensamiento histórico. Según Seixas (2017), el concepto de conciencia histórica propuesto por Rüsen también plantea la relación entre la vida cotidiana y el conocimiento histórico disciplinario. Esto, porque los problemas y preguntas que se plantean los historiadores surgen de la vida cotidiana. A través de modelos teóricos y metodologías especializadas, los historiadores construyen representaciones del pasado. Estas, a través de diferentes medios, se vuelven disponibles para la cultura más amplia, la cultura histórica. Así mismo, la conciencia histórica no alude solo a la relación entre el presente, el pasado y el futuro, sino también la relación entre el conocedor y lo conocido. Así, la conciencia histórica es la orientación histórica situada de un sujeto hacia el mundo temporal. Además, la conciencia histórica se expresa a través de narraciones que encarnan una orientación moral (Seixas, 2017).

La forma de interrelacionar la conciencia histórica con el pensamiento histórico es, por ejemplo, a través del trabajo con fuentes históricas. [Seixas \(2017\)](#), sostiene que el trabajo con fuentes primarias no es un trabajo meramente técnico. Esta acción se realiza a través de la formulación de preguntas del presente, en diálogo con el pasado y de la contextualización de esa fuente. Así, el trabajo con fuentes cuestiona la compleja red de relaciones entre el pasado y el presente; por lo tanto, entre la disciplina histórica y la vida cotidiana que se articula en la matriz teórica de Rüsén.

De esta forma, el modelo cognitivo de aprendizaje histórico de Peter Seixas y otros pensadores como Tom Borton suministran una progresión en el pensamiento histórico. Para ello, plantean las definiciones de los conceptos de pensamiento histórico o conceptos de segundo orden, según la tradición inglesa. De forma complementaria a la progresión y la definición conceptual, [Seixas y Morton \(2012\)](#) construyen una propuesta empírica de abordaje de cada uno de los conceptos de pensamiento histórico. Esta ha sido una contribución inigualable, que, en El Salvador, permitió pensar en los mecanismos para evidenciar en el currículo y en otros materiales educativos como los libros de texto, la gradualidad de habilidades aplicadas a los componentes de pensamiento histórico definidos en este caso. De ese modo, se estaba ante una oportunidad de mediar las propuestas teóricas referidas a las grandes posibilidades de la enseñanza de la historia que se mencionaron en páginas anteriores. Una mediación para desarrollar la conciencia histórica, a través del trabajo de habilidades del pensamiento histórico.

Otro elemento importante del modelo cognitivo de aprendizaje histórico propuesto por Seixas, es que, tal como está planteado, posibilita la convivencia, a partir de la diferencia. Siendo este uno de los grandes retos en la enseñanza de la historia para superar los macrorelatos que tradicionalmente se orientaban hacia la homogeneización cultural y política, a través de la enseñanza de un único pasado. Así, ante la pregunta respecto a ¿qué historia enseñar en los libros de texto? Este modelo cognitivo desplaza el enfoque hacia la comprensión de los estudiantes de cómo manejar diferentes y, a veces, conflictivas historias del pasado ([Peck y Seixas, 2008](#)). En El Salvador, este planteamiento permite un margen de acción para el docente, al considerar las historias

locales y comunitarias, de mayor significado para los estudiantes, para trabajar habilidades de pensamiento histórico.

En El Salvador, si bien se ha venido dando una relativa actualización de los conocimientos factuales en la enseñanza de la historia, incorporando a grupos sociales subalternos como campesinos, indígenas y mujeres, estaba pendiente una propuesta pedagógico-didáctica para trabajar habilidades de pensamiento histórico que posibiliten la relación compleja entre el presente, el pasado y la proyección de futuro. Frente a ese vacío [Montoya et al. \(2022\)](#) proponen la enseñanza de la historia, a partir del trabajo con habilidades de pensamiento histórico, que permitan generar conciencia histórica. El pensamiento histórico planteado para generar ciudadanía crítica y democrática parte, inicialmente, de la articulación de cuatro componentes: la representación, interpretación, empatía y conciencia temporal. Siendo las últimas tres, las que se han intencionado con mayor énfasis.

En la configuración de los procedimientos que se trabajan en cada uno de estos componentes, el modelo progresivo, así como los ejemplos de actividades prácticas para abordarlos, propuesto por [Seixas y Morton \(2012\)](#), han sido fundamentales, tanto para proponer procedimientos en los programas de estudio como para desarrollar las secuencias didácticas al interior de las lecciones.

A continuación se desarrolla, a modo de ejemplo, cómo, en los casos concretos de las lecciones de historia de octavo grado, se incorporan los planteamientos antes señalados.

### **Adoptar la “perspectiva histórica” desde los motivos de hombres y mujeres en el contexto histórico de la Primera Guerra Mundial**

Incluir la perspectiva histórica ([Seixas & Morton, 2012](#)), desde la contribución de Seixas, implica reconocer la necesidad de incorporar los puntos de referencia manifiestos en los componentes que involucran la empatía histórica ([Santisteban et al., 2010](#); [Santisteban Fernández, 2010](#)), enfocada a elementos particulares del desarrollo de conceptos de segundo orden, en concordancia con los elementos factuales de primer orden. Dependiendo del tema factual al que se enfrenta el docente, esta labor puede ser más o menos complicada, considerando el acervo de información

y evidencia disponible, así como la versatilidad de los temas particulares de los que se desprende el aprendizaje del pensamiento histórico.

Sin embargo, cualquiera que fuera el caso, adoptar una perspectiva histórica con el objetivo de zanzar la brecha de tiempo entre el presente y el pasado, parte de reconocer que existe “un océano de distancia” entre los puntos de vista predominantes en el presente, en tanto creencias, valores y motivaciones, respecto de aquellos manifiestos en las eras del pasado (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2012). Por tanto, es necesario evitar presentismos y anacronismos mentales, y buscar comprender adecuadamente el contexto de los sujetos históricos estudiados. El reto radica en lograr que el estudiante adopte la perspectiva de los personajes históricos tratando de comprender los contextos y marcos de valores que los impulsaron a tomar determinadas decisiones en determinados contextos (Seixas & Morton, 2012).

La estrategia de incorporación del concepto de “perspectiva histórica” resulta útil para abordar el tema de la Primera Guerra Mundial. En este caso, se optó por combinar los elementos de la empatía histórica y la interpretación de propaganda para poder comprender los motivos de porqué los individuos deciden marchar a la guerra. Partiendo de la pregunta general “¿Por qué marchar a la guerra?” los estudiantes conectan con el pasado, buscando primero, separar los motivos de los imperios y naciones del por qué ingresar a la Primera Guerra Mundial, estableciendo el escenario y preámbulo general, desde la perspectiva de procesos, en general, y luego, ubicando los motivos particulares que motivaron a los jóvenes, hombres y mujeres a apoyar el esfuerzo bélico.

El contexto histórico para comprender los motivos personales se enriquece con fuentes iconográficas, para el caso, la ilustración sobre la campaña de la “Orden de la Pluma Blanca”, que se desarrolló en Inglaterra en 1914, la cual era una estrategia para animar a las mujeres a presionar a sus familiares y amigos para que se alistaran. En esta campaña, se daban plumas blancas a los hombres jóvenes y aptos que no se presentaban voluntarios, dando a entender que eran cobardes. Así mismo, se presentan testimonios de jóvenes que se enlistan, tanto en Inglaterra como en el Imperio prusiano, de un lado se muestra como la propaganda influyó en la decisión de los jóvenes de formar parte de “algo mayor” y “servir a su nación”, así también, del otro lado, donde el servicio era obligatorio,



se muestra cómo los jóvenes describen el enlistamiento como un ritual de iniciación o una aventura a la que deben responder con valor y hombría.

La lección inicia con la activación de conocimientos previos en los cuales se invita a los estudiantes a explorar lo que saben del tema, a partir de un recurso gráfico titulado “Hark! Hark! The dogs do bark!” de Johnson, Riddle & Co., en 1914, (ver Figura 1) el cual muestra el continente europeo en las primeras fases de la Primera Guerra Mundial, con ilustraciones de perros y otros animales que satirizan el ambiente prebélico. Guiando a los alumnos mediante la provocación de preguntas como: “¿Qué expresiones tienen los personajes de la pintura?”, “¿Qué están haciendo los personajes?”, “¿Por qué creen que el autor de la pintura decidió describirlos de esa forma?”, y “¿Cómo creen que la pintura refleja la sociedad de ese momento?”

### Figura 1

*Caricatura de mapa alusivo al prelude de la Primera Guerra Mundial en Europa*

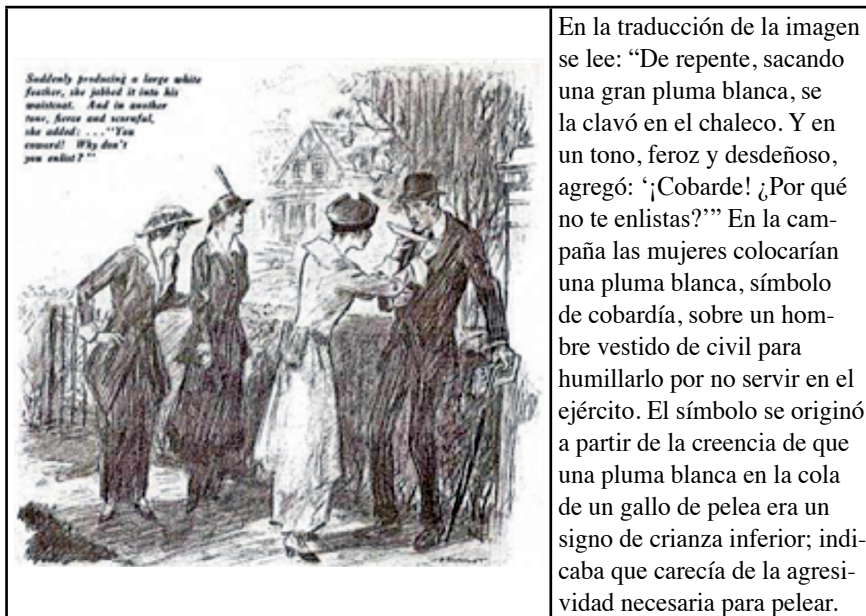


**Fuente:** Emanuel, W. (1914) “Hark! Hark! The dogs do bark!”. Johnson, Riddle & Co. en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hark!\\_Hark!\\_The\\_Dogs\\_Do\\_Bark!\\_1914.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hark!_Hark!_The_Dogs_Do_Bark!_1914.jpg)

En una segunda etapa, lo que podríamos considerar “el construyo” o la “profundización” de la secuencia didáctica, la lección presenta los factores subyacentes, causas y los acontecimientos que llevaron al conflicto armado entre las potencias europeas. El énfasis es abordar elementos factuales, desde una perspectiva general, a modo de presentar información, en forma de infografías de interés, a los estudiantes. Posteriormente, al haber consolidado elementos del contexto histórico, general, se orienta la atención del estudiante a reflexionar sobre la diferencia de motivos entre las naciones para ir a la guerra y los motivos de las mujeres y hombres en el contexto histórico de esta. Para sugestionar el proceso de reflexión se introduce el ejemplo de la campaña de “La orden de la pluma blanca” que se popularizó en 1914, en Inglaterra.

## Figura 2

Iconografía alusiva a la campaña de la orden de la “Pluma blanca”.



En la traducción de la imagen se lee: “De repente, sacando una gran pluma blanca, se la clavó en el chaleco. Y en un tono, feroz y desdenoso, agregó: ‘¡Cobarde! ¿Por qué no te enlistas?’” En la campaña las mujeres colocarían una pluma blanca, símbolo de cobardía, sobre un hombre vestido de civil para humillarlo por no servir en el ejército. El símbolo se originó a partir de la creencia de que una pluma blanca en la cola de un gallo de pelea era un signo de crianza inferior; indicaba que carecía de la agresividad necesaria para pelear.

**Fuente:** Bennett, A. (1914). La pluma blanca: un bosquejo del reclutamiento inglés. Collier's Weekly, Estados Unidos.

La presentación de esta ilustración introduce a los estudiantes a una primera aproximación a cómo operaba el sistema de valores inglés

en los primeros años del siglo XX, y aunque aún no se le presenta al estudiante el requerimiento de analizar o interpretar fuentes iconográficas sí es lo suficientemente sugerente como para adelantar algunas actitudes y paralelismos con el sistema de valores predominante en el presente. Posteriormente, se le pide al estudiante que lea y tome en consideración los testimonios de dos jóvenes reclutas que deciden alistarse en los ejércitos, tanto de Inglaterra, como del otro bando, en Prusia.

Retomando trabajo de Peter Englund “La belleza y el dolor de la batalla” (Englund, 2011, p. 74) se retoma el relato de Kresten Andresen, un joven prusiano que decide partir al frente de batalla para probarse, a sí mismo, como hombre y no quedarse atrás, respecto de sus pares que partieron antes que él. Por otra parte, se rescatan los testimonios del Archivo de Guerra de Inglaterra “Voices of the first World War”, y, en particular, se presenta la perspectiva de Irving Jones, un joven galés, quien menciona cómo la propaganda gráfica y audiovisual tuvo un efecto en su decisión de formar parte del esfuerzo bélico.

En esta sección, se le presenta a los estudiantes la actividad de tener que analizar los motivos de ambos jóvenes en unirse al esfuerzo bélico. Se les presentan preguntas generadoras, tales como, “Considerando el contexto histórico y en su vida el personaje histórico...” ¿Qué era lo que quería o perseguía?”, “¿Qué era lo que odiaba o rechazaba?” y “¿Qué era lo que consideraba importante?”. Estas reflexiones orientan la discusión mayor sobre qué es lo que motiva a los sujetos históricos a tomar ciertas decisiones en contextos donde, aparentemente, los individuos ven negada su agencia por los grandes procesos históricos. Sin embargo, un punto relevante a dejar en la lección es que las personas toman decisiones que llevaron a ciertas consecuencias, aun cuando sus motivaciones fueron influenciadas por determinados patrones culturales e históricos de la época.

El centro de la lección, en torno a la categoría de “motivos históricos”, se enmarca en un análisis de la propaganda de guerra. Esta propaganda estaba diseñada por los Gobiernos, particularmente en aquellos Estados donde el alistamiento fue, durante algún período, todavía voluntario, para motivar sentimientos de patriotismo, aventura o compromiso en los jóvenes ciudadanos. En el centro de la propaganda de dicho período subyace un sistema de valores que promueve la figura

masculinizada del hombre-aventurero y el hombre-guerrero como mecanismo de verificación identitario ante su comunidad y ante sí mismo. En estas representaciones instrumentalizadas de la masculinidad, se presenta la agencia como un factor subordinado al cumplimiento de alguno de esos roles en el conflicto. Esto se logró encubriendo las terribles consecuencias y costos humanos de la matanza industrializada que fue la Primera Guerra Mundial.

La actividad se centra en colocar a los estudiantes en un diálogo con el pasado y el contexto al que se enfrentaron los jóvenes que tuvieron que decidir participar o no en la guerra, influenciados por la propaganda. En particular, el objetivo de la actividad es que se reduzca la distancia entre la perspectiva contemporánea de la guerra, en el presente, con la perspectiva del pasado, siendo el primer paso, el análisis de la propaganda a modo de rescatar de esta los valores y creencias que predominan en ella y que reflejan el sistema de valores de dicho período.

En este sentido, el análisis de la propaganda de guerra se vale de los siguientes pasos: (1) Describir en cada afiche los elementos gráficos y textuales que contiene; (2) Responder las siguientes preguntas: a) ¿qué mensaje es el que se traslada?; b) ¿hacia quién o quiénes va dirigido el mensaje?; c) ¿qué ideas o valores están presentes en las imágenes/palabras y cómo se promueven? La propaganda presentada para el análisis, en este caso, destaca el arquetipo del hombre guerrero, por ejemplo, en la litografía de 1912 “The United States Army builds men” el mensaje es evidentemente claro: los hombres se forjan en el ejército. Además, tras este mensaje se presentan diversos arquetipos clásicos de la hombría: su físico representado por un atleta olímpico, su habilidad manual representada por un obrero de la industria y su gallardía reflejada en la armadura de un cruzado, todos estos, sintetizados en la figura heroína de un soldado. En otros casos, se presenta a la mujer y los hijos en una posición de reforzamiento de este sistema de valores, por ejemplo, en la litografía de E. J. Kealey (1915) “Women of Britain Say – Go” es la mujer británica la que despide a su hombre o en el caso de la litografía “For the glory of Ireland” es la mujer la que cuestiona directamente la hombría del espectador con el mensaje “¿Vas a ir o debo ir yo?”.

Luego de rescatar los elementos clave de la propaganda se cierra la actividad con la siguiente pregunta: ¿Qué ideas o valores siguen

vigentes en la actualidad? A modo de contrastar qué valores siguen predominando en la actualidad y cómo los motivos y decisiones del presente de marchar a la guerra pueden seguir siendo influenciados por ecos del pasado en los “océanos de distancia” temporal.

### Figura 3

*Litografías sobre propaganda en la primera guerra mundial*

		
<p><b>Fuente:</b> E. J. Kealey (1915) “Women of Britain Say – Go” World War I British poster by the Parliamentary Recruiting Committee.</p>	<p><b>Fuente:</b> Paus, H. A. (1912) “The United States Army builds men” Buffalo, New York: Niagara Litho. Co. Biblioteca del Congreso, Washington D. C.</p>	<p><b>Fuente:</b> Autor desconocido (1915) “For the glory of Ireland” Biblioteca del Congreso, Washington D. C.</p>

### Contextualizar una fuente primaria sobre el imperialismo de finales del siglo XIX e inicio del XX

Seixas y Morton (2012), a partir de la pregunta ¿cómo sabemos lo que sabemos sobre la historia? conectan el trabajo con fuentes y evidencias. El concepto de “evidencias” es uno de los seis conceptos de pensamiento histórico en el modelo cognitivo de estos autores. Su abordaje ayuda a comprender la diferencia entre pasado e historia. Sin embargo, el análisis de fuentes requiere, como requisito previo, de las preguntas y del contexto. Esto, porque la fuente primaria, como rastro del tiempo

pasado “ha sido arrancada de su contexto para existir, como un animal salvaje en un zoológico, en otro contexto completamente distinto, el contexto en el que se analiza” (Seixas, 2015, p. 7).

Según el modelo cognitivo propuesto por los autores referidos, el trabajo con “evidencias”, comprende el trabajo en relación a cinco ideas fundamentales: a) la historia es interpretación basada en inferencias derivadas de fuentes primarias variadas; b) la importancia de la formulación de buenas preguntas, a partir de las cuales, la fuente se puede convertir en evidencia; c) el trabajo con fuentes inicia incluso antes de leerla, con preguntas sobre quién, cuándo, por qué la fuente fue creada; d) la contextualización. El análisis de la fuente, en relación con el análisis de su contexto histórico; e) la corroboración de inferencias. Es decir, el contraste de las inferencias iniciales con otras fuentes primarias o secundarias (Seixas y Morton, 2012).

De los planteamientos anteriores y siguiendo las actividades modeladas por los autores mencionados, en una de las lecciones del libro de texto de Estudios Sociales de octavo grado, referida al imperialismo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se trabajó como propuesta de consolidación, una actividad de contextualización de fuente primaria. Para esa actividad, desde un inicio se orientó una secuencia didáctica que proporciona el contexto requerido para interpretar la fuente.

La lección inicia con la actividad de “Exploración” en la cual, se presenta una caricatura de la época titulada “El pastel chino” (Figura 4), publicada en 1898 en *Petit Journal*. Se proporciona la información necesaria sobre la imagen y se propone la actividad Ver-inferir-preguntar. Esto es, observar lo que está pasando en la imagen, los personajes y lo que estos hacen. Plantear inferencias, diciendo qué creen que está pasando en la escena de la imagen y formular preguntas, respecto a las inquietudes creadas a partir de la fuente.

## Figura 4

### *El pastel chino*



**Fuente:** H. Meyer (1898). El Pastel chino. *Petit Journal*, Paris. Shutterstock.com.

A continuación, en las actividades de profundización y con recursos como mapas y esquemas, se trabaja el concepto de imperialismo como un fenómeno propio del período de finales del siglo XIX. Se abordan sus causas políticas, económicas, sociales y culturales. El trabajo con las causas es aprovechado para relacionar el problema del racismo, presente en los colonizadores europeos. Para ello, se propone una actividad de contraste de fuentes. Se proporciona una fotografía de 1900, en la cual se observa a una mujer siendo llevada en silla de manos por porteadores chinos y un fragmento de fuente secundaria de Erick Hobsbawm, extraída del libro *La era del imperio*, de 1998, referida a la identidad de superioridad de los colonos europeos. En primer lugar, se les pide a los estudiantes que observen e infieran: ¿Qué historia cuenta la imagen? ¿Qué tensión identifican? ¿Qué relaciones de dominación observan y en qué ideas se sustentaban? En segundo lugar, se solicita que lean el fragmento de fuente secundaria y, basándose en ella, que expliquen si

esa fuente contradice, complementa o refuerza lo observado y las inferencias realizadas sobre la imagen, argumentando por qué.

Siguiendo con las actividades de profundización se representa, en una infografía, la expansión colonial sobre Asia y el Pacífico. Seguidamente, se da paso a los procesos de resistencia focalizados en China. En este punto, se expone la situación comercial de los imperios europeos y Japón, en China; especialmente en relación con el comercio de opio y las guerras surgidas por esa causa.

Finalmente, se presenta otro caso de resistencia: la rebelión de los bóxers. A manera de contexto, se expone cómo se implican las fuerzas del Imperio chino. Siendo posteriormente vencidos por una alianza de ocho naciones extranjeras: Inglaterra, Rusia, Estados Unidos, Alemania, Francia, Italia, Japón y Austria-Hungría. Esos imperios neutralizaron el asedio y avanzaron hasta Pekín, donde culminaron la ocupación, venciendo a los bóxers y saqueando la capital. La guerra concluye con el protocolo bóxer o acuerdo de paz en 1901. China fue vencida y obligada a pagar reparaciones.

Como actividades de consolidación, se solicita a los estudiantes que comparen las inferencias realizadas en la actividad de exploración, con lo que han aprendido en la lección, a través de otras fuentes históricas. Finalmente, se propone la actividad de contextualización. La fuente primaria que se propone es una caricatura titulada “The real trouble will come with the wake” (“El verdadero problema vendrá con el velorio”), caricatura estadounidense publicada en la Revista Puck, en 1900 (Figura 5). Para realizar la actividad se identifican los animales con el respectivo país al que representan, según la caricatura: el dragón, China; el oso Rusia; el león, Reino Unido; el leopardo, Japón; un águila, Estados Unidos y otra águila Alemania. Con esa información, se les solicita a los estudiantes lo siguiente:

- a. Observar y describir la imagen: los personajes, las acciones, los símbolos.
- b. Contextualizar: ¿cuándo y dónde fue creada la imagen? ¿Qué estaba pasando en el tiempo en que fue creada la imagen? ¿Cómo se expresa en la caricatura, la situación de China y la posición de los otros imperios en ese momento?



- c. Expliquen ¿cuál es la perspectiva (vencedores o vencidos) que expresa la imagen?
- d. ¿Qué pasa si se narra la historia únicamente desde esa perspectiva? ¿Qué puntos de vista harían falta?

### Figura 5

*Caricatura alusiva al imperialismo de las potencias europeas en China.*



**Fuente:** Udo Keppler, (1900). “The real trouble will come with the wake” (“El verdadero problema vendrá con el velorio”). Puck. Shutterstock.com.

### Limitaciones del esquema editorial tradicional salvadoreño para incorporar el aporte de Seixas al currículo de historia

Pese a la profunda influencia que ha tenido Seixas en el proceso de transformación curricular de la asignatura de historia en El Salvador aún persisten retos importantes por subsanar en lo que refiere a la coherencia entre la apuesta de formar pensamiento histórico desde una perspectiva de estándares y el objetivo de cumplir metas curriculares centradas en el aprendizaje y/o memorización de contenido, cuando se refiere al diseño

y redacción de materiales y textos didácticos. Uno de los problemas principales para incorporar plenamente el enfoque de Seixas en el currículum se origina en el hecho que el esquema editorial tradicional, en el país, se remonta a fundamentos curriculares que se centran en objetivos de aprendizaje y bloques de contenidos. En este sentido, el diseño programático de las unidades didácticas obedece a una dinámica que no es coherente con la búsqueda de aprendizaje de datos factuales que predomina sobre el ejercicio del pensamiento histórico.

Además, en la revisión de los procesos de diseño curricular, se ha impulsado una renovación de los libros de texto buscando no solo actualizar contenido sino y, sobre todo, enfatizar la mayor conexión visual del texto con el estudiante. En términos generales, la propuesta de una mejora en el diseño y la estética de los libros de texto sería positivo si el diseño fuera lo suficientemente flexible como para incorporar el enfoque de pensamiento histórico, en conjunto con la composición de imágenes que sirvan de base para poder trabajar elementos relacionados a las fuentes. Sin embargo, en el diseño actual de los textos esto juega un rol secundario al objetivo de diseñar materiales que correspondan con la lógica de aportar fuentes variadas al estudiante y no materiales accesorios que estimulen la atención del alumno. Por otra parte, la modalidad restringida del libro de texto convencional descarga desproporcionadamente la responsabilidad de formar pensamiento histórico, con base al trabajo de fuentes impresas y sujetas al dominio público libre de regalías.

### **A modo de conclusión**

El modelo cognitivo de pensamiento histórico progresivo y empírico en el que trabajó Peter Seixas constituye una contribución a las corrientes innovadoras sobre enseñanza de la historia. Esta propuesta no solo retoma elementos de las corrientes inglesa, estadounidense y alemana, sino que se suma a estas con aportes originales, que pueden ser implementados con variadas narrativas históricas, según los grupos sociales y sus identidades de etnia, región u otras. Gracias a estos desarrollos teórico-conceptuales, ha sido posible retomar elementos para replantear la enseñanza de la historia en El Salvador.

En este sentido, el enfoque sistematizado respecto a los conceptos de pensamiento histórico y las habilidades a desarrollar en cada uno de ellos, ha contribuido, enormemente, al rediseño de los fundamentos de la enseñanza de la historia en El Salvador, tanto en el currículo, como en la elaboración de materiales educativos como los libros de texto. Al ser un modelo práctico y flexible, ha permitido proponer procedimientos curriculares que consiguen concretar el trabajo en el aula de clases, orientado al trabajo activo de los estudiantes. Así mismo, este modelo facilita que la enseñanza de la historia pueda ser explorada desde otras aristas. No solo desde las grandes narraciones estructurales, sino a partir de las experiencias y decisiones de las personas en el tiempo. Es así como se abre una variedad de posibilidades para fomentar el debate, formar el pensamiento crítico y promover la agencia ciudadana.

Finalmente, en El Salvador, se requiere ajustar los diseños editoriales a los nuevos planteamientos pedagógico-didácticos, no solo de la historia. De lo contrario, las innovaciones en la enseñanza se verán limitadas por esquemas que siguen recopilando información en bloques de contenido, para fomentar las narrativas históricas como una verdad única y no abierta al debate.

## Referencias

- Agüera Pedrosa, S. (2014). *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. [Tesis de maestría]. Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Universidad de Almería. España. <http://hdl.handle.net/10835/2809>
- Chávez Preisler, C. (2022). Una en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 337-356.
- Englund, P. (2011). *La belleza y el dolor de la batalla*. Roca editorial.
- Montoya, J., & Flores, M. J. (2022). Una propuesta de mejora curricular desde la perspectiva del pensamiento histórico y crítico para la enseñanza de la historia en El Salvador. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 24, 1-25. <https://doi.org/10.15359/rp.24.5>
- Pagès, J. (octubre de 2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (1), 11-42. <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>

- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 31(4), 1015-1038-1015-1038. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3030>
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*.
- Soria López, G. M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de caso a partir de narraciones históricas [Tesis doctoral]. Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285095/gmsl1de1.pdf>
- Sosenski, S., García, N., & Pla, S. (2018). HISTORIA 1 (Vol. 1). Larousse.
- Sosenski, S., García, N., & Pla, S. (2019). HISTORIA 2 (Vol. 2). Larousse.