



UMSNH



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Tesis

**LA REGIÓN EN BUSCA DE SU PASADO
NARRATIVAS COMUNITARIAS COMO ALTERNATIVA
DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE
HONDURAS**

Para obtener el grado de
MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta
JOSE CARLOS CARDOZA PORTILLO
Licenciado en Historia

Director de tesis
ÁNGEL RAFAEL ALMARZA VILLALOBOS
Dr. En Historia

Morelia Michoacán, noviembre del 2023



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

Resumen

Esta investigación se realizó como parte del programa de Maestría en Enseñanza de la historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En ella se analiza la compleja situación de la enseñanza de la historia en el occidente de Honduras. Para lo cual, se comienza brindando el contexto social, político, historiográfico y educativo en el que se sitúa el país centroamericano y el problema a abordar. Posteriormente se exponen los resultados de una encuesta tipo diagnóstica realizada a estudiantes del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). En esta, se encuentra que la enseñanza de la historia dentro del sistema educativo hereda una serie de conflictos que imposibilitan al estudiante la consolidación de un pensamiento histórico complejo. Además, se identifica que el *discurso dominante* dentro del aula prioriza el pasado de las regiones más pobladas y con mayor caudal político. Para dimensionar el conflicto desde una perspectiva más amplia, se solicita a un grupo de estudiantes voluntarios, redactar un ensayo dentro del cual desarrollen una narrativa sobre la historia de los elementos que consideren más relevantes dentro de su comunidad. Los trabajos fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa mediante la metodología de la búsqueda de conceptos de segundo orden, los cuales podrían indicar la existencia de un pensamiento complejo desarrollado en el estudio del pasado. Sin embargo, se observaron muchas dificultades por parte de los estudiantes para incluirlos dentro de su texto. Por lo tanto, en la última fase de la investigación se diseña e implementa una intervención educativa bajo el modelo de taller. En este se desarrollaron clases de manera virtual dentro de las cuales se fueron abordando una serie de conceptos de segundo orden elementales en la educación histórica: *causas y consecuencias; relevancia histórica; cambio y continuidad y dimensión sociocrítica*. Al final se discuten los resultados, los cuales evidencian una importante mejoría en la forma en que los estudiantes piensan el pasado y lo conectan con las preocupaciones de su presente, creando así, sujetos con una *conciencia histórica* más genuina, no necesariamente en sintonía con los intereses identitarios del discurso maestro de la educación formal y su *historia patria*.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Narrativas Comunitarias, Historia de Honduras, Propuesta Didáctica.

Abstrac

This research was conducted as part of the master's program in History Teaching at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. It analyzes the complex situation of history teaching in western Honduras. It begins by providing the social, political, historiographical and educational context in which the Central American country is situated and the problem to be addressed. Subsequently, the results of a diagnostic survey conducted among students of the Western Regional University Center (CUROC) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH) are presented. In this survey, it is found that the teaching of history within the educational system inherits a series of conflicts that make it impossible for students to consolidate a complex historical thinking. In addition, it is identified that the dominant discourse in the classroom prioritizes the past of the most populated and politically rich regions. To dimension the conflict from a broader perspective, a group of volunteer students was asked to write an essay in which they developed a narrative about the history of the elements they considered most relevant in their community. The works were analyzed qualitatively and quantitatively through the methodology of the search for second-order concepts, which could indicate the existence of complex thinking developed in the study of the past. However, many difficulties were observed on the part of the students to include them within their text. Therefore, in the last phase of the research, an educational intervention was designed and implemented under the workshop model. In this, virtual classes were developed in which four elementary second-order concepts in history education were addressed: Causes and Consequences; Historical Relevance; Change and Continuity; and Socio-critical Dimension. At the end, the results are discussed, which show a significant improvement in the way students think about the past and connect it with the concerns of their present, thus creating subjects with a more genuine historical consciousness, not necessarily in tune with the identity interests of the master discourse of formal education and their national history.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación fue posible gracias al apoyo económico del CONAHCyT y de la Fundación Heinrich Boll, quienes hicieron posible mi traslado desde Honduras hasta a México y mi estadía durante dos años dentro del país. Además, a mi asesor Ángel Rafael Almarza quien siempre estuvo atento a guiarme durante todo el proceso de investigación para culminar mis estudios en tiempo y forma, además de brindarme el apoyo para adaptarme a vivir en tierras extranjeras. Asimismo, al colega Jose Avelino Izaguirre quien fue el enlace con las autoridades del CUROC quienes amablemente me colaboraron para desarrollar mi práctica educativa. A mis amigos y colegas Dr. Fernando David Velásquez y Dr. Rolan Eduardo Soto quienes me acompañaron en México brindándome sus consejos académicos y apoyo moral. A las y los estudiantes quienes voluntariamente decidieron participar en el taller educativo y de quienes se nutre de información esta tesis. También agradezco al personal docente y administrativo del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo quienes me orientaron durante el proceso migratorio y fueron pieza fundamental para el desarrollo de los cursos que recibí durante mi etapa de estudios. A mis compañeros de generación que propiciaron un ambiente de crecimiento académico durante las sesiones en las que intercambiamos experiencias y puntos de vista referente a los distintos temas abordados. En general al pueblo mexicano quienes en un gesto de solidaridad con los países latinoamericanos permiten la llegada de extranjeros a sus universidades.

Dedicatoria

A la memoria de mi abuela, María Alicia Portillo, mujer forjada en el difícil siglo XX de Honduras, quien recorrió el país desde los límites casi olvidados del occidente en la década de los 30, pasando por los sufridos campos bananeros de la costa norte, recorriendo la Tegucigalpa de los años 50 mientras veía el último suspiro de la dictadura más sombría de la historia del país, hasta las montañas de sal de la costa del sur del Golfo de Fonseca, a ella, a quien con sus intrigantes *relatos* del pasado hizo crecer en mí el deseo de conocer más de cerca la historia de Honduras y su gente, transformando sus tardes de *relatos* mientras tomábamos café bajo el arbol de San Pedro Copán en mi profesión y forma de vivir.

A la *memoria* de mi abuelo José Dionisio Cardoza, a quien no tuve la fortuna de conocer, pero ha bastado el *relato* de quienes fueron sus contemporáneos para conseguir inspirarme en su legado de persona culta y servicial.

A mis padres, Juan Manuel Cardoza y Yamileth Portillo, quienes siempre creyeron en mí y acompañaron mi sueño para viajar a la lejana capital de mi país e iniciar con los estudios de licenciatura que eventualmente me han conducido hasta este momento.

Al acompañamiento afectivo de mis hermanas, Cinthia Cardoza y Karen Cardoza, por ser el soporte familiar de entendimiento más cercano desde la niñez. A mi pareja, Carleni Castellanos, por acompañarme en este sueño hasta el extranjero y decidir sumarse a la búsqueda de nuevos horizontes tomada de mi mano.

Índice

Introducción	11
La urgencia de la investigación educativa para la enseñanza de la historia en Honduras	12
Las narrativas como metodología de estudio en la enseñanza de la historia	21
Conceptos fundamentales para el estudio de las narrativas en la investigación educativa	29
La ruta epistemológica para estudiar y fortalecer narrativas	36
Capítulo I. Diagnóstico del estado educativo de la enseñanza de la historia en Honduras	41
1.1 La función de la educación histórica y el debate epistemológico	41
1.2 El problema educativo de la enseñanza de la historia en Honduras	49
1.3 Los libros de texto como recurso didáctico dominante	75
Capítulo II. Estado actual de la complejidad narrativa en los estudiantes universitarios	84
2.1 Las narrativas comunitarias como recurso didáctico en la historia	84
2.2 Las narrativas de los estudiantes del occidente de Honduras y su problemática	89
Capítulo III. Posibles soluciones: planificación y aplicación de la propuesta didáctica	111
3.1 Consideraciones para la elaboración de la propuesta didáctica	111
3.2 Descripción del taller educativo	116
3.3 Resultados del taller educativo	127
Conclusiones	153
Bibliografía	161
Anexos	171

Índice de Tablas

Tabla 1 Distribución de la población en el occidente de Honduras	19
Tabla 2 Conceptos de segundo orden	34
Tabla 3 Origen de estudiantes consultados	62
Tabla 4 Distribución y evaluación sugerida por la UNAH para la asignatura de historia de Honduras.....	75
Tabla 5 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico	95
Tabla 6 Agrupación de niveles de complejidad narrativa de estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico.....	96
Tabla 7 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico.....	99
Tabla 8 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes egresados participantes en el diagnóstico	104
Tabla 9 Agrupación de niveles de complejidad narrativa de estudiantes egresados participantes en el diagnóstico.....	105
Tabla 10 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes egresados participantes en el diagnóstico.....	105

Tabla 11 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes de Desarrollo Local participantes en el taller	128
Tabla 12 Comparativa de niveles de complejidad narrativa de estudiantes de Desarrollo Local participantes en el taller educativo	130
Tabla 13 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes de Licenciatura en Desarrollo Local participantes en el taller	131
Tabla 14 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes de la asignatura historia de Honduras participantes en el taller	139
Tabla 15 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes de la asignatura de historia de Honduras participantes en el taller.....	144

Índice de Figuras

Figura 1 Origen de los estudiantes consultados.....	63
Figura 2 Desarrollo de la clase por el docente.....	64
Figura 3 Regiones en las que más se enfocó la clase de historia	65
Figura 4 Consideraciones sobre si el occidente podría aportar a la enseñanza de la historia de Honduras.....	66
Figura 5 Nivel de exclusión del occidente en el sistema educativo	67
Figura 6 Recursos didácticos que utilizaron los docentes	68
Figura 7 Importancia de los recursos didácticos	68
Figura 8 Cómo consideran la clase de historia los estudiantes.....	71
Figura 9 Disociación entre lo enseñado en clase y el aprendizaje necesario	73
Figura 10 Consideraciones de los estudiantes sobre el discurso histórico	74
Figura 11 Subtemas de libro de texto compilado por la UNAH	78
Figura 12 Temas de libro de texto historia de Honduras.....	80
Figura 13 Implementación de conceptos de segundo orden por los estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico	103
Figura 14 Comparación de complejidad narrativa entre los dos grupos estudiantiles participantes en el diagnóstico.....	107
Figura 15 Comparación de las complejidades narrativas entre estudiantes participantes en el diagnóstico y el taller.....	137

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Mapa político de Honduras -----	20
Ilustración 2 Mapa político del occidente de Honduras -----	20
Ilustración 3 Periodización de la historiografía hondureña -----	51
Ilustración 4 Mapa de Honduras en el libro de texto -----	81
Ilustración 5 Modelo de imágenes para trabajar el pensamiento visual -----	121

Introducción

El occidente de Honduras es una región que se encuentra olvidada dentro de la enseñanza de la historia de las aulas universitarias del país. El *discurso histórico dominante* que se reproduce en los espacios educativos sirve a los intereses del proyecto para la construcción de la nación del siglo XIX. Por lo tanto, en los espacios de educación formal se enseña en su mayoría los procesos políticos de las regiones más pobladas y de mayor concentración económica (Centro y Norte). Al educar partiendo de la historia de espacios ajenos al estudiante, se genera un desinterés por los contenidos y no se logra la aprehensión de la información. Esto no permite al discente del occidente ordenar el pasado de su región bajo categorías de pensamiento histórico complejo.

Por ello, esta investigación tiene como objetivo fortalecer *las narrativas históricas comunitarias* partiendo del rescate de las *memorias comunicativas*, las cuales son enseñadas dentro de los espacios de convivencia cotidiana. Por lo tanto, primero se realizó un diagnóstico educativo con el objetivo de recopilar los *relatos* de los educandos mediante ensayos cortos, a los cuales se les aplicó el procesamiento metodológico y posteriormente se diseñó y aplicó un taller educativo con el propósito de lograr que los estudiantes formulen *narrativas históricas* con elementos conceptuales complejos, las cuales involucren sus elementos identitarios ampliados por las posibilidades que brindan las categorías de segundo orden dentro de la disciplina de la historia. Es decir, utilizar a la educación del pasado como elemento fundamental en la aprehensión de sí mismos como sujetos históricos.

La metodología utilizada para analizar los *relatos* de los estudiantes consistió en la identificación de conceptos de segundo orden, específicamente: *relevancia histórica; causas y consecuencias; cambio y continuidad y dimensión crítica*. Este método está siendo aplicado en los últimos años por investigadores de la didáctica de las ciencias sociales de países como España, Canadá y Brasil, quienes también tienen en común implementar las bases teóricas sobre las *narrativas* propuestas por Jörn Rüsen. Por lo tanto, esto aportó una innovación en la investigación de la enseñanza de la historia en el país.

Se utilizó como muestra a universitarios del centro de estudios más importante del occidente de Honduras, sin embargo, —con las adecuaciones necesarias— el planteamiento metodológico podría ser aplicado en otras regiones del país que presenten un conflicto similar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.

La urgencia de la investigación educativa para la enseñanza de la historia en Honduras

A continuación, se plantean los puntos más importantes que se diseñaron para conducir el proceso de esta investigación. Inicialmente se plantea el problema a estudiar, en el cual se explica la complicada situación que vive actualmente el sistema educativo de Honduras y cómo este termina afectando a la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos. Aunado al mismo, se sitúa el problema historiográfico del país. Posteriormente se justifica la investigación mencionando la importancia de la enseñanza del pasado con herramientas novedosas que se encuentran dentro del debate pedagógico actual. Luego, se definen los objetivos de la investigación y se exponen las hipótesis. Por último, se resume el estado del arte sobre el tema, comenzando por los aportes de las investigaciones realizadas en Honduras hasta la discusión sobre el tema a nivel mundial. Además, se expone detalladamente la metodología que se utilizó durante el trabajo.

El sector educativo en Honduras se encuentra dividido en dos grandes entes administrativos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se ocupa de dirigir desde el primer nivel de educación preescolar hasta el último año de secundaria, por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) se encarga de tutelar el sistema educativo superior del país, para lo cual recibe el 6% del presupuesto general anual del Estado. Sin embargo, su papel es solo el de regir académicamente al resto de universidades tanto públicas como privadas, ya que, de las tres restantes instituciones superiores públicas: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG) y la Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR) reciben su propio presupuesto.

El sector de educación pública en Honduras es uno de los más sacrificados con la implementación de políticas de reducción del gasto público, debido a que el presupuesto nacional del Estado constantemente se ve rebasado por las necesidades del país. Año con año, la cantidad de dinero con la que cuenta la Secretaría de Educación no logra cubrir las demandas del sector, al límite de que se responsabiliza prioritariamente solo del pago mensual de los maestros, mientras que el presupuesto para materiales didácticos, capacitación docente e investigación educativa es casi nulo. Siguiendo un modelo educativo neoliberal, los maestros han sido relegados a implementar evaluaciones por competencias, además, no son incluidos como un sector importante en la toma de decisiones para la elaboración de políticas públicas educativas.¹

El occidente de Honduras está conformado por los departamentos de Copán, Ocotepeque y Lempira, en ellos solo existen tres sedes de las universidades públicas, una de la UNAH llamada Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) otra de la UPNFM y el Centro Regional Tomalá Lempira de la UNAG. Las primeras dos se encuentran ubicadas en Santa Rosa de Copán, la cual es la ciudad que funge como centro urbano más importante del occidente, en ella se aglutinan las principales actividades económicas en la región. La sede del CUROC – UNAH administra un Centro de Educación a Distancia (CRAED) ubicado en el municipio de Nueva Arcadia Copán a 44 km al norte de Santa Rosa, en el que se ofrecen dos licenciaturas. También dirige dos Telecentros, los cuales son espacios universitarios de educación completamente virtual. Uno está ubicado en la ciudad de Gracias, cabecera departamental de Lempira y el otro ubicado en Nueva Ocotepeque, capital departamental de Ocotepeque, en ambos se ofrece una licenciatura y una carrera técnica.

Los estudiantes egresados del sistema educativo secundario que tienen la posibilidad de ingresar a la UNAH, la mayoría cursan dos o tres periodos académicos —un periodo académico consta de 14 semanas de clases— al CUROC, buscando aprobar las clases generales de sus carreras universitarias, y después deben migrar hacia otras ciudades más

¹ COLPROSUMAH, “Propuesta de política pública educativa alternativa para Honduras”, p. 20.

lejanas para continuar. Esto debido a que en la sede de Santa Rosa de Copán actualmente solo existen ocho licenciaturas, cinco técnicos universitarios y cuatro maestrías intermitentes.

Una de las asignaturas considerada como materia general en todo el sistema educativo superior, tanto público como privado, es historia de Honduras. La cual debe ser cursada independientemente de lo que el estudiante haya decidido estudiar. Por lo tanto, cada periodo académico en el CUROC se apertura entre dos o tres secciones con aproximadamente veinticinco estudiantes cada una, para la asignatura de historia de Honduras, las cuales se desarrollan normalmente entre los días lunes a jueves, con una duración de 60 min por día.

El primer problema que se intentará abordar en esta investigación es que, los estudiantes universitarios del occidente que llegan al nivel universitario no son capaces de poder pensar a su región como una zona histórica. Aunque dentro de esta asignatura, durante sus catorce semanas, se pretende estudiar la totalidad del pasado del país, desde sus formaciones sociales prehispánicas hasta la actualidad, la región occidental aparece muy poco en la historia enseñada.

El *discurso dominante* del pasado de Honduras fue pensado, redactado y divulgado dentro del sistema de educación formal desde finales del siglo XIX, durante la Reforma Liberal. Esta transformación fue impulsada por el expresidente Marco Aurelio Soto² desde 1876, durante la cual implementó una serie de medidas para fortalecer la institucionalidad hondureña y situar al país dentro del gran mercado global que se comenzaba a fraguar para América Latina.³ Una de las tareas de esta apertura institucional fue encargarle a una de las mentes más estudiadas para la época en el país: Antonio Ramón Vallejo. Él redactó el primer compendio de historia de Honduras, con el objetivo de ser enseñado en todos los centros educativos del país. El libro se tituló *Compendio de la historia social y política de Honduras* publicado en 1882.⁴

² Presidente de la República de Honduras durante los años 1876-1883, fue ayudado por el mandatario de Guatemala Justo Rufino Barrios para llegar al poder mediante una revolución armada. Se caracterizó por impulsar la primera reforma liberal en el país.

³ AMAYA BANEGAS, "La Reforma Liberal y la construcción de Francisco Morazán como imaginario de la nación", pp. 79-100.

⁴ RAMOS, *Antonio Ramón Vallejo vida y obra*.

Fiel a su época, este texto con fines educativos fue realizado bajo la estricta vigilancia del pensamiento positivista. En él, se creó el panteón de los héroes y próceres nacionales, se fundaron las bases de lo que significaría el Estado de Honduras, haciendo una evocación heroica de su pasado.⁵ Esta forma de escribir y enseñar la historia del país sigue predominando en el sistema educativo hondureño. La educación positivista como base teórica del Estado promovió la historiografía de los principales centros de desarrollo económico. Por ello, la zona central y norte del país, la cual es la más poblada y donde se concentra el poder político y económico, es la que sobresale en los textos de enseñanza de historia de Honduras. Por lo tanto, este discurso curricular ofrece muy poca información del oriente y occidente.

El occidente hondureño aparece en la enseñanza de la historia solo para evocar el pasado prehispánico de la civilización Maya, ya que, en la zona del norte de Copán, frontera con Guatemala, se encuentra uno de los centros prehispánicos más importantes, al punto de que a mediados de siglo XX se dio un proceso de mayanización de la nación. Es decir, se utilizó la herencia de esta cultura prehispánica como símbolo principal de la identidad.⁶ La otra zona que se enseña sin profundizar demasiado es el pasado de la ciudad de Santa Rosa de Copán, ya que para siglo XIX y principios de siglo XX, era uno de los centros más poblados y de suma importancia por la producción de tabaco y la consolidación de sus élites de herencia colonial.⁷

Este desapego entre la región y lo que se enseña queda manifestado también, al revisar la lista de índices temáticos de los libros con que se enseña la asignatura de historia de Honduras. En ellos predominan los nombres de Comayagua, Tegucigalpa y las zonas del enclave bananero en el norte del país. Además, casi en su totalidad, los temas abordados son políticos, pensados y descritos desde la centralidad del Estado aglutinado en Comayagua o Tegucigalpa. Es decir, la nación se legitima concibiéndola verticalmente desde la capital hacia afuera. También, para quienes enseñan es complicado encontrar historiografía sobre

⁵ ALVARADO GARCÍA, “El positivismo”, pp. 365-368.

⁶ EURAQUE, “Antropólogos, arqueólogos, imperialismo y la mayanización de Honduras: 1890-1940”, pp. 73-103.

⁷ BUESO YESCAS, *Santa Rosa de Los Llanos*, pp. 53-68.

occidente, considerando que la producción de la misma aun es escasa, esto debido en parte a la poca promoción e incentivos para el estudio e investigación de las ciencias sociales.

El segundo problema que tratar en esa investigación corresponde a un conflicto de carácter educativo. La información que se expone en la clase general de historia de Honduras, al no ser de la zona donde ha desarrollado su vida el sujeto, el lenguaje informativo que se brinda desde el maestro pasa por fuera de los límites de la aprehensión del educando. Es decir, no es capaz de apropiarse del pasado al que es expuesto en el espacio educativo. El estudiante asume el pasado enseñado como hechos históricos que ocurrieron dentro de una sociedad y un espacio al que no pertenece, y esa desconexión no le permite generar una reflexión de su presente como sujeto histórico. Una pedagogía que no genere vínculo social y emocional sobre lo que se reflexiona, motiva a crear sujetos que no se vinculan ni participan en la vida comunitaria, creando complicaciones para desarrollar elementos identitarios con el uso del pasado, estas ideas fueron planteadas por pedagogos como Freire y Giroux.⁸

Los seres humanos hemos organizado y comunicado nuestro pasado en forma de *relatos* con la finalidad de preservar la *memoria* y el conocimiento, esta es una actividad cognitiva clave en la supervivencia de la especie. La revolución de la comunicación permitió el éxito del Sapiens desde hace más de 70 000 años.⁹ Por lo tanto, obviar en la enseñanza los esquemas mentales de los *relatos* no solo es un error pedagógico, sino una desnaturalización misma del ser humano y su habilidad comunicativa. Por ende, es imperativo utilizar los relatos comunitarios para explicar el pasado, conectando las emociones, vivencias y deseos de la interpretación narrativa del estudiante. Para ello, es pertinente saber en qué medida el *relato comunitario* es capaz de construir un *discurso narrativo histórico* de la región, que ayude a comprender de manera integral el pasado del sujeto y su espacio. Además, este discurso al ser construido por las experiencias significantes conseguirá que el estudiante relacione la información histórica de su espacio educativo con su vida, pasando así, de un pasante interpretativo que ve los fenómenos sociohistóricos desde fuera, a uno *sociocrítico* que se reconoce a sí mismo como parte del conflicto.

⁸ ARNAL, DEL RINCÓN, LATORRE, *Investigación educativa fundamentos y metodologías*, pp. 38-45.

⁹ Harari, *De animales a dioses*, p. 35.

A finales del mes de diciembre del 2021 como parte de esta investigación se realizó una encuesta para hacer un diagnóstico de esta problemática educativa e historiográfica. Dicho cuestionario fue aplicado a estudiantes que finalizaban su clase general en tres secciones del CUROC y, una sección de estudiantes de pedagogía del CRAED La Entrada Copán. La participación fue voluntaria, se obtuvieron las respuestas de 32 estudiantes. En total, la encuesta contenía 15 preguntas de respuesta cerrada u opciones múltiples. Para objetivos de este apartado de la tesis, es preciso mencionar los datos obtenidos referente a la siguiente pregunta: “Haciendo un ejercicio de *memoria* sobre lo que se le enseñó en sus clases de historia de Honduras ¿En cuál región del país se enfocó más la enseñanza de los procesos históricos?” El 78,1% de los estudiantes consultados consideró que la enseñanza de la historia se enfoca en los procesos históricos del centro y norte de Honduras. Además, el 93,8% estimó que su región sí puede aportar a la enseñanza del pasado de Honduras. Esto explicaría por qué el 46,9% respondió que sí existe una desconexión entre lo que se enseña y lo que se necesita aprender en esta asignatura. Como se observa, los planteamientos anteriores, están respaldados en evidencias cualitativas y cuantificables, las cuales serán expuestas con mayor amplitud en el capítulo I.

Por lo tanto, esta investigación responde las siguientes preguntas: ¿Cuál es el conflicto educativo implícito en la educación histórica en el occidente de Honduras? además, se buscará indagar si el *relato comunitario* es capaz de fortalecer las *narrativas históricas* regionales en los estudiantes universitarios, y si la aplicación de un taller educativo que fortalezca las *narrativas* contribuye al desarrollo de una *educación sociocrítica*.

Para encontrar posibles respuestas a estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos: fortalecer las *narrativas históricas* regionales mediante una intervención educativa que recopile los *relatos comunitarios* para contribuir al desarrollo de una *educación sociocrítica*. Con esto se buscará demostrar que el enfoque historiográfico y pedagógico utilizado en la educación del pasado del occidente de Honduras no contribuye al desarrollo de una cultura histórica en los estudiantes. Por lo tanto, utilizar el *relato comunitario* como fuente y recurso didáctico permitirá explicar los diferentes *acontecimientos* de la región cultivando la cultura

histórica en los estudiantes. Esto, a su vez, contribuirá al desarrollo de un estudiantado *sociocrítico* de su entorno.

Se hipotetiza que la historia enseñada por el sistema educativo hondureño, al centrarse en los procesos históricos del centro y norte del país, no es capaz de generar en el estudiante una *conciencia histórica* regional del occidente. Por lo tanto, el educando ve el desarrollo de la historia nacional alejado de las experiencias y realidades sociales de su localidad. Por ello, muchos tienen problemas para conformar una cultura histórica que reúna las características de un discurso *narratológico*. Por ende, se pueden utilizar los *relatos comunitarios* como punto de partida para fortalecer las *narrativas históricas regionales* y combatir la *pedagogía del discurso dominante*.

Para solventar este conflicto se pueden conocer y recopilar los *relatos comunitarios* de los estudiantes universitarios y en ellos identificar los significantes, posteriormente ellos podrían analizar los *acontecimientos* utilizando los cuatro conceptos de segundo orden, los cuales permiten reflexionar de manera más profunda y compleja sobre los procesos comunitarios vividos. Esto posibilitará al estudiante comprender la funcionalidad de sus experiencias de vida comunitarias como aporte a la historia enseñada. Demostrando así que el desarrollo de la vida cotidiana está conectado con la construcción diaria de la historia. Fortaleciendo una práctica educativa más amena y digerible para el estudiante, basada no solamente en los libros de texto escritos por sujetos externos, sino en su vida.

Referente a la ubicación del estudio, este se aplicó en la zona más occidental de Honduras, la cual está conformada por tres departamentos: Copán, Ocotepeque y Lempira. Junto a las líneas fronterizas de Guatemala y El Salvador. Cada departamento está dividido en alcaldías municipales. Copán cuenta con 23 municipios, Lempira con 28 y Ocotepeque con 16. A continuación, se muestra un cuadro comparativo por departamento de la distribución poblacional:

Tabla 1 Distribución de la población en el occidente de Honduras

Departamento	Superficie	Población rural	Población Urbana	Población Total
Copán	3 242 Km ²	244 600	156 347	400 947
Ocotepeque	1 630 Km ²	113 277	46 539	159 816
Lempira	4 228 Km ²	317 049	34 603	351 652
Total	9 100 Km ²	674 926	237 489	912 415

Fuente: Cuadro de elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) de Honduras.

Con los datos anteriores podemos concluir que el 73.97% de la población del occidente vive en condiciones rurales, y un 26.03% en condiciones urbanas. La población de estos tres departamentos refleja el 9.58% de los habitantes totales del país, considerando que según el último censo del INE Honduras posee 9 526 440 habitantes. Por lo tanto, la zona a la que se dirigió el estudio es principalmente rural y representa un bajo porcentaje poblacional del país. También hay que considerar que la superficie donde habita la población a estudiar representa el 8.09% del total del territorio del país.

Como se mencionó anteriormente, la muestra con la que se trabajará corresponde a los estudiantes que cursan la asignatura de historia de Honduras en el CUROC, situado en la principal ciudad del occidente Santa Rosa de Copán. La cual alberga la mayor cantidad de centros de educación superior en la región, por lo que los habitantes de esta región que desean cursar estudios universitarios, en la mayoría de los casos, deben moverse a residir en dicha ciudad. A continuación, se muestran dos mapas para comprender de mejor manera la ubicación espacial:

Ilustración 1 Mapa político de Honduras



Fuente: mapa de elaboración propia en el software de sistemas de información geográfica ArcGis.

Ilustración 2 Mapa político del occidente de Honduras



Fuente: mapa de elaboración propia en el software de sistemas de información geográfica ArcGis.

Como se observa, la región es la más occidental del país, justo en las fronteras con El Salvador y Guatemala.

Las narrativas como metodología de estudio en la enseñanza de la historia

La investigación de la práctica educativa en Honduras sigue siendo muy escasa. Para la primera década de este siglo, la UNAH junto con la Universidad de Holguín de Cuba impulsó una maestría en Educación Superior, la cual produjo cuatro tesis que actualmente se perfilan como el único aporte sobre investigaciones de la enseñanza de la historia en este país centroamericano. La maestría no continuó para después del 2012 principalmente por la ausencia de personas interesadas en cursarla, por lo que las investigaciones futuras que podían realizarse se detuvieron.

La tesis de maestría de Williams Mayorga presentada en el 2008 y titulada como *Programa de profesionalización didáctico con énfasis en la selección y uso de medios de enseñanza en la asignatura de historia de Honduras en el centro universitario regional del litoral pacífico*,¹⁰ plantea que en la zona de estudio existe una gran riqueza de historia colonial, por lo tanto, sugiere que esta debe ser tomada en cuenta en la enseñanza de la asignatura. Además, menciona que el planteamiento pedagógico presentado será de gran ayuda para los docentes que enseñan historia y no poseen formación especializada para tal fin. Esto demuestra que el problema de las regiones invisibilizadas en la enseñanza de la historia también se percibe en la zona sur del país, él expone la idea de que es necesario comenzar a incluir el pasado del territorio en el que vive el discente para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo, ya que con esto se conseguiría un estudiante más activo en el rol que desempeña dentro de su comunidad.

René Chávez Senteno¹¹ se suma a esta idea en su tesis presentada en el año 2009, en su investigación indaga sobre la factibilidad de los grupos de trabajo en el aula. En sus

¹⁰ WILLIAMS MAYORGA, “Programa de profesionalización didáctico con énfasis en la selección y uso de medios de enseñanza en la asignatura de historia de Honduras en el centro universitario regional del litoral pacífico”.

¹¹ CHÁVEZ CENTENO, “Estrategias Didácticas para el perfeccionamiento de la asignatura historia de Honduras en el Centro Universitario Regional Del Litoral Atlántico”.

conclusiones manifiesta que el rol magistral del docente en la clase es excesivo, la participación del estudiante como sujeto activo y constructor de su conocimiento es débil, además, el profesor en el aula asume una actitud principalmente de corrector del conocimiento e interrogador. Maritza Arita Villeda en su tesis presentada en 2010 ¹² le llama a esto *el modelo conductista*, la investigadora concluye que esta práctica que ejerce el docente junto con malas técnicas de estudio son los dos principales factores por los que se reprueba la asignatura. Otro problema que encuentra Nancy Georgina Najar en su tesis de 2012 en este modelo educativo de la clase de historia de Honduras, es que la clase como tal no contribuye en la formación de estudiantes con competencias profesionales, lo que los vuelve incapaces de asumir roles de liderazgo y responsabilidades directas en su entorno.¹³

Estos trabajos son importantes porque demuestran la multiplicidad de problemas que acarrea la asignatura en estudio, el conflicto no es solamente en el occidente de Honduras sino también en las otras regiones como el sur y noreste. Muestra, además, como una mala planificación del programa de estudio y una equivocada práctica conductista del modelo de enseñanza, conllevan al fracaso de los propósitos pedagógicos de los planes de estudio, incluso conduciendo a la deserción o reprobación.

Fuera de Honduras se han realizado estudios específicos para investigar el uso de la narrativa como recurso pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de la historia. El investigador español de la Universidad de Valencia Jorge Sáiz es uno de los grandes referentes, quien ha dedicado gran parte de su carrera a trabajar las *narrativas* de estudiantes de diferentes niveles educativos. Por lo tanto, a continuación, se presentan los estudios más importantes que contribuyen a este trabajo:

Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes,¹⁴ en este trabajo publicado en 2013 se investiga si los libros de

¹² ARITA VILLEDA, “Factores que inciden en los niveles de repitencia de las asignaturas de sociología general e historia de honduras en la UNAH-VS”.

¹³ NAJAR NÚÑEZ, “Perfeccionamiento del programa de la asignatura historia de Honduras para la generación de competencias básicas profesionales en el centro universitario regional del litoral pacífico”.

¹⁴ SÁIZ, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, pp. 43-66.

texto son capaces de generar pensamiento histórico en los estudiantes. Para lograrlo analiza los libros y mide los conocimientos de pensamiento complejo histórico de los educandos egresados. La metodología para el estudio de libros de texto consiste en diferenciar las actividades y recursos textuales o icónicos estáticos propuestos por Mario Carretero, quien es un reconocido investigador de la didáctica de las ciencias sociales adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid y a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Argentina. Para analizar las actividades se utiliza la taxonomía de Bloom, la jerarquización de preguntas literales y de base y preguntas inferenciales. Finalmente se hace una gradación de los conocimientos procedimentales o funcionales, desde simples técnicas y destrezas hasta estrategias. Este último enfocado en si el análisis de las fuentes primarias es de carácter algorítmica o heurística.

Bajo esos principios se categorizan los niveles de complejidad educativa de los libros de texto en tres apartados: de tipo 1, complejidad cognitiva baja, en estos se procura la localización y repetición de conocimiento. De tipo 2, complejidad media, estas ocurren cuando se pide que el estudiante no solo extraiga la información textual de los recursos, sino que la analice, esquematice y parafrasee. De tipo 3, complejidad cognitiva alta, esta consiste en la creación de nuevo conocimiento partiendo de una multiplicidad de fuentes. La metodología de Jorge Sáiz será muy útil para este trabajo, ya que se puede complementar con los aportes teóricos explicados en la tesis de Fernando Sánchez, los cuales serán presentados en el apartado metodológico de esta investigación. El principal aporte que puede brindar Sáiz es que categoriza en estadios de complejidad las actividades de los libros de texto, lo cual complementa el análisis de las *narrativas* en los trabajos de los estudiantes utilizados como muestra en esta tesis, en la que también se buscará identificar los niveles de complejidad.

En el artículo titulado *Competencias y narrativas históricas: pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria* publicado el 2015,¹⁵ se les pide a los estudiantes escribir un ensayo corto sobre la historia de España, y se intenta identificar en ellos los *metaconceptos* y complejidades *narrativas*. Los investigadores

¹⁵ SÁIZ, LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, pp. 87-101.

encuentran que la mayoría de *los relatos* son simplistas, de naturaleza básica y política, rutinas que promueven la memorización de contenidos. Además, los estudiantes se centran en *relatos* lineales y brindan escasos contenidos de segundo orden. Este trabajo es de mucha importancia porque comprueba una parte esencial de la hipótesis planteada en esta investigación. Aunque la población estudiantil muestral es muy diferente, se encontraron en ellos la carencia de las competencias mínimas de pensamiento histórico.

En otra investigación titulada *Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación* publicada el 2016,¹⁶ se intenta encontrar las *narrativas* que conforman la identidad nacional de España, mediante el análisis de discurso y texto, agregando además cuestionarios resueltos por estudiantes. Al final se encuentra que los estudiantes tienen problemas en comprender la identidad nacional como una construcción sociocultural y realidades no esenciales. Aunque en los diseños curriculares se trata de combatir la generación de identidades banales, los demás medios de socialización de la identidad como la televisión y el deporte no permiten lograr el objetivo de la educación histórica escolarizada. El aporte a la investigación por parte de este trabajo recae en la utilización de las dos variables en estudio: el discurso; el libro de texto y la implementación de cuestionarios de respuestas cerradas o breves. Las cuales también se utilizaron en este estudio, por lo tanto, sirvió como modelo de abordaje metodológico.

Continuando con las investigaciones de Jorge Sáiz, en su trabajo publicado en el 2017 *Narrativas nacionales y competencia histórica en la formación inicial del profesorado de primaria español*,¹⁷ se evaluaron las capacidades *narrativas* de 283 maestros de primaria, en torno al avance del cristianismo en territorio musulmán en la península Ibérica. En este trabajo se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa para diagnosticar y evaluar los niveles de complejidad *narrativa*. Los investigadores concluyen que los maestros reproducen una visión historiográfica caducada. Este estudio es importante porque hace reconocer la importancia del rol que juega el docente como perpetuador del anacrónico *discurso*

¹⁶ SÁIZ, LÓPEZ FACAL, “Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación”, pp. 118-140.

¹⁷ SÁIZ, LÓPEZ, GÓMEZ “Narrativas nacionais e competência histórica na formação inicial de professores primários espanhóis”, pp.174-197.

dominante. Este estudio permitió plantear, por lo tanto, la necesidad de reflexionar no solo en la formación de los estudiantes que cursan la asignatura general de historia de Honduras, sino también en la educación que recibieron sus profesores, es decir, es necesario visibilizar las deficiencias del modelo educativo de quienes estudian el profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM y la licenciatura en historia en la UNAH.

En la investigación del profesor Arthur Chapman del University College London (UCL) titulada *Comprender el conocimiento histórico: evidencia y relatos* publicada en 2011,¹⁸ se explica la necesidad de enseñar que las construcciones del pasado desde el presente deben responder a la cuidadosa selección de las fuentes, con la finalidad de conformar un *relato* científico. Además, en la construcción de los *relatos* también influyen preguntas, conceptos y criterios. También manifiesta que el propósito de la clase de historia es hacerle comprender a los educandos que los historiadores no solo relatan el pasado tal y como fue, sino que construyen una visión integral y compleja del pasado, que delimita su visión y camino de construcción partiendo de qué preguntas se plantean y bajo qué conceptos las contestamos. Es básicamente a lo que otros investigadores llaman pasar de conceptos de primer orden a conceptos de segundo orden. Este trabajo permite mostrar que es necesario hacer comprender a los estudiantes que el estudio de la historia es un proceso complejo que requiere altas exigencias cognitivas, por lo tanto, los objetivos dentro del aula de clase deben ser equiparados al del oficio del historiador, objetivo que no se está logrando.

Mario Carretero y Floor Van Alphen coinciden en este mismo punto en su trabajo de 2014 titulado *¿Cambian las narrativas maestras entre los estudiantes de secundaria? una caracterización de cómo se representa la historia nacional*,¹⁹ en él consideran que la educación histórica —en teoría— se encarga de brindar información sobre el pasado y de enseñar destrezas de pensamiento *crítico*. Para ello utiliza lo que él conceptualiza como *narrativas maestras*, que no es más que los discursos oficiales de los pasados nacionales donde recae la identidad. Sin embargo, estima que la educación no ha cumplido con su

¹⁸ CHAPMAN, “The future of the past: why history educations matters”, pp.169-214.

¹⁹ CARRETERO, VAN ALPHEN, ¿“DO MASTER NARRATIVES CHANGER AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS? a characterization of how national history is represented”, pp. 290-312.

segundo objetivo de desarrollar el pensamiento *crítico*. Utilizan como muestra a estudiantes argentinos de octavo y onceavo grado. En ellos encuentran que en sus *narrativas nacionales* impera el sentimiento de independencia y libertad. Sin embargo, lo identifican solo en los personajes de *relevancia histórica* y no en la sociedad en general, es decir, se excluyen a indígenas, negros, mestizos, pobres, mujeres etc. Además, se concibe a las características de la identidad como anteriores a los procesos sociales y no como un efecto de estos.

En la investigación de César López; Mario Carretero y María Rodríguez de 2015 titulada *¿Conquista o Reconquista? Concepciones de los estudiantes sobre la nación incrustadas en una narrativa histórica*,²⁰ los investigadores continúan analizando el tema de las *narrativas* que conforman la identidad nacional. En este caso se indaga sobre la concepción de nación que tienen los estudiantes universitarios, se interroga si corresponde a interpretaciones románticas, modernista o etnosimbólicas. Para ello se utilizó a 31 estudiantes de psicología residentes en Madrid, a quienes se les realizó una encuesta semiestructurada. Se aplicaron cinco dimensiones *narrativas*, las cuales son: 1. El establecimiento de la nación como sujeto histórico preexistente. 2. La presencia de un proceso de identificación. 3. La existencia de un territorio nacional natural. 4. El reclamo legítimo de la nación sobre el territorio. 5. La selección de un esquema general de interpretación. Se encontró que referente al avance de España en territorio árabe de la península y el origen de la nación se conciben bajo una forma romántica, basadas en las ideas de siglo XIX. Además, se ven como positivos los avances militares españoles y no los musulmanes. También se presenta un conflicto temporal de identificación al utilizar el *nosotros*, donde incluyen grupos sociales del pasado que no pertenecían a España, como los Visigodos.

Esto último fue de mucha importancia para los objetivos de este trabajo, ya que demuestra la confusión temporal que genera la enseñanza de la historia basada solamente en los intereses de la nación, el estudiante tiende a nacionalizar todo el pasado, por ende, no es capaz de dimensionar históricamente el tiempo fuera de la normativa institucional del Estado,

²⁰ LÓPEZ, RODRIGUEZ, CARRETERO, ¿“CONQUEST O RECONQUEST? students conceptions of nation embedded”, pp. 252-285.

esto conduce eventualmente a desaparecer dentro de sus esquemas mentales a su propia región, si considera que esta no es parte esencial de las necesidades históricas de la *patria*.

En el trabajo publicado en 2014 bajo el título *Estudiantes chilenos aprenden a pensar históricamente: construcción de causalidad histórica a través del uso de la evidencia en la escritura*,²¹ para determinar cómo narran la historia los estudiantes, se utilizó como muestra ensayos de 57 jóvenes entre 12 y 17 años, los cuales se clasifican en tres apartados: crónicas sin sentido histórico, narración sin sentido histórico y narración con sentido histórico. Se enfatiza en revisar si los estudiantes escriben sus *narrativas* con fundamento de fuentes históricas. En ellas se encuentra que la mayoría no reposa sus trabajos en evidencias. El aporte del trabajo de Henrique Ruiz consiste en que utiliza la misma técnica de recolección de información que se utilizó durante este trabajo: el ensayo. Además, también considera que no todo pasado contado es narrativo, hace la diferencia entre crónica y *narrativa*, diferencia que aquí se plantea como *relato* y *narrativa* por utilizar los fundamentos teóricos de Paul Ricoeur.

En el estudio de las profesoras de la Universidad de Ámsterdam Van Drie y Van Boxtel publicado el 2008 *Razonamiento histórico: hacia un marco para el análisis de los estudiantes. Razonamiento sobre el pasado*,²² se establece que para definir si un estudiante posee razonamiento histórico es necesario considerar los siguientes componentes de sus *relatos*: hacer preguntas históricas; usar fuentes; contextualización; argumentación; usar conceptos sustantivos e incluir metaconceptos. En ello es similar al resto de categorías evaluadas por investigadores anteriormente citados. Por lo que se pudo concluir que la mayoría de los investigadores definen conceptos donde se puede evidenciar la complejidad del pensamiento histórico de un sujeto, y luego utilizan técnicas de recolección de información para categorizar los resultados. Sin embargo, el pensamiento narrativo es mucho más complejo, por lo que es necesario utilizar otras áreas del conocimiento como la psicología social para hacer una investigación más compleja.

²¹ HENRÍQUEZ, RUIZ, “Chilean students learn to think historically: construction of historical causation through the use of evidence in writing”, pp. 145-167.

²² VAN DRIE, VAN BOXTEL, “Historical reasoning: towards a framework for analyzing students reasoning about the past”, pp. 87-110.

Esto también lo comparte Jorge Sáiz en su trabajo de 2015 *Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológico*,²³ en el cual ahonda en la metodología del enfoque fenomenológico y heurístico para el análisis cualitativo de las *narrativas*, así como su evolución en los últimos años con el análisis cuantitativo, combinado por la psicología social. Aquí Sáiz reconoce la pertinencia de los paradigmas psicosociales para trabajar *narrativas*, uno de los principales teóricos que han aportado desde esta ciencia es János László, quien ha hecho trabajos sobre cómo las *narrativas* pueden ser analizadas desde metodologías de la psicología junto con la historia. En su libro *The science of stories*, explica que el estudio de la *psicología narrativa* comenzó a finales de siglo XX y ha tenido más de cinco paradigmas o corrientes de investigación. El objetivo de la obra de László consiste en abordar todos los paradigmas y definir el estudio empírico de la construcción del significado psicológico. Para este autor las *narrativas* de las personas no se basan en causas y efectos científicos, sino en deseos, creencias y valores.

Para este autor, las personas eligen los temas que narrar partiendo de filias y fobias, por lo que los motivos o causas de los *acontecimientos* no dependen en sí de los hechos del pasado, sino de las elecciones propias. También expone la particularidad del tiempo narrativo, el cual considera que fluye distinto al tiempo del reloj. Basándose en Ricoeur conceptualiza el término nodos narrativos, los cuales define como la habilidad de condensar o aligerar el tiempo. Destinando mucho tiempo narrativo a un evento específico y pequeños lapsos a muchos eventos del pasado. Es decir, haciendo énfasis en aquello o aquellos en los que encuentra deseo, creencias o valores. Estas perspectivas novedosas proponen que el análisis de *narrativas* debe realizarse con carácter multidisciplinario para comprender todas las esferas de cómo el sujeto asume su pasado.

²³ SÁIZ, GÓMEZ, “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”, pp. 175-190.

Conceptos fundamentales para el estudio de las narrativas en la investigación educativa

El primer concepto que se debe aclarar es el de historia del *discurso dominante*. El pasado enseñado en el sistema formal corresponde a las necesidades de los Estado Nación, los cuales —en el caso centroamericano— se formaron y consolidaron sin socavar las bases estructurales y superestructurales del poder colonial.²⁴ Sobre el mismo fenómeno que se observa en México, en torno a cómo se enseña la conquista del país, en una entrevista al diario *Milenio*, el historiador Pedro Salmerón dice “No le llamaría historia oficial, pero sí discurso dominante. Este discurso dominante gira en torno a la versión que dio Hernán Cortés en sus *Cartas de Relación*. Lo que ha hecho la mayor parte de los historiadores, pero más que ellos, los libros de enseñanza de la historia y el discurso político”²⁵. Foucault en su libro *La arqueología del saber* menciona las bases fundamentales en las que reposan los *discursos dominantes* del poder, los cuales parten desde la filosofía, la política y la literatura, al ser estas interpretaciones historicistas las define como arqueológicas. Es decir, la ciencia en general, según Michael Foucault, busca legitimar lo que enseña con interpretaciones del pasado humano, por lo tanto, comprende que toda autenticidad discursiva es de carácter histórico. Esa búsqueda excesiva de la racionalización ha llevado a las ciencias y a las artes a acomodarse dentro de lo aceptado por el poder, al respecto, Michael Foucault dice:

El discurso es instrumento y efecto del poder. Poder y saber se articulan en el discurso. Los discursos son elementos tácticos en el campo de relaciones de fuerza [...] En toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida. Ni la verdad es libre por naturaleza, ni el error siervo, sino que su producción está enteramente atravesada por relaciones de poder.²⁶

²⁴ MARTÍNEZ PELÁEZ, *La patria del criollo, ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*.

²⁵ SALMERÓN, PEDRO “*La Historia nos lleva a discutir nuestro presente y futuro*”, *Milenio*, <https://www.milenio.com/cultura/pedro-salmeron-historia-discutir-presente-futuro> [consultado el 11 de noviembre del 2022].

²⁶ FOUCAULT, *El orden del discurso*, pp. 5-6.

Por lo tanto, el *discurso dominante*, que emana del poder, o de los poderes, busca legitimar las estructuras sociales que la sostienen en el tiempo. La enseñanza de la historia se convierte así en la enseñanza de un discurso violento enraizado en los privilegios clasistas de los Estado-Nación, amparada en condiciones morales utilitarias que se alejan del altruismo legítimo.²⁷

Ana Zavala incorpora al debate una serie de conceptos fundamentales para interpretar el rol de la historia en dos direcciones: una como práctica de enseñanza y otra como investigación de esa misma práctica. Partiendo de la división inicial de la historia como práctica de investigación y de la historia como didáctica.²⁸

En el trabajo que se realizó, un concepto fundamental fue el de *narrativa histórica*, sobre el cual Zavala considera que:

La actividad *narrativa* es realmente esencial para la comprensión de las perspectivas teóricas que respaldan la práctica de los enseñantes. Son las palabras elegidas las que dan sentido a la acción, de la misma manera que estas las que permiten pensar la acción que vendrá (algo totalmente cotidiano en el entorno de la práctica de la enseñanza).²⁹

Los aportes teóricos sobre las *narrativas* del historiador alemán Jörn Rüsen se convirtieron en una referencia fundamental. En los trabajos de Sáiz y Facal se menciona que:

Sostiene Rüsen que el pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico, a la vez que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal. Es la forma con la que se manifiesta la *consciencia histórica*, entendida como conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y se le otorga por

²⁷ NIETZSCHE, *Genealogía de la moral*, pp. 1-17.

²⁸ ZAVALA, “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza”, pp. 87-106.

²⁹ ZAVALA, “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza”, p. 92.

las personas.³⁰

Se pueden definir tres características elementales de una *narrativa histórica*, la primera de *Contenido*: es en esta donde se involucra el tiempo histórico; *forma o significado*: es donde la *narrativa* adquiere una interpretación no solo de los hechos, sino de sí mismo, y por último *Función*: para esto, es necesario partir del presente hacia al pasado, vislumbrar las problemáticas actuales y hacer de la historia más que una reflexión, una práctica de análisis propositivo y aplicado, para lograr que el estudiante sienta utilidad en la historia.³¹

Para Peter Burke la historia es siempre *narrativa*, aunque ha existido una persecución de la academia más dogmática por tratar de destruir esta característica de la disciplina. Los ejemplos que nos muestra son variados en el tiempo, desde los intentos de Voltaire hasta a la Escuela de los Anales, la cual consideró a los *acontecimientos narrativos* como la superficie de las estructuras históricas, reconociendo a estas últimas como el verdadero objetivo del historiador. Según Peter Burke los historiadores se interesan por las *narrativas* por dos elementos fundamentales: primero por escribirlas ellos mismos y, en segundo lugar, porque se dieron cuenta que toda historia por estructurada que parezca, proviene de la narración de otro sujeto sobre los hechos, en lugar de observaciones objetivas.³²

La *narrativa* se nutre y conforma partiendo del recuerdo, es a lo que los historiadores conocen como *memoria*, la cual según su origen puede ser individual y colectiva. Para Jan Assman las *memorias* colectivas se pueden dividir en dos: *memoria comunicativa* y *memoria cultural*. Sobre la primera considera que:

se articula en el discurso oral, se refiere al pasado reciente y se construye dentro de los marcos sociales existentes en un momento dado. Se refiere a la experiencia individual en el contexto de un suceso histórico significativo como, por ejemplo, la Revolución mexicana y el movimiento estudiantil del 68; es decir, atañe al hecho de

³⁰ SÁIZ, LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, p. 89.

³¹ RÜSEN, *Histoy: narration, interpretation, orientation*.

³² Burke, *Formas de hacer historia*, pp. 287-306.

que el individuo comparta con el colectivo (colegas, amigos, familiares, etc.)³³

Por su parte la *memoria cultural*:

se crea, según Assmann, dentro de marcos culturales. Considero pertinente aclarar al respecto, que, por supuesto estos últimos forman parte de los marcos sociales, pero se refieren al contexto específico de las representaciones simbólicas, las instituciones especializadas en el ámbito cultural, educativo, científico, etc., o bien a un orden ceremonial. Implica la utilización de diversas figuras de rememoración con diferentes grados de complejidad, objetivación y abstracción, por ejemplo, los mitos orales, los ritos cívicos que se realizan en determinadas fechas conmemorativas, los performances, las placas conmemorativas, las imágenes, los símbolos, los textos literarios, etc.³⁴

Este trabajo indagó en las *memorias comunicativas* de los estudiantes, las cuales también pueden tener grados de complejidad, o al menos, deberían de poseerlo. La educación posee el imperativo de formar sujetos que sean capaces de complejizar la interpretación de sus realidades de manera autónoma. Es a lo que Benjamín Bloom llamaba en su conocida taxonomía la *fase creativa*, entendida como la actividad final de la educación. El pensamiento complejo, por lo tanto, no puede ser exclusivo de la institucionalidad, en este caso de la institución educativa, debe de ir más allá y procurar trascender los marcos de lo normado y surgir de la espontaneidad de la vida.

Utilizar las *memorias comunicativas* para la investigación y la enseñanza de la historia, nos conduce al primer centro de socialización del individuo: la familia. La antropología se vuelve elemental para introducir la historia y la tradición oral de la familia a la enseñanza y estudio del pasado, el antropólogo Richard Price, por ejemplo, utilizó cuatro familias del siglo XVIII para explicar el pasado de Surinam en forma de *relato*.³⁵

Sin embargo, en los sistemas educativos formales de Honduras, al momento de enseñar la historia, casi siempre se ignoran las habilidades de relatar o narrar que posee el

³³ SEYDEL, “La constitución de la memoria cultural”, p. 199.

³⁴ SEYDEL, “La constitución de la memoria cultural”, p. 202.

³⁵ BURKE, *Formas de hacer historia*. p. 333.

estudiante, esto plantea una contradicción que vuelve más difícil el proceso enseñanza-aprendizaje. Imponiendo un *discurso dominante* por sobre una evidente alternativa didáctica. Sobre todo, en la sociedad actual inscrita en una época de transición en la manera en cómo se asume el tiempo. Como plantea María Cristina Palacio, las familias latinoamericanas cada vez se vuelven más nucleares y, en casos extremos totalmente individuales. En ellas se está perdiendo la capacidad de poder entender su tiempo en colectivo, lo que conduce al abandono o desecho de la *memoria*, o en el mejor de los casos, a construir un pasado ligero, de recuerdos esquivos y poco importantes para identificarse a sí mismo en su presente. Es decir, el ser humano despojado de su condición social o comunitaria.³⁶

Paul Ricoeur es otro teórico fundamental para entender las *narrativas*. Escribió tres volúmenes titulados *tiempo y narración*. Sin embargo, en su artículo *La identidad Narrativa* sintetizó las principales ideas de sus libros. Según Ricoeur, la historia de nuestras vidas está fundamentada en una serie de *relatos*, los cuales, al organizarse en un sentido lógico temporal, se transforman en *narrativa*, y al estudio de esta lo define como narratología. El objetivo de esta recae en la necesidad de dotarnos de identidad propia, para tal objetivo, nos repartimos el tiempo comprendido en dos direcciones: una de carácter cosmológico, matemáticamente comprobable y, el segundo tiempo lo define como *ficción*, este tiempo ficticio es el construido por las diferentes formas humanas de vivir. Al *relato*, por su parte lo define como: la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal. Es decir, es la manera en que los humanos articulan en palabras al tiempo. Una transformación, por lo tanto, totalmente ficticia. Por ende, un *relato comunitario*, al ser ordenado de manera secuencial y bajo una lógica que genere identidades, se convierte en una *narrativa regional*, capaz de poder integrar buena parte de los significantes dotando de identidad colectiva al sujeto.³⁷

Los aportes teóricos de Jorge Sáiz y Ramón López Facal; Gerardo Daniel Mora y Rosa Ortiz; Peter Seixas y Tom Morton, establecen que la complejidad de las *narrativas*

³⁶ PALACIO VALENCIA, “Los tiempos familiares en la sociedad contemporánea”, pp. 9-30.

³⁷ RICOEUR, “La narration, quand le récit devient communication”, pp. 287-300.

puede ser determinada de acuerdo a la utilización o no de conceptos de segundo orden.³⁸

Los conceptos de segundo orden son formas complejas de comprender el pasado, y podrían ser estos la finalidad del proceso educativo histórico. El estudiante debe ser capaz de identificar los *acontecimientos* que tengan *relevancia histórica*, es decir, que representen un problema común para las sociedades. Además, debe establecer la relación de *causas y consecuencias* entre los hechos, sustentar estos hechos en evidencias, es decir en fuentes escritas, orales, gráficas, audiovisuales, etc. También debe ser capaz de establecer un análisis que determine la continuidad o ruptura de los procesos a lo largo del tiempo. En cuanto a las perspectivas históricas, Seixas y Morton lo definen como la capacidad de comprender a los humanos del pasado sin juzgarlos desde los valores morales del presente.³⁹ Sobre la dimensión ética, los autores coinciden que consiste en identificar y reconocer conflictos sociales del presente como fenómenos históricos. A continuación, se muestran los diferentes conceptos de segundo orden planteados por cada investigador:

Tabla 2 Conceptos de segundo orden

Autor	Conceptos de Segundo Orden					
Sáiz y López	Relevancia Histórica	Causas y consecuencias	Cambio y Continuidad	Dimensión Ética		
Mora y Ortiz	Relevancia	Cambio	Causa	Evidencia	Empatía	
Saiz	Problemas Históricos	Análisis de Evidencias	Desarrollo de Conciencia Histórica	Construcción Narrativa del Pasado		
Seixas y Morton	Significancia Histórica	Evidencias	Continuidad y Cambio	Causas y consecuencias	Perspectivas Históricas	Dimensión Ética

Fuente: Tabla de elaboración con información de artículos y libros de los diferentes autores.

El último elemento importante de aclarar es a qué se le llama *paradigma sociocrítico*

³⁸ SÁIZ, LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, pp. 87-101; MORA, ORTIZ, “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México”, pp. 87-98; SEIXAS, MORTON, *The big six historical thinking concepts*, pp. 99-123

³⁹ SEIXAS, MORTON, *The big six historical thinking concepts*, pp. 3-4.

en la educación. Durante las primeras décadas del siglo XX en la investigación educativa predominaba el *enfoque interpretativo*, el cual consistía en observar y analizar los fenómenos tomando en cuenta sus contextos. Sin embargo, siempre se veían desde fuera, el investigador no se consideraba parte del problema. Sus principales precursores fueron Piaget y Vigotsky. Pero, durante la segunda mitad de siglo XX, el mundo estaba comenzando a entrar en una etapa de agudización de la desigualdad social. Debido a la crisis del capitalismo, nace el enfoque *sociocrítico*, impulsado por Paulo Freire, Jürgen Habermas, Henry Giroux, Peter McLaren, grupos neomarxistas, entre otros. El objetivo de este modelo educativo consiste en: conocer, analizar y resolver las problemáticas desde la praxis. Para lo cual se debe unir la teoría junto con la práctica, convirtiendo al profesor y estudiante en un activista que se reconoce como parte del problema. Su finalidad es transformar mediante la emancipación. Por lo tanto, se rechaza la neutralidad del investigador y se le obliga a tomar una postura política, basándose en una constante autorreflexión.⁴⁰

Para McLaren, la *escuela sociocrítica* es una alternativa para contrarrestar las prácticas dominantes dentro del espacio educativo, transformando a la enseñanza formal en una práctica política y democrática, con propósitos de emancipación global. Freire por su parte, considera que la escuela omite aceptar y estudiar la realidad de lucha de clases del sistema capitalista. Bajo un modelo Parsoniano se forman estudiantes oprimidos, los cuales, mediante un sistema pedagógico bancario, se saturan de conocimientos útiles solo para el mercado. Este modelo ve en el estudiante la posibilidad de rellenar un recipiente vacío al que hay que enseñarle absolutamente todo, ya que este no es capaz de tomar conciencia sobre sí mismo.⁴¹

Para Lacan, este modelo educativo que no reconoce el lenguaje narrativo propio del estudiante rompe con la aprehensión de lo que se intenta enseñar. Por lo tanto, el educando no es capaz de reconocerse a sí mismo en el discurso pedagógico. Esto podría crear sociedades psicóticas, las cuales se caracterizan por la frivolidad de no reconocer emociones ni valores en el lenguaje.⁴² Esta educación que rompe las cadenas *narrativas*

⁴⁰ ARNAL, DEL RINCÓN, LATORRE, *Investigación educativa fundamentos y metodología*, pp. 38-46.

⁴¹ CONTRERAS MORENO, "El enfoque sociocrítico de la educación", pp. 113-120.

⁴² LACAN, *La psicosis y el vínculo social*, pp. 207-228.

distorsiona el propósito de la acción comunicativa propuesta por la escuela de Frankfurt. Habermas quien también pertenece al movimiento *sociocrítico* de la educación, considera que el lenguaje es la única vía de aproximación a la verdad y la justicia consensuada, por lo tanto, si este se coarta, se atenta contra las mismas.⁴³

La ruta epistemológica para estudiar y fortalecer narrativas

Esta investigación fue de carácter mixto, se mezcló el análisis cualitativo y cuantitativo. Se formularon gráficas y tablas porcentuales que permitieron una interpretación más integral del fenómeno en estudio. Como técnicas para la recolección de información se utilizaron encuestas y redacción de ensayos las cuáles fueron acompañadas de una intervención educativa. La investigación inició con un diagnóstico de la situación de la enseñanza en Honduras, haciendo énfasis en las particularidades del occidente. Para esto, se revisaron los textos utilizados para la enseñanza en el nivel superior, los cuales fueron elaborados por los historiadores y profesores hondureños: Guillermo Varela Osorio; Jorge Alberto Amaya Banegas y un libro compilado por el Departamento de historia de la UNAH.

Para hacer un análisis sobre los libros de texto se tomaron en cuenta las siguientes características: unidades de contenido y organización, distribución temporal de los temas, análisis del soporte gráfico y el sentido de las actividades evaluativas del aprendizaje.⁴⁴ Utilizando estas categorías se analizaron los contenidos que se utilizan, enfocado a estimar el apego de lo que se enseña con la historia del *discurso dominante*, según Mario Carretero y Keith Barton los libros de texto muchas veces son utilizados para legitimar el pasado de los padres de la *patria*, al no cuestionarse en sus páginas este discurso, el docente que utiliza solamente este recurso para la enseñanza termina por apegarse totalmente al poder.⁴⁵

⁴³ HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, p. 10.

⁴⁴ ANTEQUERA, MOLINA RABADÁN, “La historia actual de España en los manuales docentes: análisis del caso de la Educación Secundaria” en FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, “La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (1975-2000): historiografía, metodología y formación de identidades”, p. 29.

⁴⁵ CARRETERO, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*; BARTON, “Historia e identidad. El reto de los investigadores pedagógicos”, pp. 13-28.

Por lo tanto, para fines de esta investigación, el análisis de los contenidos se realizó cuantificando cuántas veces los subtemas son explicados con fenómenos históricos del centro y norte del país. En el soporte gráfico se analizó qué tan relevante es la fotografía como recurso didáctico para comprender los temas. En la parte de evaluación del aprendizaje, se verificó si las actividades van orientadas a la simple repetición del conocimiento escrito en la unidad anterior. También se identificó si las actividades para evaluar fomentan la formación de un estudiante participativo y activo en su entorno. Para procesar esta información se cuantificó en una matriz y posteriormente se realizó el análisis cualitativo.

Como fundamento de este diagnóstico, se realizó una encuesta a los estudiantes que cursan la asignatura general de historia de Honduras. La cual estuvo compuesta por 16 preguntas de respuestas cerradas u opciones múltiples. El objetivo de esta consulta fue identificar si los estudiantes consideran que la historia del occidente se omite en la enseñanza, además de conocer su percepción sobre la forma pedagógica en que se ha enseñado la clase durante su secundaria, también buscó identificar los recursos didácticos que sus maestros utilizaron en la clase. Esta encuesta contó con la inclusión de variables ordinales y categóricas.

El análisis de los libros de texto y la aplicación de encuestas, junto al estudio de la situación educativa de Honduras permitió obtener la información del primer capítulo de esta tesis, el cual tiene como propósito explicar la situación educativa de Honduras y vislumbrar el conflicto educativo.

Posteriormente se le solicitó la colaboración a un grupo de estudiantes que participó como muestra, la cual estuvo integrada por discentes que cursan la asignatura de historia de Honduras en el CUROC y por egresados de esta institución, considerando que es en este centro regional donde se reúnen la mayoría de los graduados de los bachilleratos de todo el occidente del país. Con ellos se intervino en una clase virtual para explicar ciertos fundamentos teóricos que conforman esta investigación, posteriormente se les solicitó que elaboren un ensayo corto, en el que expusieron las *narrativas* de sus comunidades. Los estudiantes tuvieron la libertad de expresar desde su experiencias y consideraciones el pasado de su localidad. Considerando que en los textos con estas libertades es posible identificar los

niveles de complejidad *narrativa*, sus características y variantes. Este estudio se fundamentó en el aporte metodológico sintetizado por los profesores Jorge Sáiz y Ramón López,⁴⁶ quienes utilizan la escritura de ensayos cortos para posteriormente analizar las *narrativas* bajo los aportes teóricos de Jörn Rüsen. Este método también lo utilizan Isabel Barca y María Schmidt; Pedro Lee y Olga Magalhaes;⁴⁷ en sus trabajos se les pide a los estudiantes, que el texto sea elaborado como si se fuese a explicar la historia de su país o comunidad a un extranjero que la desconoce por completo.

Según los trabajos de Jorge Sáiz y Ramón López; Gerardo Mora y Rosa Ortiz; Sáiz Serrano; Peter Seixas, Tom Morton y Ana Isabel Ponce Gea⁴⁸ las *narrativas históricas* están compuestas por conceptos de primer y segundo orden. Los primeros corresponden a los datos básicos de uno o varios *acontecimientos*: nombres, fechas, lugares etc. Sin embargo, el objetivo de la educación histórica es lograr que el estudiante pueda integrar categorías de análisis de segundo orden, aumentando la complejidad de su *narrativa*. Por lo tanto, en este estudio se analizó en las *narrativas* escritas por los estudiantes los siguientes conceptos: *relevancia histórica*: en esta se identificó cuáles y por qué de la elección de los hechos históricos que el estudiante selecciona para su *narrativa*. *Causas y consecuencias*: en ella se estudió si el estudiante es capaz de desarrollar una red causal de *acontecimientos* y sus repercusiones. *Cambio y Continuidad*: esta categoría permitió identificar si el educando es capaz de comprender el momento de las rupturas paradigmáticas del pasado, o de reconocer si los procesos sociohistóricos continúan. Por último, se examinará el metaconcepto de *dimensión sociocrítica*: en este se identificó si en el análisis narrativo del pasado, el estudiante es capaz de encontrar continuidades en su presente, de fenómenos que siguen

⁴⁶ SÁIZ SERRANO, LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, pp. 87-101.

⁴⁷ BARCA, “Narrativas y conciencias histórica de los jóvenes”, pp. 22-28; BARCA, SCHMIDT, “La conciencia histórica de la juventud brasileña y portuguesa y su relación con la creación de identidades nacionales” pp. 25-46; LEE, “Walking backwards into tomorrow” Historical consciousness and understanding history”, pp. 34-67; MAGALHAES, “Historical Narratives of Young Portuguese Students.”, pp. 11-14; SCHMIDT, “Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la Historia”, pp. 53-64.

⁴⁸ MORA, ORTIZ “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México”, pp. 87-98; PONCE GEA, “La evolución del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana”, pp. 225-228; SÁIZ SERRANO, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes”, pp. 43-66; SEIXAS, MORTON. *The big six historical thinking concepts*, pp. 99-123.

siendo un problema para su comunidad, y que sea capaz de identificarse dentro de los mismos. Los teóricos anteriormente citados le llaman a esta categoría *Dimensión ética/empática*, sin embargo, recaen en el problema de seguir comprendiendo la historia desde un sujeto que esta fuera de la problemática, ya que el pasado interpretado desde los sentimientos de la ética o la empatía siente compasión o lástima por *el otro* que sufre y no de sí mismo.

Los *relatos* se agruparon en una matriz donde se evaluó cualitativamente si tienen o no las características anteriormente planteadas y, se representarán de forma cuantitativa, en la cual se valoraron mediante porcentajes los niveles de complejidad por cada concepto de segundo orden. Finalmente, los *relatos* se agruparán en los siguientes niveles propuestos por Jorge Sáiz y Ramón López:

- Nivel 0: implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden, coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.
- Nivel 1 o básico: *relatos* que presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos y generalmente limitados a la descripción del cambio político presentado en orden lineal.
- Nivel 2 o medio: escritos con al menos dos marcadores, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.
- Nivel 3: para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación.⁴⁹

También se analizaron los *relatos* partiendo de los aportes de Jörn Rüsen, quien considera que la *conciencia histórica* representa la construcción de la moral, fundamentada en el análisis temporal que el sujeto hace de su vida y su condición en sociedad. Por lo tanto, se diferenció si el *relato* es: *tradicional*: en este la moral funge como condición incuestionable en el tiempo. *ejemplar*: en ella el pasado se percibe como escuela moral, representa a el que enseña cómo hay que comportarse en todas las facetas de la vida. *crítica*: esta confronta los valores morales, cuestionándose la utilidad o altruismo de estos. Por

⁴⁹ SÁIZ SERRANO Y LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, p. 92.

último, la función *genética*: en este se dimensiona una sociedad compleja que fluye entre contradicciones y cambios constantes.⁵⁰

Luego de hacer estos análisis, se obtuvieron las conclusiones del nivel narrativo que poseían los estudiantes sobre sus localidades y, se identificó cómo la inclusión de las formas y figuras de la comunidad influyen en la transformación del *relato*. Además, este trabajo permitió detectar los conflictos que poseen los estudiantes para poder pensar y narrar el pasado tomando en cuenta las categorías de segundo orden planteadas.

Posteriormente se elaboró un diseño de intervención educativa en forma de taller, el cual constó de 13 horas de trabajo dividido en seis días, distribuido en una sesión en línea de manera sincrónica los días jueves de cada semana, además de los trabajos prácticos de manera asincrónica. Este se aplicó a las secciones de la clase de historia de Honduras y de estudiantes de Licenciatura en Desarrollo Local que cursaban una clase sobre proyectos comunitarios. El objetivo del taller fue utilizar los *acontecimientos* más relevantes de cada estudiante y que ellos construyan sus propias *narrativas*, las cuales deberían procurar incluir las características de pensamiento complejo, utilizando conceptos de segundo orden, el pasado escrito con reflexión moral según lo propuesto por Rüsen.

Para identificar las características de las narrativas se propuso el desarrollo de actividades incluidas en una guía didáctica, la cual contenía actividades para trabajar después de cada sesión, el trabajo final consistió en elaborar un ensayo corto en el que intentaran incluir los temas abordados durante el taller, este trabajo junto con el análisis cualitativo de las observaciones de cada clase permitió evaluar la intervención educativa. El esquema de la guía didáctica se encuentra en las páginas finales de este trabajo en el apartado de anexos.

⁵⁰ CATAÑO BALSEIRO, "Jörn Rüsen y la conciencia histórica", pp. 221-243; RÜSEN, *History: Narration, Interpretation, Orientation*.

Capítulo I. Diagnóstico del estado educativo de la enseñanza de la historia en Honduras

La educación histórica en la actualidad debe desarrollarse bajo el modelo de un mundo posmoderno, esta característica incide directamente en las posibilidades que puede y debe brindar la historia como disciplina inscrita en los curriculum y como condición orgánica de las sociedades, las cuales han experimentado un profundo proceso de evolución desde la crisis de la modernidad durante el siglo XX, la posmodernidad como condición cada vez más global domina casi por completo las formas culturales bajo las cuales se gesta el pensamiento. Por ello, el siguiente capítulo comienza con una reflexión sobre el significado, la función y los propósitos de la historia dentro de esa situación global. Este análisis sirve como base para dar paso al diagnóstico del problema educativo planteado en esta investigación, En esta primera parte se aplica una encuesta mediante la cual se aproxima de manera más específica a la situación de la enseñanza de la historia en el país. Luego, como fruto del estudio que apunta a la excesiva importancia de los libros de texto en la enseñanza, los mismos se analizan para rastrear las posibles posturas hegemónicas que reproducen dentro de las aulas universitarias y sus implicaciones sociales fuera del espacio educativo.

1.1 La función de la educación histórica y el debate epistemológico

Para comprender la historia y su quehacer pedagógico desde la actualidad, es necesario rastrear la evolución del convulso siglo XX y su herencia de una disciplina en debate. La reflexión cobra importancia porque definirá la interpretación epistemológica de este trabajo. ¿Cómo se concibe la historia? ¿Educación histórica por qué y desde dónde? Son cuestionamientos detonadores que permiten indagar el fenómeno a investigar e interpelan la labor del historiador dentro del espacio de enseñanza.

La racionalización de las ciencias sociales y las humanidades mediante el positivismo del siglo XIX y XX, fue una arremetida contra la complejidad y diversidad de la condición

humana. La constante búsqueda de sistematizar, planificar y catalogar disciplinas como la historia y su enseñanza-aprendizaje, condujo a la creación y reproducción de un pasado científicista. El aula se concebía como el único espacio de educación necesaria, y los sujetos como individuos cognitivos, la corporeidad quedaba rezagada a un segundo plano porque para el docente enseñar historia era sinónimo de acumular conocimiento memorizable.⁵¹ Este paradigma no solo contemplaba concepciones en torno a lo educativo, sino que respondía a intereses y modelos políticos de las nacientes economías planificadas, transcurridas desde siglo XIX al siglo XX.

Para mediados de siglo pasado el conflicto epistemológico del positivismo estaba siendo rebasado por el fracaso de la modernidad, la cual condujo a las guerras mundiales y los conflictos bélicos sucesivos. El mundo con sus aspiraciones científicistas de conocimiento y la búsqueda de la perfección bajo las leyes del orden y progreso, habían fracasado.⁵² La *educación parsoniana*⁵³ generó más conflictos en regiones como Latinoamérica, en donde el capitalismo tardío del subcontinente y una sociedad que en su mayoría continuaba siendo rural y con pocos centros de desarrollo industrial, no era congruente con los modelos educativos pensados desde la racionalidad de la vida fordista.

El mundo de la posguerra experimentó la transformación del humano según René Descartes al humano según Blaise Pascal, es decir, el ser, con miedos; prejuicios; errores; avances y retrocesos. La teoría de Jean Piaget, en este contexto, planteó un giro gnoseológico al cambiar la pregunta epistémica del modelo newtoniano de: “¿Cómo se pasa de un estado de movimiento a otro?” por un cuestionamiento desde la psicología tradicional: “¿Cómo el ser humano pasa de un estado de conocimiento a otro?”. Para ello el constructivismo piagetiano superpone a la epistemología por sobre las denominadas ciencias duras, un acercamiento a *a priori* del conocimiento. La crítica al saber como resultado de la introspección empirista revolucionó la forma en cómo se concibe la educación. Disciplinas como la historia

⁵¹ CAMPIONE Y MAZZEO, *Racionalización y democracia en la escuela pública*, pp. 25-27.

⁵² HORKHEIMER, *La sociedad en transición*, p. 201.

⁵³ La *educación parsoniana* recibe su nombre por el teórico del estructuralismo funcional Talcott Parsons (1902-1979), quien consideraba a la educación como la encargada de orientar al individuo en la función positiva que le correspondía dentro de una sociedad estrictamente planificada.

encontraron nuevas formas de explicarse, desde una lógica que toma en cuenta la construcción del conocimiento y su contexto.⁵⁴ Pablo Feinmann popularizaría la frase de Jean Paul Sartre “el hombre es lo que hace con lo que han hecho con él”.⁵⁵

Estas rupturas epistemológicas permitieron nuevos estudios de los fenómenos educativos desde enfoque cualitativos, fenomenológicos, humanistas, psicosociales y etnográficos. Sin embargo, las disciplinas se limitaban a las argumentaciones interpretativas, mas no confrontaban las contradicciones de una empobrecida sociedad de la segunda mitad del siglo XX. Por ello, el *paradigma sociocrítico* aparece como una opción desde lo epistemológico, pero a la vez, desde lo político. Paulo Freire, su mayor exponente, menciona que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”⁵⁶ haciendo una analogía a la crítica de Karl Marx a la función de la filosofía clásica alemana en las tesis sobre Feuerbach “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”⁵⁷

La teoría crítica, por lo tanto, no solo llamaban a cuestionarse e interpretar a la sociedad, sino a concebir objetivos políticos mediante la organización social. Las ideas marxistas y las escuelas neomarxistas brindaron las herramientas epistémicas de análisis, autores como Henry Giroux, Jürgen Habermas, y la particularidad de la escuela de Frankfurt que posteriormente propondría el paradigma comunicativo de la educación.

Entonces, ¿desde dónde se debe plantear y ejercer la educación histórica? La vigencia del discurso *sociocrítico* se mantiene sobre la necesidad de dar respuestas a nuestras sociedades latinoamericanas, donde según la CEPAL en el 2021 existen 201 millones de personas viviendo en pobreza.⁵⁸ Por lo tanto, es necesario plantear la enseñanza de la historia como un ejercicio político, que invite no solo a la reflexión dentro de los espacios formales de educación, sino a trascender las instituciones donde se moldean los discursos y se forje en

⁵⁴ GIL ANTÓN, “Una perspectiva reorganizadora: la epistemología constructivista”, en *Conocimiento científico y acción social*, pp. 173-210.

⁵⁵ Feinmann, *La filosofía y el barro de la Historia*, pp. 11-13.

⁵⁶ FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, p. 7.

⁵⁷ ENGELS, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, p. 59.

⁵⁸ CEPAL, *Panorama social de América Latina*, p. 14.

la cotidianeidad orgánica de los actores implicados. Enseñar y aprender historia involucra a los dos protagonistas indivisibles, el que enseña y el que aprende, el docente y el alumno que, aunque en las instituciones tiene su rol definido, en la práctica se intercalan sus funciones, a veces el docente aprende y el alumno enseña.

El educador, por lo tanto, debe asumirse a sí mismo como el facilitador del aprendizaje, pero no como el poseedor absoluto del mismo. En una educación histórica *sociocrítica*, el camino del *relato* lo marca el estudiante, define los límites, alcances e intereses de las reflexiones sobre su pasado y presente. El docente se ve inmerso así en un mundo que lo interpela a él y a su práctica educativa. Paulo Freire dice “El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que este lo hace recorrer.”⁵⁹

Tanto la educación como la historia practicadas desde la aparente neutralidad, en realidad sí asumen una postura política, la omisión y la apatía de plantear resistencias contribuye al fortalecimiento de las estructuras dominantes. Educación y política son caminos paralelos, ya que como afirma el pedagogo representante de la escuela crítica latinoamericana Francisco Gutiérrez “en verdad, hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de ésta”⁶⁰ El docente debe cuestionarse en todo momento a favor de quién y en contra de quién dirige su práctica educativa, asumiendo responsabilidades desde los contextos de su ámbito escolar y del de sus estudiantes. La educación histórica por su propia naturaleza será objetivo de intervención del *discurso dominante*, el pasado narrado desde la institucionalidad del Estado es a la vez la *narrativa dominante* enseñada en las escuelas. Cuestionar ese pasado y tambalearlo será objetivo tácito de cualquier docente que pretenda educar para la libertad.

⁵⁹ FREIRE, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 45.

⁶⁰ GUTIÉRREZ, *Educación como praxis política*, p. 7.

Sin embargo, cuál es el objetivo que persigue el ejercicio educativo y político de la historia. La educación histórica va más allá de los límites académicos como disciplina, llegando a las instancias significantes de la condición humana. La historia en el sujeto constituye parte de la comprensión de sí mismo y el encuentro entre él como individuo y su ser social. Por lo tanto, una historia enseñada desde lo político no solo pretende el conocimiento del pasado sino la problematización del presente como inicio del recorrido temporal, con la finalidad de construir sociedades participativas en la búsqueda de formas democráticas de vivir.

Una sociedad politizada en tiempos actuales es fundamental para la lucha por la vida. En ningún momento de la historia moderna, la humanidad se ha enfrentado a problemáticas sociales aunadas con la inevitable crisis ecológica de nuestro siglo. La movilización y organización de las nuevas generaciones brinda alguna esperanza para rescatar a la sociedad actual de un nuevo fracaso posmoderno, aparentemente más destructivo.⁶¹ La escuela debe asumir esta tarea fundamental, sin embargo, la transformación del individuo en sujeto histórico y político no debe concebirse como la preparación teórica y metodológica de los estudiantes dentro del aula, para posteriormente enviarlos como embajadores que percibieron toda su formación dentro de las aulas de clases. Esta idea reproduciría lo que aquí se critica. El sujeto se construye en el camino entre saberes escolares y conocimientos de su vida cotidiana, por lo tanto, el estudio y reflexión histórica va acompañado del ejercicio constante de la vida política fuera del aparato escolar, es incorrecto asumir que la teoría institucionalizada moviliza al sujeto. Por ejemplo, Judith Butler menciona al respecto que “este razonamiento supone: a) que la capacidad de acción sólo puede establecerse recurriendo a un “yo” prediscursivo, aun cuando éste se encuentre en medio de una convergencia discursiva, y b) que estar constituido por el discurso es estar determinado por él, donde la determinación cancela la posibilidad de acción.”⁶²

El sujeto, por lo tanto, no solo existe como ente político dentro del discurso educativo, su existencia también reside en lo que hace o deja de hacer fuera de la institución escolar. La

⁶¹ FERNÁNDEZ RIECHMANN, *El siglo de la gran prueba*.

⁶² BUTLER, *Mecanismos psíquicos del poder, teoría de la sujeción*, p. 74.

educación histórica, por lo tanto, tiene un límite de acompañamiento —casi siempre teórico— de la constitución de lo político en las sociedades. El docente debe ser consciente de que su ejercicio liberador tendrá un efecto de acción o movilización en sus estudiantes, pero no asumirse como el generador absoluto de la conciencia crítica del dicente con su entorno. Conocer el límite entre brindar las herramientas teóricas en el aula y los significantes fuera de ambientes formales que trascienden al aula, es fundamental para un ejercicio docente integral, el culto al saber totalmente escolarizado interrumpe e imposibilita la práctica política.

La escolarización del conocimiento es sinónimo de la institucionalización de este, imposibilitando la relación dialéctica de la vida e ignorando los avances y retrocesos de las sociedades. Una educación histórica política debe encausar al estudiante a la liberación de los esquemas rígidos de la institución, sería entonces des institucionalizar el saber, haciendo estallar a la institución. Ivan Illich menciona que las instituciones “crean seguridades y desde el momento en que se aceptan, las pasiones se calman y la imaginación se encadena”⁶³ Al respecto Maud Manoni indica que “La estructura de toda institución (familiar, escolar, hospitalaria) tiene como función la conservación de una experiencia (cultural, social, etc.), con la finalidad de reproducir la herencia recibida”⁶⁴ Por lo tanto, el propósito de la *educación liberadora* no debería ser en ningún momento generar estudiantes constituidos por el discurso precedente, sino la elaboración del ser *crítico* pero inacabado, que busque en todo momento ser un actor social, tomando las enseñanzas de su pasado y catapultándolas desde la concepción de sí mismo como sujeto transformador.

Por último, es necesario plantear el contexto actual en el que se brinda la educación histórica. En consenso se asume que la posmodernidad domina el escenario cultural en la actualidad. Definir su significado puede resultar una difícil tarea, que conduciría al reduccionismo mismo ante la complejidad del concepto como tal. Este concepto nace dentro del arte, John Watkins en los años setenta del siglo XIX usó el concepto para denominar un tipo de movimiento pictórico, sin embargo, el concepto se popularizó en el mundo de la

⁶³ ILICH, “Libérer l’avenir”, en MANNONI, *La educación imposible*, p. 67.

⁶⁴ MANNONI, *La educación imposible*, p. 67.

posguerra. Posmodernismo es inevitablemente un concepto histórico, ya que marca la ruptura paradigmática de un antes y un después en el desarrollo de la vida moderna.

Desde Europa cruzó los océanos al resto del mundo y permeó no solo la interpretación del arte, sino el de la educación, la cultura, las ciencias sociales y las humanidades. Como corriente epistemológica nace desde las interpretaciones de *destrucción/deconstrucción* de Martin Heidegger, pasando por la crítica a la moral occidental de Friedrich Nietzsche, hasta la teoría de Jacques Derrida. Para Charles Wright Mills y Amitai Etzioni la aparición masiva de la televisión y el aumento del tránsito de la información establecen claramente el paso de la vida moderna y sus mitos al de una condición posmoderna del ser. El sociólogo contemporáneo Amitai Etzioni resume esta cultura como la manifestación de la diversidad, perfilado desde el cambio constante y las múltiples formas de que posibilitan o limitan al ser, una destrucción de la ética y la moral moderna dando paso a una deconstrucción constante del sujeto.⁶⁵

La expansión de la cultura occidental y la masificación de los medios de comunicación —desde la televisión a los dispositivos inteligentes— ha transportado la posmodernidad a todos los rincones del mundo. Los medios visuales han transformado a la sociedad que recibía la información desde lo escrito, a una población que lo hace desde la imagen (fotografía y video), los *acontecimientos* poseen valor de existencia y relevancia en la medida en que estos se puedan teatralizar desde las cámaras. La cultura posmoderna de lo visual fomenta el consumo masivo de lo capturado, aunado al morbo de la escenificación, limitando considerablemente el significado simbólico de las cosas, priorizado por un radical realismo, el copia y pega del momento. El *homo videns* como le llama Giovanni Sartori, seres en los cuales, la capacidad simbólica de la comunicación por la palabra queda relegada por las formas metafóricas de la imagen.⁶⁶

Sabiendo que en la sociedad actual —al menos en la más occidentalizada— la posmodernidad es la condición humana dominante, pretender educar históricamente desde lo político obliga a revisar su significado desde la *video-política*. La teleinformación se

⁶⁵ ESTRADA MALDONADO, *Historia y posmodernidad*, pp. 65-66.

⁶⁶ SARTORI, *Homo videns*, p. 24.

caracteriza por una mayor subinformación y desinformación, la imagen es vendida como la realidad absoluta, lo que verdaderamente es, es lo que se ve, nada se escapa de ella. La fotografía y video del *acontecimiento* es incapaz de mentir, el televidente, por lo tanto, siente la libertad de emitir juicios con total seguridad y objetividad, se percibe a sí mismo totalmente seguro de lo que ocurre. Desde esta aparente objetividad se genera la opinión pública que a su vez moldea el ejercicio político de la sociedad.⁶⁷ La política posmoderna se caracteriza por la desesperanza, defiende la idea de que en estos tiempos es imposible la trascendencia de fenómenos que transformen al mundo. La sociedad y su historia se diluyen en la ignominia de la vida líquida, la cultura de lo pasajero y lo desechable es a su vez: la cultura de lo ahistórico. El pasado poco importa, el presentismo vacío de contenido se alimenta del morbo diario, la fotografía del asesinato más reciente, el video que expone el sufrimiento de un migrante y su travesía inhumana, etc. La tragedia olvidada a pocos días de ser consumida.

La sociedad posmoderna vive bajo el exceso del teleconsumo que le permita emitir juicios a la ligera, porque al final lo que necesita o desea es la aceptación dentro de los círculos virtuales de opinión, pero poco o nada le importa la verdadera trascendencia de su discurso. Se muestra apático ante la organización social o concibe su lucha —en el mejor de los casos— desde las particularidades de sus trincheras. Sin embargo, carece de conciencia de clase que lo faculte de objetivos políticos trascendentales. La ultra globalización de la ultra modernidad⁶⁸ entregó la posibilidad a los sujetos de opinar sobre casi todo, pero limitó su capacidad para actuar sobre muy pocas cosas —o sobre nada—.

Ante este universo radicalmente moderno se planta quien pretenda educar. La escuela, por lo tanto, desde el enfoque *crítico*, debe concebirse y ejercerse como un espacio de resistencia. El neoliberalismo como brazo teórico-económico de la posmodernidad, radicalizó la función empresarial de la educación. Los sectores implicados en el acto de educar transformaron el aula en un campo de entrenamiento laboral, la educación por

⁶⁷ SARTORI, *Homo videmus*, p. 99.

⁶⁸ Para algunos autores como Allan Touraine la posmodernidad también puede ser llamada “ultramodernidad”, considerando que en la actualidad lo que vivimos es la radicalización de lo moderno. El mundo cada vez más globalizado. Su pensamiento al respecto se encuentra en el libro *Crítica de la modernidad* de 1992.

competencias coloca a los estudiantes en un combate frontal de supervivencia laboral, con oportunidades de trabajo cada vez más precarias.⁶⁹

Si bien es cierto, la posmodernidad ha permitido la proliferación de identidades culturales, estas persiguen objetivos políticos reduccionistas, el aula se muestra así, como un espacio multicultural —a veces— con proyectos políticos atados por los esquemas permisibles del mercado. Lo político en la ultra modernidad es aceptado y respaldado en la medida en que no amenace el *establishment*. Por ello, se ha vuelto común la promoción y defensa de algunos de estos movimientos desde el empresariado, que muchas veces y de forma perversa son usados como gancho comercial en su afán de atraer consumidores. Sin embargo, el acto de educar posee también sus limitantes, cambiar la cultura del sujeto teledirigido podría escapar de los límites pedagógicos. Por lo tanto, utilizar la fotografía y el video como recurso pedagógico para la enseñanza de la historia es una posibilidad que de saber utilizarla puede ser muy efectiva para captar la atención e interés del estudiante posmoderno, enseñar que el recurso audiovisual puede también poseer contenidos simbólicos complejos que produzcan significantes es una tarea a la que el docente actual no puede negarse⁷⁰. Esta es una idea que se desarrollará más adelante en el planteamiento de la intervención educativa.

1.2 El problema educativo de la enseñanza de la historia en Honduras

Anteriormente se plantearon las respuestas desde una perspectiva muy general sobre cómo y desde dónde educar históricamente, considerando que, aunque el estudio realizado fue muy particular siempre estará influenciado en mayor o menor medida por situaciones que corresponden a lo global. En este apartado se explica la situación de la enseñanza de la historia en Honduras, se describieron a los sujetos bajo estudio, que a la vez son los más importantes del ejercicio educativo: los estudiantes.

La historia de Honduras es enseñada en las aulas universitarias del país, partiendo estrictamente del pasado indagado por historiadores con estudios específicos sobre la

⁶⁹ GARCÍA LEÓN, “Educar en la posmodernidad”, p. 30.

⁷⁰ CARRETERO, *Enseñar historia en la era digital*, p. 43.

disciplina, o por intelectuales que desde otras esferas del conocimiento se han dedicado a urdir entre los archivos nacionales. La enseñanza, por lo tanto, recae casi en su totalidad en la producción historiográfica que *el otro* ha investigado y escrito. El docente universitario de historia se presenta como un reproductor de lo conocido, y su alumno como un receptor de información presentada como completamente elaborada, cierta e incuestionable.

En Honduras el docente pocas veces funge como investigador, debido a que la producción científica en el país recibe muy pocos estímulos, tanto académicos como financieros, además de que las instituciones dedicadas a la investigación son escasas. El historiador en ese contexto se refugia laboralmente en su ejercicio docente de enseñar y relega su actividad como investigador no solo del pasado, sino también la de su propia práctica educativa. La enseñanza histórica está estructurada sobre un engranaje institucional perfectamente automatizado. Para Ana Zavala, el docente de historia debe procurar en todo momento mantener un ejercicio integral de ambas actividades, —investigar el pasado, investigar su práctica educativa— esto lo denomina como *Caminar sobre los dos pies*⁷¹ refiriéndose a la dualidad epistémica del verdadero educador.

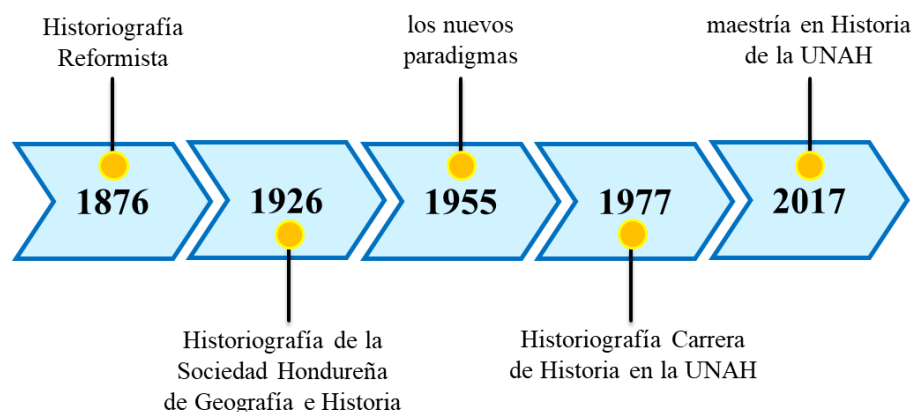
En Honduras la UNAH es la institución encargada de formar a los licenciados en historia bajo un enfoque de investigación, mientras que la UPN es la institución dedicada a educar a los licenciados en enseñanza de las ciencias sociales. Por lo tanto, ambas actividades sobre enseñar e investigar la historia están separadas por el mismo sistema educativo superior. Esto ha generado una total disonancia entre la historiografía con sus nuevos aportes, y la historia llevada hasta las aulas escolares por los planes de estudio. Estas reflexiones conducen a dos interrogantes que merecen ser comentadas: ¿Cómo ha sido investigada la historia en Honduras? y ¿Qué tipo de historia se enseña en las aulas a los estudiantes que llegan al nivel universitario y cuáles son sus implicaciones? Las respuestas a estas interrogantes ejemplificarán la lamentable incongruencia entre ambas actividades.

La revisión de la producción historiográfica es crucial para comprender el conflicto educativo. Para comenzar, es pertinente establecer una periodización de la historiografía

⁷¹ ZAVALA, “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza”, pp. 87-106.

hondureña, dividida por los cambios coyunturales del quehacer y los marcos teóricos y epistémicos con los que ha sido estudiada la disciplina. De esta manera, es posible plantear una aproximación del estado del arte con el que cuenta cada maestro que pretenda enseñar historia. Con fines pedagógicos se muestra la siguiente línea de tiempo:

Ilustración 3 Periodización de la historiografía hondureña



Fuente: Elaboración propia con información del libro *La Teoría de la Historia en Honduras* de Rolando Sierra Fonseca.

a) *Historiografía reformista*: a finales del siglo XIX Centroamérica vivía tiempos convulsos debido al agotamiento de los gobiernos conservadores, en parte porque estos no eran congruentes con los intereses del capital extranjero liberal, el cual comenzaba a poner sus ojos y sus dólares sobre las productivas tierras del istmo. Víctor Hugo Acuña menciona que, hablar de la política centroamericana de la década de los setenta es hablar de la caficultura, además deja claro que fue la época en que las élites de la región adoptaron formas políticas liberales y se apegaron a la filosofía positivista. Además, optaron por renunciar al ideal unionista y se convencieron de que lograrían el progreso desde trincheras separadas por Estados independientes⁷².

⁷² ACUÑA, *Historia general de Centroamérica*, p. 9.

El efecto dominó de las reformas liberales comenzó con el cambio de gobierno en Guatemala en 1871 con el ascenso al poder de Justo Rufino Barrios⁷³, progresivamente en el resto de la región los sectores simpatizantes de los ideales liberales fueron organizando movimientos armados, los cuales permitieron la instauración de nuevas formas de gobierno. En el caso de Honduras, ocurrió en 1876 con el ascenso al poder de Marco Aurelio Soto⁷⁴, quien había sido uno de los hombres más importantes para Justo Rufino Barrios y su revolución en el país vecino. El proyecto reformista en Honduras tenía dentro de sus propósitos acabar con la sangrienta inestabilidad política luego de la disolución de la República Federal Centroamericana, situación que había dejado más de 35 presidentes (constitucionales o no) en un lapso de 38 años. Para ello se formuló una nueva constitución en 1880, el punto número siete del artículo noveno que habla sobre la libertad y los derechos menciona que “todos tienen libertad de enseñar”, con la intención de hacer público el hecho de educar⁷⁵.

Los reformistas tenían claro que una de las necesidades del nuevo modelo educativo liberal era la elaboración de una *narrativa* del pasado de la *patria*. El texto sobre la *historia patria* fue encargado a Ramón Antonio Vallejo⁷⁶ quien en 1882 escribiría su obra titulada *Compendio de la Historia Social y Política de Honduras*, que como bien lo indica su nombre, consiste en relatar la evolución política del país. El mismo Vallejo menciona cierto temor a realizar tal labor considerando lo difícil que es dejar de escribir lo que se desea y redactar lo que se le pide⁷⁷. Esta obra inauguró la historiografía nacional y fundó el panteón de los próceres, gestó el discurso de *la patria* que continúa en la actualidad.

⁷³ Justo Rufino Barrios (1825-1885) político guatemalteco que organizó y dirigió junto a otros miembros de su movimiento la revolución de 1871 en Guatemala, derrocando al conservador Vicente Cerna e inaugurando un proceso reformista liberal en el país.

⁷⁴ Marco Aurelio Soto (1846-1908) fue un político hondureño y reformista liberal que instauró en su país el primer gobierno con carácter liberal.

⁷⁵ Constitución de la República de Honduras de 1880, Artículo 9.

⁷⁶ Antonio Ramón Vallejo (1844-1914) fue un intelectual hondureño que cursó estudios en filosofía y derecho civil, además de dedicarse por algunos años al ejercicio sacerdotal.

⁷⁷ VALLEJO, *Compendio de la Historia Social y Política de Honduras*, p. 3.

Durante este periodo también destacan los ensayos históricos del político e intelectual Ramón Rosa⁷⁸ y el abogado y político Rómulo Ernesto Durón⁷⁹. La característica más elemental de esta etapa historiográfica es la adopción de los tres estadios de Augusto Comte: edad religiosa, metafísica y positiva. Esta última fase es la que tratan de explicar desde la historia, el positivismo “consiste en afirmar que la humanidad partió de una situación inicial de barbarie y ha venido mejorando sin cesar desde entonces como un continuum hacia el futuro”⁸⁰

Esta historiografía responde de manera inmediata al antecedente de anarquía política del país, ya que en Honduras desde su independencia del Imperio Español el 15 de septiembre de 1821 hasta el proceso de Reforma Liberal en 1876, fue gobernada por casi 70 presidentes, además de vivir una constante de enfrentamientos civiles armados. La construcción del republicanismo partía de la consolidación de una institucionalidad racional, jerarquizada y constructora de futuro. En ese sentido la historia —positivista— y su difusión y divulgación son cruciales. Según Rodrigo Ahumada Durán partiendo de la crítica al positivismo de Henri Marrou, el problema de este enfoque epistemológico se puede sintetizar en que: a) Al historiador no le corresponde juzgar el pasado, sino solamente narrarlo. b) El historiador pretende no estar condicionado por su tiempo histórico desde donde escribe. c) La Historia existe independientemente de su estudio, es decir, existe una realidad objetiva esperando a ser contada. d) La teoría tiene poca importancia porque se interpreta estrictamente desde las fuentes documentales.⁸¹ Esta visión de la historia es en buena medida la que sigue predominando en el sistema educativo hondureño y en las mentalidades colectivas de la ciudadanía en general.

Considerando que el enfoque teórico de la historia enseñada no solo brinda el conocimiento en cuestión, sino aprueba o desaprueba las maneras de vivir en sociedad, Pier Villar menciona que “Quizá el peligro más grave, en la utilización del término historia, sea

⁷⁸ Ramón Rosa (1848-1893) fue un ideólogo liberal e intelectual hondureño, conocido por ser el personaje que planteó las ideas de cómo implantar el positivismo en el país a finales del siglo XIX.

⁷⁹ Rómulo Ernesto Durón (1865-1942) fue uno de los políticos, abogados, poetas e historiadores más influyentes de Honduras.

⁸⁰ SIERRA FONSECA, “La teoría de la Historia en Honduras”, p. 111.

⁸¹ AHUMADA DURÁN, “La crítica de Henri Marrou al positivismo histórico”, pp. 140-180.

el de su doble contenido: historia designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento” por lo tanto, el modelo educativo que enseña desde el positivismo crea a su vez una sociedad positivista. Este enfoque forma a su vez maneras peligrosas de asumir la historia, las cuales serán expuestas más adelante.

b) *Historiografía de La Sociedad Hondureña de Geografía e Historia*: esta agrupación académica fundada el 4 de noviembre de 1926, tenía como objetivo resguardar el patrimonio documental y promover actividades de divulgación histórica. Dicha institución señala Rolando Sierra, fue creada como respuesta a la preocupante guerra civil de Honduras en 1924⁸², sus fundadores pretendían que mediante la divulgación de la historia la sociedad hondureña fuera más culta y evitara entrar en conflictos bélicos.⁸³ Dentro de esta nueva generación de historiadores destacan Rafael Heliodoro Valle (1891-1959), Esteban Guardiola (1867-1953) y Eduardo Martínez López (1867-1954). Resalta Heliodoro Valle ya que fue el primer hondureño en cursar estudios formales de historia, obteniendo el grado de Doctor otorgado por la UNAM, nombrado por José Vasconcelos como jefe del Departamento de Bibliotecas y director de publicaciones del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía⁸⁴. Sin embargo, como bien apunta el historiador hondureño Darío Euraque, esta nueva generación continuó estando muy vinculada al poder del Estado en Honduras. Por ejemplo, Esteban Guardiola fue muy cercano al político Manuel Bonilla (1849-1913), uno de los fundadores del Partido Nacional de Honduras (PNH) en 1902. Quien le facilitó la logística para publicar la revista de la misma Academia. Además, la imprenta de la Tipografía Nacional estuvo siempre a disposición para imprimir sus obras, entre las más destacadas están la *Biografía del Doctor Rafael Alvarado Manzano* de 1939; *Boceto biográfico del Dr. Ramón Rosa* publicado en 1948 y la *Historia de la Universidad de Honduras* de 1955.

⁸² La guerra civil de 1924 fue un conflicto armado en Honduras en donde se enfrentaron tropas conservadoras y liberales por la disputa del poder. El presidente del Partido Liberal de Honduras Rafael López Gutiérrez se negó a entregar el poder ejecutivo al dirigente de la oposición Tiburcio Carías Andino, quien lo derrotó en las elecciones.

⁸³ SIERRA FONSECA, “La teoría de la Historia en Honduras”, pp. 93-100.

⁸⁴ Para ampliar sobre la vida y obra de Heliodoro Valle consúltase el libro *Homenaje a Rafael Heliodoro Valle* de Segisfredo Infante, publicado por la UNAH en 1989.

Esta generación vio a los reformadores del siglo pasado como su fuente de inspiración. Continuaron escribiendo la historia desde perspectivas positivistas, la diversidad cultural hondureña fue abordada de manera folklórica y clasista, la *patria* era comprendida desde la singularidad del proyecto liberal que reconocía solamente a los sectores blancos y mestizos. La idealización de la cultura europea y el afán de pretender construir un Estado y una sociedad que cumpliera con los estándares restrictivos del orden y progreso.⁸⁵

Como se observa, esta nueva generación no marcó una ruptura teórica, al contrario, solo fue una extensión de la visión anterior, incluso más radicaliza. Sin embargo, sí marcó la diferencia por contar con profesionales dedicados exclusivamente a escribir historia, además de formar la primera institución diligente a esta tarea. Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de la historia incide directamente en la concepción del mundo para los ciudadanos de un Estado, con los conocidos vicios de la educación histórica positivista, no resulta extraño que para inicios de siglo XX la clase política hondureña reprodujera de manera pública un discurso que hoy en día sería catalogado como machista y clasista. Para ello deben revisarse las memorias del Congreso de la República y las notas periodísticas de la época, así como toda la propaganda estatal que insistía en la necesidad de construir un país bajo las idiosincrasias de extranjeros, específicamente del hombre blanco europeo, lo que condujo a una nueva ley para la inmigración en Honduras en 1906. Esta generación fue quien marcó el discurso narrativo hasta el progresivo fallecimiento de sus representantes en la década de los 50.

c) Historiografía de los nuevos paradigmas: durante las décadas de los años 50, 60 y 70 del siglo XX destacan nuevos esquemas teóricos para abordar la historia de Honduras. Principalmente con la aparición de las categorías analíticas del marxismo. Su mayor representante fue Medardo Mejía (1907-1981). También resaltan los aportes de Víctor Cáceres Lara (1915-1993) y José Reina Valenzuela (1907-1997). Darío Euraque menciona que la mejor manera de conocer sus diferencias es revisando sus trabajos biográficos, destaca la visión de Medardo Mejía quien divide la historia del país en estadios macros, partiendo desde la organización económica, distinguiendo entre colonialismo y capitalismo, además de

⁸⁵ EURAQUE, *Historiografía de Honduras*, p. 20.

acusar de capitalistas —desde la percepción peyorativa del concepto por el movimiento comunista— a los próceres que la historiografía reformista había elevado al olimpo patrio.⁸⁶

El momento más importante de esta etapa se da en la década de los 60 cuando cuatro hondureños viajan al exterior para estudiar historia y a su regreso trabajan para fundar la carrera de historia en la UNAH. Ellos son: Ramón Oquelí (1934-2004) quien publicó importantes trabajos como *Bibliografía sociopolítica de Honduras* impreso en 1981. Otra integrante de este grupo fue Leticia Oyuela (1935-2008) quien tuvo una fructífera carrera de publicaciones importantes como *Evolución histórica de la mujer en Honduras* de 1989; *Esplendor y miseria de la minería en Honduras* editado en 2003. Además, otro importante historiador de esta generación fue Marcos Carías Zapata (1938-2018) quien brindó relevantes textos como *La iglesia católica en Honduras* impreso en 1991 y *Crónicas y cronistas de la Historia de Honduras* de 1998. Otro investigador significativo fue Mario Felipe Martínez (1932-2012) destacando su libro *Cuatro centros de arte colonial provinciano hispano criollo en Honduras* de 1992, además, Martínez publicó uno de los libros más importantes de la historia para el país, titulado *Los últimos días de Lempira y otros documentos* editado en 1987, luego de un sorpresivo encuentro de fuentes en el Archivo de Indias en Sevilla el investigador pudo conocer la verdadera historia del cacique utilizado por la *historia patria* para contar de manera romántica el pasado de la conquista del territorio nacional en el siglo XVI. Estos nuevos historiadores fueron influenciados por las recientes teorías que surgían en Europa, como las de Ortega y Gasset y Michael Foucault.

Además, en este periodo se comenzó a escribir con la influencia de la sociología histórica, por ello destacan también los trabajos sociohistóricos de Mario Posas (1945), el más destacado de ellos titulado *La construcción del sector público y el Estado Nacional en Honduras 1876-1979* publicado en 1981, y los trabajos de Guillermo Molina Chocano (1945-2015) quien destacó por obras como *Estado liberal y desarrollo capitalista en Honduras* publicado en 1976 y *Honduras: de la guerra civil al reformismo militar 1925-1973* impreso en México por Siglo XXI Editores en 1981. De. Estos científicos sociales permitieron la

⁸⁶ EURAQUE. *Historiografía de Honduras*. p. 22.

primera ruptura radical en la forma en cómo se investiga la historia en Honduras, al punto que son recordados con nostalgia dentro del gremio.

d) Historiografía de la carrera de historia de la UNAH: en 1977 la formación del bachillerato y licenciatura permite por primera vez a la sociedad hondureña cursar estudios de historia en el país. La generación pasada de historiadores sirvieron como fundadores y docentes, además se sumó en la década de los 80 y 90 investigadores que cursaron estudios en las universidades de la Unión Soviética. Aquí el abanico de historiadores se amplía y las visiones teóricas también. Sin embargo, desde su fundación hasta la actualidad predomina una historiografía marxista, aunque progresivamente fue decayendo, debido al cambio generacional de nuevos maestros que estudiaron en universidades españolas, mexicanas y costarricenses.

e) Historiografía de la Maestría en Historia de la UNAH: este nuevo programa académico formado en 2017 está renovando la historiografía en Honduras. El posgrado tiene una orientación social y cultural. Por increíble que parezca, los estudios culturales en Honduras aún son escasos, por lo que las nuevas tesis que están surgiendo innovan con temáticas como el feminismo, la cultura no folklorizada e incluso algunos intentos —por primera vez— de vincular la investigación y la práctica educativa, debido a que el programa de estudio ha dado apertura a egresados de la UPN y de otras facultades diferentes a las humanidades o sociales. Además, la expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación permiten a los estudiantes mayor recurso de fuentes para sus trabajos. Destacan por ejemplo el trabajo de la historiadora Luisa María Aguilar Bautista titulado *Género y sexualidad en el liberalismo y bajo los conceptos de orden y progreso, desde la reforma liberal hasta la dictadura de Carías 1880-1946* tesis defendida en el 2022, y el de Eunice Ardón denominado *Cultura impresa, género y redes intelectuales a través de cinco revistas culturales de mujeres en Honduras 1932-1948* presentada el 2023.

Como se ha expuesto, la historiografía hondureña fue escasa desde finales de siglo XIX hasta la década de los 60 de siglo XX, gracias a la fundación de la carrera de historia en los años 70 y el posgrado en la UNAH, y a hondureños que cursaron estudio en el exterior el enfoque teórico se ha diversificado. Este sería un breve resumen de las opciones

historiográficas con que cuenta el docente. Sin embargo, es pertinente abordar la segunda pregunta que fue planteada al inicio de este apartado: ¿Qué tipo de historia se enseña en las aulas a los estudiantes que llegan al nivel universitario y cuáles son sus implicaciones? Para realizar este diagnóstico se realizó una encuesta a estudiantes que cursan la asignatura en la sede de la UNAH-CUROC y CUROC-CRAED, considerando que estos son los principales centros de estudios superiores en la región. Las encuestas son el primer acercamiento para poder diagnosticar el problema educativo. Recordando que la primera pregunta de investigación se cuestiona ¿Cuál es el conflicto educativo que implica la educación histórica en el occidente de Honduras? La respuesta a la misma tiene como objetivo: demostrar que el enfoque historiográfico y pedagógico utilizado en la educación histórica del occidente de Honduras no contribuye al desarrollo de un estudiantado con cultura histórica.

Es necesario plantear teóricamente el significado de *conciencia histórica* y su relación con la cultura histórica y su importancia en el sistema educativo. El desarrollo del concepto ha recibido principal atención de la escuela alemana desde la historia social, específicamente de la llamada *Historia Social Crítica*,⁸⁷ la cual estableció que la educación histórica debía trascender más allá del aula, pretendiendo posicionar a la disciplina como una labor que brinde herramientas para solucionar los conflictos de las sociedades. Es decir, una disciplina con implicaciones prácticas.⁸⁸ Jörn Rüsen menciona que la *conciencia histórica* es una actividad cognitiva fundamentada en la *memoria* esta “incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes), a través de las cuales el tiempo experimentado en forma de *memoria* se utiliza como medio de orientación en la vida cotidiana”⁸⁹ La *conciencia histórica* consiste en la habilidad de situarse a sí mismo en un plano temporal, comprendiendo su pasado como el tiempo que brinda los significantes de su presente, un ser existencial en el tiempo.

⁸⁷ La escuela social crítica o *sociocrítica* —a veces también llamada solamente crítica— apareció en Alemania con los aportes de Horkheimer en la década de los 30, influenciado por interpretaciones revisionistas del marxismo clásico. Luego de la segunda guerra mundial se consolidó la línea de pensamiento llamada como “escuela de Frankfurt”. Su teoría planteaba análisis y posibles soluciones al conflictivo mundo posindustrial y el fracaso de la modernidad.

⁸⁸ CATANO BALSEIRO, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, pp. 223-244.

⁸⁹ RÜSEN, *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical*, p. 2.

Por lo tanto, la *memoria* se convierte en el espacio que permite dar origen a la *conciencia histórica* y al sujeto histórico. Sin embargo, no consiste solamente en asumir el avance del tiempo, sino también comprender que, durante esa continuidad, ocurren *acontecimientos* y hechos históricos, los cuales permiten o imposibilitan su presente, es decir, el pasado como explicación viva y auténtica de su actualidad. Como afirma el historiador y político Catalán Sánchez Costa “Sin conciencia histórica viviríamos encerrados en el presente, el mundo sería ininteligible y, por tanto, nuestra condición no diferiría en gran medida de la de los animales”⁹⁰ Esa *memoria* histórica transformada en conciencia del pasado, no se queda reprimida en el sujeto, los humanos como seres naturalmente comunicativos y constituidos en sociedad, compartimos nuestras *memorias* bajo significados a través de las diferentes formas de expresión comunicativa. A ese tejido de información histórica en sociedad es a lo que se denomina *cultura histórica*. La educación, por lo tanto, debe priorizar una *pedagogía dialógica* del pasado, donde cada estudiante sea asumido como un *contador de historias*, y a su vez, como un constructor de cultura.

La asignatura de historia, por lo tanto, debería contribuir a construir la cultura histórica de los estudiantes, reconociendo además que esta también es formada fuera del espacio escolar. La familia, los amigos, los elementos naturales de su entorno, la iglesia, la comunidad, etc. son forjadores de la misma. La cultura histórica es por lo tanto la forma en que un sujeto se relaciona con él mismo y procura relacionar a los demás con su pasado, y al momento de hacerlo lo transforma en *nuestro*, por su uso público y compartido. Sánchez Costa señala que cuando exploramos la cultura histórica, estamos investigando cómo se construye colectivamente la vivencia del pasado. Es importante reconocer que no podemos acceder directamente al pasado tal como fue, ya que siempre necesitamos representarlo de alguna manera para comprenderlo en el presente. Esta representación implica una reimaginación creativa y simplificada. Sin embargo, esta reconfiguración de la experiencia histórica y su aplicación en el presente siempre ocurre dentro de un contexto social en el que se interpreta y se transmite la historia. La percepción histórica de cada persona se forma en el contexto de un sistema social y comunicativo que involucra la interpretación, la

⁹⁰ SÁNCHEZ COSTA, “La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria histórica”, p. 276.

objetivación y la divulgación pública del pasado, es decir, en el marco de una cultura histórica.⁹¹

El sistema educativo que posibilite este tipo de enseñanza-aprendizaje, debe ofrecer a los estudiantes un estudio del pasado con las siguientes características:

1. Una educación dialógica.
2. Un ejercicio pedagógico que rompa —en la medida de lo posible— la verticalidad del poder dentro del aula entre la relación docente-estudiante.
3. Contribuir a la autoestima de los pueblos demostrando la importancia de las visiones multiculturales de los fenómenos sociohistóricos.
4. Una historia que permita hablar sobre los significantes del estudiante y no sobre el discurso elaborado de la *historia patria*.
5. La utilización de una amplia variedad de recursos didácticos.
6. Una educación que identifique y proponga soluciones a los conflictos sociales del entorno del estudiante.
7. Pensar la historia como un proceso constante de actualización de *relatos*, en la misma forma en que las sociedades son dinámicas y cambiantes.

¿Cumple la educación histórica en Honduras con estas características? Hipotetizamos que no, debido a que la enseñanza de la historia del *discurso dominante* marginaliza al estudiante como sujeto y omite la aparición de su contexto, rompe los hilos comunicativos de la experiencia de su pasado y su habilidad para socializarla, e impone una narratología lejana, sin elementos significantes. Por lo tanto, no contribuye al fortalecimiento de la cultura histórica, por ende, es incapaz de construir estudiantes *sociocríticos*.

Para demostrarlo, en este capítulo se presentará la encuesta a manera de diagnóstico. Sin embargo, este instrumento por su característica cerrada no es suficiente para explicar el

⁹¹ SÁNCHEZ COSTA, “La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria histórica”, pp. 277-278.

fenómeno. Por ello en el segundo capítulo se ofrecerá un estudio más profundo sobre la cultura histórica de los estudiantes mediante el análisis de sus *relatos*.

La encuesta fue contestada de manera voluntaria por 32 estudiantes, quienes en su mayoría recientemente egresaron del sistema educativo medio superior e ingresaron al nivel universitario. Las preguntas fueron aplicadas usando Google Forms. Se comienza consultando sobre sus datos generales: nombre, correo electrónico, centro de estudio, municipio y sistema educativo de origen. Posteriormente se plantean 11 interrogantes las cuales permiten obtener los datos críticos.

El instrumento busca encontrar si la educación histórica que los estudiantes recibieron en el nivel medio superior posee las siete características anteriormente planteadas. Antes de presentar la encuesta a los docentes se mostró de manera virtual el objetivo de esta, y se mencionó que el instrumento no influiría en sus notas o desempeños de su clase, procurando generar total libertad de contestarla sin temor a represalias. Además, se solicitó que procuraran ser completamente sinceros, que si la historia como asignatura no les parecía ni tan siquiera interesante lo expresaran. Los resultados de las 11 preguntas críticas se presentarán una en una, con su respectivo gráfico, se mencionará el objetivo de la pregunta, y posteriormente se comentarán los resultados.

La importancia de la metodología cuantitativa en las investigaciones educativas radica en que es capaz de brindar una aproximación más cercana a la realidad social a la que se quiere estudiar, esta presenta una serie de datos medibles y estáticos los cuales son comparados con las dinámicas realidades de los grupos humanos, el probabilismo se suma a la observación fenomenológica para al inicio brindar aproximaciones concretas al fenómeno en estudio, el cual deberá ser desintegrado en análisis más flexibles desde metodologías cualitativas. De este modo, el análisis cuantitativo permite una viable aproximación al objeto de estudio para conocer las generalidades, de esta forma plantea un diálogo directo entre

sujetos e investigador, una comunicación viable de interpretar por su limitado pero preciso carácter informativo.⁹²

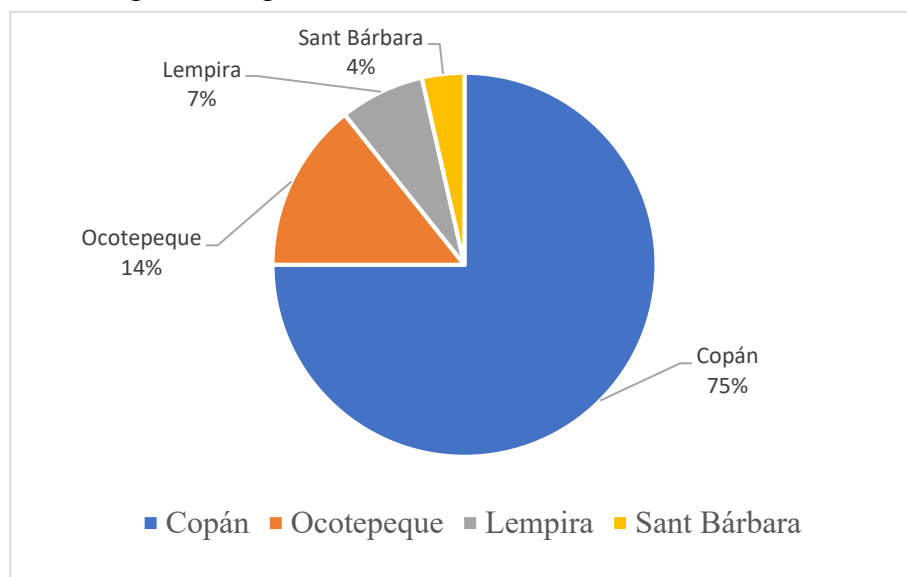
De los 32 estudiantes voluntario, el de menor edad es de 17 años, y el de mayor edad es de 30 años. Sin embargo, la mayoría se sitúa entre los 18 y 19 años. Los lugares de origen abarcan municipios de los tres departamentos bajo estudio: Copán; Ocotepeque y Lempira. Su distribución es la siguiente:

Tabla 3 Origen de estudiantes consultados

Departamento	Municipio	Cantidad
Copán	Santa Rosa	6
	La Entrada	7
	Dulce Nombre	1
	San Antonio	1
	El Paraíso	3
	La Jigua	1
	San Pedro	1
	Florida	1
Ocotepeque	Nueva Ocotepeque	2
	Sinuapa	1
	Mercedes	1
Lempira	Tomalá	1
	Cololaca	1
Santa Bárbara	El Naranjito	1

⁹² DEL CANTO; SILVA, “Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales” p. 30.

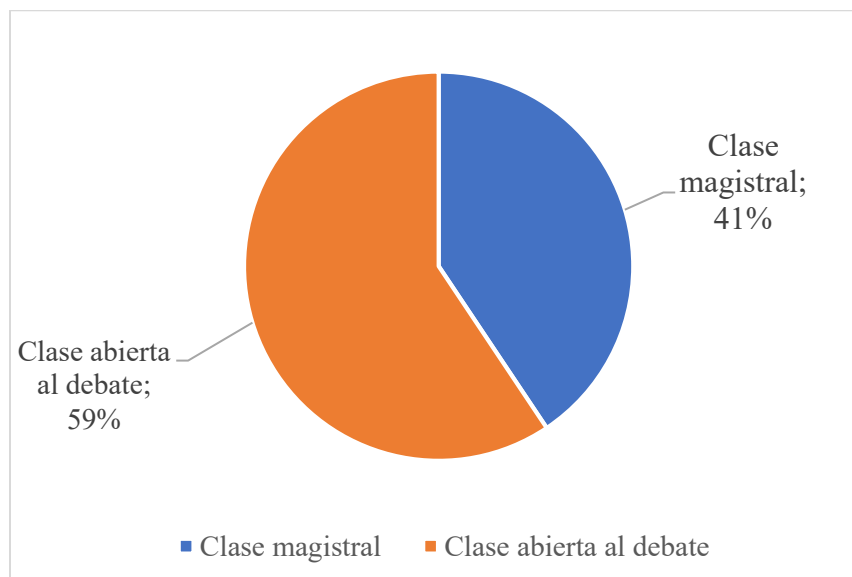
Figura 1 Origen de los estudiantes consultados



Como se observa, los estudiantes provienen de diversos puntos de la región del occidente, por lo que los resultados son representativos, además uno de los docentes pertenece al departamento vecino de Santa Bárbara. Otros datos generales sobre el grupo es que 17 de ellos estudian en el CRAED La Entrada Copán lo que representa al 53,1% y 15 cursan sus estudios en el CUROC en Santa Rosa de Copán, lo que representa el 46,9 %. La mayoría de los estudiantes son egresados del sistema público, 23 de ellos lo cual representa el 71,9%, mientras que los 9 restantes forman el 28,1 %.

La primera pregunta que facilita las respuestas iniciales es: ¿Cuál fue el abordaje pedagógico con el que se desarrollaba la clase de historia de Honduras? Esta interrogante tiene como objetivo saber si los docentes desarrollan una clase dialógica.

Figura 2 Desarrollo de la clase por el docente



Como se observa, el 41% de los estudiantes considera que sus clases de historia eran espacios cerrados al debate, donde el docente poseía la totalidad de la palabra. El desarrollo de *pedagogía dialógica* es fundamental para que los sujetos puedan poseer la palabra y construir su conocimiento. Como se explicó anteriormente, la capacidad comunicativa es crucial para la construcción de la cultura histórica. Si se reprime la posibilidad de autonombrarse en el aula, se coarta la capacidad de explicarse a sí mismo. Es decir, surge así una historia sin sujeto nombrable. La educación no-dialógica es denominada como el modelo clásico de la IRR Inicio-Respuesta-Retroalimentación.⁹³ Por lo tanto, este se caracteriza por el rol predefinido del alumno y el docente en el aula. El docente enseña y el alumno aprende, es decir, una *educación bancaria*⁹⁴ en la que se concibe al docente como un cerebro listo y preparado únicamente para absorber conocimiento, pero no para construirlo ni mucho menos proponerlo. Omitiendo a lo que Freire llamaba *pedagogía de la pregunta*, considerando que

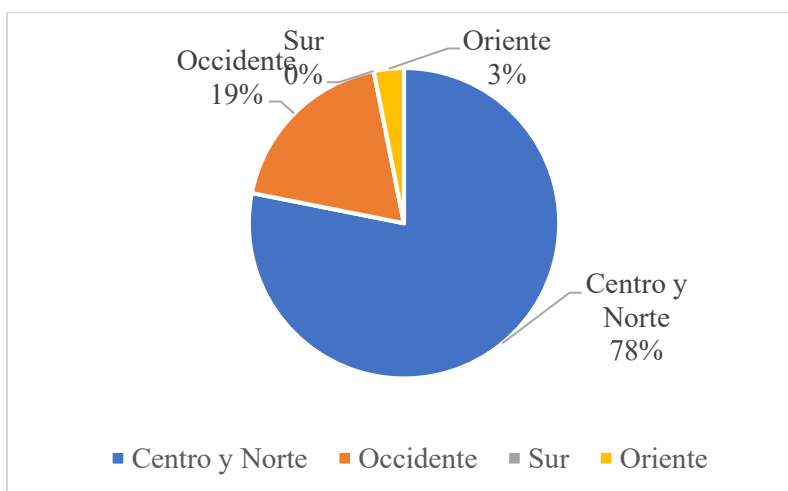
⁹³ VELASCO, y GONZÁLEZ, “Sobre la teoría de la educación dialógica”, p. 463.

⁹⁴ Término acuñado por Paulo Freire, el cual consiste en una educación que busca “depositar” el conocimiento en el alumno. Haciendo una analogía de la labor del dinero y los bancos. Freire considera que el proceso educativo es en ambas direcciones. El maestro enseña, pero también aprende de sus estudiantes.

la pregunta es la fase inicial del ejercicio de pensar, y para poder conocer es necesario preguntar y discutir.⁹⁵

La siguiente pregunta planteada es: “Haciendo un ejercicio de *memoria* sobre lo que se le enseñó en sus clases de historia de Honduras ¿En cuál región del país se enfocó más la enseñanza de los procesos históricos?” Esta interrogante es crucial porque como se mencionó anteriormente, una de las hipótesis de esta investigación, es que el sistema educativo en Honduras enseña un *discurso dominante* sobre la historia. Por lo que se dedica a mostrar en mayor medida los procesos históricos del centro y norte del país, donde se acumula la mayor cantidad del capital económico y del poder político. El objetivo es conocer no solo si la relación del estudiante-docente plantea una radical verticalidad, sino demostrar que el discurso de la materia crea materia del discurso. Es decir, el proceso pedagógico del aula transformado en discurso para pensar a la sociedad.

Figura 3 Regiones en las que más se enfocó la clase de historia



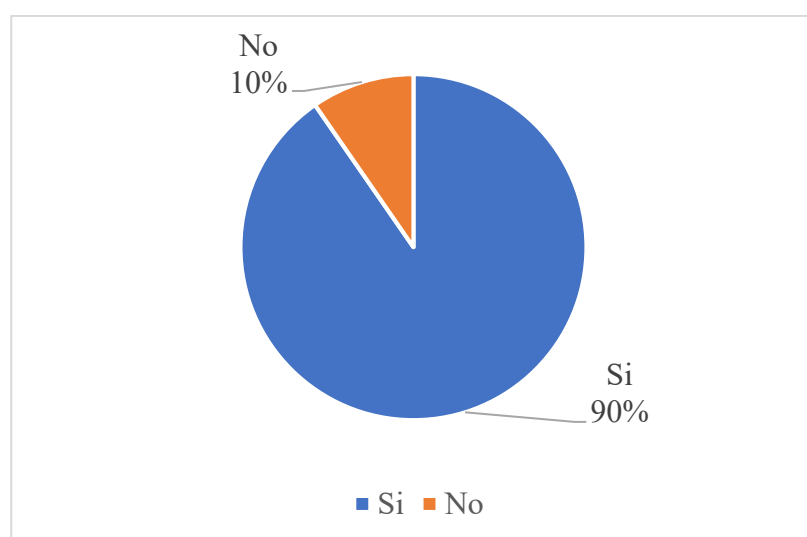
Como se muestra, la historiografía tradicional es la que sigue imperando en el sistema educativo, la cual busca legitimar el discurso de la *patria* desde las regiones que aglomeran el poder. Este es uno de los mayores conflictos educativos de la historia enseñada en el

⁹⁵ ARAUJO ZULETA, “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”, p. 117.

occidente hondureño. El hecho de que no se nombre durante la clase la situación social de los estudiantes.

Posterior a esto, se les consultó si: “¿Cree que su localidad y región puede aportar más a la historia de Honduras rescatando la *memoria colectiva* de su comunidad?” Esta pregunta tiene como finalidad saber si ellos consideran oportuno dar a conocer su comunidad, considerando que el deseo de los estudiantes también es importante en una educación crítica.

Figura 4 Consideraciones sobre si el occidente podría aportar a la enseñanza de la historia de Honduras

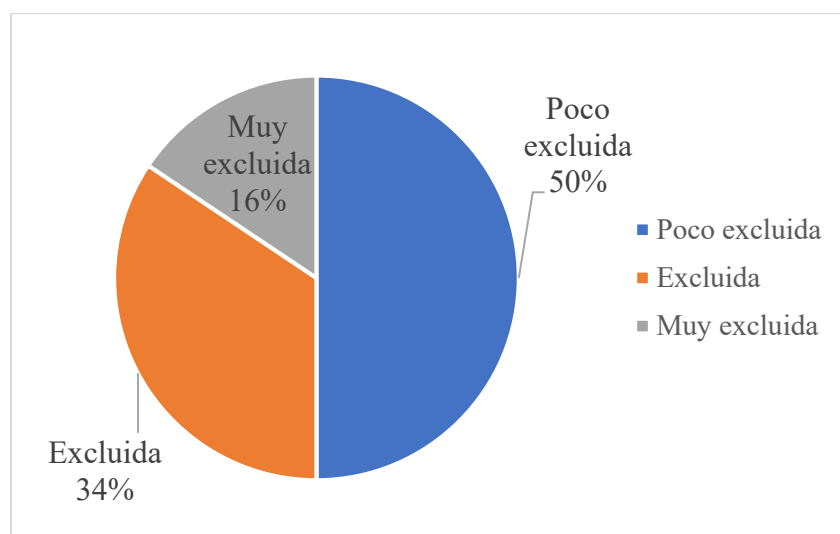


Como se observa, los estudiantes sí reconocen que su localidad puede aportar más al estudio de la historia. El rescate de las *memorias* es fundamental para construir cultura histórica. Como se explicó anteriormente, sin la preservación de los significados de los pueblos, el presente como categoría representativa se diluye. Rescatar la *memoria* es plantar resistencia al olvido, o a las *narrativas impuestas*. La educación histórica en Honduras impone la *narrativa* desde situaciones ajenas al occidente y sus pueblos, por lo tanto, el rescate de la *memoria* se debe plantear desde el reconocimiento de una autenticidad del discurso y la imposición de otros conceptos dentro del mismo discurso. El objetivo de los pueblos debe ser, por lo tanto, reconocerse a sí mismo con la mayor autenticidad posible.

Para conocer ese nivel de autenticidad es necesario conocer el nivel de exclusión al que está sometida la región según los estudiantes.⁹⁶

Por ello se preguntó: “En la siguiente escala de valores ¿Qué tan excluido considera que está la historia de su localidad y región en la enseñanza de la historia de Honduras?” Las opciones como respuestas fueron tres, en una escala de niveles: poco excluida, excluida y muy excluida.

Figura 5 Nivel de exclusión del occidente en el sistema educativo

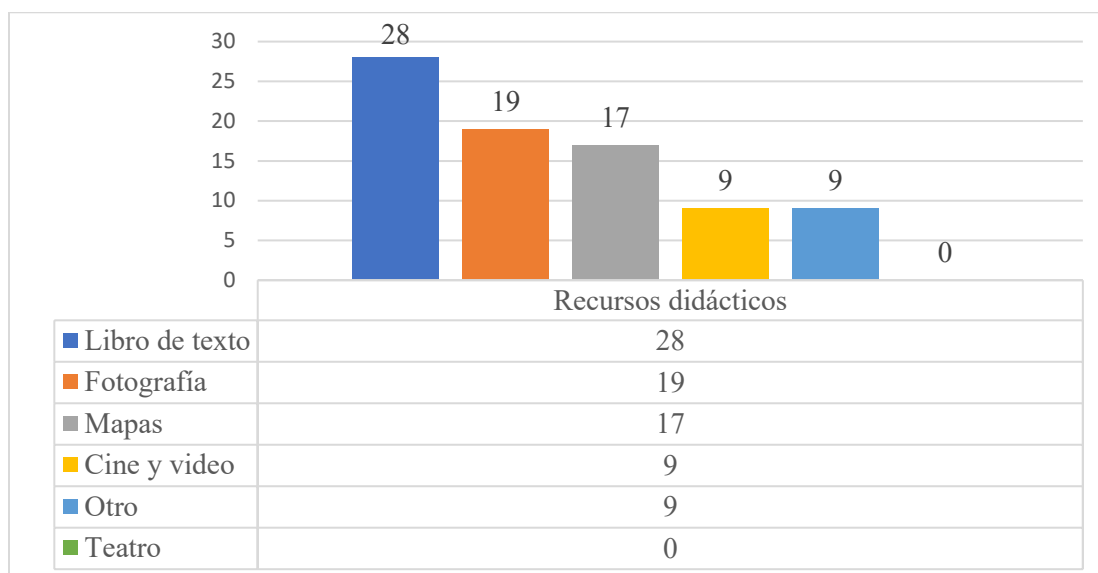


La mitad de los estudiantes consideran que la región en la cual viven está excluida o muy excluida en el sistema de enseñanza. Lo cual denota que el conflicto educativo no es mínimo, sino posee la pertinencia necesaria para ser abordado en este trabajo.

Además de la selección de temáticas también es importante conocer qué tipo de recursos didácticos utilizan los docentes para desarrollar los temas, por lo tanto, se consultó “¿Cuál de los siguientes recursos didácticos utilizaban sus maestros para la enseñanza de la historia?” Conocer los recursos educativos permitirá también saber cómo se abordan las temáticas. Se permitió la selección múltiple de seis opciones sobre los mismos.

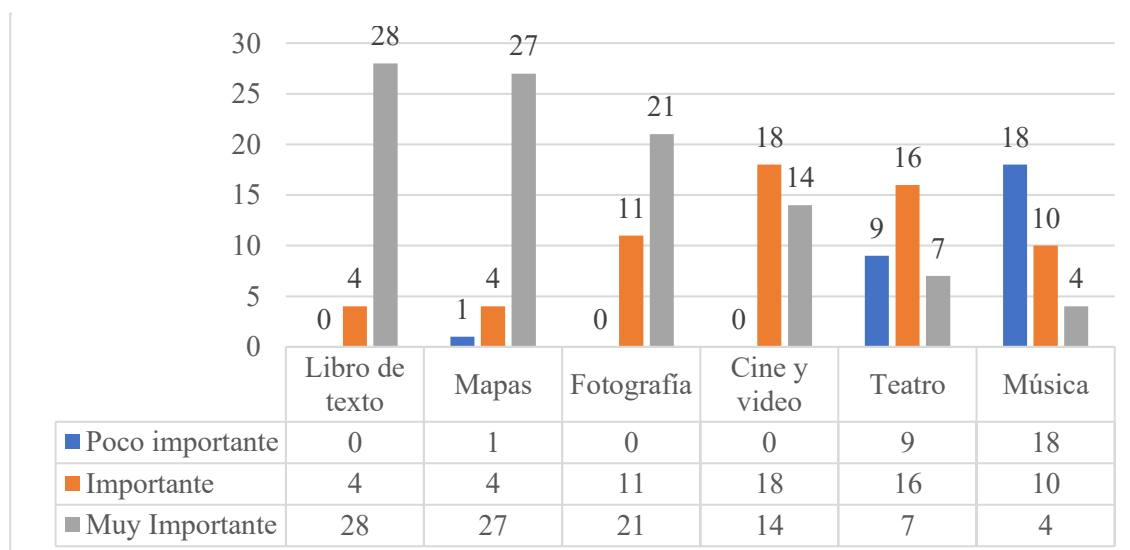
⁹⁶ AUGÉ, *Las formas del olvido*, p. 12.

Figura 6 Recursos didácticos que utilizaron los docentes



También se preguntó: “En la siguiente escala de valores ¿Qué tan importante considera los siguientes recursos didácticos para el aprendizaje de la historia de Honduras?” En esta pregunta los estudiantes pueden comparar desde sus perspectivas cuál recurso didáctico es más importante para su formación.

Figura 7 Importancia de los recursos didácticos



Con ambas preguntas se coloca en cuestión el asunto de los recursos didácticos, se observa que el libro de texto fue el principal recurso utilizado por los docentes, luego seguirían las fotografías y los mapas. Cine y video en menor cantidad y el teatro no obtuvo ningún punto. Como se observa en la otra pregunta, para los estudiantes el libro de texto es el recurso más importante, luego le siguen los mapas y la fotografía, coincide exactamente con lo normalizado en el aula. En menor medida se considera el cine y video. Por último, aparece el teatro y la música.

Desde la perspectiva *sociocrítica*, los libros de texto en los sistemas educativos generalmente han servido de manual totalizador del pensamiento, y cumplen su fusión apegados al *discurso dominante* curricular, como explican los investigadores españoles de la Universidad de Valencia y de la Universidad de Santiago de Compostela Bonafé y Rodríguez “Fue dentro de los sistemas nacionales de educación donde el libro de texto se constituyó en un instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículum escolar. Y es en el contexto discursivo de la modernidad en el que se convirtió en un “proyecto cultural pretendidamente totalizador, que explique el mundo, lo signifique e instituya de razón ilustrada. Una enciclopedia”⁹⁷ El libro de texto, por lo tanto, es el medio que busca educar y reproducir en torno a una cultura específica.

El reto de una educación crítica, por ende, consiste en revisar y descomponer el recurso didáctico, buscando en él los vicios de reproducciones asimétricas con los contextos en donde se enseña. El libro por lo tanto es la materialización del currículum en el aula, su discurso se transforma a la vez en los límites permisibles del análisis de los hechos históricos. El conocimiento del pasado se presenta sintetizado y perfectamente operado por la guía didáctica del libro. Generalmente en forma de información específica, actividades de evaluación que intentan medir la memorización de estudiante y soportes gráficos que redundan en la simple ilustración de los contenidos.

Cuáles son las acciones que el sistema educativo universitario está implementando para deconstruir los libros de texto como recurso totalizador. Para responder es necesario

⁹⁷ MARTÍNEZ BONAFÉ, y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, “El libro de texto y el currículum. Una dialéctica siempre abierta”, en GIMENO SACRISTÁN, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, p. 250.

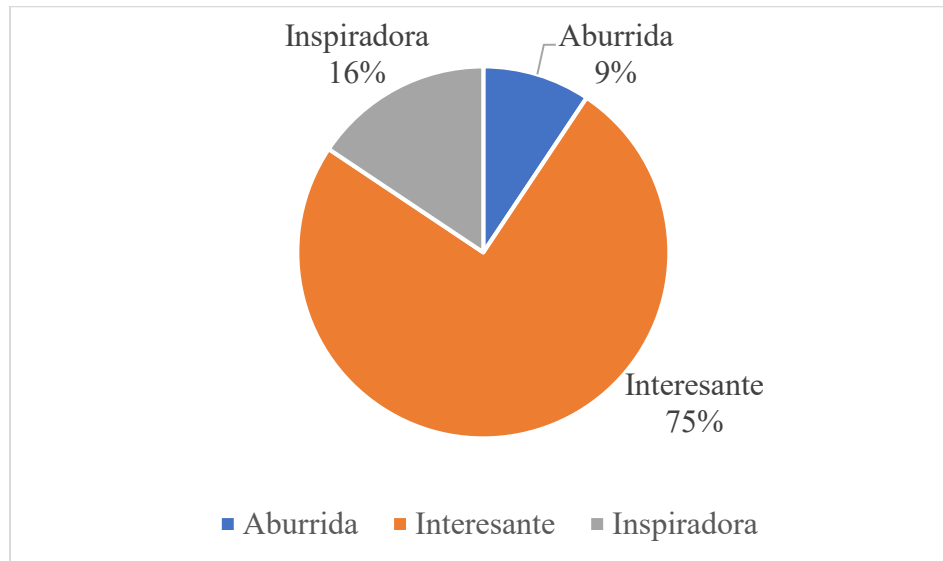
revisar los libros que se utilizan en la universidad, esto permitirá esclarecer aún más el tipo de educación histórica que se imparte, por ello, el siguiente apartado de este capítulo tratará sobre el tema.

La enseñanza de la historia debería estimular al individuo a encontrarse a sí mismo y construirse como sujeto social. El diálogo entre historia y pasado vivencial es determinante. Romper la comunicación entre sujeto y discurso de su pasado es violencia pedagógica. La educación crítica tiene dentro de sus objetivos el cuestionamiento a las ideologías totalizantes, en este caso, sería a las ideologías del Estado, al que han sido sometidos los estudiantes.⁹⁸ Uno de los efectos de esa educación histórica ha sido la generación de un pensamiento de pasado como sinónimo de *patria*, es decir, cuando el estudiante trata de ubicarse a sí mismo en el plano temporal, lo que encuentra no es a sí mismo, sino al Estado. Una educación que cree verdaderamente sujetos históricos debería tocar las emociones, lo que está vivo, sus condiciones existenciales.

Por ello se plantearon las siguientes preguntas: “¿Cómo calificaría la asignatura de historia de Honduras recibida en todo su proceso educativo?” Las opciones de respuesta son cuatro: aburrida, interesante, inspiradora, otra. Estas variables pretenden ubicar que la enseñanza sobre la *historia patria* al desconocer al sujeto puede resultar aburrida o máxime interesante, ya que se le plantean las temáticas desde la visión externa *del otro*. Su aspiración por lo tanto es de simple conocedor del pasado, pero no de apropiación de este. Una educación centrada en el estudiante debería motivar a trascender el conocimiento, es decir, una educación inspiradora. El resultado fue el siguiente:

⁹⁸ ROTHE, “Teoría crítica y didáctica de la Historia”, p. 109.

Figura 8 Cómo consideran la clase de historia los estudiantes



Como se observa, 24 estudiantes consideran que la clase ha sido interesante, mientras que 5 la estiman inspiradora y 3 de ellos aburrida. Además, se les consultó el porqué de sus respuestas. Quienes consideran que la clase es interesante mencionan que: “Por el descubrir los hechos que acontecen a la historia del país” otro estudiante responde que “Fue muy interesante aprender acerca de una gran variedad de antecedentes de nuestro país” también se encontraron respuestas mencionando que “Muchas veces no nos damos la oportunidad de saber la historia de nuestro país, y es bueno que siempre existan esas clases para recordar la historia de nuestro país” también mencionaron que “me parece que es bueno conocer todo lo que ha sucedido en nuestro país.”

Estas respuestas tienen un común denominador: el concepto de *país*. Los estudiantes perciben la clase en la medida de lo que permite imaginar y pensar el *país*, ninguno de ellos mencionó que la clase de historia les ayuda a ubicarse a sí mismo en planes temporales, a fortalecer su cultura histórica y mucho menos, a explicar la región donde viven. Incluso uno de los tres estudiantes que considera aburrida la clase mencionó que “La mayoría de las cosas solo son fechas y leer textos, y casi siempre historia de localidades poco interesantes para mi persona”. Otro estudiante que eligió la misma opción mencionó que “Pienso que la clase en sí no es la aburrida, el problema es que los maestros son poco dinámicos y no se ve el ímpetu

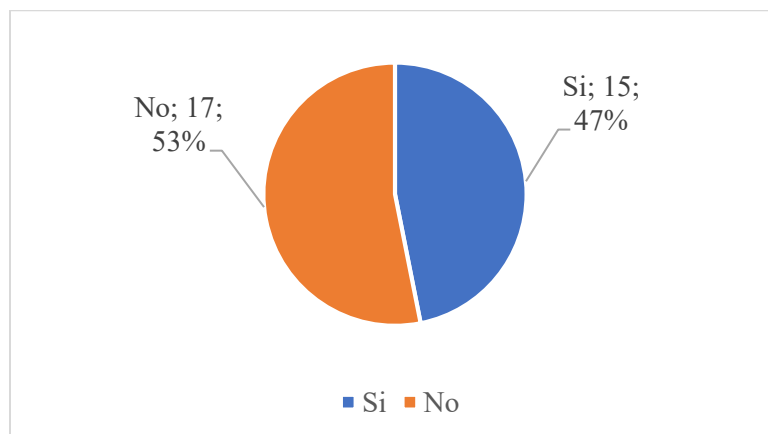
para enseñar, por lo cual a nosotros como alumnos no nos contagiamos del entusiasmo por aprender”. También escribieron que la clase es aburrida porque “la forma en que la recibí no fue la adecuada, ya que la maestra no impartía de buena manera la clase”.

Los que respondieron que consideran la clase “inspiradora” brindaron respuestas muy similares a quienes la estiman “interesante”, se sobredimensiona la *patria* y sus respuestas denotan que la clase no ha hecho más que brindar conocimiento sustantivo de lo que significa Honduras según el poder. Escriben, por ejemplo: “Lo calificué inspiradora porque me ayuda a ver una visión global del desarrollo histórico de Honduras, de la evolución de nuestra cultura y nacionalidad, en esta clase con la Licenciada aprendí mucho a caracterizar cada uno de esos períodos históricos y ubicando los *acontecimientos*.” Otro menciona que “Porque nos enseña a conocer más y más sobre nuestro país.”

Sin embargo, en la siguiente pregunta se incluyó al sujeto como parte de la pregunta, la cual fue: “¿Considera que existe una desconexión entre lo que se enseña y lo que usted necesita aprender sobre la historia de Honduras de acuerdo a su realidad?” Esto planta al estudiante en una comparación entre conocimiento y *necesidades*.⁹⁹ El resumen de respuestas fue el siguiente:

⁹⁹ Para discutir las necesidades desde la escuela crítica, es importante leer el aporte de Hebert Marcuse, teórico de la escuela de Frankfurt. Marcuse considera que la sociedad moderna aliena al individuo con necesidades ficticias y somete lo verdaderamente importante, cubrir las necesidades elementales del ser humano, sobre todo la libertad. En el libro *El hombre unidimensional* publicado en 1964 se puede encontrar la síntesis de su pensamiento.

Figura 9 Disociación entre lo enseñado en clase y el aprendizaje necesario



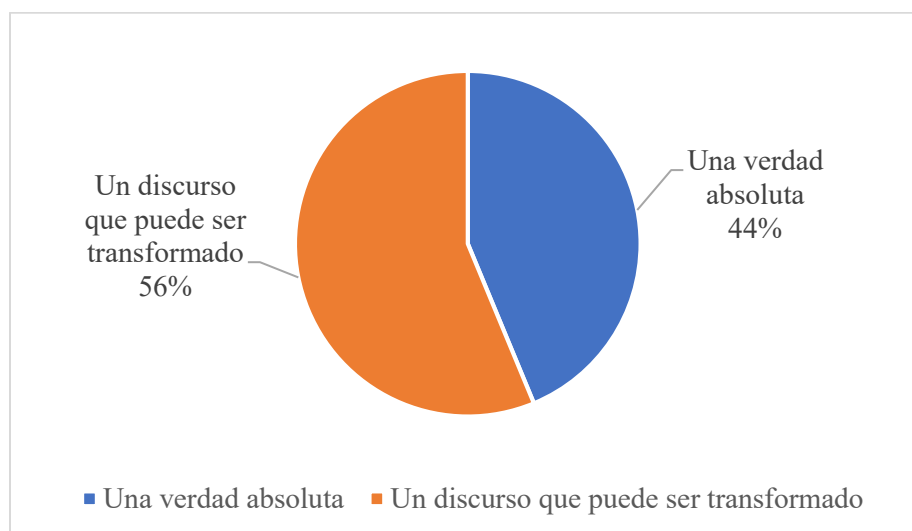
Al momento que se hace reflexionar al estudiante en esta comparación, encuentra un discurso escolar con vacíos de explicaciones útiles para sus realidades, sobre todo que permita explicar los conflictos de su presente, como decía Marc Bloch “todos somos hijos de nuestro tiempo” teniendo siempre el cuidado de no caer en un exceso de presente.¹⁰⁰ El reconocimiento de nuestra actualidad problemática evoca en sí misma una pertinencia de la alteridad en el estudiante, es decir, de la capacidad de poder encontrarse en *el otro*, diluirse en lo compartido y buscar puentes de encuentro común. Un quehacer propositivo que busque reflexionar y transformar con miradas hacia el futuro, el devenir con esperanzas, construido desde el fluctuante presente y la multicausalidad del pasado. Estas tareas reflexivas y emancipadoras deben ser la justificación de la educación histórica en las aulas universitarias de Honduras y de cualquier país o región al que se dedique un estudio.¹⁰¹

Por último, se consultó: “¿Cómo asume que es el pasado que aprendió sobre la historia de Honduras?” Las opciones de respuesta fueron: a) una verdad absoluta. b) un discurso que puede ser transformado. Los resultados fueron:

¹⁰⁰ VENTURA ROJAS, “Historia e identidad: percepción del pasado, evocación, empatía, extrañamiento y alteridad”, en RODRIGO MORENO y WINDOW. *La utilidad de la Historia*, p. 288.

¹⁰¹ ESTRADA MALDONADO, *Historia y posmodernidad*, p. 88.

Figura 10 Consideraciones de los estudiantes sobre el discurso histórico



Cerca de la mitad de los estudiantes consideran que lo que se les ha enseñado sobre la historia es una verdad incuestionable. Concebir la historia como un discurso estático es una contradicción que arremete contra una de las bases del pensamiento de la disciplina, su *condición temporal*. El discurso histórico es en buena medida una construcción cargada de presente, y el presente por naturaleza orgánica de las sociedades es dinámico, por eso, en la medida en que se mueven las sociedades en el presente, se transforma el pasado, o mejor dicho la interpretación de este. Un pasado inamovible en el tiempo es por cuestión, un pasado ahistórico. Y lo es más aun para las culturas posmodernas, en donde la multiplicidad de realidades y contextos dinamizan el pensamiento. “La totalidad es lo falso” menciona el teórico de Frankfurt Theodor Adorno, ante el conocimiento del todo como categoría teológica–ontológica de la verdad.¹⁰²

Los resultados del instrumento permiten demostrar desde la percepción del estudiante algunas de las problemáticas en torno a la enseñanza de la historia en Honduras. Destacan la *pedagogía bancaria* y del *discurso dominante*, la visión totalizante del pasado, además de la rigidez en los recursos didácticos. Lo que como se explicó anteriormente no contribuyen al

¹⁰² Feinmann, *La filosofía y el barro de la historia*, p. 18.

desarrollo de culturas históricas y *dimensiones sociocríticas* del pasado-presente. Este primer acercamiento de reflexión cualitativo integrado a los datos cuantitativos posicionan a la investigación por una ruta que buscará indagar en el porqué de las situaciones problemas y cómo plantear posibles soluciones.

1.3 Los libros de texto como recurso didáctico dominante

La encuesta confirmó que el libro de texto ha sido el recurso principal para la educación histórica en Honduras, por lo tanto, no se podría completar una revisión crítica del sistema de enseñanza si no se estudia el discurso pedagógico del mismo.

En el nivel universitario no existe un curriculum oficial que imponga cómo y qué temas se deben enseñar en la asignatura. Sin embargo, existe un manual de evaluación sugerido dentro del libro *Historia de Honduras* reimpresso en el 2010 y elaborado por el claustro de docentes de historia de la UNAH, en el cual la distribución evaluativa y organización de la clase debe ser la siguiente:

Tabla 4 Distribución y evaluación sugerida por la UNAH para la asignatura de historia de Honduras

Actividad	Porcentaje de evaluación
Examen escrito de la primera unidad	15%
Examen escrito de la segunda unidad	30%
Examen escrito de la tercera unidad	25%
Subtotal de exámenes	70%
Tareas de primera unidad	2%
Tareas de segunda unidad	3%
Tareas de tercera unidad	5%
Subtotal de tareas	10%
Anteproyecto de investigación	2%
Proyecto	3%

Plan de clase	2%
Exposición	3%
Subtotal de trabajo práctico	10%
Viaje a un sitio histórico	10%
Total	100%

Fuente: Claustro de profesores de historia de Honduras, Historia de Honduras General, p. 7.

La información fue extraída del mismo libro de texto que se sugiere para impartir la asignatura. El texto está compuesto de 3 unidades:

1) “Introducción a la Época Precolombina,” los objetivos de esta unidad son:

- Explicar las distintas periodizaciones de la historia de Honduras.
- Exponer un marco cronológico explicativo del desarrollo de sociedades precolombinas.
- Caracterizar los principales asentamientos humanos.

2) “Honduras en el marco del surgimiento del mundo hispanoamericano,” sus objetivos son:

- Explicar adecuadamente el proceso de desarrollo de las relaciones mercantiles en España y sus consecuencias en el mundo americano.
- Interpretar la conquista de Honduras como un corte histórico con el tipo de evolución propia de los pueblos precolombinos y como un proceso de apropiación que generó cambios en las formas de producción
- Analizar los resultados históricos de la conquista y la colonización.

3) “Independencia y conformación del Estado Nacional,” los objetivos son:

- Analizar las condiciones históricas de la independencia.
- Interpretar las causas del surgimiento y crisis de la federación centroamericana.
- Entender el proceso ocurrido en la construcción del Estado Nacional.
- Interpretar las modalidades que revistió la injerencia extranjera en Honduras.

Como se observa, la mayoría de los verbos de los objetivos consisten en propósitos cognitivos, con énfasis en memorizar y repetir contenidos. La teoría psicológica cognitiva deriva en modelos pedagógicos transmisión-recepción, sobre este modelo Juan Ignacio Pozo menciona que, durante un extenso período, especialmente desde la Educación Secundaria, ha

prevalecido una tradición académica en la Educación en la que el enfoque principal, si no el único, para diseñar los planos de estudio se centraba en el conocimiento especializado de cada disciplina. Como resultado, los planos de estudio de diferentes materias tenían una estructura uniforme y contenidos muy parecidos, siguiendo la lógica de las ciencias individuales.¹⁰³

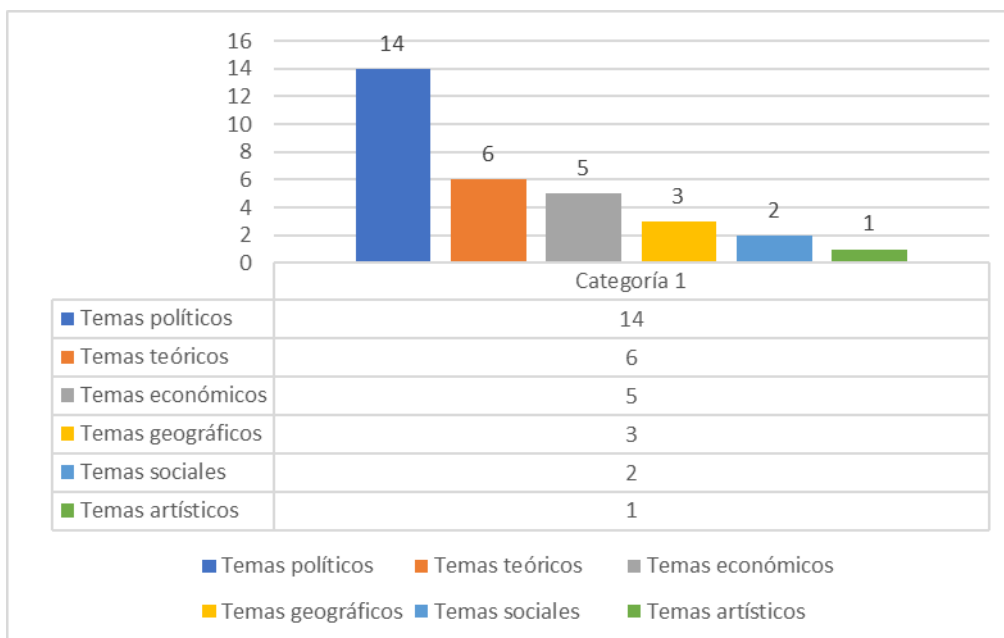
En este modelo se asume que la información ya está completa y el estudiante se debe encargar solamente de aprender sobre los textos. Las actividades evaluativas en este libro no aparecen, ya que como se deja claro al inicio la evaluación será principalmente en exámenes escritos elaborados por el docente. Además, no posee soporte gráfico, solamente algunos mapas.

Los temas que se presentan son escritos en su mayoría por investigadores que pertenecen al periodo historiográfico de los nuevos paradigmas, esto se debe en buena medida a que los docentes que compilaron el libro son la generación de estudiantes que tuvieron a los docentes de esa época como sus enseñantes, hablamos de Ramón Oqueli (1934-2004); Marcos Carías Zapata (1938-2018); Mario Felipe Martínez (1932-2012) y Leticia de Oyuela (1935-2008).

En cuanto a los contenidos se presentan 32 subtemas, los cuales se distribuyen de la siguiente forma:

¹⁰³ Pozo, “La psicología cognitiva y la educación científica”, p. 110.

Figura 11 Subtemas de libro de texto compilado por la UNAH



Como se observa, el libro se enfoca en los temas políticos, seguido de apartados que hablan sobre teoría de historia, aunque estos ocupan pocas páginas del libro. El tercer enfoque más importante es el económico, mientras que el arte y lo social es inferior. Algunos temas como el ambiental o las mujeres no se toman en cuenta. Además, los asuntos políticos y económicos son explicados principalmente desde las regiones del centro del país. Llama la atención la metodología recomendada para el desarrollo de los temas, el texto sugiere: clases magistrales, lecturas dirigidas, utilización de mapas y láminas. Esto promueve el desarrollo de una *educación bancaria*, en donde el docente asume el rol protagonista del espacio educativo, la voz del estudiante se relega como recitador de información memorizada. en

Otro de los libros más utilizados en la enseñanza superior es el del historiador Guillermo Varela Osorio (1969) quien es egresado de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), obtuvo una segunda licenciatura en historia por la UNAH y entre 1995 y 1997 cursó estudios de doctorado en el Instituto Universitario Ortega y Gasset de Madrid. Su obra titulada *Historia de Honduras* fue

publicada en 2005 y lanzó una nueva edición en el 2011. Este texto se encuentra dividido en cinco unidades temáticas, las cuales son:

“Unidad I: Historia, Objeto y Fines.” En este apartado se plantean nueve objetivos, llama especialmente la atención dos de ellos. El número cinco que dice “Criticar la metodología particular de la investigación histórica y su congruencia con el método científico” y el objetivo número siete, el cual dice “Derivar una propuesta de periodización para la historia de Honduras congruente con su realidad” Como se observa, existe un salto sustancial en estos objetivos comparados con los del texto anterior, especialmente porque se plantean propósitos donde se reconocen las particularidades del contexto del estudiante y se estimula el pensamiento *crítico*.

“Unidad II: Época Prehispánica.” En este segmento se presentan ocho objetivos, destaca que el uso de actividades comparativas en torno a las diferentes culturas prehispánicas del país y motiva a la reflexión de la situación social de las mismas.

“Unidad III: Época Colonial.” en esta subdivisión también se utilizan métodos comparativos y se coloca a Honduras en el plano mundial, es decir, explicándolo en el contexto continental y global. Además, la explicación de las clases sociales de la época colonial problematiza el tema, muestra las contradicciones y luchas de las mismas. Estas visiones corresponden a los objetivos de las *pedagogías críticas*.

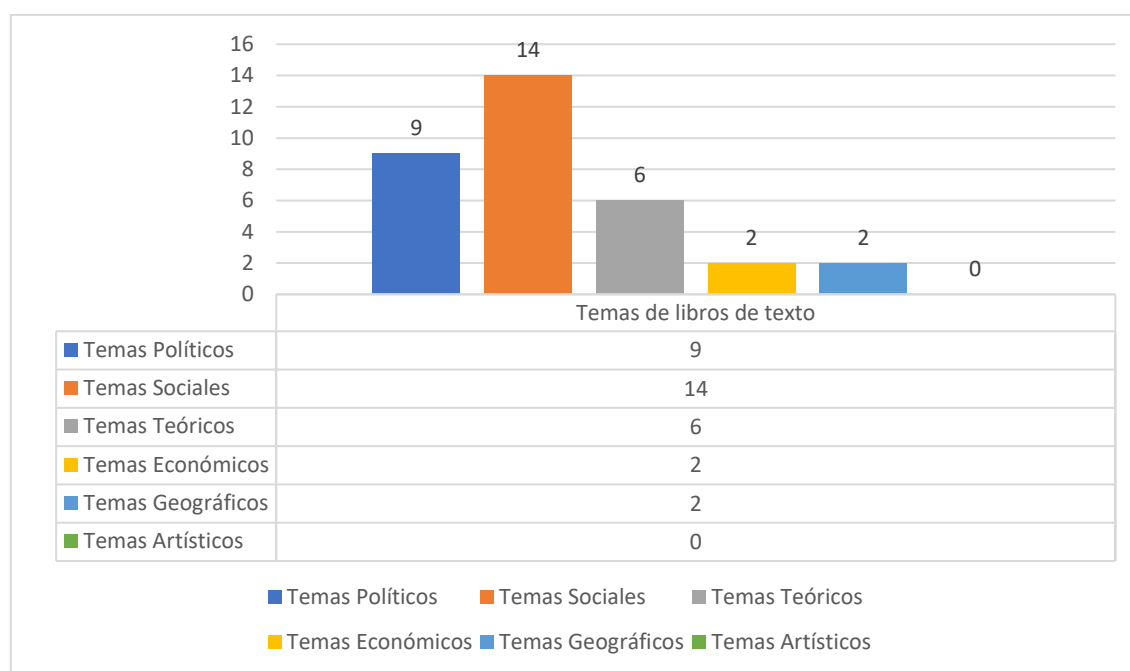
“Unidad IV: Formación del Estado Nacional.” En este apartado, los objetivos continúan siendo similares al resto de unidades, si bien es cierto predominan categorías conductuales, se siguen planteando dos de análisis comparados, y uno con el verbo “valorar”, este tipo de objetivos permiten mayor libertad a la hora de explicar los hechos históricos.

“Unidad V: Historia de Honduras en el siglo XX e inicios del siglo XXI.” En esta unidad los objetivos se reducen a seis, considerando que el texto pretende llegar hasta la actualidad del estudiante —2011 año en que fue impresa la edición consultada— los objetivos se pudieron haber presentado desde análisis, reflexiones y valoraciones del presente. Sin embargo, se sigue partiendo del pasado para conocer los hechos históricos.

Se identifica una sustancial mejora en los objetivos del texto, además la división temporal de las unidades no solo es más detallada, sino que se muestra pedagógicamente mejor ordenada, sobre todo por la división de siglo XIX y XX en unidades diferentes, reconociendo las amplias diferencias de ambos periodos. Aunque los objetivos conductuales son ampliamente mayores se permite una mayor identificación del sujeto en la construcción del *relato educativo*.

Los temas abordados también presentan diferencias con el texto anterior, como se observa en la siguiente gráfica:

Figura 12 Temas de libro de texto historia de Honduras



Para el autor los temas sociales cobran especial importancia, sin embargo, no aparece ningún apartado sobre la historia del arte en Honduras. Los temas políticos y sociales son explicados desde los contextos del poder centralizado en el centro y norte del país, y desde la corona española durante los periodos coloniales. Al inicio del texto se muestra una imagen que resume este punto:

Ilustración 4 Mapa de Honduras en el libro de texto



Fuente: Departamento de Historia UNAH, Historia General de Honduras, p.1

Como se observa en la imagen, al momento de representar a Honduras solo se coloca el nombre de San Pedro Sula, Roatán y Tegucigalpa, las ciudades principales del centro y norte. En la zona oriental no se simboliza nada y en la zona occidental aparecen una zona arqueológica prehispánica, pero sin nombre.

Este texto de Varela Osorio es más complejo y completo que el anterior, ya que incluye las actividades evaluativas y presenta soporte gráfico. Sin embargo, aunque algunos de sus objetivos son menos conductuales las tareas asignadas para evaluar responden al modelo transmisión- recepción. Utiliza formatos como la respuesta breve, verdadero y falso y enumeración. En todas ellas se preguntan conocimientos puntuales y sus posibles respuestas son cerradas. La fotografía que se anexa es en calidad de ilustración, muchas veces no va acorde con el tema que se está tratando, por lo que parece ser más una actividad de relleno del texto. Además, en muy pocas de ellas se explica lo que representa la fotografía o la fuente de la misma.

El texto más reciente para la enseñanza es el de *Historia de Honduras* escrito en el 2021 por el historiador Jorge Alberto Amaya (1970), uno de los intelectuales más influyentes del país, quien es egresado de la licenciatura en historia de la UNAH y cursó estudios de doctorado en la Universidad Complutense de Madrid. Este aporte tiene muchas similitudes con el libro de Guillermo Varela, principalmente porque la división de unidades es cercana al otro texto, y el enfoque temático también es sobre aspectos sociales. Sin embargo, destacan

las actividades evaluativas, las cuales toman más en cuenta la opinión del estudiante, y no exige respuestas con conocimientos extraídos textualmente del libro. Además, su soporte gráfico es muy rico y novedoso, esto quizá por el importante archivo fotográfico personal del autor del libro. También, llama la atención que desarrolla temas sobre la vida cotidiana en el país, lo cual representa una innovación en la enseñanza de la historia en Honduras. Este texto aún no se utiliza demasiado para enseñar debido a que su publicación es reciente y la crisis de la pandemia por COVID limitó su recorrido por los salones de clases, ya que para las sesiones virtuales se utilizaron resúmenes de los diferentes temas y se evaluó mediante una plataforma estandarizada a nivel nacional, en la cual el estudiante seleccionaba la respuesta correcta de una variedad de opciones múltiples. Sin embargo, en la medida en que el sistema de clases volvió a ser presencial el texto ha tenido oportunidades de ser utilizado de nuevo, a la fecha en la que se escribe esto —septiembre del 2023— la UNAH está nuevamente implementando el sistema virtual de clases generales como es el caso de historia de Honduras.

El libro de texto en la educación histórica de Honduras ha sido, entonces, el reproductor del curriculum maestro, contiene los vicios que imposibilitan el desarrollo de la cultura histórica educando desde *narrativas dominantes*.

¿Posible alternativa? El análisis anterior permite visualizar y diagnosticar la problemática educativa entorno a la enseñanza de la historia en Honduras. El conflicto es complejo y una solución es extensa, ya que debe involucrar la cooperación de todos los actores implicados. Por ende, en este trabajo se propondrá una posible y modesta alternativa que posibilite el desarrollo de la cultura histórica mediante el fortalecimiento de las *narrativas comunitarias*. La capacidad de narrar es una habilidad innata en los seres humanos, como menciona el escritor creativo estadounidense Michael Connelly y la directora fundadora del Centro de Investigación para la Formación y el Desarrollo Docente de la Universidad de Alberta Jean Clandinin “La razón principal para el uso de la *narrativa* en la

investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.¹⁰⁴

Por lo tanto, reconocer dentro de la escuela las formas de vida y la manera en cómo se cuentan, es acoplar la existencia misma a la escuela, transformarla en una instancia más humana y orgánica. Sin embargo, como se ha observado en la discusión anterior, alejar la habilidad *narrativa* de la educación histórica no solo crea un espacio educativo disonante con las realidades de los estudiantes, sino que limita el conocimiento y estudio del sujeto mismo, imposibilitando que el estudiante construya *narrativas* que incluyan categorías de análisis de pensamiento complejo. Por lo tanto, en el segundo capítulo se definirá el concepto de *narrativa* y la diferencia epistémica con el *relato*, el por qué utilizarla como enfoque metodológico y formativo. Además, se anexarán ejercicios de *narrativas* de los estudiantes, en los cuales se les ha solicitado contar su pasado utilizando categorías de pensamiento complejo narrativo, las cuales se trabajarán de manera cualitativa y cuantitativa. Al final se discutirán los resultados y se propondrá una intervención educativa.

¹⁰⁴ CONNELLY Y CLANDININ, *Déjame que te cuente*, p. 11.

Capítulo II. Estado actual de la complejidad narrativa en los estudiantes universitarios

En el siguiente capítulo se profundiza sobre la situación actual en torno a los niveles de complejidad *narrativa* que poseen los estudiantes universitarios, los cuales se evidencian al momento de formular ideas sobre el pasado comunitario más representativo de su región. En el estudio de los trabajos presentados se incluyen análisis cualitativos, los cuales consisten en la aparición o no de los conceptos de segundo orden y la función moral identificada en el discurso. Se anexan, además, tablas de observaciones puntuales de cada trabajo y figuras gráficas que permiten observar de manera más clara y resumida el fenómeno.

2.1 Las narrativas comunitarias como recurso didáctico en la historia

El estudio de las *narrativas* posee una larga tradición especialmente desde la literatura. Sin embargo, desde la teoría de la historia los aportes no son muy abundantes. Lo que generalmente se hace es tomar categorías de la literatura y buscar sus implicaciones. El más común de ellos es la cuestión del tiempo ya que todo *acontecimiento* contado tendrá siempre implícita la variable del tiempo. La historia, por lo tanto, lo tomará como campo de su estudio. En el ámbito educativo la investigación *narrativa* posee mayor desarrollo, sobre todo con los trabajos del pedagogo estadounidense John Dewey, quien considera que el profesor es el responsable de conectar el curriculum escolar con las experiencias de vida de los estudiantes, generando entornos dinámicos y de interés para los estudiantes, considerando que, esas experiencias e intereses se pueden encontrar directamente con los trabajos narrativos. El escolar cuenta lo que le interesa.¹⁰⁵

Es necesario diferenciar los *relatos* de las *narrativas*. Naturalmente todos los seres humanos somos capaces en menor o mayor medida de relatar un *acontecimiento*, es una capacidad comunicativa fundamental de nuestra especie. La forma en que se relata estará influenciada por significados culturales externos y por simbolismos semióticos personales.

¹⁰⁵ LARROSA, *Déjame que te cuente*, pp. 12-13.

Por ello, una tribu del centro de África no relatará de la misma manera un *acontecimiento* como lo haría un habitante de un país occidental. Esta situación la ejemplifica muy bien la antropóloga estadounidense Laura Bohannan en su artículo *Shakespeare en la selva* de 1966, donde relata cómo una población Tiv de África occidental le da una interpretación totalmente diferente al clásico de Shakespeare, *Hamlet* publicado en 1603. En donde ella funge como relatora pero los sabios ancianos de la tribu africana le dan un significado diferente mediante las interpretaciones que permite su cosmología.¹⁰⁶ Cuando colocamos esos *relatos* bajo estudio y procuramos complejizarlos aún más, damos paso a transformarlos en *narrativas* y su estudio en narratología. Es decir, la diferencia entre *relato* y *narrativa* consiste en que esta última se aproxima a una semiótica de la historia contada.

Sería entonces, un pasado difundido con nociones de pensamiento complejo, los cuales pueden ser variados, pero para propósito de este trabajo se definen cuatro conceptos de segundo orden elementales en la semiótica de la *narrativa histórica*: *relevancia histórica*, *causas y consecuencias*, *cambios y continuidades* y *enfoque sociocrítico*.

Existen diversas formas de aproximarse a las *narrativas* y las preguntas a las que se pueden someter son probablemente infinitas. El pasado se puede transformar en tradición oral desde diferentes manifestaciones: poesía, música, pintura, escritura, oralidad, etc. Sin embargo, en este trabajo las *narrativas* se recopilarán de manera escrita, bajo la forma de ensayos. Debido a que es la forma más eficiente considerando los tiempos para realizar el estudio. Además, no se pretende alejar el estudio de la realidad educativa de Honduras, en donde la mayoría de los docentes del sector público tienen grandes cantidades de estudiantes por cada hora clase. Realizar un estudio individualizado es posible, pero muy poco factible de desarrollarlo cotidianamente en las aulas. Esto es importante porque el trabajo de investigación también pretende ser un ejemplo —de otros muchos que existen— para los docentes de cómo indagar su práctica educativa.¹⁰⁷

¹⁰⁶ BOHANNAN, “Shakespeare en la selva”, en VELASCO, *Lecturas de Antropología Social y Cultural*, pp.1-8.

¹⁰⁷ MENDOZA GARCÍA, “La forma narrativa de la memoria colectiva”, p. 19.

Las *narrativas* en forma de ensayo serán sometidas a una interrogante fundamental ¿Son capaces los estudiantes de poder narrar su pasado con categorías de pensamiento complejo o conceptos de segundo orden? Pero, a qué conceptos se hace referencia y por qué.

Los elementos simbólicos de las *narrativas* crean a su vez márgenes culturales, los cuales marcan los límites que legitiman o no los significados de lo narrado, esta cultura *narrativa* se delimita de manera conceptual al menos por cuatro categorías: el primero de ellos es *relevancia histórica*. Este consiste en la capacidad argumentativa de seleccionar cuál *acontecimiento* de su vida cotidiana o del pasado de su región consideran que es histórico. Desde los aportes del Posestructuralismo y del Giro Lingüístico el abanico para poder determinar si un *acontecimiento* es histórico o no es más amplio, ya que el horizonte interpretativo se vuelve casi infinito, dependiendo de cada sujeto y su relación con el mundo de las cosas.¹⁰⁸ Pero ¿histórico para quién? Cuando se explique la actividad a los estudiantes se les pedirá que, en la medida de lo posible, seleccionen *acontecimientos* que se traslapen con sus procesos identitarios, es decir, históricos desde su participación como sujeto dentro de un contexto social más amplio. Aquí se planta el primer reto para el joven, ya que el sistema educativo le ha enseñado lo histórico para los ciudadanos del país, pero ¿acaso encuentra explicaciones sobre sí mismo en esas *narrativas*? O si simplemente urde en el pasado sin ninguna conexión o vínculo consigo mismo. Es decir, una historia sin sujeto.

El siguiente concepto de segundo orden es *Causas y Consecuencias*. Comprender la causalidad en la historia es fundamental en la construcción de pensamientos históricos complejos. Uno de los mayores retos de la actualidad es tratar de reparar el daño que hizo la enseñanza de la historia al plantear los eventos históricos sin recabar y explicar su causalidad. Es decir, como si todo surgió de la nada, de manera espontánea. La historia es una disciplina que se nutre de múltiples causas que a su vez construyen una amplia variedad de consecuencias. Por lo tanto, las relaciones causales lineales y únicas pierden total validez argumentativa. Referente a esto, se pueden encontrar dos formas de plantear las causalidades: las explicaciones intencionales y las explicaciones multicausales. En la primera los hechos históricos encuentran su génesis en personajes. Por ejemplo, la Revolución Mexicana no

¹⁰⁸ BRUNER, *La educación, puerta de la cultura*, p. 110.

hubiera existido sin Emiliano Zapata, o la Segunda Guerra Mundial no hubiera estallado sin la figura de Adolf Hitler.

Bajo esta idea está construida buena parte de las historias nacionales, el culto al personaje fomenta una indivisible relación entre hecho y personaje. Por otro lado, encontramos las explicaciones multicausales, las cuales toman en cuenta un amplio abanico de factores que mediante una relación compleja propician los *acontecimientos*. Es decir, las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, etcétera, y su desarrollo en un espacio-tiempo concreto permiten que ciertos personajes puedan realizar ciertas acciones, pero estas no ocurrirían si no tuvieran todo ese soporte social. Además, estas suceden en un plano temporal y espacial muy específico e irrepetible, por lo cual, es imposible su duplicación y así se pierde cualquier intención de formular leyes generales desde la ciencia histórica.¹⁰⁹

El tercer concepto de segundo orden es *cambios y continuidades*. Comprender la multicausalidad y la diversidad de consecuencias de los *acontecimientos* tiene un siguiente propósito: poder descifrar las características de las consecuencias, aquellas que propician o no la alteridad en las sociedades. Es decir, si se plantea que considerar las causalidades como una sola es un error, lo mismo sucede con las consecuencias. Además, la enseñanza de la historia en Honduras comete el error de abandonar la explicación y análisis de los hechos históricos y dejarlos a la deriva, no se considera lo que sucede después. Y quizá esta es una de las grandes utilidades de enseñar historia, tratar de dimensionar el futuro o el pasado que ayude a explicar al menos el presente. Sino ¿pasado para qué?

Incluir los conceptos de cambio y continuidad permite al estudiante una mayor comprensión del plano histórico-temporal. Debido a que, para poder determinar si un *acontecimiento* reflejó cambios o continuidades en su contexto social debe interrogar al mismo tanto en el pasado, como en el presente y futuro.¹¹⁰ Para Jörn Rüsen, este análisis del tiempo supone dos formas de pensamiento elementales: en primer lugar, la percepción de otro tiempo como diferente. Es decir, el estudiante debe partir del hecho de saber diferenciar

¹⁰⁹ SANTOS LA ROSA, “La causalidad histórica en los manuales escolares”, p. 4.

¹¹⁰ SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, p. 39.

que el tiempo se mueve de múltiples formas, que no solo existe su presente sino también formas simbólicas de *otros tiempos*. En segundo lugar y al comprender esto, puede verse motivado porque se sitúa en un campo de acción con capacidad transformadora. Es decir, asumir el pasado como soporte significativo de las transformaciones que debe llevar a cabo en su presente para visualizar —al menos— un futuro mejor.¹¹¹ De esta manera el sujeto podría ser capaz de interpretar si en el pasado el *acontecimiento* histórico rompió algunos paradigmas o si no permitió la ruptura, y se concretó un proceso de continuidad histórica. Desde esa base, el estudiante podría plantear un campo de acción con soporte histórico.

Pero ¿Por qué complejizar el pensamiento histórico? los tres conceptos de segundo orden planteados anteriormente tienen un justificante. El enfoque *Sociocrítico*. El cual consiste en poder identificar las contradicciones sociales de los *acontecimientos* analizados. La capacidad de poder problematizarlos y a partir de allí busca formas organizativas de posibles soluciones. Generado así un estudio del pasado que no solo sirva como conocimiento estéril, sino que tenga aplicaciones en la vida de los estudiantes. Además, esto permite que el sujeto sienta que puede transformar su contexto utilizando las bases del pasado. Es decir, una *pedagogía de la esperanza*. En esta etapa del conocimiento histórico toma especial relevancia los tiempos presente y futuro. El estudio de la historia bajo una visión crítica solo tiene sentido si posee alguna implicación práctica, y en ese escenario solo existe el presente y el futuro. Jörn Rüsen considera que este tiempo histórico el futuro está muy poco indagado por los historiadores, en parte debido a la pérdida de confianza en el concepto de *progreso*. Existe según Rüsen una pérdida de conexión entre pasado y futuro, debido a la traumática experiencia de la *memoria histórica*.¹¹² Por ello la educación histórica *sociocrítica* se muestra como una ventana de esperanza para poder retomar las categorías de futuro y construir nuevos tiempos con usos prácticos del pasado.

¹¹¹ RÜSEN, “Memory, history and the quest for the future”, en CAJANI, *Teaching of History, Identities and citizenship*, p.15.

¹¹² RÜSEN, “Memory, history and the quest for the future”, en CAJANI, *Teaching of History, Identities and citizenship*, p.17.

2.2 Las narrativas de los estudiantes del occidente de Honduras y su problemática

Para conocer las *narrativas* de los estudiantes se contó con la colaboración del historiador José Avelino Izaguirre, quien es docente de historia en el Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) de la UNAH. Además, se concretó la oportunidad de poder trabajar con estudiantes que estaban a punto de egresar de la licenciatura en ingeniería agroindustrial. Esto es importante porque permitió contrastar entre estudiantes de primer ingreso a la universidad y quienes ya habían cursado su plan de estudios.

La muestra consistió en 20 estudiantes de primer ingreso a la universidad y 12 licenciados egresados. Se realizó una reunión virtual mediante la aplicación Zoom® el día 4 de abril del 2022, la cual tuvo una duración aproximada de 90 minutos. El espacio tenía como finalidad explicar brevemente la importancia de las *memorias comunitarias* y cómo aproximarse a ellas de forma *narrativa* haciendo uso de los cuatro conceptos de segundo orden.

Durante la sesión se inició explicando a qué nos referimos cuando se habla sobre *memorias comunitarias*, se citaron las conceptualizaciones de Maurice Halbwachs, quien considera que la *memoria* es una actividad que se construye en comunidad. Compuesta por un universo de significantes que permite a un grupo social encontrarse en el pasado y en el presente. La *memoria colectiva* está constituida como un *relato* vivo, el cual se actualiza a cada instante, de manera orgánica. Por lo tanto, nunca existirá como significados estáticos.¹¹³

Posteriormente se diferenció entre los dos tipos de *memoria colectiva* que identifica Jan Assman, egiptólogo alemán y uno de los principales teóricos al respecto. Para él existe la *memoria colectiva comunicativa* y la *cultural*. Se diferenciaron ambas ejemplificando los lugares donde se generan y conservan. Para este autor la *memoria colectiva cultural* es la que se divulga de manera oficial, jerarquizada y con claras intenciones institucionales. Por ejemplo, la que se divulga en los libros de texto, museos, programas televisivos, curriculum

¹¹³ AGUILAR, “Fragmentos de La Memoria Colectiva”, p. 1.

etc. Por su parte la *memoria comunicativa* nace con un espíritu más antropológico. Por ejemplo, en los barrios, en las formas y maneras de vivir cotidianas, en lo que se cuenta por allí. Por su libertad interpretativa en ella aparecen las filias y fobias de las personas, las emociones y sentimientos, es decir, la *memoria* como apropiación del significado personal y colectivo.¹¹⁴

Posteriormente se planteó la pregunta “¿*Memoria colectiva* para qué?” Es decir, se buscó la utilidad del por qué hablar sobre el tema. Se plantearon cinco razones principales. Primero porque es creadora de identidad, pero comunicativa, es decir la que mejor explica al sujeto porque encuentra sus significantes más representativos. Además, se mencionó que las *narrativas comunicativas* hacen frente al *discurso dominante*, especialmente al del curriculum educativo. Esto le permite al estudiante dimensionar que existen otras formas de cómo contarse a sí mismo y a su comunidad, las cuales tienen igual o mayor validez. Esto provoca que cuando se piensa en el pasado se desarrolle un ejercicio reflexivo más representativo y auténtico. En esta diversidad se fomenta, además, líneas multiculturales, es decir, se permite la multiplicidad de formas de narrar y pensar lo acontecido. Por último, esto conduce a organizar sociedades más participativas, ya que en la medida en que la población se encuentra a sí misma en la *narrativa*, asume sus realidades y contradicciones conflictivas, buscando soluciones a las mismas. Posteriormente se introdujo en la conversación la variante entre *relato* y *narrativa*. Y se mencionaron los cuatro conceptos de segundo orden trabajados en esta investigación. Se definieron y ejemplificaron en diferentes temáticas expuestas por los estudiantes. Cabe mencionar que los jóvenes mencionaron principalmente conflictos ecológicos en el occidente hondureño, específicamente el tema del monocultivo de la caña y la minería a cielo abierto.

Luego se mencionaron algunos paradigmas que pueden resultar en *enemigos de la memoria*. Se ejemplificó el caso de la familia moderna/ultramoderna y su nuclearización, específicamente el caso de las ciudades en donde lo familiar se concibe cada vez más cerrado, padre, madre e hijos. A diferencia de la tradición rural donde lo familiar excede los límites de consanguinidad y transforma en familia las relaciones por afinidad. Los estudiantes

¹¹⁴ ERL, *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*, p. 41.

comentaron, además, que esto provocaba sociedades más apáticas, en donde la mayoría de las situaciones se asumían desde la individualidad y se perdía cada vez más el sentido comunitario. Un estudiante mencionó el caso de su vida como foráneo, en donde él en su pueblo conocía a casi todas las personas, pero en la ciudad Santa Rosa de Copán tenía años de vivir en un apartamento y aun no sabía el nombre de sus vecinos. Al cierre de la sesión se planteó la pregunta “¿Cómo preservar y rescatar las *memorias colectivas* de los pueblos?” Para ello se discutieron algunas propuestas: fomentar comunidades participativas; pedagogías al margen de los curriculum que reproducen *narrativas dominantes* y la defensa de los lugares de la *memoria*.

Este último captó mayor interés en los estudiantes debido a que una de las compañías mineras del occidente hondureño recientemente destruyó el cementerio de la comunidad de Azacualpa, ya que las tumbas estaban sobre reservas de oro. La sesión se concluyó dando las gracias por la atención y se presentó una imagen de la indígena guatemalteca Rigoberta Menchú, premio Nobel de la Paz que menciona: “El mundo ha perdido muchos valores, especialmente los de la comunicación, la *memoria*. A veces nuestros propios pueblos pierden su *memoria histórica* y no tienen toda la culpa, pues las editoriales no publican sus libros y los medios de comunicación crean solo fantasías de intrigas, de odios, de rencores o, simplemente, silencio”. Además, se solicitó voluntariamente a los estudiantes seleccionar un *acontecimiento* que ellos consideraran significativo dentro de su comunidad y que construyeran una secuencia textual *narrativa*¹¹⁵ sobre el mismo. Cabe mencionar que este tipo de secuencia es la más adecuada para los objetivos de esta investigación porque se enfoca en responder a la pregunta central del ¿qué pasó?, en donde la estructura temporal cobra especial relevancia.¹¹⁶ Además, se sugirió que intentarían incluir en él los conceptos de segundo orden que se habían discutido durante la sesión. Cabe mencionar que esta intervención no buscaba enseñar a profundidad estos conceptos, sino más bien, diagnosticar

¹¹⁵ De acuerdo al lingüista francés Jean Michel Adam una secuencia textual es un escrito que tiene una finalidad comunicativa determinada. Estas pueden ser —además de narrativas— descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogal. Dentro de un texto se pueden encontrar combinaciones de las mismas, pero siempre habrá una secuencia *dominante*. Esto se encuentra en su libro *Los textos: tipos y prototipos* publicado por la editorial Nathan en París en 1992, la última y tercera edición se publicó por la editorial Armand Colin en 2011. Cabe mencionar que ambas versiones se encuentran en francés.

¹¹⁶ OCHOA SIERRA, “Complejidad estructural en textos narrativos”, p.4.

la capacidad de los estudiantes universitarios de poder incluirlos al momento de explicar algo sobre su pasado. Es decir, la sesión tenía un propósito de diagnóstico. Para entregar la *narrativa del acontecimiento* se sugirió un plazo aproximado de 15 días. Al final se recibieron 20 trabajos en total, 12 de ellos fueron enviados por los estudiantes de primer ingreso y 8 por los egresados entre el 5 y 6 de mayo del 2022.

Para el análisis de los trabajos se utilizará la metodología cualitativa y cuantitativa. En la primera se tomarán en cuenta la aparición o no de los cuatro conceptos de segundo orden y su desarrollo, estos se organizarán en una matriz de análisis. Esta metodología es utilizada y propuesta por Ramón López Facal y Jorge Saiz para el análisis de las *narrativas* de los estudiantes. Luego serán clasificadas de acuerdo a los niveles de complejidad encontrados. Según el lingüista italiano Gabriel Palotti existen tres variables de complejidad dentro de un texto. Primero la complejidad estructural, la cual hace referencia a los números de elementos y sus relaciones dentro del texto. En este caso se puede ejemplificar mediante la identificación de los conceptos de segundo orden en los trabajos. También existe la complejidad cognitiva, esta hace referencia a la profundidad y desarrollo de las ideas que giran en torno a los conceptos. Y por último la complejidad del desarrollo, la cual consiste en la forma en que se ordenan las estructuras lingüísticas. Para propósitos de este trabajo se utilizará principalmente la búsqueda de la complejidad estructural y cognitiva. Ya que la tercera puede ser muy variable de acuerdo al contexto donde el estudiante formó las estructuras simbólicas de su lenguaje.¹¹⁷ La propuesta para agrupar los niveles de complejidad es la siguiente:

- Nivel 0: implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden, coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.
- Nivel 1 o básico: *relatos* que presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos y generalmente limitados a la descripción del cambio político presentado en orden lineal.

¹¹⁷ PALOTTI, “A simple view of linguistic complexity”, p. 2.

- Nivel 2 o medio: escritos con al menos dos marcadores, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.

- Nivel 3: para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación.¹¹⁸

Además, se incluirá un análisis sobre la función que cumple la narración histórica de acuerdo a las variables propuestas por Jörn Rüsen. *Tradicional*: esta se presenta de forma lineal en el tiempo para poder validar el presente. Retoma el pasado como significante legitimador de las condiciones sociales y políticas que se generan desde el poder estatal, generalmente esta función es la que utilizan los sistemas educativos de los Estado-Nación para ser difundida en las sociedades y crear identidades. Lo que a la vez crea una norma de pensamiento histórico, los ciudadanos conciben la totalidad de su experiencia de vida pasada bajo esta misma línea de pensamiento. *Ejemplar*: esta hace alusión a la necesidad de repetir el pasado ya que en este se encuentra los códigos éticos y morales para vivir de manera correcta, la *memoria* como escuela para la vida. Muchas veces este tipo de función *narrativa* esconde las características más conservadoras de las sociedades.

Las evocaciones románticas del pasado en muchos casos arrastran un sin número de experiencias traumáticas en los sujetos. *Crítica*: en esta función el entendimiento del tiempo histórico se mueve en diferentes direcciones dependiendo del contexto y el espacio, es decir, el pasado no se concibe como lineal ni como una sucesión de hechos, sino como una red de situaciones específicamente situadas en un plano temporal y espacial. Además, se identifica en ella una serie de contradicciones sociales, lo que permite identificar problemáticas, este es el primer paso para aproximarse a una visión del pasado con usos prácticos en el presente. Lo cual conduce a la función *genética*: esta es la más compleja, ya que el tiempo se concibe como: tiempo humano, es decir, fuera de los rígidos límites matemáticos. El pasado se piensa como una compleja experiencia antropológica, en la cual no solo se encuentran problemáticas, sino también los cimientos de las posibles soluciones.

¹¹⁸ SÁIZ SERRANO Y LÓPEZ FACAL, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, p. 92.

Para Rüsen, un estudiante que utilice este tipo de función en sus *narrativas* se convierte automáticamente en un sujeto activo, un promotor de la transformación. De esta forma, el tiempo pasado y su relación con el presente no es solamente ejemplar ni infalible, sino también puede estar sometida a la transgresión absoluta. La ruptura de paradigmas sociales en busca de mejores condiciones de vida. Además, en esta función el tiempo futuro retoma importancia, ya que al incentivar la transformación no solo se piensa desde el pasado o el presente, sino se visualiza y aspira a los tiempos que vendrán.¹¹⁹

Los trabajos de los estudiantes fueron ordenados en una tabla en la cual se midió de manera cualitativa los niveles de complejidad de cada concepto de segundo orden. Los nombres de los autores de los trabajos fueron omitidos para proteger la identidad de los sujetos. Se sustituyeron por la palabra: estudiante y su número respectivo. Se utilizaron los niveles de nulo —el cual fue representado con un guion— este es utilizado cuando no se encuentra ningún indicio del concepto de segundo orden en el texto. Bajo, cuando se menciona de manera muy superficial o sin profundizar tanto en ellos; medio cuando se da un desarrollo del concepto, pero de manera limitada y alto, cuando se explica de manera completa el concepto. También se agregan los temas que trabajaron y los lugares de procedencia de los *relatos*. En la última casilla se agregó además la función *narrativa* identificada en los textos. El resultado fue el siguiente:

¹¹⁹ CATAÑO BALSEIRO, "Jörn Rüsen y la conciencia histórica", pp. 221-243; RÜSEN, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, p.12.

Tabla 5 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Relevancia Histórica	Causas y Consecuencias	Cambio y Continuidad	Dimensión Sociocrítica	Función
1	Estudiante 1	Tradiciones de Semana Santa	Santa Rosa de Copán	Medio	-	Bajo	Medio	Genética
2	Estudiante 2	Tradiciones e historia	San Agustín Copán	Alto	-	-	-	Tradicional
3	Estudiante 3	Historia económica y tradiciones	Callejón SRC	Medio	-	Medio	-	Ejemplar
4	Estudiante 4	La leyenda de la virgen	La Iguala Lempira	Medio	Medio	-	-	Tradicional
5	Estudiante 5	Copan Dry	Santa Rosa de Copán	-	-	-	-	Tradicional
6	Estudiante 6	Memoria colectiva Dulcenombrina	Dulce Nombre Copán	Alto	-	Medio	-	Tradicional
7	Estudiante 7	Semana Santa	Santa Rosa de Copán	Medio	-	-	-	Ejemplar
8	Estudiante 8	Historia general de SRC	Santa Rosa de Copán	Bajo	-	-	-	Tradicional
9	Estudiante 9	Historia de vida de sus abuelos	Santa Rosa de Copán	Medio	-	Medio	Medio	Crítica
10	Estudiante 10	Historia comunitaria	Corquín Copán	Alto	-	Medio		Ejemplar
11	Estudiante 11	Historia comunitaria	San Jerónimo Copán	Medio	Bajo	-	Medio	Crítica
12	Estudiante 12	Historia de su comunidad	El Callejón SRC	Alto	Medio	Alto	Bajo	Crítica

Luego de revisar detenidamente los trabajos de los estudiantes, se observó que existe mucha dificultad para poder narrar el pasado de su comunidad bajo líneas de pensamiento complejo. Al momento de agruparlas en niveles el resultado fue el siguiente:

Tabla 6 Agrupación de niveles de complejidad *narrativa* de estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico

Niveles	Cantidad
Nivel 0	1
Nivel 1	3
Nivel 2	8
Nivel 3	0

En el nivel 0 está ubicado el trabajo del Estudiante 5, el cual narra el desarrollo de una empresa de alimentos en el occidente. Al momento de leerlo se encuentra una completa ausencia de identificación propia con el tema. Es decir, el estudiante redacta como sujeto externo de la comunidad donde vive y el tema seleccionado. No se encuentra en su *relato* una aproximación sobre las *causas y consecuencias*. Ni tampoco explica si el desarrollo de esta empresa produjo cambios o continuidades en la población. Además, y a pesar de ser una industria que fabrica bebidas altas en azúcares, no problematiza la situación. Es decir, no encuentra las contradicciones en su tema.

En el nivel 1 se encuentran los trabajos del Estudiante 2, Estudiante 7 y Estudiante 8. En el caso del Estudiante 2 presenta un texto sobre su pueblo natal Dulce Nombre de Copán. Argumenta algunos elementos que podrían ser considerados con *relevancia histórica*, como las tradiciones del cultivo, la religión y algunas nociones sobre la gastronomía. Sin embargo, se encuentra ausencia en los apartados sobre *causas y consecuencias, cambios y continuidad y dimensión sociocrítica*. Respecto a la función del pasado se identifica un *relato* con orientaciones *tradicionales*. La cual consiste en describir ciertos eventos o fenómenos de manera lineal en el tiempo. El estudiante 7 escribe sobre las tradiciones de la semana santa en su comunidad. Menciona específicamente el tema de las alfombras, aunque no llega a complejizar demasiado en ellas. Se identifica una función *ejemplar* en su *relato*, es decir el

pasado como una buena forma de vivir. Además, lo conecta con el legado familiar. El estudiante 8 por su parte escribió sobre temas urbanos de Santa Rosa de Copán, menciona algunos edificios históricos de la ciudad, pero no comenta sobre los cambios o rupturas que provocaron para la población. Además, hace una descripción bastante simple de sucesos y fechas. Este es quizá uno de los mejores ejemplos de lo que Jörn Rüsen menciona sobre la función *tradicional* de la historia. Es decir, la que toma algunos sucesos del pasado con fechas exactas, pero sin contenido de análisis.¹²⁰

En el nivel 2 es en donde se encuentran la mayoría de los trabajos. Un total de 8 estudiantes incluyen al menos dos conceptos de segundo orden en sus escritos. No solo argumentan *acontecimientos* con *relevancia histórica*, sino que son capaces de dimensionar ciertos cambios o continuidades. Además, uno de ellos incluye reflexiones *sociocríticas* sobre los temas trabajados. Este es el caso de la Estudiante 9, quien cuenta la vida de sus abuelos. En su *relato* se encuentra a sí misma en el proceso de resistencia contra la violencia infantil y abusos hacia las mujeres que resistió su abuela. Específicamente por el trabajo infantil forzado y las estructuras rígidas de las tradiciones religiosas. En este *relato* la estudiante rompe con las funciones *ejemplares* y *tradicionales* del pasado. Ella menciona “En la religión las dos hijas mayores de mi abuela se casaron a los 15 años porque salieron embarazadas entonces para mi abuela tenía que casarse porque un bebé no podían nacer fuera del matrimonio y tenía que ser por lo civil y por la iglesia.” Además, también escribe que:

“mi abuela relata que trabajaba muy duro desde pequeña, su mamá le enseñó a los quehaceres de la casa, atender al hombre, cuidar de sus hijos a estar pendiente siempre de la comida, por las mañanas trabajaba de lavar ropa, por tardes salía corriendo para otro trabajo que era en el beneficio que en ese tiempo se llamaba “Montecristo” actualmente se llama “Camo” ahí descogía café”

También cuenta que:

¹²⁰ CATAÑO BALSEIRO, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, p. 236.

“las mujeres tenían que ir a traer agua a los pozos en jarrones de barro y llevaban siempre una tortilla con sal para ir la comiendo por el camino la cual dice mi abuela que esto provocaba que por ir comiendo en el camino se le caería El cántaro de barro, siempre le pasaba eso y dice que la mamá la castigaba muy fuerte y le ponía una botella de plástico algo que no le gustaba a ella porque era más difícil de traerlo porque estos eso no lo podía traer en la cabeza, Pero al final nunca pudo aprender la lección porque siempre le gustaba llevar una tortilla con sal para ir la comiendo en el camino.”

La diferencia se encuentra por ejemplo cuando relata lo que cuenta el abuelo, él hace alusión a momentos de ocio o diversión. El señor dice que “le gustaba mucho escuchar las rancheras de esas personas que cantaban en los pueblos, y le gusta mucho escuchar la marimba Pero a mí abuela no le gusta para nada la música ranchera”

El abuelo, además, le platica que “Una costumbre que tenía en Santa Rosa era también que cuando celebraban cumpleaños se invitaba toda la familia, amigos y también no podía faltar el pino para regar en el piso y a sí comenzaba la fiesta.”

Para Rüsen estas visiones proponen una *contranarrativa*, el pasado rompe su función ejemplificadora del buen vivir y comienza a mostrar facetas probablemente traumáticas. Por lo tanto, el pasado queda deslegitimizado y planta al sujeto ante una ruptura temporal entre pasado y presente. Por ende, el estudiante se ve obligado a crear nuevos significados en su presente, invita e incita a construir, promueve la acción y la participación. De esta forma se cumplen objetivos de la *educación sociocrítica*, la cual busca generar estudiantes propositivos, capaces de marcar rupturas paradigmáticas de las formas prácticas de vivir. La historia surge en esos instantes de peligro como opción de resignificación en su metamorfosis de transposición didáctica —Del saber como erudición a objeto de enseñanza—. ¹²¹

Otro caso dentro de este nivel de complejidad es el del Estudiante 1, al igual que muchos de sus compañeros escribe sobre las tradiciones de la semana santa, sin embargo, al final de su trabajo reflexiona sobre las mujeres encargadas de limpiar la basura de las calles

¹²¹ GÓMEZ MENDOZA, “La transposición didáctica: historia de un concepto”, p. 87.

que generan las fiestas. Menciona que “Este día también genera el debate de la limpieza luego de las alfombras ya que la mayoría de los grupos deja este trabajo a las “barrenderas” que son las encargadas de mantener lo más limpias posibles las calles de Santa Rosa de Copán” luego retoma el tema y escribe que “es por decirlo de alguna forma darle más trabajo a estas personas que trabajan día a día bajo el intenso sol que suele hacer en estas épocas de verano”. Identificar estas contradicciones o problemáticas en un entorno de fiesta demuestra que existe en el estudiante cierto nivel de observación crítica de su entorno.

Debido a la extensión de trabajos, a continuación, se presenta una tabla con observaciones por cada texto presentado. En ella se incluye el nombre del estudiante y sus comentarios respectivos con la finalidad de resumir los elementos más importantes que justifican el análisis cualitativo.

Tabla 7 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Observaciones
1	Estudiante 1	Tradiciones de Semana Santa	Santa Rosa de Copán	Dimensiona muy bien la continuidad en el tiempo de las tradiciones, el papel de diversos actores de la comunidad en el mismo, les brinda mucha importancia a factores sobre el trabajo precario de las barrenderas, el papel diferenciado de los niños pobres y jóvenes y la clase trabajadora. Sin embargo, no se identifica como parte del conflicto.
2	Estudiante 2	Tradiciones e Historia	San Agustín Copán	Relata parte de la historia de su comunidad y algunos de sus datos socioeconómicos, sin embargo, hay ausencia de problematizar el municipio y se omiten posibles causas y consecuencias de los acontecimientos.

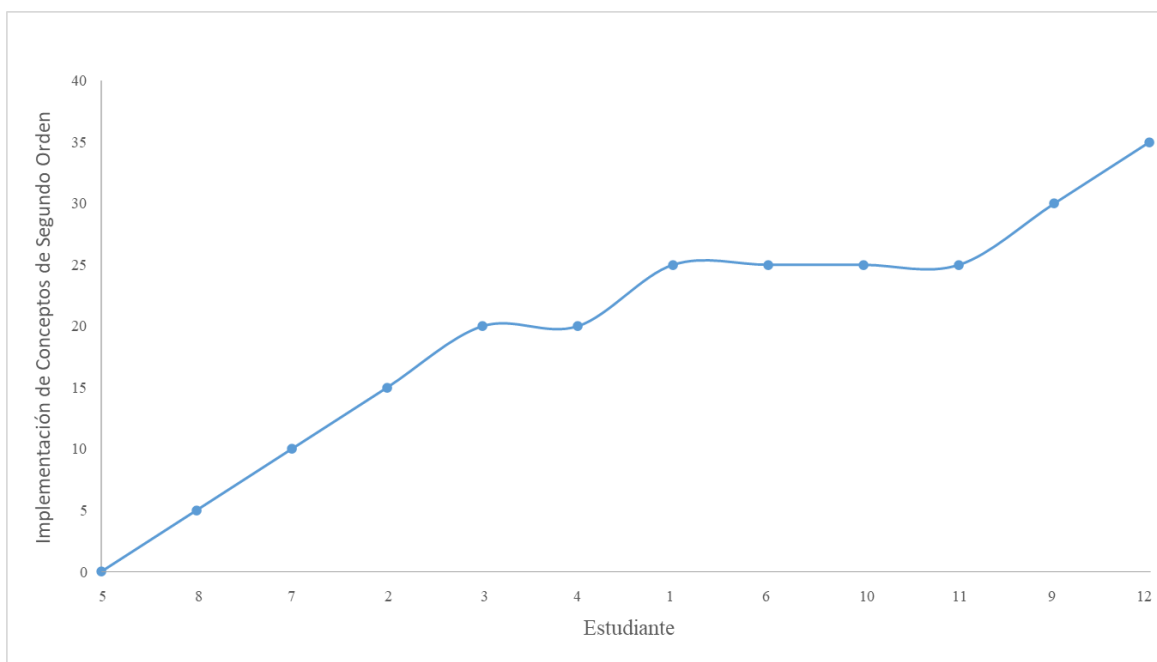
3	Estudiante 3	Historia económica y tradiciones	El Callejón SRC	Utiliza el pasado como escuela moral durante todo el texto, hace una diferencia entre pasado y presente donde el pasado era lo correcto y lo actual lo incorrecto. El rol tradicional de la mujer está muy marcado en su <i>relato</i> . Su familia y la religión parecen ser las principales instituciones de construcción de su <i>memoria histórica</i> .
4	Estudiante 4	La leyenda de la virgen	La Iguala Lempira	La estudiante mantiene un <i>relato</i> bajo categorías mágico-religiosas, la función <i>narrativa</i> es de tipo <i>tradicional</i> donde relata los hechos del <i>acontecimiento</i> . Sin embargo, sí alcanza a dimensionar las consecuencias sobre la movilización forzada del pueblo Lenca por los conquistadores.
5	Estudiante 5	Copán Dry	Santa Rosa de Copán	El estudiante narra la historia de creación y consolidación de una empresa, sin embargo, no se idéntica a él como sujeto y solo se encuentra de manera leve la dimensión histórica de los <i>acontecimientos</i> .
6	Estudiante 6	<i>Memoria colectica</i> Dulcenombrina	Dulce Nombre Copán	La estudiante relata de manera <i>tradicional</i> el pasado de su comunidad, los temas escogidos sí poseen un alto significado histórico. Sin embargo, no se problematizan los <i>acontecimientos</i> .
7	Estudiante 7	Historia general de SRC	Santa Rosa de Copán	Su <i>relato</i> está conformado por su actividad en la iglesia católica y su participación en la elaboración de alfombras. Concibe al pasado como un momento más apegado a la

				religión y por lo tanto un momento más correcto de vida.
8	Estudiante 8	Historia general de SRC	Santa Rosa de Copán	Hace un <i>relato</i> fragmentado de la historia de SRC, no aparece el sujeto histórico, no se identifican conceptos de segundo orden más que el histórico, hay un enfoque principal sobre conflictos bélicos y construcción de infraestructura. Se perfila como una <i>narrativa</i> del discurso oficial.
9	Estudiante 9	Historia de vida de sus abuelos	Santa Rosa de Copán	El tema principal que aborda es la diferencia de vida entre su abuela y su abuelo, el maltrato y pocas oportunidades que sufrió su abuela por el hecho de ser mujer, se encuentra un contraste con lo relatado por su abuelo, quien hace alusión a momentos de felicidad o festejos. El texto tiene un alto contenido <i>crítico</i> , por lo que plantea una ruptura de formas <i>tradicionales</i> del pasado.
10	Estudiante 10	Historia Local	Corquín Copán	El <i>relato</i> de la estudiante se centra en el pasado de su pueblo y deja muy en claro su sentido de pertenencia al mismo, menciona el cambio de vida de la madre desde la niñez hasta la actualidad, así como las tradiciones que considera en buena medida en peligro de desaparecer. Sin embargo, su <i>relato</i> no menciona algún conflicto de su comunidad y al inicio mantiene una visión muy <i>tradicional</i> del pasado. Parece que busca legitimar el pasado familiar desde el discurso oficial de la historia.

11	Estudiante 11	Historia comunitaria	San Jerónimo Copán	El <i>relato</i> gira en torno al pasado de su municipio y cómo sus antepasados fueron fundamentales en el desarrollo de este. Sin embargo, constante manifiesta una visión crítica de los conflictos en San Jerónimo, hace una muy buena comparación del antes y después del municipio, además menciona algunas <i>causas</i> y <i>consecuencias</i> de los <i>acontecimientos</i> .
12	Estudiante 12	Historia comunitaria	El Callejón SRC	Relata el crecimiento económico de su comunidad, el paso de la actividad económica de la caña al café y la ganadería. Plantea un análisis <i>crítico</i> de cambio en actividades productivas y religiosas y menciona algunas <i>causas</i> y <i>consecuencias</i> de esos fenómenos. Además, menciona el tema de la intensa migración que existe en su comunidad.

Los resultados fueron incluidos en una gráfica la cual permite observar de mejor manera el fenómeno. La metodología para la misma consistió en brindar valores en escala ascendente de 0 a 15 puntos. Es decir, nulo vale 0; bajo vale 5, medio vale 10 y alto vale 15. Se sumaron los resultados de cada estudiante y se graficaron de manera ascendente desde el punto menor hasta al punto mayor. Esta escala de valores no busca establecer una calificación al estudiante, sino permitir una mejor visualización del fenómeno en términos cuantitativos, ya que anteriormente los resultados presentados en la tabla podrían no dejar del todo claro la información al lector.

Figura 13 Implementación de conceptos de segundo orden por los estudiantes de primer ingreso participantes en el diagnóstico



Como se observa la mayoría de los estudiantes se encuentran entre el rango de 0 a 25, lo que indica que el uso de conceptos de segundo orden es bastante limitado. Esta información demuestra las falencias del tipo de educación histórica impartida —al menos— durante el nivel secundario, el cual se describió en el primer capítulo mediante la encuesta realizada a los estudiantes. En este nivel las clases se desarrollaban mediante dinámicas magistrales, la información que se brindaba era principalmente del centro y norte del país, por lo que los estudiantes consideraban que el occidente de Honduras estaba bastante excluido dentro del curriculum, a pesar de que la mayoría consideraba que sus localidades y su región en general podían aportar mucha información pertinente al discurso educativo dentro del aula. Esto aunado a que el principal recurso didáctico utilizado fue el libro de texto, un manual que como se observó anteriormente reproduce *narrativas hegemónicas* y evaluaciones bastante rígidas. Esto conduce a que el estudiante perciba una total disociación de lo enseñado en el aula y lo que él necesita.

A continuación, se muestran los resultados de los trabajos de estudiantes egresados, los cuales fueron trabajados utilizando la misma metodología cualitativa.

Tabla 8 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes egresados participantes en el diagnóstico

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Relevancia Histórica	Causas y Consecuencias	Cambio y Continuidad	Dimensión Sociocrítica	Función
1	Estudiante 13	La lucha por detener una mina	La Labor Ocotepeque	Alto	Alto	Alto	Alto	Crítica
2	Estudiante 14	<i>Memoria y leyendas</i>	Florida Copán	Medio	-	-	-	Ejemplar
3	Estudiante 15	<i>Historia y Memoria cultural</i>	Quezailica SRC	Medio	-	Bajo	-	Ejemplar
4	Estudiante 16	Leyenda del padre Irías	San José Copán	Medio	-	-	-	Tradicional
5	Estudiante 17	<i>La memoria histórica</i>	San Marcos Ocotepeque	Medio	Alto	Medio	Medio	Crítica
6	Estudiante 18	Leyenda de caballos invisibles	Tegucigalpa	-	-	-	-	Tradicional
7	Estudiante 19	Leyenda de La Sucia	-	Medio	-	-	-	Tradicional
8	Estudiante 20	Leyenda del duende	Copán	Medio	-	-	-	Tradicional

Al momento de agrupar los resultados en los niveles de complejidad *narrativa* el resultado fue el siguiente:

Tabla 9 Agrupación de niveles de complejidad *narrativa* de estudiantes egresados participantes en el diagnóstico

Niveles	Cantidad
Nivel 0	1
Nivel 1	4
Nivel 2	1
Nivel 3	2

Como se observa las dificultades para incluir conceptos de segundo orden en las formas *narrativas* de los estudiantes siguen siendo un conflicto aun y cuando han egresado del sistema de educación superior. Esto pudiese indicar que la educación universitaria no es capaz de palear el daño causado por la educación previa. A continuación, se presenta una tabla en donde se comentan algunas observaciones sobre cómo utilizaron —o no— los conceptos de segundo orden en los trabajos presentados.

Tabla 10 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes egresados participantes en el diagnóstico

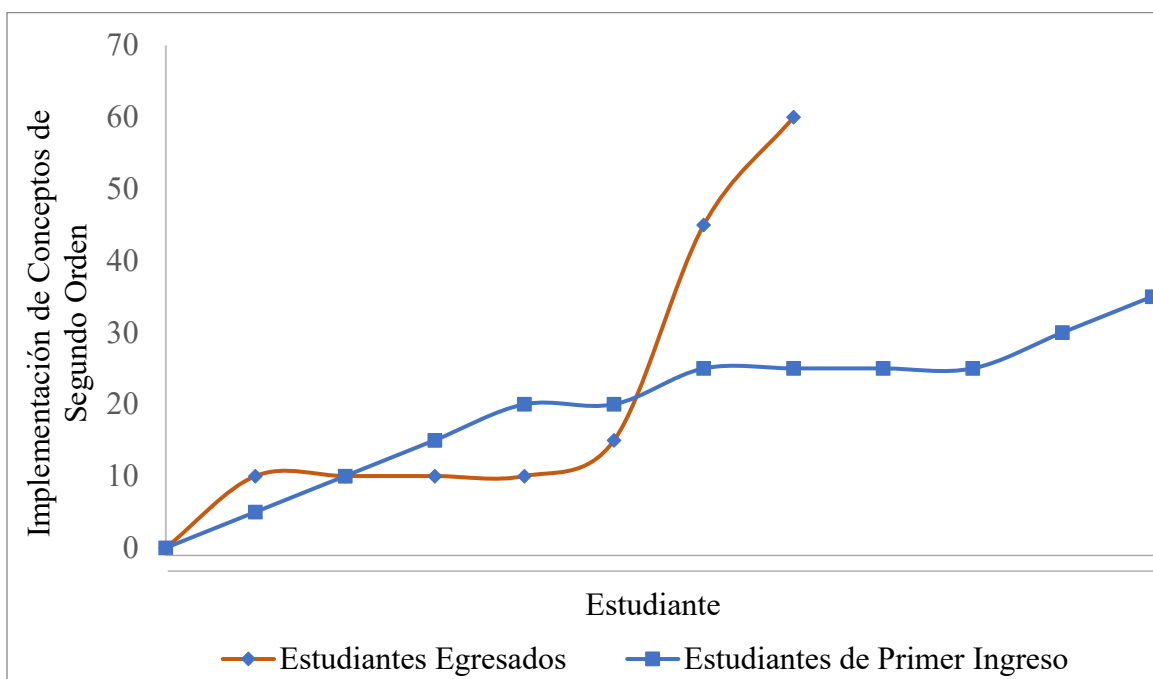
Nº	Nombre	Tema	Lugar	Observaciones
1	Estudiante 13	La lucha por detener una mina	La Labor Ocotepeque	En este trabajo la estudiante resume una serie de actividades de organización comunitaria y familiar para detener el avance de una mina. Se observa un alto sentido <i>crítico</i> y capacidad de organización comunitaria.
2	Estudiante 14	<i>Memoria</i> y leyendas	Florida Copán	La estudiante presenta una serie de normas éticas y morales de buen comportamiento y cómo la vida castiga al contradecirlas mediante fenómenos sobrenaturales. Es decir, la leyenda como reflejo de los códigos de buen comportamiento social.

3	Estudiante 15	Historia y memoria multural	Quezailica SRC	El estudiante presenta un trabajo en el que evoca el legado prehispánico como el principal elemento de identidad. Sin embargo, posteriormente menciona la incursión del catolicismo en el pueblo y manifiesta un discurso de identidad sobre la vida cotidiana bajo las ideas de la iglesia. No se encuentran elementos que propongan un análisis <i>crítico</i> de su comunidad ni manifiesta ideas sobre los cambios y consecuencias de los fenómenos que describe.
4	Estudiante 16	Leyenda del padre Irías	San José Copán	En el ensayo se narra la leyenda biográfica sobre un padre católico que llegó a su comunidad. Sin embargo, no se encuentran elementos de conceptos de segundo orden en su <i>relato</i> . Su manera de contar la historia es bastante <i>tradicional</i> , mencionando hechos y fechas, pero sin someterlas a interrogantes.
5	Estudiante 17	Memoria histórica	San Marcos Ocotepeque	La estudiante hace un corto pero reflexivo ensayo, en el que plantea ideas bastante complejas sobre la cultura histórica. Además, ejemplifica sus ideas con <i>acontecimientos</i> históricos de su comunidad.
6	Estudiante 18	Leyenda de los caballos invisibles	Tegucigalpa	En este trabajo se relata la historia del padre de familia del estudiante, quien le ha contado una leyenda sobre caballos invisibles que vivió en su juventud. No solo existe una ausencia de conceptos de segundo orden, sino que parece que al joven le fue difícil encontrar un tema en el cual encontrara elementos identitarios.
7	Estudiante 19	Leyenda de La Sucia	Copán	En este caso la estudiante narra la leyenda de un personaje

				mitológico conocido como La Sucia, relata cómo ha atemorizado a la población en general. Pero no se identifican conceptos de segundo orden. Además, también parece tener dificultad para encontrar elementos de identidad en el pasado.
8	Estudiante 20	Leyenda sobre el Cerro El Duende	Copán	La narración de la estudiante aborda una leyenda sobre un ser mitológico ampliamente conocida en Copán, sí se identifican elementos de identidad, sin embargo, se limita a relatar lo sucedido, con presencia muy limitada de conceptos de segundo orden.

Para obtener una mejor percepción comparativa del nivel de complejidad *narrativa* entre los estudiantes universitarios de primer ingreso y los egresados, se grafican en líneas diferentes utilizando la misma equivalencia de valores por categoría cualitativa.

Figura 14 Comparación de complejidad *narrativa* entre los dos grupos estudiantiles participantes en el diagnóstico



Como se observa la tendencia es muy similar, a los estudiantes egresados también poseen una alta dificultad de poder narrar el pasado de manera compleja. Además, las funciones *tradicionales* y *ejemplares* son las que predominan en sus *relatos*. Esto se debe probablemente a que el sistema educativo superior reproduce los mismos paradigmas de la educación secundaria. Además, en los estudios superiores solo se cuenta con una clase sobre educación histórica, la cual dura 14 semanas, por lo que el margen de tiempo para poder implementar una educación histórica encaminada hacia la formación de cultura histórica es más complejo.

Sin embargo, en este grupo se destaca que 2 estudiantes se encuentran en el nivel 3 de complejidad *narrativa*. Llama especialmente la atención del trabajo presentado por la estudiante 13. Quien relata cómo su comunidad detuvo el avance de una mina que amenazaba con destruir una zona de bosque tropical húmedo catalogada como reserva natural. El ensayo comienza describiendo las características principales del municipio y posteriormente introduce el tema de la minería y como la comunidad mediante organización comunitaria forzó que el gobierno deshiciera el acuerdo de concesión. En todo el escrito se identifica un fuerte lazo identitario con la situación, especialmente porque su padre estuvo vinculado directamente con el movimiento. Además, manifiesta cómo este *acontecimiento* transformó su comunidad demostrando la importancia de la organización. El trabajo concluye con la siguiente idea:

“Cada 14 de abril celebramos un día muy importante, que nos recuerda la fuerza que tenemos como laboreños, El Día De La Dignidad Laboreña, el mostrar a nuestras generaciones la perseverancia y la lucha constante, el amor a nuestro municipio. En la actualidad puedo decir que tenemos una hermosa reserva biológica a la cual podemos visitar y descubrir una maravillosa flora y fauna, que tenemos agua en nuestros hogares, fincas productoras de café de calidad, y todo esto gracias a la voluntad de mi comunidad.”

Este caso podría conducir a una hipótesis relevante, la *conciencia histórica* ante un sistema educativo incapaz de generarla termina encontrando sentido en los procesos de organización comunitaria. Es decir, la comunidad y no la escuela formal brinda educación histórica de manera más eficiente que el aula de clase. La humanidad se ha planteado dos

formas de entender el aprendizaje: centrado en los contenidos y centrado en el sujeto que aprende. El primero hace referencia a la necesidad incansable de acumular conocimiento en las mentes de los estudiantes, considerando que el sistema educativo y los currículum poseen la lista perfecta de saberes indispensables para los humanos. Por otra parte, un aprendizaje basado en el sujeto que aprende considera que cada persona posee maneras y formas diferentes de aprender, cada uno está conformado y condicionado por una carga simbólica construida por su contexto, la cual de manera inconsciente despierta los focos de interés solo para ciertos temas y propósitos. Generalmente las intenciones del aprendizaje se dirigen desde y hacia las necesidades de conocer que experimenta de acuerdo con su contexto el sujeto. Por ello, el aprendizaje como interés personal encuentra una mejor ruta pedagógica fuera de los espacios rígidos del aula.¹²²

La estudiante 13 estuvo vinculada directamente con un proceso de organización comunitaria, quizá el resto de los estudiantes que se han analizado en este trabajo no lo estuvieron, lo que dificultaría aún más encontrar formas complejas de pensar el pasado. Por lo tanto, el esfuerzo de la educación histórica desde el aula debe centrarse en tomar los elementos útiles del contexto de cada estudiante y utilizarlo en su favor en aras de construir una cultura histórica.

La pedagoga y geógrafa española Pilar Benejam Arguimbau elaboró una propuesta didáctica para la enseñanza de algunos conceptos básicos de las ciencias sociales, su planteamiento —al igual a la que aquí se propondrá— está orientada en centrar el aprendizaje orientado al sujeto. Su teorización de conceptos de segundo orden es similar, al final también concluye que lo esencial de las ciencias sociales consiste en darle al estudiante las herramientas de análisis para comprender su identidad y alteridad, es decir para poder explicarse a sí mismo y poder entender sus procesos de transformación, como sujeto y como ser social. Además, menciona que es necesario enseñar que las sociedades no se comportan de manera aleatoria, sino bajo un complejo sistema de *causas y consecuencias* que motiva la creación de una sociedad en constante cambio.

¹²² BENEJAM ARGUIMBAU, “Los conflictos sociales en la enseñanza de las ciencias sociales”, p. 8.

Todo ello Pilar Benejam lo conduce hacia la necesidad de explicar que la sociedad es un cúmulo de conflictos y soluciones. Y que, una de las formas más esenciales de conseguir los concesos de soluciones es mediante la organización social. La cual es muy necesaria porque vivimos en una sociedad interdependiente. Estos conceptos no pretenden enseñar al estudiante cómo es el mundo que los rodea, sino lo que posibilita es brindar herramientas de análisis que cada sujeto podrá aplicar de acuerdo con su contexto.¹²³

A continuación, en el tercer capítulo se incluirá la planificación didáctica y la propuesta de intervención educativa para plantear una posible solución al conflicto identificado.

¹²³ BENEJAM ARGUIMBAU, “Los conflictos sociales en la enseñanza de las ciencias sociales”, pp. 4-7.

Capítulo III. Posibles soluciones: planificación y aplicación de la propuesta didáctica

Con la información obtenida del diagnóstico del capítulo anterior, en el siguiente se teorizan las etapas pedagógicas consideradas para planificar la intervención educativa, además se presentan el esquema elaborada que condujo la intervención educativa. En el último apartado se muestran los resultados de la práctica educativa, en las cuales se valora si esta logró o no los propósitos establecidos y se comentan las particularidades del trabajo realizado con los estudiantes participantes.

3.1 Consideraciones para la elaboración de la propuesta didáctica

Si bien es cierto, el principal soporte teórico de este trabajo recae en los trabajos de Jörn Rüsen y los profesores españoles Ramón López Facal y Jorge Saiz, la geógrafa y pedagoga española Pilar Benejam Arguimbau también aportó teoría fundamental debido a que, a diferencia de los teóricos e investigadores anteriores, ella define una propuesta educativa de acciones concretas a realizar dentro del aula para trabajar las *narrativas* de los estudiantes.

Para la investigadora, la planeación didáctica de un ejercicio de transposición de *narrativas históricas* debe poseer al menos tres momentos. El primero de ellos es la fase de exploración o presentación del problema. Durante esta, es fundamental plantear en el aula temas que conduzcan a una problemática que cruce los intereses del estudiante. Esta es una de las posibles soluciones para despertar la motivación durante la misma.¹²⁴ Para conocer las temáticas que podrían motivar el interés es necesario indagar sobre la región o contexto del aula, el docente debe empaparse de lo que acontece fuera del espacio educativo, conversar con los locales, investigar sobre los fenómenos que han ocurrido y siguen sucediendo en la comunidad. Además, es importante que los temas conduzcan hacia el planteamiento de

¹²⁴ LATAPÍ ESCALANTE, “Enseñanza de las Ciencias Sociales, Pensar, Sentir, Hacer”, p. 66.

conflictos, la historia percibe especial atención cuando se presenta como disciplina que aporta nociones para la solución de problemas.

Una de las mayores dificultades de la educación en la actualidad es que al omitir problematizar el entorno del estudiante genera cierta ceguera al conflicto. Por lo tanto, es pertinente plantear dentro del aula que lo que sucede afuera durante el momento justo de la clase, está cargado de problemas o contradicciones sociales. Es decir, demostrar que no es necesario divagar demasiado en espacios o tiempos lejanos para encontrar momentos urgentes que demanden soluciones inmediatas.

Para esto, es fundamental la noción del tiempo presente¹²⁵. Por lo que se recomienda comenzar a pensar la historia desde el ahora, el momento actual como el resumen más demostrativo del pasado, es decir, un estudio generacional de lo vivido.¹²⁶ Sin embargo, los currículos oficiales para la enseñanza de la historia casi siempre parten desde el pasado más lejano posible y mucho tiempo después llegan al presente, probablemente cuando el estudiante se ha perdido en una maraña de historia factual que solo ha generado conflictos en la comprensión del tiempo —su tiempo—. Cabe señalar, además, que el objetivo de la educación histórica —al menos como materia obligatoria— no debería pretender formar historiadores, sino fortalecer la cultura histórica del sujeto como una herramienta más para la vida. Por lo que posee la obligación de atender los conflictos del presente del educando.

En segundo lugar, se encuentra la fase de estructuración de los contenidos. Luego de haber presentado a la historia como una disciplina que identifica y brinda soluciones a los

¹²⁵ La historia del tiempo presente apareció como categoría epistemológica de la Historia en la década de los 70 del siglo XX. Anteriormente se utilizaba el concepto de Historia contemporánea para referirse a lo más actual. Sin embargo, el avance mismo del tiempo planteó el conflicto del concepto ya que lo contemporáneo era cada vez más lejano. Sin embargo, el presente como categoría temporal también situaba otro reto, ya que podría ser casi un tiempo fantasma, porque al intentar hablar de lo presente automáticamente se transformaba en pasado. Entonces ¿cómo investigar algo que deja de existir inmediatamente después de que se plantea? La psicología fue quien brindó el mayor aporte al definir al presente como una temporalidad extendida que contiene los recuerdos de las cosas pasadas y las esperanzas de las cosas futuras. Es decir, lo presente se manifiesta como lo que preocupa u ocupa en la vida de las personas y sus campos de experiencias y expectativas. Consultar el libro de Hugo Fazio Vengoa publicado en 2010 y titulado *La historia del tiempo presente: historiografías problemas y métodos*.

¹²⁶ BEDARIDA, “Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente”, p. 21; KOSSELECK. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, pp. 21-87.

conflictos, la estructura de los contenidos seleccionados para desarrollar con los estudiantes se sugiere que sean propuestos por las mismas personas inmersos en los conflictos, es decir por los dicentes. De esta forma el sujeto percibirá una mayor apertura e identificación consigo mismo sobre lo que se interpela en el salón de clase, rompiendo con la tradición pedagógica del profesor como figura que dicta lo que se debe aprender, es decir, el docente como locutor del curriculum.

También es importante en la medida en que el estudiante plantea sus propios temas, interrogar y dialogar para hacerle ver que el conocimiento de la situación nunca será completo. Porque al ser temáticas que en algunas ocasiones pueden representar facetas demasiado personales, el joven podría llegar a encerrarse en una burbuja de creer saberlo todo sobre el *acontecimiento* y negarse a interpelarlo. Por lo tanto, procurar esta confrontación —entre lo que se sabe y lo que se ignora— es crucial para lograr una discusión propositiva. El maestro, además, no debe presentarse como un conocedor absoluto del tema, sino más bien, fungir como un participante del diálogo que enseña y aprende de manera simultánea, es decir, desarrollar un ejercicio heurístico del aprendizaje.

El tercer momento es el de la aplicación del conocimiento. Esta etapa es especialmente importante porque en ella el estudiante encuentra el soporte que legitima todo el esfuerzo previo. Es imperativo que comprenda que la aplicación del nuevo saber generado no se limita a una evaluación dentro de la asignatura, sino que trasciende al espacio educativo y se transforma en herramientas útiles para la vida. También es relevante construir la confianza para pensar por sí mismo, el discente acostumbrado a ser evaluado en exámenes está acostumbrado a pensar con la condicionante del docente evaluador. Por lo que esta metodología de aprender no para un examen sino para afrontar la vida en sus múltiples facetas, brinda una autonomía del pensamiento, forjando así probablemente sujetos con mayor seguridad de sí mismos.¹²⁷

Según Benejam, la importancia de la aplicación del conocimiento radica también en la necesidad de un uso constante del mismo, que realmente sirva el refuerzo de lo aprendido.

¹²⁷ BENEJAM ARGUIMBAU, “Los conflictos sociales en la enseñanza de las ciencias sociales”, p. 12.

Además, el aprendizaje en constante ejercicio demuestra la incapacidad de este de ser infalible, no todo puede ni debe funcionar como respuesta general para las cosas, los diferentes contextos exigirán al estudiante transformar el saber para poder utilizarlo. Es decir, un pensamiento optimizado que invita a tomar decisiones.

Considerando estos tres momentos de las planificaciones para la enseñanza de la historia —que también podrían aplicar para las Ciencias Sociales en general— se plantea la siguiente propuesta de planificación didáctica, la cual busca responder a las problemáticas de la enseñanza de la historia en el nivel superior en la región occidental de Honduras. Esta propuesta tiene como objetivo general fortalecer las *narrativas* de los estudiantes incluyendo conceptos de segundo orden, utilizando los *relatos comunitarios* como recurso didáctico.

El día 17 de agosto del 2022 se realizó un viaje al Centro Universitario Regional de Occidente CUROC UNAH en Santa Rosa de Copán Honduras. La visita tenía como objetivo reunirse con parte de los nuevos estudiantes que asistirían posteriormente al taller. El encuentro fue posible gracias a la colaboración del historiador y docente de ese centro educativo José Avelino Izaguirre, además de contar con la amable colaboración del ingeniero Orlando Galeano, quien se desempeña como coordinador de la Licenciatura en Desarrollo Local. La solicitud fue dirigida desde el Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH hacia la dirección del CUROC UNAH. La reunión se organizó con formato abierto al público en general a las 4:00 pm en la biblioteca de dicha universidad. Asistieron un total de 30 personas conformadas por estudiantes, docentes y personal administrativo. Durante casi dos horas de diálogo, se planteó el tema de la urbanidad en Santa Rosa de Copán y los procesos de transición de lo rural hacia lo urbano. Al final del conversatorio se comentaron algunas ideas generales de esta investigación y se realizó una invitación a los presentes para participar en el taller educativo orientado a discutir y desarrollar temáticas similares de manera más profunda.

El historiador José Avelino Izaguirre aseguró su total disposición y la de dos grupos de estudiantes para participar en el taller, además se unió la antropóloga Silvia Reyes, quien comentó que ella y un grupo de estudiantes también estarían interesados en participar. La reunión presencial tuvo éxito ya que se logró captar el interés de la docente Silvia, además

de que el director de cultura del centro regional, el Dr. Rubén Darío, ofreció un espacio de publicación de resultados de esta investigación en la revista académica *Rosalila*, dicha oportunidad podrá ser aprovechada luego de la defensa de tesis.

De esta manera se creó una red de comunicación con los dos docentes antes mencionados para acordar fechas posibles y duración del taller. Ya que ellos y sus clases estaban condicionados por el calendario oficial de la UNAH, la planificación debió ser realizada considerando estas variables. Además, la incertidumbre de saber si la práctica se realizaría entre la presencialidad o virtualidad no permitía definir fechas ni metodologías. Luego, durante algunas reuniones de manera virtual con los docentes titulares de los grupos, se acordó que la práctica se realizaría de forma virtual, ya que la UNAH comenzaría un proceso de retorno paulatino a la normalidad alternando clases presenciales y virtuales. Se acordó que las sesiones se realizarían los días jueves a las 6:00 pm hora de Honduras. También, se estimó que la cantidad de sesiones adecuada sería de seis jornadas con una duración aproximada de 90 minutos.

El tiempo de duración del taller planteó la primera interrogante respecto a la metodología ¿Son suficientes seis jornadas de 90 minutos para lograr el objetivo propuesto? Es importante considerar que la propuesta de este trabajo no es solucionar el conflicto educativo, sino ofrecer posibles propuestas para su solución. Es decir, mediante este estudio se pretende abrir el tema a discusión y dilucidar la pertinencia de este.

El tiempo de duración de la intervención educativa no solo dependía de los objetivos e intereses de la investigación, sino también de la disponibilidad de los docentes y estudiantes de la UNAH y su calendario académico, por lo tanto, la cantidad de horas propuesta es bajo el formato de consenso. Siendo conscientes de que el tiempo de una práctica docente con fines de investigación es casi un proyecto de vida, ningún margen será adecuado, se investiga sobre la marcha del quehacer educativo, y en ese sentido entre más tiempo disponible existe, mejor. Sin embargo, se estimó que las sesiones planificadas aunadas al trabajo asincrónico que realizarán los estudiantes permitirán cumplir los objetivos y pondría a prueba las hipótesis.

3.2 Descripción del taller educativo

De las seis sesiones disponibles, se utilizaron cuatro para trabajar los conceptos de segundo orden, las últimas dos se usaron para discutir lo desarrollado y permitir los comentarios finales. La estructura de la matriz de planificación sirvió como guía, sin embargo, dentro del campo de investigación de la *educación para la libertad* los esquemas pueden ser reconfigurados en cualquier momento. Por lo tanto, no se presentó y concibió como un planteamiento rígido, sino como una propuesta completamente abierta al cambio.

La confianza entre el maestro y el alumno es fundamental para el desarrollo de una educación genuina. En este caso, el tiempo y las actividades previas al desarrollo del taller educativo fueron muy limitadas. La familiaridad con el grupo se tuvo que ir gestando sobre la marcha de la intervención.

Cada sesión contó con los tres momentos propuestos por Benejam Arguimbau: en el inicio de cada sesión se estableció un tiempo de exploración y presentación del tema. Posteriormente se estructuraron los contenidos acordes a los intereses que habían mostrado los estudiantes y por último se vinculaba lo discutido con actividades contenidas en una guía didáctica, para trabajos en casa bajo el formato asincrónicos, esta última fase sirvió como aplicación del conocimiento.

Planificación Didáctica

Tema	El pensamiento histórico en las <i>narrativas</i> de los estudiantes
Propósito	Fortalecer las <i>narrativas históricas</i> incluyendo categorías de pensamiento histórico como conceptos de segundo orden a los <i>relatos comunitarios</i> .
Destinatario	Estudiantes universitarios del CUROC UNAH
Duración	13 horas distribuidas en 1 hora y 30 minutos virtual sincrónico durante 6 días, más 4 horas en actividades asincrónicas

Fecha: 29/09/2022

Conceptos clave a discutir y desarrollar: *acontecimiento, relevancia histórica de un acontecimiento, conciencia histórica.*

Momento Didáctico	Secuencia Sugerida	Duración	Recursos
Inicio	El docente saludará al grupo y se realizará la presentación general del taller. Los Estudiantes se presentarán y mencionarán las expectativas durante el taller	15 min	
Desarrollo	Los estudiantes comenzarán a discutir y reflexionar sobre las siguientes preguntas. ¿Qué es un <i>acontecimiento</i>? ¿Puede ese <i>acontecimiento</i> tener <i>relevancia histórica</i>? Se repartirá un diario de ese día y se los estudiantes identificarán los <i>acontecimientos</i> que consideren relevantes. ¿Cuáles y por qué? Luego se compartirán y discutirán en grupo. Se reflexionará en torno a comprender la historia como una actualización constante del presente y desde lo cotidiano.	45 min	Diario de noticias
Cierre	Los estudiantes mencionarán y explicarán algunos de los <i>acontecimientos</i> que consideren relevantes dentro de su comunidad y/o de sus experiencias de vida. Se concluirá y recapitulará lo discutido en clase. El docente pedirá seleccionar uno o varios <i>acontecimientos</i> de sus vidas para ser trabajados durante el taller y se pasará a revisar la actividad A de la guía.	20 min 10 min	Guía didáctica

	El docente anunciará la importancia de investigar para la discusión del siguiente día el significado de los conceptos de segundo orden: <i>causas y consecuencias</i> en la historia.		
--	---	--	--

Durante esta sesión se inició saludando al grupo y presentándome como un compañero más del espacio, se evitó hablar sobre los logros y títulos académicos, y se buscó crear desde el inicio simpatía y confianza con el grupo. Se planteó el taller como un espacio de aprendizaje mutuo, en el que ninguno de los presentes fungía como el poseedor del conocimiento absoluto, y que, en todo caso, el rol del docente sería simplemente el de guía. Además, se explicó que uno de los objetivos del taller era recopilar parte del conocimiento sobre las localidades que tenía ellos como estudiantes, por lo tanto, los más informados sobre el asunto eran ellos mismos.

Se preguntó a los estudiantes qué comprendían por historia y *acontecimiento* de acuerdo con lo enseñado en los niveles educativos previos al superior. La mayoría respondió ideas que giraban en torno al estudio del pasado. Por lo que se les invitó a pensar si consideraban que lo acontecido el día de ayer u hoy podría ser histórico. Algunos respondieron que sí y otros que no, ambos grupos se notaban bastantes inseguros. La puesta en escena del tiempo presente en la primera sesión de un taller de historia representa una propuesta metodológica y epistemológica aparentemente extraña. Además, se identificó que el asunto posiciona al estudiante ante un evidente conflicto a la hora de pensar su actualidad y la relación con los estudios históricos. Hablar de presente en historia permite politizar el discurso, como bien lo han hecho otras disciplinas de las ciencias sociales como la sociología o la misma politología, transformándolo así en una problematización del presente.¹²⁸

También se discutió la importancia del concepto *acontecimiento* dentro de la educación histórica. Se mencionó que estos poseen un origen de espacio y tiempo, estos se originan en un lugar en específico y en un tiempo determinado. Luego se planteó que es necesario tener claro qué grupos sociales se ven involucrados en los mismos. Posteriormente, se conversó que lo sucedido puede transformarse en significantes para los sujetos y de esa

¹²⁸ ORDAZ SÁNCHEZ, “La Historia del presente y el tiempo histórico”, p. 134.

forma es posible transformarlos en parte de su identidad histórica. El reconocimiento de esa cadena que simplifica y resume la teoría de Jörn Rüsen permitió explicar de manera didáctica lo que se reconoce como *conciencia histórica*.¹²⁹

Para continuar, se compartieron periódicos digitales de ese mismo día, para que los estudiantes los revisaran y posteriormente comentaran qué *acontecimientos* de los que leyeron consideraban que eran o podrían transformarse en históricos. La finalidad de esta actividad era demostrar que los humanos somos una especie dinámica, en constante cambio, por lo tanto, lo que hacemos a cada instante puede transformarse en historia. Es decir, la historia no solo se refugia en tiempos —demasiado— pasados, sino también se reconoce como una actualización constante del vivir.¹³⁰

Luego de algunos minutos, de manera voluntaria comenzaron a ejemplificar qué *acontecimientos* habían captado su interés y consideraban que podrían ser históricos. Algunos de los temas mencionados fueron: debates sobre el matrimonio igualitario en el Congreso Nacional de Honduras; la situación del desempleo; sectores vulnerables por las lluvias; maestros exigiendo derechos de seguridad social, etc. Con este ejercicio se ejemplificó que la historia puede trascurrir todos los días. Se concluyó que, la disciplina, por lo tanto, puede estudiar los *acontecimientos* cotidianos de las sociedades.

Posteriormente se discutió si algunos de los *acontecimientos* que ellos o sus comunidades han vivido podrían ser considerados históricos. Se sugirió desarrollar la actividad A de la guía didáctica. La cual consiste en seleccionar dos o más *acontecimientos* de la vida comunitaria de sus lugares de origen y explicar por qué los consideran históricos. Se explicó que esos elementos seleccionados serían trabajados durante todo el taller. Se mencionó, además, que en la próxima sesión se trabajaría sobre las *causas y consecuencias*. Se concluyó la sesión y se acordó una fecha y hora para la próxima.

Durante esta jornada se encontró una forma *tradicional* de interpretar la historia por parte de los estudiantes, se percibió que esta era concebida como la ciencia que cuenta los

¹²⁹ RÜSEN, *Razón Histórica*, p. 58.

¹³⁰ CUESTA, “La Historia del presente como una didáctica renovadora. Una interpretación de las propuestas de Julio Aróstegui”, p. 15.

metarelatos del pasado lejano. Por lo tanto, al momento de plantear una nueva visión se identificó cierta resistencia por parte del grupo, manifestada principalmente en silencios incómodos cuando se les preguntaba si consideraban que sus localidades también podían aportar a la historia enseñada.

Día 2

Fecha: 13/10/2022

Propósito: Comprender los conceptos causas y consecuencias y su importancia en los *relatos históricos*.

Conceptos clave a discutir y desarrollar: *causas y consecuencias*

Momento Didáctico	Secuencia Sugerida	Duración	Recursos
Inicio	El docente saludará al grupo y se menciona el propósito de la sesión. Los estudiantes presentarán y discutirán voluntariamente el trabajo de la actividad A de la guía.	15 min	Guía didáctica
Desarrollo	Los estudiantes discutirán sobre lo investigado referente a las <i>causas y consecuencias</i> en la historia y su importancia. Se mostrará una imagen de un <i>acontecimiento</i>, alrededor se colocarán otra serie de imágenes, con ellas los estudiantes construirán una historia donde expliquen las <i>causas y consecuencias</i> del <i>acontecimiento</i> central. Cada estudiante dará la opinión sobre cómo construyó la historia del <i>acontecimiento</i>. Partiendo de la diversidad de aportes se reflexionará sobre la importancia de poder explicar los <i>acontecimientos</i> con diversas <i>causas y consecuencias</i>.	45 min	Ilustraciones didácticas

Cierre	Docentes y estudiantes consultarán la actividad B de la guía y se comenzará a trabajar en ella.	20 min	Guía didáctica
	El docente mencionará la importancia de investigar sobre los conceptos de <i>cambio y continuidad</i> en la historia para la siguiente sesión.	10 min	

Luego de saludar y dar inicio a la sesión, los estudiantes comenzaron a conversar sobre los diferentes *acontecimientos* seleccionados para trabajar durante el taller. La diversidad de temas propuestos fue muy amplia, desde biografías de autoridades o personajes locales, hasta catástrofes naturales. Fue recurrente el tema de construcción de infraestructura pública, sobre todo la orientada a mejorar las condiciones de acceso al agua potable. Al parecer, una de las preocupaciones más importantes de los estudiantes y sus comunidades era la gestión del recurso hídrico.

Para trabajar el tema de las *causas y consecuencias* se intentó utilizar el recurso del pensamiento visual, considerando el teleconsumo de la actualidad, especialmente en los jóvenes, se propuso desarrollar el tema partiendo de la siguiente composición de imágenes la cual fue presentada como un ejemplo:

Ilustración 5 Modelo de imágenes para trabajar el pensamiento visual



La ilustración del centro representaba al *acontecimiento*, y las imágenes de alrededor las causas o consecuencias de lo sucedido. Voluntariamente los estudiantes comenzaron a crear historias de lo que había ocurrido utilizando como referencia las imágenes. Cada versión fue distinta, por lo que se demostró no solo las diferentes formas en que se puede construir un *relato* de un *acontecimiento*, sino que las ilustraciones permiten crear versiones más dinámicas. Se invitó, además, a los estudiantes a reflexionar sobre el consumo de imágenes diarias y cómo sacar provecho de tal fenómeno. Esta actividad permitió, además, explorar otras esferas del pensamiento, los seres humanos antes de comunicarnos con palabras creamos imágenes mentales, de la misma manera ocurre durante el aprendizaje, la información se guarda en forma de representaciones gráficas en nuestro cerebro.¹³¹ De esta forma se explicó que los *acontecimientos históricos* no solo poseen una causa y una consecuencia, sino son una múltiple variedad de situaciones interconectadas que las posibilitan, al igual que las circunstancias nuevas que generan.

Día 3

Fecha: 20/10/2022

Propósito: Comprender los conceptos *Cambio* y *Continuidad* y su importancia en los *relatos históricos*.

Conceptos clave a discutir y desarrollar: *Cambio* y *Continuidad*

Momento Didáctico	Secuencia Sugerida	Duración	Recursos
Inicio	El docente saludará al grupo y mencionará el propósito de la sesión. Los estudiantes presentarán y discutirán voluntariamente el trabajo de la actividad B de la guía.	15 min	Guía didáctica
Desarrollo	Los estudiantes discutirán sobre lo investigado sobre las nociones de <i>Cambio</i> y <i>Continuidad</i> en la historia.	55 min	

¹³¹ PÚÑEZ LAZO, “El pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear”, p. 161.

	Se discutirá en torno a los cambios urbanos que los estudiantes identifican en Santa Rosa de Copán. (Este municipio se encuentra en transición entre una sociedad local a una sociedad industrializada) Los estudiantes mencionarán algunos posibles cambios y continuidades que generaron los <i>acontecimientos</i> seleccionados.		Mapas y fotografías históricas y actuales de Santa Rosa de Copán
Cierre	El docente sugerirá ver el documental <i>Y hoy somos recordados</i> para comentarla en la siguiente sesión y en la actividad C. (Enlace: https://youtu.be/odrrBIQcDck)	20 min	Guía didáctica

Durante esta sesión se discutieron algunas propuestas de pensamiento visual de los estudiantes, algunos siguieron el mismo formato que se utilizó en el ejemplo anteriormente mostrado, otros usaron formas más lineales. También se encontró el caso de jóvenes que no crearon una red significativa con las imágenes, sino significados aislados entre sí.

Luego se pasó a discutir los conceptos de segundo orden: cambio y continuidad. Para el tema se utilizó la referencia de la ciudad de Santa Rosa de Copán, ya que es una ciudad en común que todos los presentes conocían, además de ser un espacio marcado por la transición de un espacio rural hacia uno cada vez más urbano. Se conversó sobre cómo está cambiando el patrón urbano, arquitectónico y cultural de la ciudad. Para este tema se utilizó además fotografía histórica, para visualizar de manera más marcada el antes y después de Santa Rosa de Copán y sus cambios o continuidades. Se utilizaron fotografías de la calle Real Centenario de Santa Rosa de Copán; Antigua Alcaldía y Cuartel de Santa Rosa de Copán y una perteneciente a la ruta de autobuses entre Gracias Lempira y Santa Rosa de Copán. Luego se solicitó a los estudiantes que pensarán sobre los cambios y/o continuidades de sus *acontecimientos* seleccionados. Para finalizar se recomendó ver el documental *Y hoy somos recordados* producido por la UNAH. El cual sería discutido en la próxima sesión.

Día 4

Fecha: 27/10/2022

Propósito: comprender el propósito e importancia de desarrollar una *educación sociocrítica*

Conceptos clave a discutir y desarrollar: *educación sociocrítica*

Momento Didáctico	Secuencia Sugerida	Duración	Recursos
Inicio	El docente saludará al grupo y mencionará el propósito de la sesión.	15 min	
Desarrollo	Los estudiantes comentarán y discutirán la trama y mensaje del documental <i>Y hoy somos recordados</i> y se discutirá la actividad C. Se reflexionará sobre la importancia del rescate y preservación de la <i>memoria colectiva</i> y su vínculo con la <i>educación sociocrítica</i>. El docente y los estudiantes dialogarán sobre la vida y obra de Paulo Freire y se introducirá el tema sobre la función e importancia de la <i>educación sociocrítica</i>. Los estudiantes reflexionarán sobre la importancia de asumir responsabilidades sociales sobre los <i>acontecimientos</i> familiares y comunitarios interpretados desde lo colectivo.	50 min	Documental <i>Y hoy somos recordados</i>
Cierre	El docente explicará la actividad de redactar un ensayo donde se narren los <i>acontecimientos</i> y se procure incluir las categorías de segundo orden trabajadas en clase.	15 min	

Esta sesión comenzó con el debate sobre el documental, a medida que los estudiantes daban su opinión se pudo notar que algunos comenzaron a sentirse indignados con las diferentes injusticias sociales que suceden en Honduras representadas en este. El documental cumplió su objetivo ya que permitió introducir el tema de la *educación sociocrítica* y su importancia. Se comentó que todo lo visto anteriormente ayuda a complejizar las *narrativas*

y permite abrir espacios de diálogo dentro de la educación pública de Honduras. Además, se explicó que permite poner entredicho los *metarelatos* de la educación histórica hegemónica, por lo tanto, el taller buscaba colocar al estudiante en un espacio de resistencia pedagógica y cultural.¹³²

Posteriormente se introdujo en la conversación parte de la vida y obra de Paulo Freire y su legado para la *educación sociocrítica*. Además, se mencionaron algunos propósitos de esta, por ejemplo: transformar el aula en un espacio de plataformas de debates sobre las problemáticas de las sociedades. Pasar de ser interpretadores a ser transformadores. Fomentar la organización social y demostrar que todo acto educativo es un acto político.

A manera de conclusión se presentaron y discutieron una serie de infografías, las cuales buscaban plantear preguntas sobre cada categoría conceptual desarrollada, esto debido a que la educación es sobre todo una tarea formuladora de interrogantes, sin cuestionamientos no hay respuestas y sin estas últimas no se logra el conocimiento.¹³³

Para concluir la sesión se explicó la última actividad de la guía didáctica, la cual consistía en la redacción de un ensayo que intentase narrar los *acontecimientos* utilizando las categorías conceptuales que se habían trabajado durante el taller.

Día 5

Fecha: 3/11/2022

Propósitos: comentar y discutir los ensayos para retroalimentar la importancia de utilizar conceptos de segundo orden para lograr una mayor complejidad del pensamiento histórico. Demostrar que las *narrativas familiares y comunitarias* pueden servir como un recurso didáctico para enseñar historia.

Momento Didáctico	Secuencia Sugerida	Duración	Recursos
Inicio	Se saludará al grupo y se mencionarán el propósito de la sesión.	15	

¹³² CONTRERAS MORENO, “El enfoque socio crítico en la educación”, p. 1.

¹³³ CASTELLANOS OBREGÓN, “La episteme de la pregunta. Un recurso para orientar el diseño de la investigación en las Ciencias Sociales”, p. 2.

Desarrollo	Los estudiantes presentarán sus trabajos y explicarán cómo desarrollaron sus <i>narrativas familiares y comunitarias</i> incluyendo los conceptos de segundo orden.	55	Ensayo
Cierre	Los estudiantes comentarán los trabajos de sus compañeros.	10	

Día 6

Fecha: 10/11/2022

Propósitos: comentar y discutir los ensayos para retroalimentar la importancia de utilizar conceptos de segundo orden para lograr una mayor complejidad del pensamiento histórico. Demostrar que las *narrativas familiares y comunitarias* pueden servir como un recurso didáctico para enseñar historia.

Momento Didáctico	Secuencia Sugerida	Duración	Recursos
Inicio	Se saludará al grupo y se mencionarán el propósito de la sesión.	15 min	
Desarrollo	Los estudiantes presentarán sus trabajos y explicarán cómo desarrollaron sus <i>narrativas familiares y comunitarias</i> incluyendo los conceptos de segundo orden.	55 min	Ensayo
Cierre	Los estudiantes comentarán los trabajos de sus compañeros. Despedida.	10 min	

Durante la sesión cinco y seis los estudiantes voluntariamente presentaron y discutieron los trabajos finales con el resto de los compañeros. Se dieron los agradecimientos y los comentarios de clausura. Una de las estudiantes mencionó que cuando le comentaron que recibiría un taller de historia pensó que sería escuchar *acontecimientos* aburridos que pasaron hace siglos, pero que le había sorprendido ver que parte de sus vivencias fueran incluidas como recursos didácticos.

A continuación, se presenta parte del análisis del trabajo final de los estudiantes y se comparará con los resultados obtenidos en las intervenciones previas durante el diagnóstico. Los discentes que participaron están divididos en dos grupos, uno de recién ingresados a la universidad que cursa la asignatura de historia de Honduras y otro que lleva aproximadamente la mitad de la Licenciatura en Desarrollo Local. El estudio se realizó de forma separada y posteriormente se comparó con los diagnósticos de *narrativas* previas a estudiantes egresados y de primer ingreso expuestas en el capítulo dos.

3.3 Resultados del taller educativo

Los trabajos de los jóvenes fueron ordenados en una tabla en la cual se midió de manera cualitativa los niveles de complejidad de cada concepto de segundo orden. Los nombres de los autores de los trabajos fueron omitidos para proteger la identidad de los sujetos. Se sustituyeron por la palabra: estudiante y su número respectivo. Se utilizaron los niveles de nulo —el cual fue representado con un guion— este es utilizado cuando no se encuentra ningún indicio del concepto de segundo orden en el texto. Bajo, cuando se menciona de manera muy superficial o sin profundizar tanto en ellos; medio cuando se da un desarrollo del concepto, pero de manera limitada y alto, cuando se explica de manera completa el concepto. También se agregan los temas que trabajaron y los lugares de procedencia de los *relatos*. En la última casilla se agregó además la función *narrativa* identificada en los textos. El resultado fue el siguiente:

Tabla 11 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes de Desarrollo Local participantes en el taller

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Relevancia Histórica	Causas y Consecuencias	Cambio y Continuidad	Dimensión Sociocrítica	Función
1	Estudiante 21	Cooperativismo	Lempira	Medio	Medio	Medio	Bajo	Crítica
2	Estudiante 22	Biografía de Jorge Bueso Arias	Santa Rosa de Copán	Medio	Bajo	Bajo		Tradicional
3	Estudiante 23	Servicio Militar Obligatorio	Santa Rosa de Copán	Medio	Medio	Medio	Alto	Crítica
4	Estudiante 24	Lucha de tierras	Olancho	Alto	Medio	Bajo	Alto	Crítica
5	Estudiante 25	Independencia municipal	San Francisco del Valle	Medio	Medio	Medio	Bajo	Crítica

6	Estudiante 26	Construcción de puente	Santa Rosa de Copán	Bajo	Medio	Medio	Medio	Crítica
7	Estudiante 27	Historia general	Santa Rosa de Copán	Alto	Medio	Medio	Bajo	Tradicional
8	Estudiante 28	Migración	San Pedro Copán	Medio	Medio	Medio	Medio	Crítica
9	Estudiante 29	Basurero Municipal	Santa Rosa de Copán	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Ejemplar
10	Estudiante 30	Varios Temas	-	Medio	Bajo	Bajo	Medio	Crítica

Tabla 12 Comparativa de niveles de complejidad *narrativa* de estudiantes de Desarrollo Local participantes en el taller educativo

Niveles de complejidad narrativa	Estudiantes de primer ingreso (Diagnóstico)	Estudiantes Egresados (Diagnóstico)	Estudiantes de Desarrollo Local (Taller)
	Cantidad	Cantidad	Cantidad
0	1	1	0
1	3	4	0
2	8	1	7
3	0	2	3

Como se observa en la tabla anterior, comparado con los estudiantes que participaron en el diagnóstico, los jóvenes que recibieron el taller se ubican en los niveles 2 y 3 de complejidad *narrativa*, lo cual indica un importante progreso. Sin embargo, se encontró que algunos no desarrollaron las actividades de la guía didáctica como se propuso en las instrucciones, algunos no trabajaron el mismo tema desde la actividad A a la D. Lo cual podría indicar que se debió explicar de manera más clara el propósito de esta.

A continuación, se agrega una matriz de análisis con observaciones sobre los trabajos presentados. Lo importante de este análisis es considerar las particularidades de cada sujeto, para demostrar que en las investigaciones educativas el análisis como conjunto de los grupos educativos puede conducir a un peligroso reduccionismo. En el cuadro, además, se agregan comentarios sobre el desarrollo de los conceptos de segundo orden y la función que cumple el discurso *narratológico* elaborado por el estudiante.

Tabla 13 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes de Licenciatura en Desarrollo Local participantes en el taller

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Observaciones
1	Estudiante 21	Cooperativismo	Lempira	La estudiante señala la importancia del cooperativismo como alternativa económica sostenible para los productores locales. Considera que estas actividades de su comunidad podrían ayudar a solventar muchos de los conflictos que viven en su región, específicamente los orientados al acceso a opciones de venta y comercialización de la producción local. Además, contribuyen significativamente en la reducción de la pobreza y en la formación de habilidades y conciencias comunitarias.
2	Estudiante 22	Biografía de un banquero	Santa Rosa de Copán	En este trabajo ocurre algo singular, la estudiante en las sesiones fue muy crítica con las actividades de los banqueros. Sin embargo, en su escrito omite estas críticas. Esta experiencia podría indicar las diferencias entre la comunicación escrita y la oral.
3	Estudiante 23	Servicio Militar Obligatorio	Santa Rosa de Copán	En este texto se encuentra una interesante evolución en la forma en cómo el joven percibía el sistema militar obligatorio. Pasa de inicialmente estar a favor a cuestionarlo y considerarlo como un peligroso sistema que favorece la violación de los derechos humanos.

4	Estudiante 24	Lucha de tierras	Olancho	En este trabajo la estudiante realizó una exhaustiva investigación histórica del fenómeno de lucha de tierras en el oriente del país. Al final, logró conectarlo de manera muy crítica con los conflictos actuales, es decir fue capaz de interpretar su presente mediante el uso de fuentes históricas.
5	Estudiante 25	Independencia municipal	San Francisco del Valle	En este trabajo el estudiante reflexiona sobre los beneficios que consiguió su comunidad después de organizarse y lograr la independencia municipal. Resalta el papel de la importancia de la organización comunitaria en la búsqueda de logros grupales.
6	Estudiante 26	Construcción de un puente	Santa Rosa de Copán	Para esta estudiante un hecho que marcó a su comunidad fue la construcción de un puente que evitó la inundación de las casas de las personas de su barrio. En Honduras, la temporada de lluvias amenaza con destrucciones por inundaciones a los sectores más vulnerables.
7	Estudiante 27	Historia general	Santa Rosa de Copán	Este estudiante plantea una reflexión general sobre su comunidad, sin embargo, reproduce el modelo <i>tradicional</i> de la historia, en su texto se evita confrontar o poner de manifiesto los conflictos que posee la ciudad de Santa

				Rosa de Copán y refleja una visión muy <i>tradicional</i> sobre el pasado.
8	Estudiante 28	Migración	San Pedro Copán	Esta estudiante plantea uno de los problemas más complejos e impactantes que tiene Honduras. La masiva migración irregular hacia Estados Unidos, México y España ha generado un proceso de duelo en las familias del país, la ausencia de los seres queridos en las casas hondureñas representa una preocupación constante.
9	Estudiante 29	Basurero Municipal	Santa Rosa de Copán	Esta estudiante reflexiona sobre la transformación de un basurero municipal en una zona de recreación comunitaria. Destaca la importancia en la calidad de vida que posibilitó este cambio para su barrio. Por lo tanto, la visión del hecho es manifestado bajo tipologías de funciones <i>ejemplares</i> . El pasado como muestra correcta de lo que se debe realizar.
10	Estudiante 30	Varios Temas	-	En este trabajo el estudiante reflexiona sobre diferentes temas que le inquietan, sin embargo, hace poco uso de los conceptos de segundo orden, pero llama especialmente la atención que sí posee una visión crítica de su entorno, es decir él sabe que muchas cosas de su comunidad están mal pero quizá es necesario más trabajo con él para

				comenzar a desarrollar herramientas que hagan más completo su análisis.
--	--	--	--	---

En el cuadro anterior se observa que la mayoría de los estudiantes plantearon temas en los cuales fueron capaces de encontrar las contradicciones que implican. Lo cual indica un ejercicio de reflexión y observación crítica del entorno, mostrando así una mejoría en la consolidación de una educación que conduzca hacia la libertad. Además, resaltan los análisis de *causas y consecuencias*, identificadas principalmente en la mejora de las condiciones de vida gracias a proyectos de obras públicas. El concepto de *relevancia histórica* se encuentra en la mayoría de los trabajos en el momento en que escogen temas relacionados directamente con sus condiciones de existencia, es decir aquello que preocupa particularmente al sujeto, conduciéndolo a interpelar a los actores involucrados en el mismo. El tiempo histórico en la mayoría se asume de manera compleja al hacer una clara división entre pasado, presente y futuro, delimitando temporalmente los cambios y continuidades a raíz de los acontecimientos.

De estos trabajos resaltan dos particularidades, la primera es el caso de la Estudiante 22, durante la experiencia del taller, esta joven mencionó que quería escribir sobre la vida de éxito de uno de los banqueros más importantes de la región. En las primeras sesiones los *relatos* sobre el personaje consistían en admiraciones por cómo el banquero había tenido éxito en la región. Sin embargo, con el desarrollo del taller también comenzó a identificar contradicciones en torno a la admiración del personaje, al punto que inicio a cuestionar la forma en que se había enriquecido. Para la última sesión mostraba una postura crítica sobre el tema, mencionando incluso que había cambiado mucho la perspectiva que tenía sobre el sujeto. Sin embargo, al momento de presentar su guía didáctica plantea una visión *ejemplar* sobre la biografía de la persona. Hace a un lado los cuestionamientos y redacta sobre la gran admiración que posee del personaje. El asunto podría mostrar que las formas en que se comunica la información pueden influir seriamente en la percepción que se tiene sobre los temas. Posiblemente le causó temor criticar a una de las personas más importantes de su región y dejar evidencias escritas con su nombre adjunto. Sin embargo, no sintió el mismo

temor al conversarlo. Estas particularidades son importantes ya que demuestran la importancia del desarrollo dialógico de la intervención educativa.

Como docente, brindar la confianza al estudiante para que se exprese con total confianza es fundamental para generar espacios de aprendizaje integrales. Este *relato* demuestra, además, como afirma Theodor Adorno, que toda comunicación es necesariamente sociohistórica y contextual, los límites de lo que se comunica o deja de enunciar está estrictamente delimitado por las posibilidades que brinda el contexto al estudiante.¹³⁴ A veces, el silencio o la negación de comunicar una idea esconde más información en el silencio que en lo que se podría comunicar.

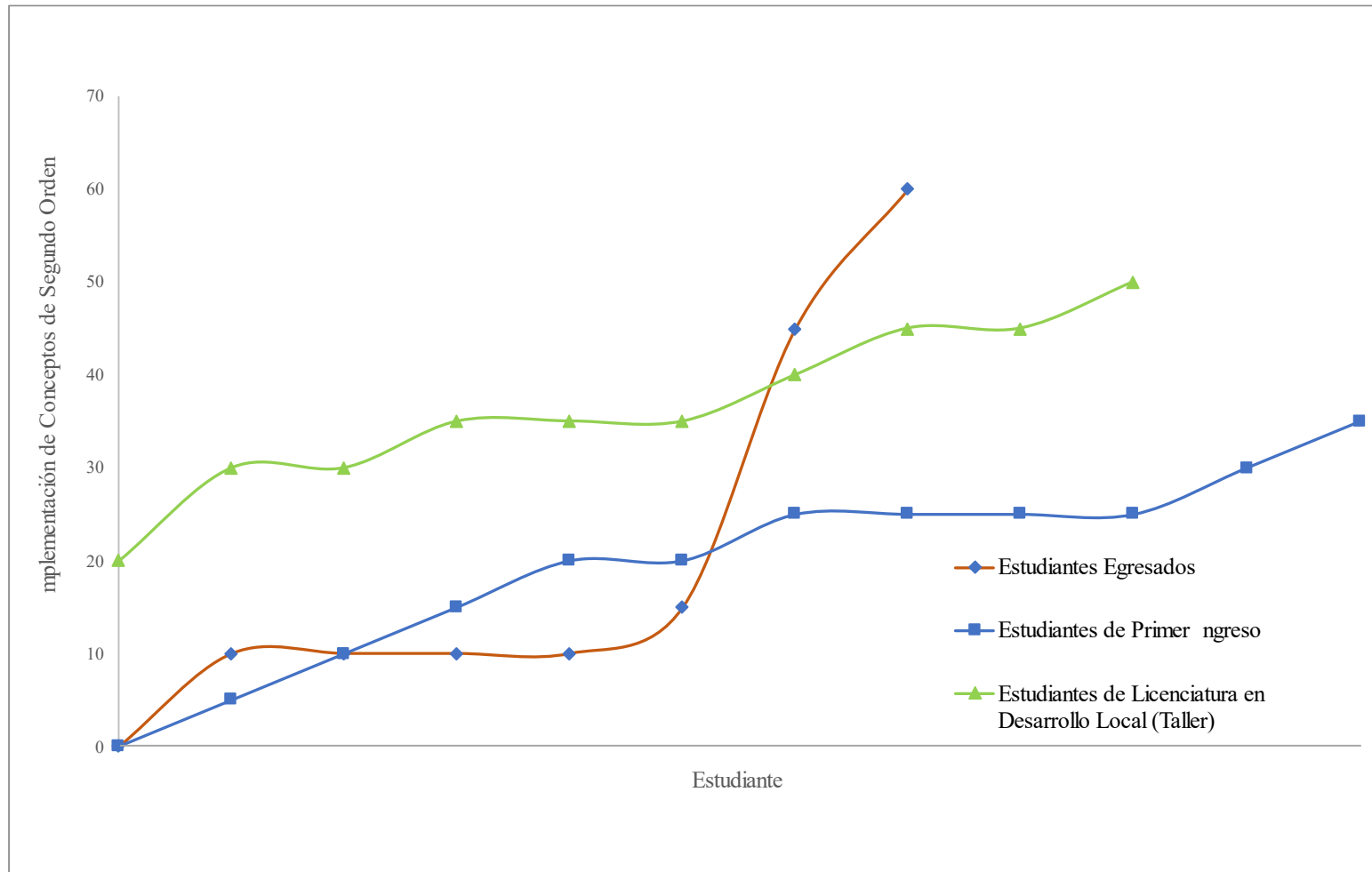
La segunda particularidad identificada es la del Estudiante 30, al momento de evaluar su trabajo se identifican pocos elementos que conducen hacia la identificación de conceptos de segundo orden, sin embargo, se encuentra en el texto visiones críticas sobre los temas que presenta, es decir, hace un esfuerzo por cuestionar e identificar las contradicciones en su entorno. Esto podría ejemplificar el hecho de que no es obligatorio poseer elementos de pensamiento complejo histórico para interpretar de manera crítica a la sociedad, esos elementos brindados probablemente por la experiencia de vida en comunidad no siempre deben responder a categorías de disciplinas escolarizadas.

Los resultados fueron incluidos en una gráfica la cual permite observar de mejor manera el fenómeno. La metodología para la misma consistió nuevamente en brindar valores en escala ascendente de 0 a 15 puntos. Es decir, nulo vale 0; bajo vale 5, medio vale 10 y alto vale 15. Se sumaron los resultados de cada estudiante y se graficaron de manera ascendente desde el punto menor hasta al punto mayor. La representación visual también permite mantener los datos estáticos brindando una mayor accesibilidad a los mismos, facilitando de esta forma la comunicación entre la información y el lector

¹³⁴ GALLARDO PÉREZ, “El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación”, p. 88.

En la gráfica también se agregan los resultados de los diagnósticos anteriores —presentados en el segundo capítulo—, lo cual permite comparar las diferencias, de esta manera, además, se puede verificar si el taller contribuyó a solucionar el conflicto educativo planteado.

Figura 15 Comparación de las complejidades *narrativas* entre estudiantes participantes en el diagnóstico y el taller



Como se observa los estudiantes egresados representados por la línea azul y los estudiantes de primer ingreso representados por la línea naranja, se encuentran por debajo de los que sí recibieron el taller. Esto podría demostrar el éxito del taller al lograr fortalecer las *narrativas* que ya poseían los estudiantes con la inclusión de categorías de segundo orden.

Sin embargo, el grupo estudiantil mayoritario corresponde a los estudiantes que cursaban la asignatura de historia de Honduras. Participaron un total de 22 estudiantes que cursaban dicha clase. Lo importante de combinar a ambos grupos fue que permitió trabajar la zona de desarrollo próximo, ya que se convirtió en un grupo muy variado, con personas que rondaban los 16 años hasta mayores de 30 años. También, esto posibilitó que los estudiantes de primer ingreso universitario tomaran confianza de manera más rápida dentro del espacio, ya que los estudiantes de Desarrollo Local fueron quienes comenzaron a dialogar en las primeras sesiones, mientras que el otro grupo permanecía callado. Aproximadamente desde la tercera sesión ellos también comenzaron a dar sus opiniones y las clases se tornaron más dinámicas. Según la teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, propiciar la diversidad de edades, experiencias, visiones, etc. dentro de un espacio educativo, permitirá desarrollar de manera más eficaz los conocimientos potenciales que tienen algunos miembros del grupo.¹³⁵ Durante las sesiones se observó que además de propiciar el debate en los más jóvenes, en algunas ocasiones, comenzaban a conversar con aquellos que habían tenido más experiencias sobre los diferentes temas tratados.

A continuación, se presenta una tabla donde se anexan las valoraciones de las complejidades *narrativas* desarrolladas por los estudiantes de la asignatura historia de Honduras participantes en el taller educativo. Este desglose por trabajo permite identificar que no necesariamente todos los conceptos fueron desarrollados en el mismo nivel de complejidad, probablemente las diferencias radican en las particularidades de cada tema o las condiciones del contexto del estudiante.

¹³⁵ ÁLVAREZ Y DEL RÍO, “Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo”, en COLL, PALACIOS Y MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación*, p. 95.

Tabla 14 Matriz de análisis de conceptos de segundo orden en los trabajos de estudiantes de la asignatura historia de Honduras participantes en el taller

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Relevancia Histórica	Causas y Consecuencias	Cambio y Continuidad	Dimensión Sociocrítica	Función
1	Estudiante 31	Fundación de su comunidad por migrantes huyendo de la guerra	Aldea San Joaquín, San Antonio Copán	Alto	Medio	Medio	Bajo	Ejemplar
2	Estudiante 32	Cambio de cabecera municipal	La Entrada Copán	Alto	Alto	Alto	Bajo	Ejemplar
3	Estudiante 33	Epidemia del cólera	San Juan de Opoa	Alto	Medio	Medio	Medio	Crítica
4	Estudiante 34	Inundaciones	Santa Rosa de Copán	Medio	Medio	Alto	Alto	Crítica
5	Estudiante 35	Huelgas por carreteras	Lepaera Lempira	Medio	Medio	Alto	Alto	Crítica

6	Estudiante 36	Golpe de Estado	Honduras	Alto	Alto	Medio	Alto	Crítica
7	Estudiante 37	Construcción de proyecto de agua	Boca del Monte San Pedro Copán	Alto	Medio	Alto	Alto	Crítica
8	Estudiante 38	Cultivo de añil	La Virtud Lempira	Alto	Alto	Alto	Alto	Crítica
9	Estudiante 39	Diversos temas	Santa Rosa de Copán	Bajo	Bajo	Medio	Bajo	Tradicional
10	Estudiante 40	Derrumbe del mercado municipal	Santa Rosa de Copán	Alto	Medio	Bajo	Medio	Tradicional
11	Estudiante 41	Construcciones para evitar inundaciones	Santa Rosa de Copán	Alto	Alto	Alto	Alto	Crítica
12	Estudiante 42	Desempleo en su comunidad	Santa Rita Copán	Alto	Alto	Medio	Alto	Crítica

131	Estudiante 43	Agua Potable	San Nicolás Copán	Alto	Alto	Medio	Alto	Crítica
14	Estudiante 44	Nuevo cementerio	Santa Rosa de Copán	Alto	Alto	Medio	Alto	Crítica
15	Estudiante 45	Construcción de calles y energía eléctrica	Santa Rosa de Copán	Medio	Medio	Bajo	Medio	Crítica
16	Estudiante 46	Diversos temas	Santa Rosa de Copán	Bajo	Bajo	Medio	Bajo	Tradicional
17	Estudiante 47	Diversos temas	Santa Rosa de Copán	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Tradicional
18	Estudiante 48	Mercado Municipal	Santa Rosa de Copán	Medio	Medio	Medio	Medio	Crítica

19	Estudiante 49	Dstrucción del quiosco central	Corquín Copán	Medio	Medio	Medio	Medio	Crítica
20	Estudiante 50	Construcción de proyecto de agua	Llano Grande Virginia Lempiras	Alto	Alto	Alto	Alto	Crítica
21	Estudiante 51	Construcción de represa hidroeléctrica	Los Dantas Lempira	Alto	Alto	Alto	Alto	Crítico
22	Estudiante 52	Construcción de espacios de recreación	San José Copán	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Ejemplar

Como se observa, la mayoría de los estudiantes obtuvo valoraciones muy por arriba comparándolas con los jóvenes que no recibieron el taller educativo. Sin embargo, algunos trabajos siguieron ubicándose en niveles bajos de complejidad *narrativa*. Esto lo podría explicar el hecho de que no todos los estudiantes que presentaron sus trabajos estaban realmente presentes en las sesiones virtuales. Muchos de ellos comunicaban durante las sesiones que iban saliendo del trabajo y se desplazaban en los autobuses hacia sus casas mientras intentaban escuchar el diálogo. Inclusive, uno de los jóvenes que laboraba en una pizzería, atendía la tienda mientras que con sus audífonos escuchaba la clase.

Una peculiaridad encontrada en este grupo es la recurrencia del tema sobre el agua. Al parecer, las personas están especialmente preocupadas por las inundaciones que provocan las lluvias y huracanes. Además, resaltan la importancia de los proyectos orientados a llevar el agua potable hasta sus casas. Esto podría indicar una especial línea de investigación en la región. Sobre la función que cumple la historia en los *relatos* predomina las visiones críticas, es decir, la mayoría identifican problemas dentro de sus comunidades con respecto a los temas trabajados. Sin embargo, algunos estudiantes continúan utilizando los modelos *tradicionales* de la historia, en cuyos trabajos se priorizan narrar la historia con fechas y nombres de personajes. Algunos otros utilizan las formas *ejemplares* de la historia, es decir, como sinónimo de lo que está bien, ven el pasado como un momento que es necesario replicar para encontrar mejores formas de vida, sin embargo, estas visiones carecen de interpretaciones *sociocríticas*. Sin embargo, para comentar específicamente cada trabajo presentado, a continuación, se anexa una tabla con comentarios individuales, en ellos se resumen las principales características de los trabajos y su acercamiento o no al desarrollo de los conceptos de segundo orden trabajados durante el taller, también se comenta el tipo de función que cumple el discurso *narratológico*. Este cuadro permite visualizar el éxito o no del taller según cada caso de estudiante y su contexto, ya que como se observará, el alcance no fue uniforme y se encuentran diferencias según el caso.

Tabla 15 Observaciones sobre los trabajos presentados por estudiantes de la asignatura de historia de Honduras participantes en el taller

Nº	Nombre	Tema	Lugar	Comentarios
1	Estudiante 31	Fundación de su comunidad por migrantes huyendo de la guerra	Aldea San Joaquín, San Antonio Copán	El estudiante refleja la importancia de las generaciones pasadas que llegaron a habitar el municipio, presenta una visión <i>tradicional</i> sobre la historia y resalta las mejores maneras de vivir del pasado.
2	Estudiante 32	Cambio de cabecera municipal	La Entrada Copán	En este trabajo el estudiante menciona los cambios que sucedieron en su localidad al momento de cambiar de sede la municipalidad administrativa. También resalta la función <i>ejemplar</i> , mencionando que todos los cambios que se dieron fueron positivos.
3	Estudiante 33	Epidemia del cólera	San Juan de Opoa	En este trabajo se menciona de manera crítica el porqué del cambio de lugar del municipio, se resaltan los conflictos que se vivieron por culpa de la epidemia del cólera que azotó a la comunidad.
4	Estudiante 34	Inundaciones	Santa Rosa de Copán	El estudiante relata cómo ha afectado a su comunidad las inundaciones provocadas por huracanes, por lo que

				resalta la importancia de la unión comunitaria para la construcción de infraestructuras que eviten desastres.
5	Estudiante 35	Huelgas por carreteras	Lepaera Lempira	En este texto se enfatiza en la importancia de las luchas comunitarias para conseguir objetivos comunes. De manera crítica expone la necesidad de mantener luchas con sentido comunitario para lograr objetivos que incidan en la mejora de la calidad de vida de su población.
6	Estudiante 36	Golpe de Estado	Honduras	Esta joven relata cómo vivió el golpe de Estado de Honduras en el 2009 cuando aún era una niña. Expone el terror que se vivió en las calles mientras veía los cuerpos militares desplazarse de manera violenta por las calles. Resalta la necesidad de evitar los mismos errores de esa situación para evitar futuros deterioros democráticos en el país.
7	Estudiante 37	Construcción de proyecto de agua	Boca del Monte San Pedro Copán	Esta estudiante relata el conflicto que ocasionaba en su comunidad la ausencia de agua potable, y cómo las presiones comunitarias a las autoridades locales consiguieron desarrollar un proyecto de agua en beneficio de todos.

8	Estudiante 38	Cultivo de añil	La Virtud Lempira	Este joven expone la importancia del añil en su comunidad, sin embargo, no solo resalta los beneficios económicos del proceso, sino también los riesgos y cambios ecológicos que generó. Al punto que desplazo a muchos pobladores que se dedicaban al cultivo de milpas de subsistencia y ganadería a pequeña escala.
9	Estudiante 39	Diversos temas	Santa Rosa de Copán	Este joven no presentó una línea concordante en su trabajo. Mencionó diversos temas, pero no fue capaz de mostrar visiones críticas sobre los mismos.
10	Estudiante 40	Derrumbe del mercado municipal	Santa Rosa de Copán	Este joven relata el derrumbe de una parte del mercado municipal, el cual es un bien histórico de la ciudad. Sin embargo, su reflexión no es sobre el problema de la destrucción de monumentos históricos, sino cómo este accidente provocó daños a los vehículos estacionados en la zona.
11	Estudiante 41	Construcciones para evitar inundaciones	Santa Rosa de Copán	De nuevo surge el tema de las inundaciones, en este texto se relata la organización comunitaria de un barrio de Santa Rosa de Copán para la construcción de obras que evitaron futuras inundaciones. El joven

				presenta reflexiones críticas donde resalta la relativa tranquilidad con que se vive actualmente en su barrio al tener formas más eficientes de drenar el agua lluvia.
12	Estudiante 42	Desempleo en su comunidad	Santa Rita Copán	Esta joven menciona al inicio todo lo atractivo que posee su comunidad, sin embargo, luego resalta la necesidad de ofrecer oportunidades laborales, ya que debido al desempleo las olas de migración se han incrementado, provocando la desintegración de las familias.
13	Estudiante 43	Agua Potable	San Nicolás Copán	Otro tema más sobre la importancia que tuvo en su comunidad la construcción de proyectos de agua, gracias a la participación de los habitantes, ejemplifica el antes y después de tener acceso al agua potable.
14	Estudiante 44	Nuevo cementerio	Santa Rosa de Copán	Esta joven habla sobre la importancia que tuvo la construcción del cementerio comunitario en su barrio, esto permitió evitar problemas de salubridad en la comunidad.
15	Estudiante 45	Construcción de calles y energía eléctrica	Santa Rosa de Copán	Este joven presenta una diversidad de temas en su trabajo, sin embargo, no utiliza conceptos de segundo

				orden y se limita a presentar visiones <i>tradicionales</i> sobre el pasado.
16	Estudiante 46	Diversos temas	Santa Rosa de Copán	Este joven también muestra diversos temas en su trabajo, pero no incluye conceptos de segundo orden y muestra funciones <i>tradicionales</i> de la historia.
17	Estudiante 47	Diversos temas	Santa Rosa de Copán	En este trabajo se encuentran los mismos elementos del Estudiante 46, el texto evidentemente fue copiado y pegado.
18	Estudiante 48	Mercado Municipal	Santa Rosa de Copán	Este estudiante resalta la transformación que tuvo su barrio gracias a la construcción de un mercado municipal que permitió organizar a los vendedores ambulantes, esto permitió además mejorar la salubridad en su comunidad.
19	Estudiante 49	Destrucción del quiosco central	Corquín Copán	En el trabajo se habla sobre un quiosco con el que contaba la plaza central de su pueblo, el cual fue destruido. Para el joven, este era un espacio de comunicación comunitaria ya que permitía la reunión de las personas, además de que en él se vendían platillos típicos de su localidad.

20	Estudiante 50	Construcción de proyecto de agua	Llano Grande Virginia Lempiras	En este trabajo se retoma el tema del agua potable y la importancia que tuvo para la comunidad.
21	Estudiante 51	Construcción de represa hidroeléctrica	Los Dantas Lempira	En el texto se explica cómo la construcción de una represa hidroeléctrica permitió el acceso a la energía a su comunidad, sin embargo, no se mencionan las afectaciones ecológicas de la obra.
22	Estudiante 52	Construcción de espacios de recreación	San José Copán	En este trabajo se explica la importancia de las zonas de recreación construidas en su municipio. Presenta una <i>narrativa</i> donde la historia cumple funciones <i>ejemplares</i> .

En el cuadro anterior se observa que la mayoría de los estudiantes hablan en sus trabajos sobre la necesidad e importancia de las construcciones de obras públicas en su comunidad: carreteras, cementerios, proyectos de agua, mercados, etc. Al parecer esta es la principal preocupación de las comunidades. La inoperancia de los diferentes sistemas de gobiernos ha impactado negativamente a las comunidades del occidente, las cuales muchas veces se encuentran en situaciones de olvido. También, se identifica en ellos la construcción de una narrativa con interpretaciones críticas, los procesos que discuten en sus escritos en su mayoría incluyen las contradicciones que implican. De esta forma el taller supo detonar las temáticas estrechamente relacionadas a los instantes de peligro que viven los participantes.

En las reflexiones finales que hacían los estudiantes en el taller mencionaban la importancia de discutir estos temas que verdaderamente les preocupan, ya que cuando escucharon que recibirían un taller sobre historia, pensaron automáticamente que sería sobre

fechas y personajes del pasado nacional, sin embargo, al ver a sus comunidades incluidas en el debate les propició un mayor interés. Además, reflexionaron sobre cómo el estudio de la historia se puede vincular a su presente más cercano y brindar nociones sobre la necesidad de buscar soluciones a los conflictos que más les aquejan. De esta manera la clase de historia se transforma en un espacio propositivo que procura reflexionar sobre la importancia de la organización comunitaria y de la necesidad de movilizarse de manera colectiva para poder involucrarse de manera directa en la toma de decisiones de su localidad. Bajo esta condición se puede afirmar que las jornadas de trabajo sí fueron capaces de conseguir el desarrollo de una *educación crítica* orientada hacia la *libertad*, la cual planteaba barreras de resistencia epistémica ante las condiciones de reproducción sistémica de *discursos hegemónicos o dominantes*. Los estudiantes fueron capaces de diferenciar los dos estadios bajo los cuales se puede desarrollar una clase de historia, la primera desde las experiencias previas del estudio del pasado como *relato único* asociado a la *patria* y formas más democráticas de conocimiento y reflexión, conducidas hacia la emancipación del pensamiento dentro del aula.¹³⁶

Los espacios de diálogo generados también fueron capaces de reflexionar sobre las aparentes condiciones que trascienden al espacio educativo. Por ejemplo, se mostraron escenarios en los cuales los estudiantes no podían conectarse a las sesiones por cortes de energía eléctrica, inundaciones que saturaban el tráfico a las horas en las que salían de sus trabajos o la imposibilidad desde sus condiciones como obreros de tener horarios fijos para laborar, lo cual en ocasiones hacía coincidir la jornada laboral con las clases. Cuando se comenzaron a dar excusas de no asistencia en lugar de ser rígidos con la misma se abrieron diálogos del porqué los jóvenes no podían acceder a trabajos dignos, los motivos de precarización de la estatal eléctrica que ocasionaba los cortes de energía. Se demostró así que las problemáticas que engloban lo educativo no son exclusivas desde nociones puramente académicas, sino que extienden sus tentáculos hacia las condiciones materiales de existencia. Además, se comentó la importancia en ese sentido de la clase de historia, como una herramienta que ofrece un abanico de formas para pensar y reflexionar sobre los conflictos

¹³⁶ PRIETO PARRA, “La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia emancipación?”, p. 28.

sociales y su capacidad de incentivar maneras posibles de solucionarlos, es decir una pedagogía propositiva.

El taller educativo mediante el ejercicio de educación para la libertad propició herramientas de análisis críticas, las cuales se encuentran implícitas en los textos presentados y en los diálogos generados en las clases.¹³⁷ Además, condujo a los jóvenes a un evidente empoderamiento de las formas en que se asumían a sí mismos y a sus comunidades dentro del pensamiento del tiempo histórico, es decir la ruptura del discurso dominante posibilita a los estudiantes crear formas narrativas más auténticas que se generan desde las experiencias mismas de la vida, el taller en ese sentido solo propició un fortalecimiento de esas formas de pensamiento que estaban —en algunos casos— opacadas por las vendas hegemónicas del discurso escolar. Además, para lograrlo fue fundamental propiciar el desarrollo de clases dialógicas, en las cuales el estudiante no debía pedir la palabra, sino que podía intervenir en cualquier momento que lo considerara oportuno, de esta forma el diálogo fluía de manera más orgánica, y no como habitualmente sucede en las aulas de clase donde se gesta un diálogo artificial, extremadamente condicionado por un moderador que suele ser el maestro.

Otro logro significativo del taller fue que permitió a los estudiantes observar su entorno, en las sesiones previas se identificó que la mayoría de los jóvenes eran incapaces de nombrar los conflictos sociales que los rodeaban. Esta ceguera al entorno conduce a formas poco participativas de asumir la vida, por ello constantemente se planteó la necesidad de poder observar su contexto, dialogando sobre la importante característica de las ciencias sociales que parten de la observación fenomenológica. Gracias a ellos, los estudiantes comenzaron a nombrar temas de su entorno que incluían conflictos, por ejemplo, el tema del agua, la necesidad de obras viales o los problemas ecológicos de producción del añil visibles hasta la actualidad.

Sin embargo, como se observa en el cuadro anterior, algunos estudiantes no mostraron análisis *críticos* de sus entornos, continuaron desarrollando visiones *tradicionales* del pasado. Este fenómeno puede ser explicado partiendo justo del contexto de cada

¹³⁷ TORRES, “La educación para el empoderamiento y sus desafíos”, p. 94.

estudiante, no todos estuvieron de forma completa en las sesiones virtuales, por lo que probablemente perdieron la explicación y desarrollo que se dio de algún concepto de segundo orden. Además, la naturaleza misma de la educación virtual no asegura que un estudiante esté verdaderamente prestando atención sobre lo que se dialoga solo por el hecho de aparecer conectado. Además, aunque definir un tiempo adecuado para la construcción de un estudiantado *crítico* es sumamente complejo, posiblemente el tiempo utilizado para el desarrollo del taller fue muy limitado, lo que no permitió la retroalimentación en algunos aspectos, eso se puede identificar en algunos trabajos, los cuales al momento de leerlos los estudiantes no comprendieron el objetivo central del curso, ya que no desarrollaron un tema de principio a fin sino que dieron respuestas genéricas a las actividades de la guía didáctica. Por lo tanto, para futuras intervenciones se aconseja la presencialidad en el trabajo y la implementación de más horas de trabajo.

La experiencia del taller evidenció amplias diferencias en torno a la forma en que construyen sus culturas históricas los estudiantes, los temas abordados y sus eventuales desarrollos permitieron la creación o fortalecimiento de significados dentro de sus cadenas narrativas orientadas hacia construcción de sujetos históricos, en lugar de individuos como objetos bancarios de almacenamiento del conocimiento. En este escenario disruptivo, el estudiante se transforma entre el facilitador de una comunicación efectiva de su entorno y sus experiencias en comunidad con el resto de los integrantes del espacio educativo. Además, este enfoque permitió demostrarles a los jóvenes que las experiencias de la vida cotidiana pueden ser utilizadas dentro del estudio de la historia como elementos fundamentales de la concepción de sus identidades históricas, y cómo estas se traslapan dentro del escenario global multicultural de la actualidad, yendo más allá de los límites particulares de los nacionalismos.¹³⁸ Al final de la última jornada se dio las gracias al grupo y se brindó un certificado firmado por la coordinación de la maestría en Enseñanza de la Historia de la UMSNH, además se invitó a los estudiantes a poder seguir en contacto vía correo electrónico para dar seguimiento a sus reflexiones y de la posibilidad de poder replicar o mejorar el taller desarrollado.

¹³⁸ CARRETERO, *Documentos de identidad, La construcción de la memoria histórica en el mundo global*, p. 26.

Conclusiones

La primera parte de esta investigación permitió conocer el contexto de la situación educativa de Honduras, específicamente con el tema de la enseñanza de la historia, la cual se encuentra posicionada en un complejo sistema hegemónico que reproduce en la educación formal, interpretaciones del pasado partiendo de los intereses exclusivos de una patria ideada desde finales del siglo XIX, por lo tanto, la memoria de espacios históricamente marginados como el occidente, parecen difuminarse por la fuerza de un discurso unificador que busca legitimar al poder político y económico. Además, se evidenció que el quehacer de los historiadores que investigan el pasado del país no está del todo en comunicación con lo enseñado en las aulas universitarias, es decir, dentro de los grupos académicos se discuten de manera compleja los elementos fundamentales para conocer la historia nacional, pero muy poco de esto termina llegando a los currículum oficiales o a las maneras formales de enseñar. De esta forma, un problema aparentemente solo historiográfico se convierte en un conflicto educativo, el cual, tiene implicaciones directas en la construcción de la sociedad hondureña. En el caso del occidente, esto se evidencia en la dificultad de los estudiantes para pensarse a sí mismos como sujetos históricos y por ende la posibilidad de construir un discurso narratológico de su contexto.

Por lo tanto, en ese apartado se explicó la posible solución al conflicto, fundamentado en la necesidad de fortalecer las narrativas comunitarias,¹³⁹ incluyendo categorías de pensamiento histórico complejo. Estos conceptos de segundo orden son; *relevancia histórica*: este hace alusión a la capacidad del estudiante de poder identificar los elementos contextuales en los que se desarrolla su vida y que inciden directamente en la conformación de sí mismo en un sujeto histórico. Para ello es fundamental el desarrollo de la capacidad de observación, ya que si no es capaz de visualizar las contradicciones sociales de su entorno difícilmente podrá asumirse a él mismo y su condición de miembro comunitario como un

¹³⁹ Es importante mencionar que como se indica la intención es fortalecer las narrativas y no crear nuevas narrativas, ya que esto sería una intromisión violenta en la creación de los significantes psicológicos de los sujetos. De hecho, es justo eso lo que ha hecho la educación patria, crear de manera impositiva narrativas afines a sus intereses relegando los intereses o necesidades de los estudiantes.

elemento trascendente en el desarrollo del tiempo pasado-presente-futuro. También, se incluyó el concepto *causas y consecuencias*, el cual busca ofrecer explicaciones causales de los fenómenos y demostrar que estas conducen hacia una serie de consecuencias, el aporte que brinda esta dimensión es demostrarles a los estudiantes que ningún fenómeno sociohistórico surge de la nada o desaparece sin dejar rastros hacia el presente-futuro.

Además, se introdujo la categoría *cambios y continuidades*, esta es fundamental para la interpretación temporal del presente-futuro, ya que permite al estudiante visualizar que el estudio del pasado no es simplemente para la acumulación de conocimiento estéril, sino para poder dimensionar y comprender las transformaciones o continuidades de los elementos sociohistóricos que caracterizan a la sociedad donde vive. Por último, se utilizó una cuarta categoría denominada *dimensión sociocrítica*, en esta se busca concluir el porqué de la necesidad de estudiar el pasado con herramientas de pensamiento complejo, ya que las interpretaciones críticas conducen al estudiante a un proceso continuo de liberación, el cual podría desencadenar la construcción de organizaciones comunitarias que busquen solución a los conflictos que les preocupan.¹⁴⁰

También, integrado a estos conceptos, se explicó la necesidad de aproximarse a las diferentes funciones que pueden tener las formas en cómo construyen sus narratologías los estudiantes. Para ello, se utilizaron las divisiones que plantea Jörn Rüsen: *tradicional ejemplar, crítica y genética*. La primera hace alusión al objetivo de la historia enseñada en los sistemas de educación formal, la cual busca educar en torno a visiones únicas del pasado, las cuales no pueden ser alteradas por considerarse verdades absolutas, es allí donde descansan los sentimientos y memorias de las patrias. Por su parte, la función *ejemplar* es aquella que no necesariamente está ligada al pasado patrio, pero sí enseña las formas correctas de pensar y actuar para el presente-futuro, hablamos de la institucionalidad de lo aceptado y lo correcto. Por ejemplo: el pasado familiar, las historias de la comunidad o el

¹⁴⁰ MORA, ORT Z “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México”, pp. 87-98; PONCE GEA, “La evolución del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana”, pp. 225-228; SÁIZ SERRANO, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes”, pp. 43-66; SEIXAS, MORTON. The big six historical thinking concepts, pp. 99-123.

discurso religioso, dentro de los cuales se tiende a obviar las contradicciones que puedan existir y se cubre con un manto de ceguera ante abusos, excesos o arbitrariedades que han causado dolor. Esto también se da por la posición psicológica de la defensa ante el sufrimiento traumático. Por su parte, la función *crítica* es aquella que permite una evaluación del entorno, que sea capaz de encontrar las contradicciones y los elementos presentes que lo alteran. Por último, la función *genética* es la más compleja de todas, parte de la habilidad de poder identificar a todas las demás y ser capaz de construir formas alternas de narrativas partiendo de concesos epistémicos.¹⁴¹

Luego de que se teorizó todo el trabajo que se iba a realizar, se mostró la metodología. La cual consistió en hacer evaluaciones previas con carácter exploratorio lo que incluía encuestas, sesiones virtuales con estudiantes y presentación de ensayos cortos donde los estudiantes incluyeran sus narrativas. Esto permitió elaborar la última fase de la investigación que consistió en la planificación y ejecución de una intervención educativa en forma de taller, la cual buscaba fortalecer las narrativas de los estudiantes y orientar a la educación histórica hacia la formación de una comunidad *crítica*.

En el primer capítulo del trabajo se incluye una reflexión sobre el debate epistemológico y la sociedad posmoderna actual en la que se circunscribe la educación histórica. Se plantea la necesidad de ejercer una educación para la libertad que plantee barreras de resistencia escolar ante la violencia simbólica de las formas hegemónicas de pensar y enseñar el pasado. En este apartado se intenta justificar el porqué de la urgencia de una educación *sociocrítica* que conduzca hacia la reflexión y transformación de las prácticas educativas. Posteriormente, se anexan los resultados y análisis de una encuesta aplicada a estudiantes de la asignatura de historia de Honduras en los centros regionales del occidente. En este apartado se concluye y evidencia que los estudiantes en su mayoría no se sienten integrados ante el planteamiento temático de la clase, el libro de texto se perfila como el interlocutor dominante del pasado con el presente y el docente asume el rol de voz autorizada para enseñar un discurso poco abierto al cuestionamiento.

¹⁴¹ CATANO BALSEIRO, "Jörn Rüsen y la conciencia histórica", pp. 221-243; RÜSEN, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, p. 123.

Ante esto, surge la necesidad de analizar los libros de texto más representativos que se utilizan para enseñar historia en el nivel universitario. Se trabajaron tres textos uno de ellos publicado por el claustro docente de la UNAH en 2010, uno de Guillermo Varela Osorio con una última edición del 2011 y el más actual de Jorge Alberto Amaya del 2021, todos ellos titulados como *Historia de Honduras*. En estos libros de texto se encuentra que en el primero de ellos del 2005 el planteamiento de objetivos y evaluaciones es sumamente rígido, en él predominan los temas políticos de las regiones hegemónicas del país: centro y norte. En el segundo texto de 2011 se muestra una mejoría al presentar visiones más democráticas del pensamiento histórico, sobre todo ante un notable incremento del papel del estudiante en la construcción del conocimiento. Además, los temas de carácter social predominan en el texto. El último de ellos escrito por Jorge Amaya se explica que fue limitada su divulgación inicial por la situación del COVID-19, sin embargo, actualmente el libro ha recobrado la posibilidad de poder incluirse dentro de la enseñanza. En este texto se incluyen temas novedosos para la educación histórica del país, como lo es la historia de las mujeres y del arte. Además, muestra un territorio más integrado y reconoce la diversidad de la geografía humana del país. Puestos en un plano temporal, se evidencia una evolución favorable del libro de texto en Honduras, además en los últimos congresos y encuentros sobre historia en el país se incluye una mesa para ponencias relacionadas a la enseñanza de la disciplina. Esto demuestra que el debate se encuentra abierto en el país y podría generar investigaciones que recomienden cambios disruptivos en la enseñanza de la historia.

En el capítulo segundo, se explicaron las diferencias conceptuales entre relato y narrativa, el primero hace alusión a la capacidad innata del ser humano de comunicarse en sociedad, mientras que la narrativa hace referencia al estudio de esos relatos y a la transformación de este en formas más complejas de pensamiento, es decir en una *narratología*. Posteriormente se concretó una sesión virtual con estudiantes del centro regional de la UNAH en el occidente y se les solicitó de manera voluntaria un ensayo donde incluyeran una narrativa sobre temas que les preocupaban y cómo vincularlos con la historia, cabe resaltar que durante la sesión en línea se mencionó ligeramente los conceptos de segundo orden y función de la historia, ya que el objetivo no era enseñar sino explorar el

conocimiento que ya poseían los jóvenes. A finales de septiembre de 2022 se recibieron un total de 20 trabajos, los cuales fueron analizados con metodologías cualitativas y cuantitativas. En estos se encontró que los estudiantes tenían problemas para incluir formas de pensamiento complejo en sus textos, inclusive, la mayoría no fue capaz de identificar contradicciones o conflictos en sus entornos. La función *tradicional y ejemplar* es la que más aparecía en los trabajos. Sin embargo, destacó el caso de una joven identificada con el pseudónimo de Estudiante 13, quien explica cómo detuvieron el avance de una explotación minera sobre una reserva natural de su localidad. Muestra una visión crítica del acontecimiento utilizando para su análisis los conceptos de segundo orden. Esta muestra permitió hipotetizar que es la organización comunitaria la que dota de conciencia y cultura histórica al sujeto, mientras que la educación formal al enfocarse en la repetición de conocimiento de la historia patria poco o nada permite al estudiante poseer herramientas críticas de análisis *sociohistórico*.¹⁴²

Con esta información, en el tercer capítulo se presentó la planificación y ejecución de un taller educativo dirigido a fortalecer las narrativas comunitarias en el occidente de Honduras. El cual tuvo una duración de 13 horas distribuidas en 6 sesiones virtuales y trabajos asincrónicos incluidos en una guía didáctica. En el taller, se fueron abordando de manera paulatina cada uno de los conceptos de segundo orden y se solicitó a los estudiantes que escogieran un acontecimiento para desarrollarlo en todas las sesiones. El resultado de los trabajos permitió comparar el estadio de complejidad de las narrativas trabajadas en el taller y las previas enviadas por estudiantes. La comparación cualitativa y cuantitativa permitió concluir que el taller cumplió las expectativas ya que la mayoría de las *narrativas* desarrolladas se encontraban en el nivel 2 de complejidad, lo que indica la inclusión de al menos dos conceptos en el análisis. Además, la mayoría de los trabajos mostraron visiones críticas de su entorno, y las conversaciones durante las sesiones siempre permitieron una apertura identificar los conflictos implícitos en los acontecimientos.

En conclusión, el conflicto educativo implícito en la educación histórica del occidente de Honduras radica en la reproducción del *discurso hegemónico dominante* dentro de los

¹⁴² MENDOZA GARCÍA, “La forma narrativa de la memoria colectiva”, p. 19.

espacios educativos. El libro de texto cumple la función absoluta de guía del curriculum oficial, dentro del cual se establecen una serie de objetivos que priorizan modelos históricos concebidos desde la centralización del poder político y económico. Por ello, las regiones periféricas como el occidente son abordadas como espacios relativamente ausentes en la construcción de los elementos más representativos del Estado Nación. El docente de historia que carece de los incentivos y posibilidades para reflexionar sobre su propia práctica educativa por ausencias históricas y estructurales del sector educativo del país se enfoca en cumplir con los temarios que dicta el curriculum plasmados en los libros de texto. De esta forma, el estudiante que cursa la asignatura de historia de Honduras en el occidente no encuentra a su región dentro del discurso maestro del pasado, percibiendo así la Historia enseñada como un cúmulo de conocimientos irrefutables cimentados en las visiones de una región a la que no pertenece.

Por ello, este conflicto educativo se traduce en resistencias dentro del aula, las cuales se pueden manifestar como aburrimiento, desinterés o apatía durante las jornadas de estudio. De esta forma la reflexión y estudio de la historia representa para el estudiante una innecesaria carga académica que no ayuda a comprender su situación como sujeto histórico inmerso en una región específica. Además, la disciplina dominada por el estudio de un pasado demasiado lejano para el presente del estudiante no logra brindar explicaciones para las necesidades y preocupaciones que se manifiestan como instantes de peligro puntuales. Como se observó en el estudio, al momento de consultarle a los jóvenes un ensayo con perspectivas históricas sobre algunos de los conflictos que él identifica en su entorno, este encuentra muchas dificultades para poder encontrar las contradicciones más preocupantes de su contexto. Esto podría demostrar que, la educación histórica basada en la memorización y repetición de los contenidos no logra cultivar un pensamiento *crítico* en los estudiantes, el cual a su vez contribuye a crear sociedades apáticas a los problemas comunitarios, indiferentes al conflicto, propiciando un peligroso estado de permisividad. Es decir, no estimula la politización del sujeto.

Esta ceguera al conflicto parece encontrar su proceso de resistencia más representativo en aquellos sujetos que por las circunstancias que han vivido, han tenido que

enfrentarse a procesos políticos significativos dentro de su comunidad. Es decir, algunos jóvenes que han participado en movimientos de organización comunitaria son quienes manifiestan una visión más crítica de su entorno. Esto permite interpretar que, es la comunidad dentro de su acción social quien forma políticamente al sujeto y no la educación formal. En este plano, la enseñanza histórica institucionalizada en la escuela se ocupa solamente de procesos de aprendizajes bancarios y no en la creación de personas reflexivas y participativas en su entorno.

La mayoría de los estudiantes, al cuestionarles sobre los conflictos de su comunidad responde con reproducciones de las ideas que han sido enseñadas por la escuela, es decir, dominadas por un pensamiento primario donde se enfatiza en elementos identitarios que esconden muchos de los conflictos que realmente suceden. Ante ese conflicto, es propicio hacer al menos un ejercicio dentro de la clase que esté al margen del libro de texto, el cual inicie por tomar como ejemplo de estudio, los casos de organización comunitaria que pueden existir dentro del grupo de estudiantes. En las intervenciones educativas, siempre se encontró dentro de los grupos, al menos dos personas que habían participado junto con su comunidad en procesos políticos. De esta manera se favorece el área de desarrollo próximo con ejemplos que posean significantes y se encuentren dentro del mismo equipo de clase.

Posteriormente, se puede pasar a la reflexión del entorno de cada estudiante, intentando encontrar los problemas más significativos para él, e intentar demostrar que todo conflicto puede poseer raíces sociohistóricas que contribuyen a su análisis y posibles soluciones. Mediante estos paréntesis al *discurso histórico dominante*, el estudiante podría comenzar a despojarse de la venda cultural de la ceguera al conflicto y comenzar a fortalecer sus *narrativas* regionales, en las cuales incluya categorías fundamentales de análisis *sociocríticos* de su comunidad.

El proceso de formación política conjunta dentro del aula, mediante la implementación de talleres *sociocríticos*, es un proceso de larga duración, el cual no es posible de consolidar sujetos políticos en pocas sesiones, sino que deben implementarse desde los primeros años de estudios escolares. Sin embargo, los resultados del taller presentados en el tercer capítulo de este trabajo demuestran la factibilidad de estos.

El fortalecimiento de las *narrativas históricas* de los estudiantes permitirá en primera instancia el imperativo acercamiento del sujeto (estudiante) con la materia (historia), pasando de un estado de resistencia educativa a uno de interés al encontrar dentro del desarrollo pedagógico los elementos significantes de su propia existencia. Esto posibilitará la empatía del joven durante su eventual crecimiento con la participación comunitaria y la lucha por buscar condiciones de vida más favorables dentro de su comunidad.

Este trabajo, de esta manera cumple con presentar la discusión y la apertura del debate, además de incluir una propuesta educativa como posible solución. Sin embargo, la labor planteada es compleja, ya que busca cuestionar los fundamentos de la histórica y estructural *narrativa dominante* dentro de la enseñanza, sin embargo, es urgente su implementación, para encontrar estrategias pedagógicas que sean capaces de responder a las demandas del presente y futuro de las sociedades, especialmente a las necesidades de los grupos poblacionales históricamente olvidados a los cuales se debe la educación pública.

“La historia es nuestra y la hacen los pueblos”

- Salvador Allende

Bibliografía

- Acuña, Victor Hugo. *Historia General de Centroamérica*. Guatemala: FLACSO, 1994.
- Aguilar, Miguel Ángel. «Fragmentos de La Memoria Colectiva.» *Athenea Digital*, 2002: 1-11.
- Ahumada Durán, Rodrigo. «La crítica de Henri Marrou al positivismo histórico. El retorno del sujeto en la elaboración del saber histórico.» *Caudernos de Historia*, nº 44 (2016).
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: La Oveja Negra, 1971.
- Alvarado García, Ernesto. «El Positivismo.» San José: Segundo Congreso Extraordinario Interamericano de Filosofía, julio de 1961. 365-368.
- Álvarez, Amelia, y Pablo Del Río. «Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo.» En *Desarrollo psicológico y educación*, de C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, 93-119. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- Amaya Banegas, Jorge Alberto. *Historia de Honduras*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2021.
- Amaya Banegas, Jorge Alberto. «La Reforma Liberal y la construcción de Francisco Morazán como imaginario de la nación.» *Paradigma*, 2020: 79-100.
- Araujo Zuleta, Orlando. «La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.» *Educere*, 2005: 115-119.
- Arita Villeda, Maritza Elizabeth. *Factores que inciden en los niveles de repitencia de las asignaturas de sociología general e historia de Honduras en la UNAH-VS*. San Pedro Sula: UNAH, 2010.
- Arnal, Justo, Delio del Rincón, y Antonio Latorre. *Investigación educativa fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1992.

- Arran Marquez, Luis. *Actas del V Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Vol. I. Madrid: UCM, 1997.
- Auge, Marc. *Las formas del olvido*. Madrid: Gedisa, 1998.
- Barca, Isabel. «Narrativas y conciencia histórica de los jóvenes.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2010: 22-28.
- Barca, Isabel, y María Auxiliadora Schmidt. «La conciencia histórica de la juventud brasileña y portuguesa y su relación con la creación de identidades nacionales.» *Educati Siglo XXI*, 2013: 25-46.
- Barton, Keith. «Historia e identidad. El reto de los investigadores pedagógicos.» *Ensayos*, 2010: 13-28.
- Bedarida, Francois. «Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente.» *Cuadernos de Historia contemporánea*, 1998: 19-27.
- Bell, Judith. *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa S. A., 2002.
- Benejam Arguimbau, Pilar. «Los conflictos sociales en la enseñanza de las ciencias sociales.» *El mundo actual*, 1997: 1-18.
- Bohannan, Laura. «Shakespeare en la selva.» En *Lecturas de antropología social y cultural*, de Velasco Honorio. 1966.
- Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1999.
- Bueso Yescas, Mario Arnoldo. *Santa Rosa de Los Llanos*. Vol. II. Santa Rosa de Copán: Graficentro Editores, 2005.
- Burke, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 2009.
- Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder, teoría de la sujeción*. Madrid: Cátedra, 2001.
- Campione, Daniel, y Miguel Mazzeo. *Racionalización y democracia en la escuela pública*. Buenos Aires: Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 2002.

- Carías Zapata, Marcos. *De la patria del criollo a la patria compartida*. Choluteca: Ediciones Subirana, 2005.
- Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- . *Enseñar historia en la era digital*. Buenos Aires: Tilde Editora, 2023.
- Carretero, Mario, y Floor Van Alphen. «Do master narratives changer among high school students? a characterization of how national history is represented.» *Cognition and instruction*, 2014: 290-312.
- Castellanos Obregon, Juan Manuel. «La episteme de la pregunta. Un recurso para orientar el diseño de investigaciones en Ciencias Sociales.» *Memoria Académica*, 2016: 1-28.
- Cataño Balseiro, Carmen Lucía. «Jörn Rüsen y la conciencia histórica.» *Historia y Sociedad*, 2011: 221-243.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Informe anual, Santiago: Naciones Unidas, 2022.
- Chapman, Arthur. «Understanding historical knowing: evidence and accounts.» *The future of the past: why history educations matters*, 2011: 169-214.
- Chávez Centeno, René Edgardo. *Estrategias Didácticas para el perfeccionamiento de la asignatura Historia de Honduras en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico CURLA*. La Ceiba: UNAH, 2009.
- COLPROSUMAH. «Propuesta de política pública educativa alternativa para Honduras 2019 - 2030.» Tegucigalpa, 2019.
- Constitución de la República de Honduras*. Tegucigalpa, 1880.
- Contreras Moreno, Diana. «El enfoque socio crítico en la educación.» *Dialéctica*, 2019.
- Contreras Moreno, Diana. «El enfoque sociocrítico en la educación.» *Dialéctica*, 2019.

- Cuesta, Raimundo. «La Historia del presente como una didáctica renovadora. Una interpretación de las propuestas de Julio Aróstegui.» *Clio y Asociados*, 2015: 11-26.
- Del canto, Ero, y Alicia Silva Silva. «Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales.» *Revista de Ciencias Sociales*, 2013: 25-34.
- Departamento de Historia. *Antología para el curso de HH-100 historia general de Honduras*. Tegucigalpa: UNAH, 2010.
- Docentes facultad de Historia. *Historia de Honduras*. Tegucigalpa: UNAH, 2010.
- Engels, Federico. *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Madrid: Fundación Federico Engels, 2006.
- Erll, Astrid. *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*. Bogota: Universidad de Los Andes, 2012.
- Estrada Maldonado, Álvaro. *Historia y posmodernidad*. Morelia: Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, 2016.
- Euraque, Darío. «Antropólogos, arqueólogos, imperialismo y la mayanización de Honduras: 1890-1940.» *Yaxkin*, 1998: 85-101.
- . *Historiografía de Honduras*. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Geografía e Historia, 2008.
- Feinmann, Jose Pablo. *La filosofía y el barro de la Historia*. Titivillus, 2008.
- Feinmann, José Pablo. *La filosofía y el barro de la historia*. Titivillus, 2008.
- Fernández Riechmann, Jorge. *El siglo de la gran prueba*. Madrid: Balidesol, 2013.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fabula Tusquets Editores, 2005.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- . *La educación como práctica de la libertad*. Asunción: Siglo XXI, 1969.

- Fúnez, Ada María. *Historia de Honduras*. Tegucigalpa: Universidad Tecnológica de Honduras, 1981.
- Gallardo Pérez, Henry de Jesús. «El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación.» *Respuestas*, nº 2 (2014): 81-92.
- García León, Javier Enrique, y David Leonardo García León. «Educar en la posmodernidad.» *Educare*, 2012: 27-32.
- Gil Antón, Manuel. «Capítulo V una perspectiva reorganizadora: la epistemología constructivista.» En *Conocimiento científico y acción social*, de Manuel Gil Antón, 173-210. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. «La transposición didáctica: historia de un concepto.» *Revista de Estudios Latinoamericanos Educativos*, 2005: 83-115.
- Gutierrez, Francisco. *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI, 2005.
- Habermas, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Bogota: Ediciones Santillana, 1999.
- Harari, Yuval Noah. *De animales a dioses*. México: Debate, 2014.
- Henríquez, Rodrigo, y Marcela Ruíz. «Chilean students learn to think historically: construction of historical causation through the use of evidence in writing .» *Linguistics and education*, 2014: 145-167.
- Horkheimer, Max. *La sociedad en transición*. Barcelona: Península, 1976.
- Instituto Nacional de Estadística. *Indicadores por Departamento*. 10 de 1 de 2021. <https://www.ine.gob.hn/V3/indicadores-por-departamento>.
- Kosseleck, Reinhart. *Futuro Pasado*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Lacan, Jacques. *La psicosis y el vínculo social*. Barcelona: Diagonal, 2018.
- László, János. *The science of stories*. Londres: Routledge, 2008.

- Latapí Escalante, Paulina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Pensar, Sentir, Hacer*. Santiago de Querétaro: Fondo Editorial Universidad Autónoma de Querétaro, 2021.
- Lee, Pedro. «Walking backwards into tomorrow' Historical consciousness and understanding history.» *International journal of History teaching learning and research*, 2012: 34-67.
- López, César, Mario Carretero, y María Rodríguez Moneno. «Conquest o reconquest? students conceptions of nation embedded.» *Journal of the learning science*, 2015: 252-285.
- Magalhaes, Olga. «Historical Narratives of Young Portuguese Students.» *International journal of History teaching and research*, 2012: 11-14.
- Mannoni, Maud. *La educación imposible*. México: Siglo XXI, 2005.
- Martínez Bonafé, Jaume, y Jesús Rodríguez Rodríguez. «El libro de texto y el curriculum. Una dialéctica siempre abierta.» En *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, de J Gimeno Sacristán, 246-268. Madrid: Morata, 2010.
- Martínez Peláez, Severo. *La patria del criollo, ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*. San José: Educa, 1973.
- Mendoza García, Jorge. «La forma narrativa de la memoria.» *Polis*, 2005: 9-30.
- Michael, Connelly, y Clandinin Jean. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- Mora Hernández, Gerardo Daniel, y Rosa Ortiz Paz. «El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2012: 87-98.
- Najar Núñez, Nancy Georgina. *Perfeccionamiento del programa de la asignatura de Historia de Honduras para la generación de competencias básicas profesionales en el centro universitario regional del litoral pacífico*. Choluteca: UNAH, 2012.
- Nietzsche, Friederich. *Genealogía de la moral*. Madrid: Escolares, 2001.

- Ochoa Sierra, Ligia. «Complejidad Estructural en Textos Narrativos.» *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 2021: 1-17.
- Ordaz Sánchez, Lidia Rosa. «La Historia del presente y el tiempo histórico.» *Historia Actual*, 2012: 133-140.
- Orellana Lopez, Dania, y María Cruz Sánchez Gomez. «Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa.» *Revista de Investigación Educativa*, 2006: 205-222.
- Páges Blanch, Joan, Antoni Santiesteban, Neus Gonzales-Monfort, y Monserrat Freixa. «¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?» *Clío y Asociados*, 2014: 166-182.
- Palacio Valencia, María Cristina. «Los tiempos familiares en la sociedad contemporánea.» *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, 2010: 9-30.
- Palotti, Gabriel. «A simple view of linguistic complexity.» *Second Language Research*, 2014.
- Plá, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente: la escritura de Historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdés, 2005.
- Ponce Gea, Ana Isabel. «La evolución del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana.» *Estudios Sociales*, 2015: 225-228.
- Pozo, Juan Ignacio. «La psicología cognitiva y la educación científica.» *Investigações em Ensino de Ciências*, 1996: 110-136.
- Prieto Parra, Marcia. «La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia la emancipación?» *Theoria XIV*, nº 1 (2005): 26-36.
- Púñez Lazo, Nicole. «El pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear .» *Horizonte de la ciencia*, 2017: 161-177.

- Ramos, Victor Manuel. *Antonio Ramón Vallejo vida y obra*. Tegucigalpa: Secretaría de cultura artes y deportes, 2005.
- Ricoeur, Paul. «La identidad narrativa.» *La narration, quand le récit devient communication*. Neuchatel: FIDES, 1986. 287-300.
- Rothe, Valentine. «Teoría crítica y didáctica de la Historia.» *Estudios*, 1981: 105-113.
- Rüsen, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn, 2005.
- Rüsen, Jörn. «Memory, history and the quest for the future.» En *Enseñanza de la Historia, Identidades*, de Luigi Cajani, 13-24. Stoke on Trent: Libros de Trentham, 2007.
- . *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia, 2001.
- . «What is Historical Consciousness?» *A Theoretical Approach to Empirical*. Vancouver: University of British Columbia, 2001.
- Sáiz Serrano, Jorge. «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes.» *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2013: 43-66.
- Sáiz Serrano, Jorge, Cosme Jesús Gómez Carrasco, y Ramón López Facal. «Narrativas nacionais e competência histórica na formação inicial de professores primários espanhóis.» *Tempo y Argumento*, 2017: 174-197.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Cosme Jesús Gómez Carrasco. «Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos.» *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2015: 175-190.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón López Facal. «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria.» *Estudios Sociales*, 2015: 87-101.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón López Facal. «Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación.» *Revista de Educación*, 2016: 118-140.

- Salmerón, Pedro. «La historia nos lleva a discutir nuestro presente y futuro.» *Milenio*, 7 de julio de 2021.
- Sánchez Costa, Fernando. «La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria histórica.» *pasado y memoria*, nº 8 (2009): 267-286.
- Santiesteban Fernandez, Antoni. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Memoria Académica*, 2010: 34-56.
- Santos La Rosa, Mariano. «La causalidad histórica en manuales escolares.» *La causalidad histórica en manuales escolares*. San Carlos de Bariloche: Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Comahue, 2009.
- Sartori, Geovani. *Homo videms*. Buenos Aires: Taurus, 1998.
- Schmidt, María Auxiliadora. «Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la Historia.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2005: 53-64.
- Schmidt, María Auxiliadora, Isabel Barca, y Estevao de Rezende Martins. «Conciencia histórica, cambio social y enseñanza de la Historia.» *Sujetadores*, 2010: 191-197.
- Seixas, Peter, y Tom Morton. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- Seydel, Ute. «La constitución de la memoria colectiva.» *Acta Poética*, 2014: 187-214.
- Sierra Fonseca, Rolando. «La teoría de la Historia en Honduras.» *Latinoamérica*, 2005: 93-127.
- Torres, Analí. «La educación para el empoderamiento y sus desafíos.» *Sapiens*, 2009: 89-108.
- Vallejo, Antonio Ramón. *Compendio de la Historia Social y Política de Honduras*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional, 1882.
- Van Drie, Jannet, y Carla Van Boxtel. «Historical reasoning: towards a framework for analyzing students reasoning about the past.» *Educational Psychology*, 2008: 87-110.

- Varela Osorio, Guillermo. *Historia de Honduras*. Tegucigalpa, 2011.
- Velasco, José Antonio, y Leonor Alonso González. «Sobre la teoría de la educación dialógica.» *Educere*, 2008: 461-470.
- Ventura Rojas, José Manuel. «Historia e identidad: percepción del pasado, evocación, empatía, extrañamiento y alteridad.» En *La utilidad de la Historia*, de Paola Corti, Rodrigo Moreno y José Luis Window, 287-313. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez, 2018.
- Williams Mayorga, Alma Elisabeth. *Programa de profesionalización didáctico con énfasis en la selección y uso de medios de enseñanza en la asignatura de Historia de Honduras en el centro universitario regional del litoral pacífico*. Choluteca: UNAH, 2008.
- Zavala, Ana. «Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza.» *Praxis Educativa*, 2006: 87-106.
- Zavala, Ana. «Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza.» *Práxis Educativa* I, nº 2 (Julio-Diciembre 2006): 87–106.

Anexos

Encuesta dirigida a estudiantes de Historia de Honduras en los centros regionales del CUROC y CRAED de la UNAH

I. Objetivo

Diagnosticar la situación pedagógica de la enseñanza de la Historia en el nivel superior del occidente de Honduras

II. Instrucciones

Marque con una X dentro del rectángulo según corresponda

II. Datos Generales

Nombre: _____ Edad: ____ Residencia: _____

III. Preguntas

1- Centro Universitario en el que realiza sus estudios:

CUROC ☐ RAED ☐

2- ¿En qué tipo de educación realizó sus estudios de secundaria?

Público ☐ Privado ☐

3- ¿Cuál fue el abordaje pedagógico con el que se desarrollaba la clase de Historia de Honduras?

Clase magistral (el docente posee la totalidad de la palabra) -- ☐

Clase abierta al debate y discusión ----- ☐

4- Haciendo un ejercicio de *memoria* sobre lo que se le enseñó en sus clases de Historia de Honduras ¿En cuál región del país se enfocó más la enseñanza de los procesos históricos?

a) Centro y norte ---- ☐ c) Occidente -- ☐

b) Oriente ----- ☐ d) Sur ----- ☐

5- ¿Cree que su localidad y región puede aportar más a la historia de Honduras rescatando la *memoria colectiva* de su comunidad?

Si ☐ No ☐

6- En la siguiente escala de valores ¿Qué tan excluido considera que está la historia de su localidad y región en la enseñanza de la Historia de Honduras?

a) Poco excluida ----- ☐

b) Excluida ----- ☐

c) Muy excluida ----- ☐

7- ¿Cuál de los siguientes recursos didácticos utilizaban sus maestros para la enseñanza de la Historia?

a) Fotografía ----- ☐ d) Teatro ----- ☐

b) Cine y video ----- ☐ e) Mapas ----- ☐

c) Libros de texto ---- ☐ f) Otro ----- ☐

8- En la siguiente escala de valores ¿Qué tan importante considera los siguientes recursos didácticos para el aprendizaje de la Historia de Honduras?

Recurso didáctico	Poco importante	Importante	Muy importante
Fotografía			
Cine y video			
Música			
Teatro			
Libros de texto			

Mapas			
-------	--	--	--

9- ¿Cómo calificaría la asignatura de Historia de Honduras recibido en todo su proceso educativo?

a) Aburrida ----- ☐

b) Interesante ----- ☐

c) Inspiradora ----- ☐

d) Otra ----- ☐

10- Explique brevemente el porqué de su respuesta anterior

11- ¿Considera que la asignatura de Historia de Honduras de la secundaria vincula el pasado con la realidad actual de su región y contribuye para comprender y solucionar los conflictos sociales?

Si ☐ No ☐

12- ¿Considera que existe una desconexión entre lo que se enseña y lo que usted necesita aprender sobre la Historia de Honduras de acuerdo a su realidad?

Si ☐ No ☐

13- ¿Cómo asume que es el pasado que aprendió sobre la Historia de Honduras?

a) Una verdad absoluta ----- ☐

b) Una verdad que puede ser transformada ----- ☐



Taller Educativo: narrando nuestro pasado

Manual de Actividades

Nombre: _____

Clase: _____ Sección: _____ Número de cuenta: _____

El siguiente documento tiene como finalidad explicar las actividades que se realizarán durante el taller educativo, el cual consiste en 4 sesiones a impartidas durante una semana, cada sesión tiene una actividad la cual deberá desarrollarse y discutirse en la sesión posterior.

➤ Día 1.

Actividad A: en el siguiente cuadro enliste al menos dos *acontecimientos* de su comunidad que considere relevantes para el desarrollo de su pensamiento histórico.

Acontecimientos	Explicar por qué los considera relevantes

--	--

➤ Día 2

Actividad B:

Instrucciones: en el siguiente espacio construir un *relato* sobre el tema seleccionado, utilizando imágenes donde se identifique un *acontecimiento* central y alrededor las posibles imágenes donde se propongan *causas y consecuencias*.

➤ Día 3

Actividad C

Ver el documental ***Y hoy somos recordados*** y escribir de manera resumida el mensaje que considera que enseña el mismo, relacionándolo con su *acontecimiento* y la *dimensión sociocrítica*.

➤ Día 4

Actividad D

Redactar un ensayo donde se procure narrar el *acontecimiento* trabajado durante la semana incluyendo las cuatro categorías de conceptos discutidos durante el taller: *relevancia histórica, causas y consecuencias, cambios o continuidades y la dimensión sociocrítica*.