



## La construcción de la conciencia histórica como acción transformadora

### The construction of historical consciousness as a transforming action

**Autor:** José Carlos Cardoza

**Sobre el autor:** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Información del manuscrito:** Recibido/Received: 30-07-24

Aceptado/Accepted: 06-09-24

**Contacto de correspondencia:** 2147526C@umich.mx

#### Resumen

**Introducción:** El objetivo de este estudio es plantear alternativas didácticas a la enseñanza de la historia de Honduras en la actualidad, partiendo desde reflexiones teóricas renovadas de la enseñanza de la historia. **Metodología:** Revisión bibliográfica de los estudios más recientes sobre la educación histórica y nuevas formas pedagógicas propuestas para aproximarse al estudio y enseñanza del pasado. La línea de discusión encontrada y desarrollada en el trabajo consiste en aplicar las narrativas comunitarias como génesis del discurso dentro del aula, lo cual sitúa al estudiante y su comunidad como prioridad en la construcción del relato del pasado. **Resultados:** Se estudió las propuestas de organizar esa memoria comunicativa en relatos comunitarios, sus tipologías funciones y elementos teóricos de segundo orden más significantes. Además, se planteó la importancia de construir la conciencia histórica como base interpretativa del tiempo humano, en la relación teórico-empírica de la propia experiencia humana. **Conclusiones:** Es necesario concretar una educación histórica crítica, que tenga como finalidad la transformación de los entornos humanos de los sujetos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación propone una metodología de educación emancipadora que plantee barreras de resistencia a los modelos hegemónicos reproducidos en los espacios escolares.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia. Memoria comunicativa. Conciencia histórica. Honduras. Pedagogía disruptiva.

#### Abstrac

**Introduction:** The objective of this study is to propose didactic alternatives for the teaching of the history of Honduras today, starting from renewed theoretical reflections on the teaching of history. **Methodology:** Bibliographic review of the most recent studies on historical education and new pedagogical approaches proposed to approach the study and teaching of the past. The line of discussion found and developed in the work consists of applying community narratives as the genesis of discourse within the classroom, which

places the student and their community as a priority in the construction of the narrative of the past. **Results:** The proposals for organizing that communicative memory into community narratives were studied, along with their typologies, functions, and the most significant second-order theoretical elements. Additionally, the importance of constructing historical consciousness as an interpretative basis of human time was proposed, in the theoretical-empirical relationship of human experience itself. **Conclusions:** It is necessary to establish a critical historical education, aimed at transforming the human environments of the subjects involved in the teaching-learning process. Therefore, this research proposes a methodology of emancipatory education that sets up barriers of resistance to the hegemonic models reproduced in school spaces.

**Keywords:** Teaching history. Communicative memory. Disruptive pedagogy. Historical consciousness. Honduras.

## Introducción

La clase de Historia de Honduras forma parte de los currículos oficiales del sistema educativo hondureño desde la primaria hasta el nivel superior universitario —público y privado—. No necesariamente con el mismo nombre de asignatura. Sin embargo, esta materia —a veces contenida en la clase con el nombre de Ciencias Sociales— no es la única en donde se recibe educación histórica.

La reproducción de rituales patrios contenidos en la educación cívica incluye facetas de memorización de fechas, himnos, acontecimientos, nombres, etc. Ese modelo de enseñanza histórica es a lo que se le denomina como *historia patria*, la cual está reproducida por vías oficiales de la *memoria cultural* que se crea desde la institucionalidad del Estado. Sin embargo, existe otro tipo de memoria que pertenece a las condiciones más orgánicas de las sociedades, a la cual Jan Assman denominaba como *memorias comunicativas*. Assman fue un egiptólogo de origen alemán que desarrolló la teoría de la memoria histórica, sus tipologías y sus funciones. En 1992 publicó su libro *Das Kulturelle Gedächtnis* (Assman 1992) (La memoria cultural), y luego, en 2010, el artículo *Communicative and Cultural Memory* (Assman 2010) (Memoria comunicativa y cultural), en ambas obras plantea la dualidad de la memoria con relación a su función en la sociedad y el origen de la misma. Para el autor, la *memoria cultural* es la que se reproduce en el sistema escolar, generalmente cargada de conceptos de primer orden: nombres, fechas y descripción de hechos; propios de la historia factual. Por otro lado, las interacciones humanas no jerarquizadas ni institucionalizadas, surgidas desde la naturaleza misma de las relaciones sociales, dan origen a las *memorias comunicativas*, las cuales, generalmente, son ignoradas en los sistemas educativos.

Bajo esta perspectiva, plantar el rescate de las memorias en los espacios educativos no solo se dimensiona como un posible recurso pedagógico, sino como un planteamiento de resistencias ante la normatividad de olvidar. Y, sobre todo, ante lo común de desdeñar las experiencias de los estudiantes como una posibilidad poco importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La posibilidad de enseñar desde las experiencias de los estudiantes se encuentra directamente confrontada al modelo educativo positivista de la *historia patria*, la cual fue pensada, escrita y divulgada desde el proyecto de la Reforma Liberal en Honduras a finales del siglo XIX; en el cual, la educación histórica estaba al servicio de la construcción de las identidades

nacionalistas. Por tal razón, en Honduras se divulgó el texto *Compendio de la Historia Social y Política de Honduras* (Vallejo 1882). En él se instaura el panteón de los próceres y héroes, se rescata la figura de personajes como Francisco Morazán (Amaya 2014) y la historia, fiel a su época, se instaura en la narrativa de proporcionar hechos fundamentales para inventar la patria. Inclusive, el mismo Ramón Vallejo se cuestiona, en la primera página del texto, la dificultad de escribir lo que se le obliga, a diferencia de redactar lo que se desea.

De esta forma, el maestro se convirtió, desde el siglo XIX, en un reproductor del discurso, el cual es incuestionable, ya que se muestra el pasado como una sucesión de hechos documentados que solo pueden tener una interpretación y que obligatoriamente deben memorizar los ciudadanos de este territorio constituido. Sin embargo, el propósito de este escrito no es hacer una crítica al modelo educativo reformista, sino, plantear alternativas didácticas a la enseñanza de la historia de Honduras en la actualidad, partiendo desde reflexiones teóricas renovadas.

## La narrativa como ruta epistemológica

La forma en que las personas organizan su memoria histórica para ser compartida puede variar. Una de las más comunes es mediante la narrativa, la cual consiste en la sucesión de acontecimientos organizados de forma que sean capaces de construir una cadena narrativa sostenida en significantes que identifiquen al sujeto. Es decir, mediante elementos de pensamiento complejo que tengan la capacidad de explicar la situación de quien las piensa y convertir en sujeto histórico (Santisteban 2010, 34-56).

Sobre el uso de la narrativa en la educación histórica, en los últimos 15 años se han abierto diferentes debates a nivel mundial. Para los investigadores, las narrativas están conformadas por elementos de pensamiento primario, como fechas, nombres, descripciones, etc., y por formas de pensamiento complejo, también llamados conceptos de segundo orden. En la siguiente tabla se muestran los autores y la propuesta de conceptos de segundo orden de las narrativas:

**Tabla 1.** Conceptos de segundo orden por autor

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	
Sáiz Serrano	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:** Jorge Sáiz Serrano y Ramón López Facal, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista Estudios Sociales*, (2015), 87-101; Gerardo Daniel Mora Hernández 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 y Peter Seixas y Tom Morton, *The big six historical thinking concepts*, (Toronto: Nelson College Indigenous 2013), 99-123.

Como se observa en la tabla anterior, las narrativas pueden integrar diferentes categorías, las cuales conforman lo que se denomina *pensamiento histórico complejo*, el cual tiene como función principal no solo consolidar el orden del pasado en los sujetos y sus comunidades, sino, además, consolidar la *conciencia histórica*. En las narrativas que se generan desde las

memorias comunicativas entran en juego las emociones, las realidades y las ficciones que posee cada sujeto, por eso autores como Seixas y Morton utilizan las categorías de *perspectivas históricas* o *dimensión ética*, o *empatía* para Mora y Ortiz, las cuales buscan abrir paso a las subjetividades de las personas en el proceso de su construcción histórica.

Las investigaciones de Jorge Sáiz Serrano, profesor de la Universidad de Valencia, utilizan una metodología específica para trabajar las narrativas, tanto de maestros que enseñan historia como de estudiantes de diferentes niveles educativos. Se les solicita a los estudiantes que escriban ensayos donde desarrollen temas históricos, luego se evalúan de forma cualitativa para identificar cuántos conceptos de segundo orden son desarrollados en los escritos. Para clasificarlos, junto al profesor Ramón López Facal, proponen las siguientes agrupaciones:

**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” (Sáiz y López 2013).

Los investigadores consideran que, a mayor nivel de inclusión de conceptos de segundo orden en una narrativa, mayor complejidad en el relato, lo que aproximaría más al sujeto al desarrollo de una *conciencia histórica*.

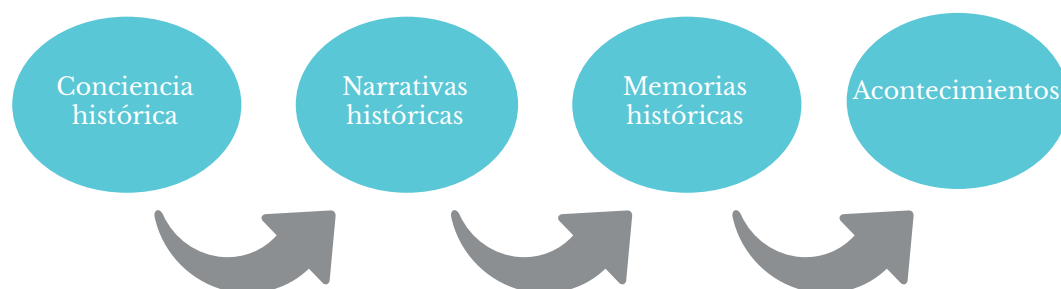
Otros trabajos similares de Jorge Sáiz Serrano también son pertinentes, como sus artículos: *Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes* (Sáiz 2013, 43-46) publicado en el 2013; *Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos* (Sáiz y Gómez 2016, 175-190) del 2016 y, del mismo año, *Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación* (Sáiz y López 2016, 118-140). Este método también lo utilizan Isabel Barca y María Schmidt en el escrito publicado en el 2013 con el título de *La conciencia histórica de la juventud brasileña y portuguesa y su relación con la creación de identidades nacionales* (Barca y Smidt 2013, 25-46); Peter Lee en el artículo de 2004: *Walking backwards into tomorrow? Historical consciousness and understanding history* (Lee 2012, 34-6704); en sus trabajos se les pide a los estudiantes que el texto sea elaborado como si se fuesen a explicar la historia de su país o comunidad a un extranjero que la desconoce por completo.

## La construcción de la conciencia histórica

En los últimos años, el teórico que más ha influido en los estudios sobre la *conciencia histórica* es el filósofo e historiador alemán Jörn Rüsen, quien la define como el proceso de síntesis entre los diferentes elementos que rodean al sujeto y lo constituyen de significados, la cual solo puede ser conformada mediante el orden narrativo, no desde una perspectiva puramente normativa, sino contextual según las preocupaciones, intereses e intenciones de cada sujeto (Cataño 2011, 228) Sus aportes más puntuales al respecto son *Razón Histórica* (Rüsen 2001), publicado en 2001; la conferencia, también del 2001, *What is Historical Consciousness?* (Rüsen 2001); el libro de 2005 *History: Narration, Interpretation, Orientation* (Rüsen 2005); y el artículo *Memory, history and the quest for the future* (Rüsen 2007, 13-24) publicado en 2007. El autor plantea a la *conciencia histórica* como la superación de la *memoria histórica*, ya que no solo busca almacenar información, sino utilizar ese almacenamiento para transformar o resignificar al sujeto y, por ende, a su sociedad. Sin embargo, una no

puede existir sin la otra, todos poseen una memorización del pasado, pero no todos logran desarrollar una *conciencia histórica* sobre esos recuerdos. A continuación, se plantea un diagrama para dilucidar la relación entre los diferentes conceptos.

**Figura 1.** Aprehensión de la conciencia histórica



**Fuente:** Cataño Balseiro, Carmen Lucía. “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. *Historia y Sociedad*, n° 21 (2011): 221-243.

Este marco de interpretación permite tender un puente entre pasado y presente, tomar la herencia de la memoria e introducirla bajo marcos interpretativos críticos. De esta forma, si se parte desde la *memoria comunicativa* de las poblaciones, se podrán interpretar desde una situación concreta los retos, conflictos, avances y retrocesos de la comunidad identitaria que conforma al sujeto. Es decir, posibilita la concepción del pasado más que por simple erudición y lo eleva a compromisos con la transformación de las realidades (Revilla y Sánchez 2018, 119)

De esta forma, una educación histórica que se plantea objetivos primarios de reproducción estática del pasado, bajo el objetivo de preservarlo, no es capaz de generar *conciencia histórica*, debido a que sus márgenes institucionalizados no permiten marcos interpretativos fuera de los límites del pensamiento hegemónico, el cual desciende desde el principal aparato ideológico del Estado, que es la escuela pública, bajo las ya clásicas interpretaciones del materialismo estructural de Althusser (Althusser 1974).

Respecto a la educación como hegemonía, Angelo Broccoli publicó en 1972 el libro *Antonio Gramsci e l'educazione come hegemonía*, traducido al español por la Editorial Nueva Imagen en 1977 con el título de *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. En el texto se estudian 13 textos de Gramsci para analizar las implicaciones de su teoría en el entorno escolar. Para el teórico italiano, según Broccoli, toda interacción hegemónica es una relación pedagógica, por lo tanto, plantea la necesidad de vincular la dialéctica de la relación masas-intelectuales en la construcción del *bloque histórico* —para Gramsci el *bloque histórico* está conformado por masas, intelectuales y la concepción del mundo en un tiempo particular— que permita trascender la teoría a la acción proletaria/obrera (Broccoli y Gramsci 1974, 18-19) Al respecto, también es importante revisar el libro *La memoria, la historia, el olvido*, de Paul Ricoeur, quien plantea la idea de una memoria justa, ante los abusos del olvido y de las memorias forzadas, es decir, la imposición de recordar lo que sirve a quien tiene los medios de instrumentalizar el recuerdo (Ricoeur 2000). Esta concepción da paso a otra categoría necesaria de abordar: la *pedagogía crítica*.

Planteadas por Paulo Freire para las particularidades latinoamericanas y motivada por las líneas de pensamiento de la Escuela de Fráncfort (Martín 2013) y los aportes de Henry Giroux y Peter McLaren, la *pedagogía crítica* se abrió paso durante el siglo XX como una propuesta de educación emancipadora que buscaba conducir al estudiante a la acción y la transformación de sus entornos de desigualdad. Para comprender las posturas conjuntas de McLaren y Giroux, es pertinente revisar el texto *Sociedad cultura y educación* (Giroux y McLaren 1998) publicado en 1998, este escrito recoge parte de las reflexiones que ambos autores realizaron durante sus trabajos conjuntos en la Universidad de Miami, Oxford y el Centro de Estudios Culturales que fundaron.

Para Roberto Ramírez Bravo, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, Colombia, la *pedagogía crítica* se sustenta, entre otros, en los siguientes supuestos: la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social (Ramírez 2008, 109-110). En el primero, la tarea está en el desarrollo de entornos democráticos de participación comunitaria, donde el sujeto que actúe lo haga entorno al ambiente de consenso. En la significación de los imaginarios toma partida la aprehensión de los elementos detonantes del discurso; la legitimación de los propósitos de una acción social solo es posible en la medida en que los participantes se encuentren a sí mismos dentro de la narrativa discursiva.

Por último, la pedagogía crítica tiene como gran objetivo la transformación material y cultural de las sociedades involucradas. Sin embargo, cuando se habla de una transformación cultural se refiere a la comprensión de la situación temporal de los acontecimientos, su conceptualización y su capacidad de ser interpretada en los marcos de pensamiento histórico del pasado, presente y futuro (Bergonzi y Mandriola 2022, 97) es decir, una transformación que utilice como marco generador a la *conciencia histórica*.

## Conclusiones

Desde estas discusiones, entonces, ¿qué y cómo enseñar historia? Las realidades contextuales hondureñas están cargadas de un reclamo histórico de transformación. La educación histórica, por lo tanto, encuentra su legitimidad dentro sus posibilidades de aportar herramientas a las sociedades como principio organizativo y emancipador. Es pertinente, por lo tanto, pasar de una historia enseñada que busque reproducir formas hegemónicas de pensamiento a una historia liberadora. En la cual, el estudiante deje de verse como sujeto de acumulación de conocimiento y se visualice como elemento transformador.

Para romper los discursos hegemónicos es necesario partir de la misma base de generación de los elementos significantes que se integrarán en la narrativa. Por lo tanto, se propone plantar el origen desde la selección de la *memoria comunicativa* no institucionalizada, alejándose de la *memoria cultural*. Esto posibilitará integrar los elementos caídos en el olvido, incentivar la resistencia a la aceleración de los tiempos, permitiendo los lapsos de reflexión comunitaria que indaguen en sus propios procesos formativos. Bajo esta visión, el tiempo deja de ser una mercancía más del consumo inmediato y se sitúa como el espacio de construir la vida (Carosio 2010, 1)

De esta selección de contenidos para enseñar, se pueden plantear ejercicios pedagógicos para fortalecer las narrativas de los estudiantes, lo que les permitirá organizar su *memoria comunicativa* y fortalecerla con elementos de pensamiento complejo utilizando conceptos de segundo orden. Así, la educación histórica tiene como finalidad consolidar los significantes de las cadenas narrativas, evitando siempre la resignificación, ya que las comunidades generan sus propias cadenas en procesos reflexivos, que parten de la crítica del entorno. El docente, por lo tanto, debe asumir su papel de guía en el proceso de aprendizaje, pero no de generador de nuevos significantes, en todo caso, debe ser el facilitador para que algunos elementos se detonen en narrativa, pero solo si son gestados por los propios sujetos involucrados (Mannoni 2005, 110).

A partir de aquí, se debe dar paso a la aprehensión de contenidos, reflexiones, contextos y posibles soluciones a los conflictos identificados, tomando en cuenta el elemento del tiempo histórico como parte indisoluble de la reflexión crítica. La conformación de la *conciencia histórica* sostiene su pertinencia en la medida en que sea posible de organizar y transformar a las sociedades. Ante estas consideraciones, se abre la discusión para que, dentro del quehacer de los historiadores, como profesores, se generen propuestas educativas emancipadoras. Las cuales deben ser capaces de superar obstáculos historiográficos y pedagógicos de una disciplina que, en su afán de rescatar las memorias, ha perdido su función de crear sociedades

críticas y se ha dedicado a preservar, en muchos casos, formas hegemónicas de interpretar el pasado, sin cuestionar su estricto apego a una institucionalidad que no siempre responde a los instantes de peligro de las poblaciones humanas. Ante esto, se plantea la pertinencia, casi urgencia, de la visión de Eric Fromm sobre la educación; quien habla de racionalizar la vida, la cual no significa intelectualizarla o complejizarla con fines de simple erudición, sino ponerla al servicio de las sociedades, es decir, humanizarla (Santos 2006, 41).

## Bibliografía

- Althusser, Louis. 1974. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Amaya Banegas, Jorge Alberto. 2020. “La Reforma Liberal y la construcción de Francisco Morazán como imaginario de la nación”. *Paradigma* 20, núm. 31: 79-100.
- Assman, Jan. 2010. “Communicative and Cultural Memory”. En *A Companion to Cultural Memory Studies*, de Astrid Erll y Ansgar Nünning. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- — 1992. *Das Kulturelle Gedächtnis*. Berlín: Verlag C. H. Beck oHG.
- Barca, Isabel, y María Auxiliadora Schmidt. 2013. “La conciencia histórica de la juventud brasileña y portuguesa y su relación con la creación de identidades nacionales”. *Educati Siglo XXI* 1, núm. 31: 25-46.
- Bergonzi Martínez, Jonás, y Vanessa Mandriola. 2022. “Narrativas y Memoria: Recuerdos que construyen futuros pedagógicos posibles”. *Revista de Educación*, núm. 27: 95-102.
- Brocoli, Angelo. 1984. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Casorio, Alba. 2010. “La cultura del consumo contra la sostenibilidad de la vida”. *Revista Sustentabilidad*, núm. 2.
- Cataño Balseiro, Carmen Lucía. 2011. “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. *Historia y Sociedad*, núm. 21: 221-243.
- Di Pego, Anabelle. 2015. “La ambivalencia de la narración en Walter Benjamin”. En *Ráfagas de dirección múltiple: Abordajes de Walter Benjamin*, de Francisco Naishtat, Enrique Gallegos y Zenia Yébenes, 137-163. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Giroux, Henry, y Peter McLaren. 1998. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, Marcos Santos. 2006. “De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora”. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 107: 39-64.
- Lee, Peter. 2012. “Walking backwards into tomorrow’ Historical consciousness and understanding history”. *International journal of History teaching learning and research*, núm. 4: 34-67.
- Mannoni, Maud. 2005. *La educación imposible*. México: Siglo XXI de España Editores.
- Martín, Jorge Luis. 2013. “El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica”. *El Equilibrista*, núm. 1.



- 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*, núm. 11: 87-98.
- Ramírez Bravo, Roberto. 2008. “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”. *Folios*, núm. 28: 108-119.
- Revilla, Diego Miguel, y María Sánchez Agustí. 2018. “Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica”. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 65: 113-125.
- Ricoeur, Paul. 2000. *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Rüsen, Jörn. 2007. “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.
- — 2001. *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- —. “What is Historical Consciousness?” *A Theoretical Approach to Empirical*. Vancouver: University of British Columbia, 2001.
- Sáiz Serrano, Jorge. 2013. “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, núm. 27: 43-66.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Cosme Jesús Gómez Carrasco. 2016. “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: 175-190.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón Facal López. 2015. “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”. Editado por Universidad de Los Andes. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52: 87-101.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón López Facal. 2016. “Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación”. *Revista de Educación*, núm. 374: 118-140.
- Santisteban Fernández, Antoni. 2010. “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & asociados*, núm. 14: 34-56.
- Seixas, Peter, y Tom Morton. 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Vallejo, Antonio Ramón. 1882. *Compendio de la Historia Social y Política de Honduras*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional.