



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación Superior y Sociedad

Vol. 32 - Nro. 2

(julio - diciembre de 2020)

32

**Contribución de la educación
superior en América Latina
y el Caribe a los ODS:
experiencias y prácticas desde
sus funciones académicas**

Instituto Internacional de la Unesco
para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Vol. 32 - Nro. 2
ISSN 07981228 (Formato impreso)
ISSN 26107759 (Formato digital)
Publicación semestral

CONSEJO EDITORIAL GENERAL

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

EDITOR GENERAL

Norberto Fernández Lamarra

EDITORA EJECUTIVA

Débora Ramos Torres

EDITORES ASOCIADOS

Cristian Pérez Centeno

Marisa Álvarez

Pablo García

PRODUCCIÓN EDITORIAL

José Antonio Quintero

Sara Maneiro

CORRECCIÓN DE ESTILO

Raizabel Méndez

DIAGRAMACIÓN

Raúl Azuaje

TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléf. : 58 212 2861020

E-mail: ess-iesalc@unesco.org

d.ramos-torres@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Alta Hooker

(Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua)

Ana Julia Bozo (Universidad de Cartagena, Colombia)

Anny Ocoró Loango

(Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos y del Caribe, Argentina)

Carolina Pinedo Henríquez (Universidad Andrés Bello, Chile)

Cristian Pérez Centeno (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Daniel Vaz Freire (Universidade de São Caetano do Sul, Brasil)

Enoé Texier (Universidad Central de Venezuela, Venezuela)

Enrique Martínez Larrechea

(Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Francesc Pedró (UNESCO-IESALC)

Francisco Javier Gil (Universidad de Santiago de Chile,

Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria, Chile)

Geovany Rodríguez Solís (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Helena Hernández Aguirre (UniCAFAM, Colombia)

Jairo Arias Gaviria (Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

Jocelyne Gacel-Ávila (Universidad de Guadalajara, México)

José Antonio Quinteiro (UNESCO-IESALC)

Luciano Rodrigues Marcelino (Universidad Técnica Particular de Loja, Brasil)

Marisa Álvarez (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Mónica Marquina (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Orlando Sáenz (Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia)

Pablo Daniel García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Raizabel Méndez (Universidad de los Andes, Venezuela)

Rosa María González Jiménez (Universidad Pedagógica Nacional, México)

Rossana de Souza e Silva (Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Brasil)

Sara Maneiro (UNESCO-IESALC)

Sergio Enrique Hernández Loeza

(Universidad Campesina Indígena en Red, México)

Verena Hitner Barros (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Brasil)

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revenct.ula.ve>

..... DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

..... EDITOR GENERAL

Norberto Fernández Lamarra

..... CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL

Alta Hooker

Ana Capilla Casco

David Julien

Jorge Enrique Delgado

José Joaquín Brunner

María José Lemaitre

Rossana Valéria de Souza e Silva

..... EDITORA INVITADA

Rossana Valéria de Souza e Silva

Las opiniones expresadas en los artículos aquí publicados son las de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNESCO-IESALC.

Contenido

Contribución de la educación superior en América Latina y el Caribe a los objetivos de desarrollo sostenible: experiencias y prácticas desde sus funciones académicas

Presentación Rossana Valéria de Souza e Silva	10
TEMA 1. Contribuciones desde la función docente	
1. Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible Everly Castellar	14
2. Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas Naomar de Almeida-Filho y Denise Coutinho	36
3. Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa Luis Arrieta Ávila y Yalile Chan Jiménez	65
4. Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras María J. Solórzano Salas, María G. Regueyra Edelman, Catalina Esquivel Rodríguez y Freddy Arias Mora	100
5. Educar en la Diversidad: Desafíos de la Educación Superior para la Enseñanza de la Lengua Garífuna en Honduras Jessica Fernández, Randolpho García, Cesar Sabio y Georgina Ruiz	134
TEMA 2. Contribuciones desde la función investigativa	
1. ODS y Educación Superior. Una mirada desde la función de investigación Camila Calles Minero	167
2. Perspectivas, supuestos y reflexiones en el campo de la investigación desde la experiencia de formación universitaria en Desarrollo Humano Carlos Meléndez Pereira, Mauricio Phélan C. y Milagros García Cardona.	202

Contenido

TEMA 3. Contribuciones desde la función de extensión o de interacción con la sociedad

1. Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: Eje de campus responsable 228
José M. Yampufé Cornejo, Sonia Antezana Alzamora y Giuseppe Sarmiento Peralta.

2. Implementación de “Campus Sostenible”: prácticas ambientales positivas en una universidad de Colombia 251
Luis F. Amar Cabrera y Hernando Uribe Castro.

TEMA 4. Contribuciones integrales y sistémicas

1. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS 279
Axel Didriksson T.

2. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Continuidad y avances del proceso iniciado en el Seminario de Bogotá 305
Orlando Sáenz

3. Grilla y Ventana: Dos herramientas posibles para el análisis de la contribución de Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 326
Tito Flores Cáceres

4. Pensando global y actuando local: Implementación de los ODS en las instituciones de educación superior y sus asociaciones. Una experiencia de colaboración 353
Sandra Guarín Tarquino, Guillermo Parra e Isabel Toman.

5. Ecologización institucional, estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una institución de educación superior en Colombia 375
Carlos A. Amaya Corredor, Carolina Hernández Contreras y Nancy Tavera Castillo.

6. Caracterización de la contribución a los ODS en una universidad de Chile: ampliando la mirada desde la gestión institucional a la investigación 403
Ignacio Oliva, Bruna Garretón, Francisco Urquiza y Juan Carlos Muñoz.

7. Contribuições da universidade para o acesso à justiça via direitos na área da saúde e para o desenvolvimento sustentável. 427
Cibele Souza y Adriana Goulart de Sena Orsini

1

Tema 1 Contribuciones desde la función docente

1. Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible
Everly Castellar
2. Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas
Naomar de Almeida-Filho y Denise Coutinho
3. Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa
Luis Arrieta Ávila y Yalile Chan Jiménez
4. Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras
María J. Solórzano Salas, María G. Regueyra Edelman, Catalina Esquivel Rodríguez y Freddy Arias Mora
5. Educar en la Diversidad: Desafíos de la Educación Superior para la Enseñanza de la Lengua Garífuna en Honduras
Jessica Fernández, Randolpho García, Cesar Sabio y Georgina Ruiz

5. Educar en la diversidad: Desafíos de la educación superior para la enseñanza de la lengua garífuna en Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

RESUMEN

Este artículo analiza de forma crítica el papel que desempeña la Educación Superior (ES) en Honduras como coproductor de conocimiento y elemento fundamental para garantizar una educación de calidad desde y para el pueblo Garífuna en Honduras. La ES como generadora y difusora de conocimiento, es un punto clave para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por tanto, esta debe ser capaz de adaptarse a diversos contextos con particularidades lingüísticas y culturales. Se pretende estudiar cómo desde la investigación, la oferta académica y la formación docente, dirigidas a una población lingüística y culturalmente diversa, se pueden generar las condiciones para una educación inclusiva de calidad, tal como lo indica el ODS4. Se aborda al pueblo Garífuna en Honduras como una población con características sociolingüísticas particulares que requieren políticas y reformas pedagógicas multidisciplinares específicas. Metodológicamente se propone la revisión de literatura analítica y profunda de las políticas y estrategias implementadas a nivel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Honduras relacionadas con la formación docente, la oferta formativa y la investigación científica; orientadas a la población y lengua Garífuna en Honduras, analizando críticamente su impacto en los indicadores de medición de la calidad educativa de esta población.

Palabras clave: Educar en la Diversidad; Educación Superior; Lengua Garífuna.

5. Educating in Diversity: Higher Education Challenges for teaching the Garifuna Language in Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

ABSTRACT

This article critically analyzes the role of Higher Education in Honduras as a co-producer of knowledge and as a fundamental element to ensure quality education from and for the Garifuna people in Honduras. Higher Education as a generator of knowledge is a key point for the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). It must therefore be able to adapt to various contexts with linguistic and cultural particularities. It is intended to study how from research, academic offer and teacher training, aimed at a linguistically and culturally diverse population, the conditions for inclusive quality education can be created, as indicated by SDG4. The Garifuna people in Honduras are approached as a population with particular sociolinguistic characteristics that require specific multidisciplinary policies and pedagogical reforms. In the methodological aspect it is proposed, the review of analytical and in-depth literature of policies and strategies implemented at the level of HEI in Honduras related to teacher training, training offer and scientific research; oriented to the Garifuna language in Honduras. As well as a critical analysis of its impact on the indicators for measuring the educational quality of this population.

Keywords: Educate in Diversity; Higher Education; Garifuna Language.

5. Educar na diversidade: Desafios da Educação Superior para o ensino da língua garífuna em Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

RESUMO

Este artigo analisa criticamente o papel do Ensino Superior em Honduras como coprodutor de conhecimento e elemento fundamental para garantir uma educação de qualidade para o do povo garífuna em Honduras. O Ensino Superior como gerador e emissor de conhecimento é um ponto chave para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nesse sentido, deve adaptar-se a diversos contextos com particularidades linguísticas e culturais. Pretende-se estudar como, a partir da pesquisa, a oferta acadêmica e a formação de professores, dirigida a uma população linguística e culturalmente diversificada, podem ser criadas condições para uma educação de qualidade inclusiva, como indica o ODS4. O povo garífuna em Honduras é abordado como uma população com características sociolinguísticas particulares que requerem políticas multidisciplinares específicas e reformas pedagógicas. Metodologicamente é proposta revisão da literatura analítica e aprofundada das políticas e estratégias implementadas nas IES em Honduras, relacionadas com a formação de professores, a oferta de formação e a pesquisa científica orientadas para a população e para a língua garífuna em Honduras, analisando criticamente seu impacto nos indicadores de medição da qualidade educativa população.

Palavras-chave: Educação para Diversidade; Educação Superior; Língua Garífuna.

5. Éduquer dans la diversité: défis de l'éducation supérieure pour l'enseignement de la langue garifuna au Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

RÉSUMÉ

Cet article analyse de manière critique le rôle que joue l'enseignement supérieur au Honduras en tant que coproducteur de connaissances et élément fondamental pour garantir une éducation de qualité depuis et pour le peuple Garifuna au Honduras. L'enseignement supérieur, en tant que générateur et vecteur de connaissances, est considéré comme un point clé pour la réalisation des objectifs de développement durable (ODD). En conséquence, il doit être capable de s'adapter à divers contextes compte tenu des particularités sociales, linguistiques et culturelles. L'objectif est d'étudier comment la recherche, les offres académiques et la formation des enseignants, spécifiquement destinées à une population linguistiquement et culturellement diverses, peuvent générer les conditions d'une éducation inclusive de qualité, comme spécifié dans l'ODD n°4. Le peuple Garifuna du Honduras est une population avec des caractéristiques sociolinguistiques particulières et sont nécessaires des politiques et des réformes pédagogiques et multidisciplinaires spécifiques afin de répondre à leurs besoins. Sur le plan méthodologique il est proposé de réaliser une revue de littérature analytique et approfondie sur les politiques et stratégies mis en œuvre au niveau des établissements d'enseignement supérieur au Honduras en matière de formation des enseignants, d'offres de formation et de recherche scientifique, destinées à la population et la langue Garifuna au Honduras. Ceci en analysant de manière critique leur impact sur les indicateurs de mesure de la qualité de l'enseignement dispensé à cette population.

Mots clés: Éduquer dans la Diversité; Enseignement Supérieur; Langue Garifuna.

Educación en la diversidad: Desafíos de la educación superior para la enseñanza de la lengua garífuna en Honduras

1. Introducción

La educación, además de ser un derecho humano básico (ONU, 1948), también es vista como un elemento esencial para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por la Organización de las Naciones Unidas en 2015 (UNESCO, 2018). Es así como de la educación depende, en gran medida, el éxito o fracaso de estos. El ODS número cuatro, establece que es necesario “garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, p. 7). Además, la educación de calidad es un requisito crítico para el bienestar individual y para el desarrollo de las sociedades. Por tanto, una educación de calidad debe contemplar diferentes dimensiones que van desde las condiciones físicas, la preparación académica de los docentes y la capacidad de superar los desafíos que representan las poblaciones con lenguas y culturas diversas.

De esta forma, para Honduras, superar los desafíos de las desigualdades, requiere eliminar las disparidades en educación y asegurar el acceso a todos y todas en los diversos niveles, incluyendo la población indígena, garífuna y afrodescendiente⁽¹⁾. Garantizando además para estas poblaciones el pleno acceso a la educación de acuerdo con sus propias realidades, bajo el principio de autodeterminación de los pueblos, como lo establece la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que establece que “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios

⁽¹⁾ A lo largo del documento estaremos utilizando diferentes términos que engloban al pueblo Garífuna. Estas denominaciones pasan por el uso de grupos étnicos, poblaciones indígenas, afro-indígenas, negras y/o afrodescendientes y Garífuna. Esto debido a que no existe consenso sobre su utilización y auto identificación por parte de estos grupos. Siendo que, algunos documentos oficiales hacen referencia a los términos afrodescendientes o afro hondureños para referir a toda la población negra del país, sin considerar las particularidades.

idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (OIT, 2014, p. 110).

El papel de la Educación Superior (ES) es de vital importancia para la articulación con los actores y las poblaciones indígenas, negras y afrodescendientes. Considerando que los objetivos fundamentales de las Instituciones de Educación Superior (IES) son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (Calderón et al., 2017) pretendemos responder a la pregunta ¿Cómo desde la ES se pueden crear las condiciones favorables para potenciar una educación en la diversidad desde y para el pueblo Garífuna en Honduras en el marco de los ODS? Por tanto, en este artículo se muestra cómo desde la investigación, la oferta académica y la formación docente, específicamente dirigida a una población lingüística y culturalmente diversa, como lo es el pueblo Garífuna en Honduras, se pueden generar las condiciones para una educación de calidad pensada y construida desde los pueblos, tal como lo indica el ODS número 4. Por tanto, para efecto de este artículo nos ocuparemos del pueblo garífuna en particular, que inmerso en esa diversidad juega un papel trascendental en la construcción de identidad y ciudadanía.

En Honduras conviven un mosaico de culturas y lenguas. Jorge Amaya lo define como una “nación pluriétnica” (Amaya, 2004, p. 11). El autor señala que a pesar de que en Honduras se instauró el español como lengua oficial del Estado en 1881, en un intento de homogeneizar a la población, aún existen ocho lenguas vivas, entre ellas la lengua Garífuna que es una lengua indígena basada en el arawak⁽²⁾. Para el pueblo Garífuna, es a partir de la lengua que se construye/deconstruye al ser social, por lo que, tal como expone Esther Pineda (2013) “...de la designación del lenguaje dependerá su visibilidad y reconocimiento o por el contrario su omisión, su invisibilización y exclusión” (p. 30). Tanto la educación, como la lengua constituyen una parte fundamental en las reivindicaciones de los pueblos indígenas y garífuna (Amaya, 2004).

Los Garífunas, antes conocidos en la literatura académica como Caribes Negros, son identificados como una nación con una historia de peregrinaje y lucha, definido por diversos autores (Anderson, 2007; Gargallo, 2005; Palacio

⁽²⁾ Según (Aikhenvald, 2006) la familia de idiomas arawak contiene la mayor cantidad de idiomas en América Latina. Hay alrededor de 40 lenguas arawak vivas.

et al., 2011) como un pueblo libertario que nunca fue esclavizado. La población Garífuna ha mantenido un patrimonio cultural bien definido y una fuerte identidad colectiva en medio de sus dinámicas de movilidad y asentamiento, en diversos contextos nacionales y lingüísticos. Por lo que la UNESCO reconoce como Patrimonio Cultural Inmaterial Universal de la Humanidad la música, la danza y la lengua Garífuna⁽³⁾.

Por tanto, los elementos culturales y lingüísticos constituyen la base para la formación del pensamiento de un determinado pueblo. En ese sentido la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde los pueblos y su gente. Lo que sugiere y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir diferentes (Mato, 2017; Walsh, 2009).

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que es la única normativa orientada a las comunidades indígenas y afrodescendientes de Honduras tiene pocos antecedentes, especialmente en la investigación educativa aplicada al aula. Según lo que indica la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) lo anterior se debe a que no existe "una tradición de formación e investigación en EIB" (UPNFM, 2010, p. 97). Este punto, constituye un desafío importante cuando se habla del papel de la educación superior (ES) para el fortalecimiento y el desarrollo de la interculturalidad como elemento democratizador, que intenta articular y valorar igualmente, conocimientos, lenguas, cosmovisiones y culturas desde una perspectiva diferenciada en interacción y diálogo, para una educación en la diversidad y la idea de garantizar una educación de calidad para todos y todas (UNESCO-IESALC, 2017). Siendo así, "alcanzar el objetivo de interculturalizar la ES requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias, como el racismo y la superioridad de unos conocimientos sobre otros, que desde hace varios siglos caracterizan a las universidades" (Mato, 2017, p. 16).

Para evidenciar lo anterior, a través de todo el documento, se utilizó una metodología de carácter cualitativo, específicamente la metodología

⁽³⁾ UNESCO (2001) Proclamation of the Garifuna Language as a " Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity ".

de Revisión Sistemática de Literatura (RSL) (Cedillo et al., 2013). En su aplicación realizamos diversos pasos que van desde la formulación de la pregunta de investigación, identificación de la literatura sobre el papel de la ES en la educación de calidad considerando las poblaciones con una diversidad cultural y lingüística, como el pueblo Garífuna en Honduras. Para luego analizar y sintetizar los datos encontrados para documentar los resultados.

Los documentos seleccionados sirvieron para identificar acciones, iniciativas, políticas y normativas dirigidas al fortalecimiento de la formación docente y oferta educativa para una educación de calidad que considere el elemento de la interculturalidad y la diversidad dirigida específicamente a la población Garífuna. Al mismo tiempo, identificar indicadores y variables que muestren la situación actual de la educación de calidad para el pueblo Garífuna en Honduras, específicamente las relacionadas con políticas diferenciadas para estos pueblos. Se examinó, la importancia del papel de la ES en la implementación de políticas y programas educativos enfocados a la población Garífuna y su impacto en la medición de indicadores.

2. Educar en la Diversidad

Cuando de estudiar el asunto de educar en la diversidad se trata, es posible encontrar dos elementos básicos en su abordaje; la cultura y la cognición, para Hernández Sheets (2009) se trata de una natural e inseparable conexión. Mientras que para Vygotsky (1995) en clave dialéctica, la cultura y la cognición constituyen una célula, siendo estos aspectos los que contribuyen a la comprensión práctica de la importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje al considerar la cultura como elemento externo e interno en la formación del pensamiento. Sheets y Vigotsky coinciden en que para educar en la diversidad resulta importante tener en cuenta el contexto cultural de los niños, sus patrones de comportamiento para identificar en el individuo sus competencias y habilidades culturales grupales, sociales o comunitarias. Por tanto, educar en la diversidad comprende todo tipo de determinación o acción que se lleve a cabo en el contexto educativo, con la finalidad de contribuir a estimular el desarrollo integral de los educandos y buscar la cohesión ante la diversidad.

La diversidad manifestada no solo en los contextos educativos es abordada por Gimeno Sacristán (1999), quien argumenta que existe una normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, en las que se destacan factores como la diversidad interindividual manifestada a través de rasgos comunes como el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos, sobre todo en la etapa de la educación obligatoria. Estos factores físicos, socioculturales y académicos muestran la diversidad como una característica inherente a la naturaleza humana. Por tanto, la pertenencia ha determinado grupo étnico con religiones, creencias, culturas, lenguas y tradiciones específicas, requieren respuestas específicas e intencionalmente dirigidas para superar las desigualdades y garantizar la equidad.

Asimismo, cuando no se toma en consideración la diversidad y la interculturalidad en el diseño e implementación de los procesos educativos, la educación puede ser una herramienta para potenciar procesos de desarticulación de culturas autóctonas y su suplantación por culturas foráneas que se instalan a partir de ideologías (Pineda, 2013). Por lo que, como argumentan Bayot et al., (2002) "Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despreciar su riqueza" (p.71). Al respecto la Declaración de la III Conferencia Regional de ES se refiere al reto de transformar las IES de tal manera que sean social y culturalmente pertinentes, promoviendo la diversidad cultural y la interculturalidad asegurando la incorporación de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, y por otro lado valorar las epistemologías, modos de aprendizajes y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes (UNESCO-IESALC, 2018a).

De acuerdo con Cabrerizo y Rubio (cfr. Paz Maldonado, 2018), la atención a la diversidad comprende todo tipo de determinación o acción que se lleve a cabo en el contexto educativo, con la finalidad de contribuir a estimular el desarrollo integral de los educandos y buscar la cohesión ante la diversidad. Es un término que hace alusión a la enseñanza personalizada; por tanto, deben tenerse en consideración las características de cada sujeto para implementar metodologías, estrategias y acciones para lograr un aprendizaje significativo. También se hace necesaria que la investigación y la formación docente, a nivel superior, puedan ser desarrolladas en ambientes que promuevan la diversidad cultural y lingüística proponiendo

de esta manera mejorar las metodologías y estrategias para brindar una ES de calidad en la diversidad.

Educar en la diversidad supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, en unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno el "menú" más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible, a partir de lo que es y desde donde se encuentra. Supone resolver progresivamente, y en la práctica, dilemas como uniformidad / diversidad y homogeneidad/heterogeneidad. Y es que el dominio de una cultura pone en peligro las herencias ancestrales de las comunidades, indígenas, afro-hondureñas o afro-indígenas que van siendo culturalizadas por medio de la educación no democrática, o aquella que Freire (2005) llama educación bancaria, promoviendo procesos estandarizados de enseñanza ignorando por completo la diversidad lingüística y cultural. No obstante, tanto en el marco de los ODS así como en las metas educativas que la UNESCO persigue para apoyar ese objetivo mundial, la EIB es una preocupación central (Abarca Cariman, 2015).

3. Los garífunas en Honduras un país cultural y lingüísticamente diverso

Los Garínagü son una combinación de arawak caribeños y nativos africanos que naufragaron en 1635 en la costa caribeña cerca de la isla de San Vicente. Donde se establecieron como personas libres (Gonzales, 1983) formando un nuevo grupo. Este grupo afro-indígena fue llevado en abril de 1797 a las costas del caribe hondureño por los británicos, después de muchos años de lucha por el territorio. Así, los Garífunas llegaron a Honduras en la isla de Roatán, cuando aún era considerado como territorio de España y su Capitanía General estaba ubicada en Guatemala. Luego se distribuyeron por toda la costa atlántica hondureña, donde desde entonces han habitado hasta hoy. Asentados en aproximadamente 46 comunidades ubicadas principalmente en los departamentos de Atlántida, Colón, Cortés, Gracias a Dios e Islas de la Bahía. Y con presencia en otros países centroamericanos como Nicaragua, Guatemala y Belice, así como con una importante cantidad en Estados Unidos de América. Cabe señalar que en medio de estas dinámicas de movilidad y asentamiento, en diversos contextos nacionales y lingüísticos, mantienen un proceso complejo y dinámico con ciertas características culturales como

su idioma, religiosidad, música, danza y sus tradiciones culinarias (Cuisset, 2011; Palacio, 1998).

El pueblo Garífuna se identifica como una nación afro-indígena (Anderson, 2007). En Honduras, este pueblo ha sido reconocido como indígena debido a sus raíces Arawak. Sin embargo, en los procesos de movilización política los garífunas articulan un discurso de pertenencia en las sociedades nacionales en las que habitan (Agudelo, 2011, p. 53). Esta característica marca la diferencia entre los procesos de identidad indígena y otros grupos negros y afrodescendientes en América Latina.

Asimismo, los datos lingüísticos del Censo de Población y Vivienda de 1988 de Honduras hacen referencia a un total de hablantes de la lengua garífuna, mayores de cinco años, de 22.020. Esto supone que del 1.38% de hondureños que tienen otra lengua materna diferente al español, el 0.63% de ellos tienen como lengua materna el garífuna. Según el Censo citado, los garífunas se encuentran en los dieciocho departamentos en que está dividido el país. La falta de datos etnolingüísticos permite inferir la falta de compromiso para analizar la situación social, política económica y lingüística de la población indígena entre ella la garífuna, siendo que los datos estadísticos pueden funcionar como una herramienta importante para la construcción de políticas sociales que favorezcan la salud, la educación del pueblo garífuna con pertinencia.

Los departamentos con mayor número de hablantes garífunas y coinciden plenamente con sus "tradicionales" áreas de asentamiento en Honduras: Islas de la Bahía con un 7.75%, Colón con un 7.48%, Atlántida con un 3.34%, Gracias a Dios con 2,93%, Cortés con 0,51%, Francisco Morazán con 0.17%, Yoro con 0.11% y el resto oscila entre el 0.06% de Comayagua y el 0.02% de Copán y Santa Bárbara.

La lengua garífuna se preserva principalmente a través de la madre, por medio de la oralidad y tiene mucho que ver con contactos entre pueblos (Volóshinov, 2009), para Salvador Suazo (1994) la lengua garífuna surgida en Saint Vincent, se conforma de un 70% de palabras en Arawak- caribe, un 15% de francés y un 10% de palabras de origen inglés. El restante 5% lo constituyen vocablos técnicos del español, usado en las comunidades garífunas de Honduras, Guatemala y Nicaragua, y del inglés en las comunidades de Belice y residentes en los Estados Unidos de Norte América. Como señala

Herranz (1992) la vitalidad, la capacidad de renovación y de adaptación de la lengua y la cultura garífuna tendría que ver con esa capacidad de moverse en diferentes contextos culturales manteniendo el significado de las cosas en su pensamiento. Por su parte, Nancie González (1983) explica las causas de esa vitalidad, cuando afirma:

Pero quizás han podido conservar su identidad cultural precisamente porque han podido cambiar sus patrones culturales conforme se fue necesitando, y han cambiado rápida y voluntariamente, y, no obstante, insistiendo siempre en que lo nuevo es garífuna, después de todo. En otras palabras, sus costumbres por adopción se convirtieron en sus propias costumbres y por consiguiente valiosas para ellos. Esas costumbres que perfectamente pueden ser traducidas en clave de memoria, tradición lingüística oral, formas de pensar haciendo el proceso histórico cultural de los garífunas un valioso caso estudio de persistencia y cambio cultural. (p. 166).

En ese sentido, hablar de las lenguas indígenas es hablar de la continuidad histórica de los pueblos indígenas (Martínez Cobo, 1981). Por tanto, es importante agregar que estas lenguas encierran un mundo de conocimiento. Como refiere (Crystal, 2001), si el desarrollo de múltiples culturas es tan importante, el papel que desempeñan las lenguas es crucial, porque las culturas se transmiten principalmente por medio de la oralidad y la escritura. De acuerdo con ello, al morir una lengua lleva consigo una cultura. Lo que representa una inminente pérdida para la diversidad lingüística y para las ciencias, ya que la humanidad pierde la capacidad de formular diversas estructuras y las formas propias de cada cultura de ver la realidad o su cosmovisión (Ruiz, 2008).

Esa salvaguarda de las culturas es importante para la consecución de los ODS porque está relacionado con el ambiente, con la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas, con la reducción de las desigualdades y con la educación de calidad. Por tanto, en el sistema educativo hondureño, por lo general, las cuestiones relacionadas con los conocimientos indígenas, lengua y cultura generalmente no se han visto como posibles soluciones para hacer que las aulas, los planes de estudio y los maestros sean más receptivos e "inclusivos".

4. Instituciones de Educación Superior en Honduras y la diversidad cultural y lingüística

La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI en su artículo 1 establece que una de las misiones principales de la ES es “contribuir a comprender, interpretar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (UNESCO, 2008, p. 30). Por lo tanto, deben estar presentes en sus prácticas y planes de trabajo, el plurilingüismo, el aprendizaje recíproco y la diversidad cultural.

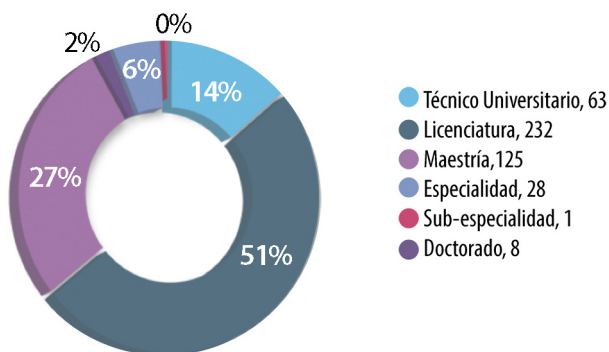
El sistema educativo hondureño está formado por 4 niveles: nivel prebásico, básico, medio y superior. En el nivel superior, según datos de la Dirección General de Educación Superior (DES) en Honduras existen 20 instituciones de educación superior, seis estatales y catorce privadas. La Constitución hondureña en el artículo 160 le da a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) las facultades de organizar, dirigir y desarrollar la Educación Superior (Dirección de Educación Superior, 2018).

La UNAH (2009), como rectora de la ES en Honduras, plantea el principio de la equidad como elemento fundamental y la educación como un bien universal que permite el desarrollo humano. Sin embargo, esta voluntad no se ve reflejada en la realidad de los pueblos indígenas y afro hondureños. Siendo que estas comunidades están localizadas, en su mayoría, en las regiones rurales del país, la calidad educativa que se sirve en estos lugares las hace aún más distantes. Según datos de la DES para el 2017 la oferta de educación superior se distribuye entre las 20 IES de gestión pública (6) y de gestión privada (14). Sin embargo, hasta la fecha resulta difícil obtener datos desagregados para conocer el número de población indígena o afro hondureña que tienen acceso a estas IES que configuran el sistema universitario hondureño.

En los gráficos que se muestran más adelante, es posible observar la generalidad en la atención educativa universitaria sin revelar las particularidades de la acción educativa que es llevada a cabo en el aula de clase universitaria según los tipos de oferta académica disponible (Ver gráfico 1). Estas informaciones no hacen énfasis en la particularidad de la población, incurriendo así en la ausencia de un afianzamiento en la pedagogía para la diversidad.

Visto así se convierte en un desafío para la DES producir datos por pueblos indígenas y afro hondureños, que permitan realizar análisis más profundos para la toma de decisiones cuando de políticas educativas universitarias se trata dirigidas a la población indígena y afro hondureña.

Gráfico 1. Oferta académica por grado o nivel académico de educación superior en Honduras, 2016



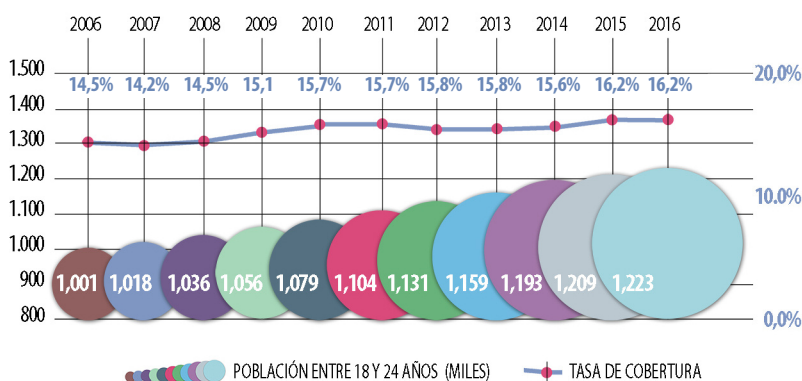
Fuente: Dirección de Educación Superior (2018, p.39).

Aunque América Latina es una de las regiones más desiguales del planeta, su población indígena está mayormente expuesta debido a que las políticas institucionales no recogen los pensamientos de los pueblos indígenas. Honduras es un país con enormes desigualdades, el 65.7% de las personas se encuentran en condiciones de pobreza y el 42.5% en situación de extrema pobreza (FOSDEH, 2019), lo cual hace compleja la situación ya que los altos niveles de desigualdad no permiten el acceso de los pueblos indígenas que se ven en mayor desventaja por la ubicación de los centros de educación superior.

Calderón (2011) afirma que, las IES en Honduras no tienen la cobertura suficiente. La autora asevera que la oferta educativa está mayormente concentrada en las ciudades como Tegucigalpa y San Pedro Sula (gráfico 2). Por lo que, los pueblos indígenas y afro hondureños, deben afrontar grandes

desafíos al momento de trasladarse a la ciudad para acceder a los programas de formación académica a nivel superior. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en su intento por llegar a más población indígena, a través de su programa de Profesorado en EIB en grado de Licenciatura, estableció dos sedes del Centro Universitario de Educación a Distancia (CUED) en el Departamento de Gracias a Dios donde se encuentran una gran cantidad de comunidades de estos grupos, sin embargo, esto no resuelve el problema de cobertura y acceso

Gráfico 2. Evolución de la cobertura de educación superior en Honduras 2006 – 2016



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Cuadro 5.2. Cobertura de educación superior (2007-2016), del Cuadro 5.3 Matrícula por nivel académico (2006-2015), publicados por la Dirección de Educación Superior (2018, p.66) y con datos de estimaciones y proyecciones de población de largo plazo 1950-2100/Honduras publicados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019).

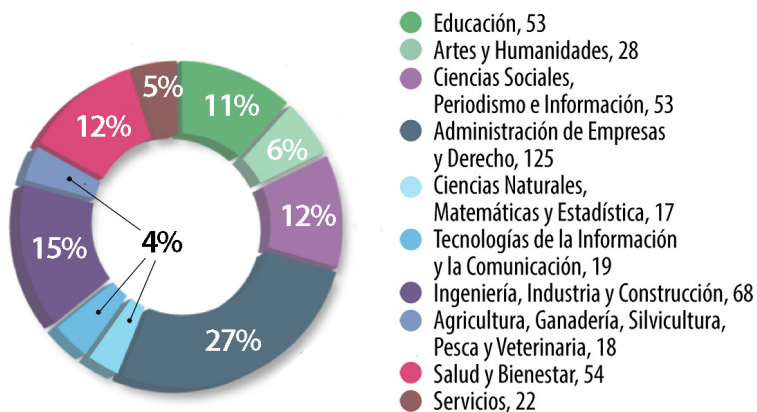
El abordaje del tema de ES y pueblos indígenas y afrodescendientes en los últimos años ha tenido su enfoque en las dificultades de cobertura y acceso a la educación que enfrentan estos pueblos, debido a las desigualdades existentes. Ejemplo de ello es que para muchos hondureños el origen étnico-racial es un componente que dificulta el acceso a la ES.

Por su parte para Paz Maldonado (2018) la ES en Honduras atraviesa una situación compleja, ya que son pocos los mecanismos utilizados para facilitar

la cobertura y la equidad en el ingreso, lo que genera exclusión en este nivel. Además, el autor señala que, el débil marco normativo legal no garantiza el respeto a los derechos humanos de los pueblos en condición de vulnerabilidad, ya que los invisibiliza en todo el territorio nacional. Por otra parte, estos grupos culturalmente diversos no participan de forma directa en la toma de decisiones para la aprobación de medidas que faciliten el abordaje a la diversidad de estudiantes que forman parte en este nivel educativo (Paz Maldonado, 2018).

Otro elemento que es posible observar en el gráfico 3 sobre la oferta académica y capacitación es que no contempla la formación en la lengua de los pueblos ya que, como venimos señalando las particularidades de los pueblos indígenas y afro hondureños no son recogidas en la política educativa universitaria. Por otro lado según datos de la Dirección de Educación Superior (2018, p. 67) relativos al número de personas matriculadas por género en 2016, el porcentaje de mujeres matriculadas fue del 56% frente al 43% de hombres, resulta plausible el incremento de las mujeres, pero no revela datos sobre cuántas de ellas son indígenas, garífunas o afro hondureñas.

Gráfico 3. Oferta académica por campo de conocimiento en las IES de Honduras, 2016



Fuente: Dirección de Educación Superior (2018, p.40)

Como es posible notar los retos son enormes para una ES intercultural que pueda responder a esa diversidad lingüística y étnica en el contexto actual hondureño. Por tanto, resulta imperativo que las políticas públicas e institucionales garanticen no sólo los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también los derechos de todos los grupos de población frecuentemente discriminados respecto a referentes de género, raza, etnicidad, religión, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad/capacidades especiales y situaciones de desplazamiento forzado.

De allí la importancia que las universidades cuenten con políticas específicas para gestionar el acceso en el marco de la diversidad cultural. Queremos reafirmar en este estudio que Honduras es un país pluricultural y no se puede avanzar a una educación de calidad desconociendo el valor que aporta la diversidad. Resulta entonces pertinente preguntarnos ¿Están las instituciones de Educación superior realizando proceso de investigación sobre la diversidad lingüística en los contextos educativos?

El estudio realizado por de Nijs (2013) recomienda que para comprender profundamente el estado de las lenguas, hay que hacer un estudio más amplio, que permita ahondar en el conocimiento y momentos de estas. El autor afirma que, las IES deben garantizar la calidad y la formación pertinente a los profesionales, para que puedan satisfacer con éxito las demandas educativas de un mundo cultural y sociolingüísticamente diverso. Siguiendo a Ruiz (2008) quien sostiene que es de vital importancia revisar y actualizar los planes de estudio del nivel universitario y sumado a ello brindar educación de calidad, pertinente y relevante a los contextos culturales indígenas, tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística, se recomienda la creación de centros de investigación con énfasis particular en la documentación y estudio de la lingüística en las lenguas pertenecientes a los pueblos indígenas, lo cual debe ser una prioridad de las universidades. Por tanto, las IES tienen el potencial para convertirse en espacios de aprendizaje, donde los sistemas de conocimientos indígenas, sus cosmovisiones, culturas y lenguas sean parte en la construcción de la currícula en todas las disciplinas y en todas las políticas implementadas por el Estado en materia de educación.

Lo anterior con el fin de fortalecer la riqueza y la diversidad de las instituciones para fomentar el desarrollo y el bienestar de las comunidades y de la

población en general. Asimismo, es necesario transversalizar la formación docente con la interculturalidad y de la misma manera poner a la disposición de los educadores los materiales didácticos necesarios para movilizar tal concepto, así como también de la investigación sobre la diversidad lingüística en el nivel superior lo que aportaría en la consecución de una educación de calidad permitiendo así la interculturización a través de la vinculación Universidad-sociedad, para que esta pueda contribuir significativamente a la democratización de toda la ES, ya que es en este nivel del sistema educativo que se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. La educación homogénea y monocultural promueven los procesos de discriminación, estigmatización y el aumento de las desigualdades porque refuerzan las diferencias al acceso a la educación (Gagliardi, 1995; Mato, 2017).

De esta forma, el reconocimiento de la diversidad es primordial al momento de pensar una enseñanza que contemple las distintas lenguas, ya que estas son parte de la diversidad (Lezcano y Rojas, 2018). Sin duda alguna, se puede notar algunos avances y esfuerzos realizados en la ES. Sin embargo, es una tarea pendiente el fortalecimiento de la diversidad lingüística en la formación de docentes, centros de documentación de lenguas como refiere Ruiz (2008) y la formación lingüística pertinente del profesorado. Siendo así, la tarea en común de alcanzar los ODS es ver la diversidad desde una óptica que permita el intercambio y el contacto entre pueblos, creando así redes en un mundo más equitativo donde las lenguas y la cultura de los pueblos no sean desvalorizadas, sino que sea revalorado "lo diferente" como una oportunidad de gestionar e interactuar con la multiplicidad de conocimientos que las lenguas promueven en sus significados y la formas de construir el mundo.

En lo que atañe a la diversidad lingüística y cultural, las IES están entonces llamadas a garantizar la formación de los docentes en el más alto nivel, y la creación de una oferta académica que combine la enseñanza de la lengua garífuna en la marco de la investigación y vinculación con los pueblos. En ese sentido es posible decir que las políticas educativas del nivel superior carecen de una intencional orientación a los pueblos indígenas y afro hondureños, ya que no revela estrategias lingüísticas didácticas reales.

Por tanto, las IES deben mitigar esta brecha de conocimiento impulsando los mecanismos de investigación como elemento básico en la formación de profesionales orientados al quehacer lingüístico y cultural. En la actualidad, el sistema educativo hondureño, no cuenta con un currículo que integre la diversidad lingüística y cultural de manera contextualizada, promoviendo una serie de dificultades para los profesores tales como: al no tener la formación necesaria en el abordaje lingüístico desarrollan sus propias interpretaciones, con frecuencia desde la mirada folclórica, reforzando estereotipos que la cultura dominante tiene sobre los pueblos culturalmente diferenciados. Lo que demuestra una brecha entre la ES, el acceso y falta de políticas lingüísticas definidas, de aplicación nacional, que considere a la educación intercultural con enfoque lingüístico como un proceso integrado y no en forma aislada.

5. Los ODS, la educación y el pueblo Garífuna en Honduras: Los indicadores en contextos de diversidad

La adopción de los ODS en 2015 constituye un grande desafío para todos los países en todos los contextos. En ese sentido, es importante pensar en la educación como parte fundamental para alcanzar estos objetivos al 2030. Por lo que, se hace necesario abordar cuestiones estructurales con el sentido de mejorar, no solo las cuestiones de acceso, sino también de cómo llega esa educación en los diversos contextos sociales, culturales y lingüísticos. De allí la necesidad de crear las condiciones necesarias para asegurar el bienestar de todas las personas en las diferentes comunidades indígenas. Esto es, considerar a las poblaciones indígenas, garífunas y afrodescendientes en el diseño de los mecanismos para el logro de los ODS de forma que incluya la comprensión de las realidades y culturas, esto puede ser realizado a través del diagnóstico de la situación actual de la situación lingüística y cultural a manera de fortalecer y tomar las medidas adecuadas para potenciar una educación que sea capaz de adaptarse en diferentes contextos.

La medición de datos e indicadores surge como una necesidad imperante para los países que están en la carrera por alcanzar los ODS al 2030. Por eso, es necesario que los Estados utilicen metodologías que permitan producir

estadísticas y datos confiables (UNESCO, 2019). Al pensar en la educación en contextos de diversidad, también es necesario que se generen datos desagregados por población, en el sentido de impulsar políticas y normativas enfocadas y dirigidas para estas poblaciones. Sobre todo, en las concernientes al tema de educación como objetivo clave para el logro del resto de los objetivos. Teniendo como objetivo transversal e implícito el 4.5.1 que hace referencia a la paridad en la medición, es decir, que estos deben mostrar la relación urbana/rural, poblaciones indígenas, mediciones referentes a género, entre otros. Estos índices de paridad requieren de datos desagregados, de esta forma, los indicadores globales permiten monitorear y reportar los avances de los países a nivel internacional (UNESCO, 2019).

En este sentido no se puede negar la conexión entre la reivindicación cultural con el bienestar y desarrollo de la población Garífuna. Conexión que permita una participación directa y activa de la comunidad en el diseño de sus propias formas de involucramiento y programas en materia de su bienestar y desarrollo. Tal como mencionamos anteriormente, en esta sección partimos del hecho que en Honduras no hay datos desagregados en términos lingüísticos desde el Censo de 1988, pese a que en 2001 y 2013 incorpora la pregunta en el Censo sobre la pertenencia a los diferentes grupos étnicos, esta información no es vinculada al tema lingüístico, por lo que no es posible conocer las informaciones sobre los hablantes de la lengua garífuna ni de ninguna de las otras lenguas indígenas y afro hondureñas. Es decir, que no existe forma de medir si la aplicación de medidas y programas tienen o no implicaciones en la mejora de la oferta educativa, por tanto, tampoco es posible monitorear los indicadores a nivel nacional.

Como ejemplo, en el informe del Estado de la Educación en Honduras publicado por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2010) se hace referencia a que la adecuación del Currículo Nacional Básico (CNB) a las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes reconoce la multiculturalidad presente en el país y que los planes educativos son trazados desde y para estos pueblos, sin embargo, es difícil creer que es posible realizar esto cuando no existen datos desagregados que permitan conocer la situación real y hacer un diagnóstico claro de la cantidad de alumnos garífunas y cuantas personas de esta comunidad hablan la lengua garífuna.

Por otro lado, se trabaja sobre una base que da por sentado de que los garífunas están todos ubicados solamente en las zonas del país donde están las comunidades, ignorando los procesos de movilidad y las migraciones internas que han caracterizado a la población Garífuna. Por lo que en los informes de la Secretaría de Educación se realizan los análisis conforme a los datos de por municipios.

La DES (2018) define a Honduras como un país multiétnico. En el documento dividen a la población en mestizos como mayoría, luego hablan de cinco grupos indígenas, mientras que las poblaciones Garífunas y Negros de habla Inglesa son ubicados en su propia categoría. Por otro lado, en el informe de progreso educativo que muestra de manera sistemática el estado y el alcance de las políticas educativas en 2017, se aborda el tema de las desigualdades educativas, con un enfoque en el acceso y el desempeño. En este informe se miden elementos relacionados con el rendimiento académico, acceso a matrícula de acuerdo con los estándares y los sistemas de evaluación preestablecidos. Sin embargo, cuando se refieren a la población indígena y afrodescendiente, presentan datos referentes a las tasas de analfabetismo, sin incluir a esta población.

Por su parte, el "Informe acerca de la situación educacional en Honduras: Una mirada desde los principales indicadores educativos" elaborado por la Red Latinoamericana por la Educación (2015), se identifican los principales indicadores, sin desagregar o hacer referencia específica a la población indígena, garífuna y afrodescendiente. Tampoco consideran la medición de los avances de los programas sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que están orientados específicamente para las poblaciones indígenas, y por ende a la población garífuna.

Por otro lado, el Informe del Consejo de Educación Superior (Moncada Godoy y Gutierrez, 2016) constituye una fuente para obtener datos desagregados sobre los pueblos originarios y afrodescendientes en Honduras, ya que incluye información referente a las Pruebas de Aptitud Académica (PAA) en la UNAH, que son un requisito para ingresar al sistema de Educación Superior. Estas incluyen información sobre el origen étnico-racial de los aspirantes. El informe muestra que en 2016, 7,964 aspirantes pertenecientes a uno de estos pueblos, realizaron la prueba, de estos 1,817 se identificaron como

garífunas. Del total de 4,672 personas aprobadas, 772 son pertenecientes al pueblo garífuna.

Lo anterior refleja que es importante que en Honduras se garantice la incorporación de las categorías censales de autoidentificación étnico racial en los sistemas de registro, producción de estadísticas y sistemas de información de las universidades y otros tipos de IES (UNESCO-IESALC, 2018b).

En relación con los programas de formación docente, consideramos, los autores de este documento que, en Honduras, no se da importancia a la investigación en educación, lo que impacta a su vez, negativamente, sobre la investigación en EIB y en los procesos de evaluación y acreditación.

En Honduras, la UNAH, como institución rectora de la ES no cuenta con un documento aprobado que defina la política y objetivos de calidad. Según datos del informe de evaluación y acreditación del Alto Consejo de la Evaluación de la Investigación de la Educación Superior/Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (conocido por las siglas Hcéres) y del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) se cuenta con un Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la ES (SHACES) legalmente aprobado, sin embargo, este aún no ha concretizado su rol institucional (Hcéres, 2019).

Este informe de evaluación realizado a la UNAH en 2019 refleja como debilidad la atención insuficiente a las minorías étnicas y de la diversidad en la población estudiantil, tanto en Ciudad Universitaria como en los Centros Regionales Universitarios, ya que son los estudiantes quienes manifiestan que no se les toma en cuenta en el diseño de las políticas y acciones universitarias que les afectan (Hcéres, 2019), de allí la importancia de la interculturalidad como elemento democratizador en las IES.

Por tanto, en lo que respecta a la formación docente para contextos cultural y lingüísticamente diversos, cabe destacar que el reporte sobre "Situación de la EIB en Honduras, retos y desafíos" (Amaya, 2012) indica que para el 2007 existían 7,061 profesores en contextos indígenas, que corresponden aproximadamente al 11% del total de maestros, sin embargo, se destaca la condición de que no todos los maestros contratados tienen formación en EIB. El principal programa de formación docente

en esta área de Educación Bilingüe Intercultural es el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAH), que para el 2008 había formado 1,206 docentes, de los cuales 219 eran garífunas (Ver Tabla 1). No obstante, el 90% de los docentes que son Garífunas leen y escriben su lengua materna con dificultad, esto constituye una de las mayores problemáticas en la aplicación del programa (OEI, 2010).

Cuadro 1. Centros EIB y formación docente de los pueblos indígenas, garífuna y afrodescendientes

Descripción	Población Aproximada ^(*)	Escuelas o centros EIB	Docentes Capacitados
Pueblo Lenca	292,000	142	346
Pueblo Garífuna	250,000	61	219
Pueblo Miskito	40,000	68	226
Pueblo Isleño	32,000	57	143
Pueblo Tolupan	35,000	71	117
Pueblo Maya Chortí	5,000	34	80
Pueblo Tawaka	1,746	14	34
Pueblo Pech	2,672	53	45

^(*) Nótese que no existen datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas de Honduras sobre lenguas indígenas, por lo que estos datos fueron tomados de los informes del Banco Mundial en 2008 y de la UPNFM y PRONEEAH.

Fuente: Elaborado con base en Amaya (2012) Situación de la Educación Bilingüe intercultural en Honduras, retos y desafíos – PRONEEAH (2008).

Cabe destacar que los datos presentados, son tomados a partir de la implementación del Programa EIB en las comunidades por el PRONEEAH y que se orientó con más fuerza en las poblaciones indígenas que tienen mayor población y que aún conservan su lengua materna. Es decir, que se consideran como escuelas o centros EIB aquellos donde los estudiantes son

indígenas. Esta idea presupone que las personas de las comunidades y poblaciones indígenas no tienen presencia en otros lugares del país. Lo cual podría considerarse como una limitación que no ha sido considerada y se contrasta con la idea de un país pluricultural y multilingüe y el derecho que tiene toda persona de recibir educación en su propia lengua. En ese sentido, los indicadores referentes al rendimiento, acceso y eficiencia se realizan mediante la medición a nivel de las localidades donde se supone se encuentra concentrada la mayor cantidad de personas pertenecientes a estos pueblos, que en el caso de la población garífuna, es en los departamentos de Colón, Cortés, Atlántida y Gracias a Dios.

Tal como se muestra en el Informe Sistema Educativo Hondureño en Cifras Período Académico 2014-2016 de la Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (2017) que tiene la finalidad de plantear recomendaciones para hacer mejoras al sistema educativo y mejorar los indicadores, no presenta datos desagregados para las poblaciones indígenas, garífunas y afrodescendientes en ninguna de sus partes y cuando hacen referencia, los datos que se muestran son los datos por departamento. Por ejemplo, hacen notar que los departamentos con menor tasa de matrícula en 2016 son Atlántida, Gracias a Dios y Colón y al final del documento presentan una recomendación en la que aseguran que la matrícula para los pueblos étnicos y afrodescendientes es un desafío por lo que se debe mejorar la cobertura y el acceso, esto sin tener los mecanismos adecuados para la medición de indicadores en las poblaciones indígenas.

6. Conclusiones

Las políticas educativas orientadas a los pueblos indígenas y afro hondureños, no están finamente articuladas entre la educación básica y educación superior revelando la falta de estrategias que apunten a un enfoque que permita educar en la diversidad lingüística con técnicas didácticas encaminadas a valorar de manera crítica los conocimientos, valores y habilidades que caracterizan los saberes, las memorias colectivas y los proyectos de autonomía del pueblo garífuna, en esa línea de pensamiento la ES intercultural es una tarea pendiente que merece ser diseñada para responder

a las demandas particulares de los grupos de la población, que ayuden a alcanzar los ODS garantizando así el bienestar de las personas.

Los hallazgos revelan que, en contextos de diversidad para los procesos de aprendizaje, diseño y prácticas de políticas educativas se vuelve absolutamente necesario el uso de competencias culturales para guiar las decisiones de enseñanza. Es decir, desarrollar la capacidad de descentralizar y considerar las diferentes perspectivas presentes en una situación educativa dada enfatizando la importancia de la toma de decisiones colectivas y el diálogo como forma de relacionamiento, así como método (analítico, pedagógico, y de investigación) complementándolo con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Al pensar en una educación en la diversidad, se debe pensar en la formación docente y en la investigación desde una perspectiva donde estas se conviertan en herramientas para cuestionar profundamente las estructuras y los sistemas que definen las políticas nacionales, más que pensar en la sola idea de inclusión de las poblaciones indígenas, garífunas y afrodescendientes en un sistema que muchas veces les es ajeno. Se trata de tal como expone Tuhiwai Smith (2005) en contextos de diversidad cultural y lingüística es necesario pensar en la idea de la autodeterminación epistémica, que incluye la lengua, pensamiento, cultura y educación. Esto es, pensar en la currícula para alumnos en estos contextos con diferentes bases epistemológicas.

La institución rectora de la ES en Honduras, plantea el principio de la equidad como elemento fundamental y la educación como un bien universal que permite el desarrollo humano (UNAH, 2009). Sin embargo, esta voluntad no se ve reflejada en la realidad de los pueblos indígenas y afro hondureños, como el pueblo garífuna. A la vez que no es posible la creación de políticas dirigidas a estas poblaciones, ya que resulta difícil obtener datos desagregados a nivel nacional, para conocer el número de población de pueblos originarios, que tienen acceso al sistema universitario, tampoco es posible aplicar mecanismos de medición y evaluación que reflejen la realidad de los diferentes grupos.

La ES en Honduras está lejos de ser equitativa, como establece el Modelo de Educación Superior. Por tanto, se requiere tomar acciones que conlleven la visión para una educación democratizadora y plural. Para esto, es necesario

profundizar el análisis de la educación intercultural, para los pueblos indígenas, garífunas y afrodescendientes, desde dos dimensiones: Primero, desde lo social, es decir, un modelo educativo intercultural para toda la sociedad y no solo para los pueblos culturalmente diferenciados. Y segundo, la dimensión pedagógica que implica ultrapasar la teoría para llevarla a la aplicación práctica (Ulloa y Magalhães, 2013). Así, estas dimensiones deben ser aplicadas en el nivel superior de educación, para causar un impacto directo en la formación de docentes para educar en la diversidad, desde los niveles básicos.

Referencias

- Abarca Cariman, G. (2015) Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015, (9), 1-18. Santiago: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Agudelo, C. (2011). Movilidades y resistencias de los caribes negros. Pasado y presente de los garífuna. Revista de Ciencias Sociales. 8, pp. 51–76. Rio: Da PUC.
- Aikhenvald, A. (2006). Arawak languages. Encyclopedia of language and linguistics, 2nd edition, Volume 1 (article 2292). pp. 446–449. Edited by Keith Brown. Oxford. Elsevier
- Amaya, J. (2004). Reimaginando la nación en Honduras: de la nación homogénea a la nación pluriétnica. Los negros Garífunas de Cristales, Trujillo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Amaya, J. (2012). Situación de la educación bilingüe intercultural en Honduras, retos y desafíos. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Anderson, M. (2007). When afro becomes (like) indigenous: Garífuna and afro-indigenous politics in Honduras. Journal of Latin American and Caribbean Anthropology, 12(2), pp. 384–413. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/jlaca.2007.12.2.384>

- Bayot, A., Rincón, B. Del y Hernández Pina, F. (2002): Orientación y atención a la diversidad: Descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8 (1), pp. 66-87. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm
- Calderón Ortiz, G., Zamora Fonseca, R., y Medina Ruíz, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. Universidad y Sociedad, 9(2), pp.300–305. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Cedillo, García, I., Contreras, Romero, S., Orozco, Aguilar, Lucia, C., Hernández, Lomeli, Abril, K., y Ugalde, Rodríguez, Cecilia, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13(1), pp. 1–29 Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/artide/view/11712>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Estimaciones y proyecciones de población de largo plazo 1950-2100/Honduras. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa>
- Crystal, D. (2001). La muerte de las lenguas (1era.). Madrid: Cambridge University Press.
- Cuisset, O. (2014). Del campo a la ciudad y vice-versa: elementos para la historia del movimiento garífuna en honduras. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, 8(1), 89-111. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/artide/view/18479>
DOI:10.21057/repam.v8i1.11450
- de Nijs, P. (2013). El uso y el mantenimiento de la lengua garífuna en Sangreleya. Honduras. [Tesis de Maestría, Graduate College of Bowling Green State University]. <https://studylib.es/doc/7967146/el-uso-y-el-mantenimiento-de-la-lengua--gar%C3%ADfuna-en>
- Dirección de Educación Superior. (2018). La educación superior en Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo. DES, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, MDC, Honduras. Disponible en: <https://des.unah.edu.hn/noticias/la-educacion-superior-de-honduras-y-sus-lineas-estrategicas-de-desarrollo>

- Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo de Honduras. (2019). Balance realidad nacional. FOSDEH, Tegucigalpa, Honduras.
<https://fosdeh.com/publicacion/balance-realidad-nacional-2019-2/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2da.ed). México: Siglo XXI Editores.
- Gagliardi, R. (1995). *La educación intercultural y la formación de maestros*. Ginebra:
- Gargallo, F. (2005). El pueblo Garífuna, una nación libertaria. En J. Laviña (Ed.), *Esclavos rebeldes y cimarrones. Esclavitud y rebeldía en América*. pp. 113–156. Madrid: Fundación Hernando de Larramendi.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de innovación educativa*, 81, pp. 66–72. Disponible en:
http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Gonzales, N. (1983). New evidence on the origins of the Black Carib, with thoughts on the meaning of tradition. In: *New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids*, 57(3/4), pp.143–172.
Disponible en:
http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agonzalez-1983new/Gonzalez_1983_New_evidence_on_the_origins_of_the_Black_Carib.pdf
- Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. (2019). *Informes de evaluación y acreditación UNAH. Documentos de Evaluación y Acreditación UNAH*, p. 29. Paris: Hcéres. Disponible en:
https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/E2020-EV-0990023X-DEI-ETAB200018849-RD.pdf
- Hernández Sheets, R. (2009). What is diversity pedagogy? *ERIC*, 16(3), pp. 11–17. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847137.pdf>
- Herranz, A. (2002). *Política del Lenguaje en Honduras, 1502-1991*. [Memoria para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid].
- Lezcano, C. y Rojas Delgado, D. (2018). *Contar la lengua: relato de una experiencia con la enseñanza del guaraní. El toldo de Astier*, 9(16), pp.50-60. Disponible en:
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/LLDLezcano-Rojas.pdf>

- Martínez Cobo, J. R. (1981). Study of the problem of discrimination against indigenous populations. In Final report (first part) Submitted by the Special Rapporteur. New York: United Nations.
- Mato, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), pp. 11–18. Disponible en: <https://www.iesal.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/3/La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20y%20Afrodescendientes%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe>
- Moncada Godoy, G., y Gutiérrez, D. (2016). Análisis del estado de las coberturas del Sistema Nacional de Educación. Tegucigalpa: Consejo Nacional de Educación.
- Naciones Unidas. (1948). La declaración universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Oficina Internacional del Trabajo. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas. Perú: OIT. Oficina regional para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Palacio, J. (1998). Cultural retrieval among the Garifuna in Belize – an exercise in continuing education. *Caribbean Quarterly*, 44(3-4), pp. 50–62. DOI:10.1080/00086495.1998.11829587
- Palacio, J. O., Tuttle, C. J., Lumb, J. R. (2011). Garifuna continuity in land: Barranco settlement and land use 1862 to 2000. Caye Caulker, Belize: Producciones de la Hamaca.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), pp. 285–317. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Pineda, E. (2013). Racismo, endorracismo y resistencia. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

- Red Latinoamericana por la Educación. (2015). Situación educacional en Honduras: Una mirada desde los principales indicadores educativos. REDUCA.
https://reduca-al.net/files/observatorio/reportes/Informe_REDUCA_HondurasA-.pdf
- Ruiz, S. (2008). Preservation strategies of garifuna language in the context of global economy in the villa of Corozal in Honduras. [Thesis for the degree of doctor, University of Florida].
<https://ufdc.ufl.edu/UFE0024007/00001/pdf>
- Suazo, S. (1994). *Conversemos en Garifuna* (2da ed.). Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- Tuhiwai Smith, L. (2005). Building a research agenda for indigenous epistemologies and education. *Anthropology and education quarterly*, 36(1), pp. 93-95.
<https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.093>
- Ulloa, R., y Magalhães, A. (2013). Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, (33), pp. 9–22. Disponible en:
https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/INIEES/paradigma/Paradigma_33.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2009). *Modelo educativo de la UNAH*. Tegucigalpa: UNAH.
- UNESCO-IESALC. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(20). Disponible en:
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/3>
- UNESCO-IESALC. (2018a). Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018). [Archivo PDF]. Disponible en:
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- UNESCO-IESALC. (2018b). Plan de acción CRES 2018 – 2028. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view

- UNESCO. (2008). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Disponible en:
http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imscp/content/3/directrices_unesco.pdf
- UNESCO. (2001). Proclamation of the Garifuna language as a masterpieces of the oral and intangible heritage of humanity.
http://garifunacoalition.org/yahoo_site_admin/assets/docs/GariUNESCO.363184858.pdf
- UNESCO. (2017). Guía ODS 4. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. París: UNESDOC.
Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO (2018). Handbook on measuring equity in education.
Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0733-8619\(03\)00096-3](https://doi.org/10.1016/S0733-8619(03)00096-3)
- UNESCO (2019). SDG 4 Data digest. How to produce and use the global and thematic education indicators. Montreal: Unesco Institute for Statistics. Disponible en:
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en.pdf>
- Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (2017). Informe sistema educativo hondureño en cifras período académico 2014-2016. Secretaría de Educación.
https://www.se.gob.hn/media/files/articulos/201711_usinieh_informe_estadistico_2014_2016_hbha1lq.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2010). Estado de la educación en Honduras. Tegucigalpa: UPNFM.
- Volóshinov, V. N. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. (1a. ed.). Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Walsh, C. (14 de diciembre de 2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Aulaintercultural. Disponible en:
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Bionotas

Jessica Fernández Norales. Máster en Relaciones Internacionales-Economía Política Internacional, Universidad de Coímbra. Doctoranda en Estudios de Desarrollo, Universidad de Lisboa. Investigadora Centro de Estudios Garífuna y Centro de Estudios sobre África y Desarrollo. Honduras.

Correo electrónico: jessicanorales@phd.iseg.ulisboa.pt

César Vargas. Licenciado en enseñanza del inglés en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan. Ha participado como formador de formadores Maestrante en Didáctica de Lenguas y Culturas, Universidad Autónoma de Honduras.

Correo electrónico: garifunaduarity@gmail.com

Sody Georgina Ruiz. Licenciada en Enseñanza del Español y pasante de la Maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas en la Universidad Autónoma de Honduras y docente de español en lengua materna. Honduras.

Correo electrónico: ruizsody@gmail.com

Randolfo García Sandoval. Investigador del Centro de Estudios Garínagü, Licenciado en Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Derechos Humanos. Máster en Culturas, Educación, Sociedad Global/Sociología e Investigación Social, Università di Padova. Honduras.

Correo electrónico: randolfogarcia@gmail.com