

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y
Profesión Docente



Tesis Doctoral
Políticas Públicas en Educación Intercultural Bilingüe:
Experiencia Garífuna en Honduras

Tesista
Debie Inés Buelto Harry

Asesor de Tesis
Doctor Jesús Henríquez

Tegucigalpa, M.D.C. Junio de 2022

**POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE:
EXPERIENCIA GARÍFUNA EN HONDURAS**

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado



Políticas Públicas en Educación Intercultural Bilingüe:
Experiencia Garífuna en Honduras

Tesis Doctoral para obtener el título de
Doctora en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente

Tesista

Debie Inés Buelto Harry

Asesor de Tesis

Doctor Jesús Henríquez

Tegucigalpa, M.D.C. Junio de 2022

AUTORIDADES

DR. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.SC. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.SC. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

DEDICATORIA

A la memoria de mis tres hermanos asesinados, producto de la violencia que vivimos en este país, porque sus nombres merecen estar escritos en un documento distinto al de un acta de defunción.

JUAN KELSY ALVAREZ FIGUEROA

ALLAN ALVAREZ FIGUEROA

JOSE JERRY ALVAREZ FIGUEROA

AGRADECIMIENTOS

A Delsy Alvarez; mi hermana mayor y fuente de mi amor.

A mi hermanita Ana, que con una llamada es capaz de solventarme cualquier situación.

A mi asesor Dr. Jesus Henriquez, por su claridad, la generosidad de su tiempo y su profunda sensibilidad y respeto por la diversidad cultural.

A Clarissa Martínez que nunca aprendió a ser objetiva cuando se trata de mí.

A mi “Papá Monchito” que con la fe que me queda le pido a Dios que no se vaya antes que yo.

A mis entrañables amigos Tania, Orlando, Lida y Zuleyma que hice de su casa una extensión de la mía.

Y por supuesto, a mi Pili, que es mi adoración.

RESUMEN

Las políticas de Educación Intercultural Bilingüe tienen treinta años entre su gestación, diseño e implementación en Honduras, lo que en la década de los noventa comenzó como un reclamo de las poblaciones indígenas y negras y la presión de organizaciones internacionales que mediante la aplicación del Convenio 169 (OIT, 1989) intensificaron su gestión por la generación de políticas encaminadas a preservación de las lenguas y los pueblos indígenas y tribales; hoy es cada vez más urgente analizar la pertinencia de estas políticas en las comunidades indígenas y negras de Honduras, por lo tanto, esta investigación recoge esa deuda histórica y plantea un análisis no desde la estadística de sus resultados cuantitativos que es igualmente necesario, sino más bien desde la perspectiva de las actoras locales¹; ellas están en las comunidades y son las más próximas a la escuela y cuya narrativa es necesario documentar como parte de la experiencia educativa nacional.

De allí, que este escrito presente en primera persona el “sentipensar²” de las madres, maestras, abuelas y lideresas comunitarias respecto al papel y a la relación escuela-comunidad, revisando el rol que juega el Estado de Honduras a través de estas instituciones e interpretar desde distintas miradas la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como un ejercicio desde la “descolonialidad del poder” (Dussel, 2005), invirtiendo así, la lógica vertical, cuantitativa y estandarizada bajo la cual se han venido

¹La utilización de esta palabra no obedece a la gramática de la lengua porque parte de la necesidad de nombrar a las mujeres de la comunidad garífuna de Corozal y maestras de la escuela Ramón Rosa donde particularmente todo el personal docente son mujeres, por eso se hacen llamar actoras locales, porque son quienes organizan y toman acciones encaminando procesos por el bien colectivo. Consultar Glosario de la página 176

² Es pensar atravesada por las emociones que produce el pensamiento, Según Maturana (1999) Es el encuentro intensamente consciente entre razón y pensamiento.

revisando estas políticas, contrario a esto y como un ejercicio de poderes alternativos, este estudio coloca en el centro del análisis a la mujer negra, indígena, como sujeto social y comunitaria; y plantea desde su cosmovisión y experiencia, la revisión de la EIB en Honduras proponiendo una investigación horizontal, cuya construcción se ve atravesada por la reflexión suscitada por la pregunta de (Corona, 2019) “¿De qué manera podemos invertir la situación investigativa donde el otro es un objeto situado fuera de la investigación y sólo aparece referido en la enunciación del investigador?” (p.16)

Para esto, se plantearon tres categorías: Identidad Cultural, Territorio e Interculturalidad, en torno a las cuales se desarrollaron los instrumentos que van desde grupos de discusión hasta testimonios orales, los cuales permitieron acercamientos generando espacios seguros para la emisión de las emociones y pensamientos transformados en palabras.

El objetivo principal del estudio es identificar las interpretaciones sobre el paradigma intercultural implícito en las políticas de EIB desde la experiencia de las actoras comunitarias, para señalar elementos que promueven la desigualdad social.

Con esto se busca revisar la implementación de un modelo educativo que podría contener lógicas racistas tras un velo de interculturalidad insipiente orientada al no cuestionamiento de la desigualdad, la inequitativa distribución de los recursos, la aceptación del desplazamiento territorial, la persecución y desaparecimiento de líderes comunitarios, la invisibilización histórica en la conformación del Estado-Nación y la invalidación de los saberes ancestrales como múltiples formas de racismo.

Entre los resultados relevantes de esta tesis se pueden señalar que la conservación de los elementos de la identidad garífuna de la comunidad de Corozal no descansa en las políticas de EIB sino más bien en las actoras locales que pese a la exclusión de la espiritualidad garífuna, la historia y los saberes ancestrales de estas políticas educativas, se mantienen vigentes gracias a las estrategias comunitarias que ponen en práctica en las comunidades. Otro aspecto significativo es la importancia de la figura de los liderazgos comunitarios y la organización que no se le limita a la comunidad local sino más bien a los pueblos garífunas como tal, que defienden el territorio con la claridad de que defender el

territorio es cuidar y promover la vida, entendiendo por esto la defensa del derecho a la educación, la salud, la soberanía alimentaria, desde la cosmovisión ancestral del pueblo garífuna.

Quizá el resultado más relevante de esta investigación es pensar y posicionar la mujer garífuna como sujeto político, capaz de invertir la lógica colonial en la que se ha basado el diseño de las políticas de EIB, dejando al margen de su análisis, revisión y pertinencia a quienes habitan las comunidades y cada día buscan las formas de conservar la lengua, la cultura, el territorio, la vida comunitaria y todos los elementos de la identidad cultural, a pesar de los dispositivos institucionales que utiliza el Estado para imponer su lógica de modernidad colonial como mecanismo efectivo de poder y de prolongación de los ciclos de desigualdad social como una de las variadas formas de violencia.

Finalmente, dejar por sentado que esta tesis utiliza algunos términos que fueron seleccionados no por la normativa de la lengua sino por el peso semántico que adquiere dentro de la comunidad donde se realiza el estudio y que a medida se van presentando se ofrece una breve explicación de estos y que el lector puede ampliar en la consulta al glosario que para estos efectos se ha incorporado al final del documento.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----|
| DEDICATORIA..... | 6 |
| AGRADECIMIENTOS | 7 |
| RESUMEN | 9 |
| INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| PARTE I. | 17 |
| MARCO METODOLÓGICO | 17 |
| CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO | 18 |
| CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | 31 |
| PARTE II. | 70 |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 70 |
| CAPÍTULO 1. EL CICLO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EIB..... | 72 |
| CAPÍTULO 2. COLONIALIDAD DE PODER, INTERCULTURALIDAD Y DESIGUALDAD SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO | 89 |
| PARTE III. | 113 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS | 113 |
| CAPITULO 1. IDENTIDAD CULTURAL..... | 117 |
| CAPITULO 2: TERRITORIO | 135 |
| 2.2 AMENAZAS AL TERRITORIO Y SU RELACIÓN CON LA EIB | 140 |
| CAPITULO 3: INTERCULTURALIDAD..... | 150 |
| CUADRO RESUMEN DE HALLAZGOS POR CATEGORÍA | 163 |
| PARTE IV..... | 174 |
| CONCLUSIONES/SUGERENCIAS | 174 |
| CONCLUSIONES..... | 176 |
| SUGERENCIAS | 181 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 183 |
| ANEXOS | 186 |
| Siglas | 187 |
| GLOSARIO..... | 188 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| | 12 |
| CÓDIGOS DE INSTRUMENTOS | 190 |
| Código | 190 |
| Descripción..... | 190 |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está enmarcada en la necesidad de analizar el ciclo de las Políticas Públicas en la Educación Intercultural Bilingüe (PP-EIB) en Honduras y repensarlas desde la opinión de las actoras locales, procurando la sistematización de las interpretaciones que reciben estas políticas desde el momento en que se generan hasta la implementación de estas. Es decir, una propuesta de análisis que pueda construir un puente entre lo que se percibe de la política en el texto y discurso que presenta el Estado y en cómo se interpretan desde el discurso de las actoras locales y se problematizan en los micro escenarios de la comunidad educativa de quienes la reciben.

Es importante reconocer el contexto histórico en que se propone este proyecto de investigación, en un tema que comenzó a ser interés del Estado de Honduras, a partir de los años noventa, cuando por la demanda de organismos y convenios internacionales, así como también de los pueblos indígenas y negros de Honduras comenzaron a generarse los espacios que permitieron la construcción de las bases de lo que hoy se conoce como la Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo, a treinta años de la implementación de estas políticas que marcaban el paso a la tan ansiada incorporación de lenguas y saberes, no se observa un verdadero robustecimiento y apropiación de estas políticas según los resultados de los rendimientos académicos (2017,2019), así como también estudios llevados a cabo por parte del Instituto de Investigación de la UPNFM, como ser: *Estado de la Educación en Honduras. En La Educación Intercultural Bilingüe y la Construcción del Estado Nación Pluriétnica en Honduras* (Amaya, 2010, p. 156) en el cual concluye que:

Los mayores desafíos para la EIB hace diez años eran el bajo presupuesto asignado a las tantas tareas que implica la diagramación, edición y publicación de textos escolares en lengua materna, la formación docente sin grado de licenciatura en EIB, finalmente el golpe de Estado militar suscitado en el 2009.

A lo anterior hay que señalar que a pesar de los esfuerzos que señala la Secretaría de Educación de Honduras en materia de apoyo a la EIB, los estudios de (Morales y Magalhães, 2013, p.9) establecen que la “Educación Intercultural Bilingüe en Honduras no

ha alcanzado el impacto esperado y que lejos de ello continúa siendo una gran deuda del Estado hondureño con los pueblos indígenas y negros”.

De tal manera que, esta investigación está centrada en varios rasgos que emergen de la teoría del ciclo de políticas públicas que (Avelar, 2016) extrae de Stephen Ball, investigador y sociólogo de la educación que señala cinco aspectos fundamentales para el análisis la política; la primera, es entender cómo se construye la política en el “Contexto de la producción de texto” es decir, la construcción del marco legal que determina el “cómo” debe entenderse la política, la segunda, es la política en su “Contexto de influencia” que aborda la interpretación que recibe por los sujetos que sistematizan la implementación de la misma, para citar un ejemplo, puede observarse qué sentido le da a la política por parte del Estado pero visto desde la posición de los actores locales, comunitarios y cómo llega y hace su ingreso al aula de clases, la tercera en este análisis es el “Contexto de práctica” que analiza las interacciones en el ambiente escolar, la mirada de las profesoras que la aplican, los padres y madres así como los sujetos que están finalmente en el centro de la política, los niños y niñas de los centros educativos de la Educación Intercultural Bilingüe.

Le siguen dos rasgos que caracterizan esta teoría para completar finalmente cinco. “Contexto de resultados” y “Contexto de estrategia política” estos últimos encaminados a la construcción de un estudio dialógico que permita analizar desde el micro escenario de la escuela el estado actual de la Educación Intercultural Bilingüe, procurando entender los encuentros y desencuentros que genera la política.

Estos contextos deberán observarse en el desarrollo de las tres categorías de análisis que contempla esta investigación en las cuales gira toda la dinámica del estudio, con ello se busca desde un posicionamiento descolonial subvertir la forma tradicional en que se analizan las políticas que parten desde la óptica de instituciones del Estado donde ya no se debe centrar el análisis basado en datos cuantificables sin antes conocer las escuelas, entender la dinámica de las comunidades indígenas y negras, escuchar y documentar las experiencias de vida de los maestros rurales o de las comunidades indígenas y negras en donde se aplican estas políticas de EIB, para un análisis profundo habrá quien proponga la recolección de datos a gran escala, medir rendimientos y contabilizar deserciones. Todo lo

anterior es necesario y oportuno, sin embargo, existen elementos de las políticas educativas que solo pueden ser percibidos desde la mirada de quienes participan directamente de ellas.

De tal manera que, este estudio busca escuchar y aprender de quienes día a día construyen tejido comunitario en torno a la escuela, las maestras que reinterpretan las políticas sin pensarse como hacedoras de las mismas, las líderes comunitarias que interponen el cuerpo y la vida por la defensa del territorio porque entienden que no puede pensarse la educación, ni ninguna forma de existencia sin el territorio, desde las abuelas y maestras jubiladas que atestiguan la lucha de comunidad por mantener vivos los valores identitarios de la cultura garífuna y finalmente los más jóvenes que entre risas admiten que en sus sueños se ven lejos de este país.

Las tres categorías que aglutinan dichas voces y miradas son: Identidad Cultural, Territorio y Educación Intercultural. Estas categorías de análisis que me gustaría más bien llamar, categorías de encuentros, pretenden no ir a extraer a las comunidades saberes que nutren la academia sin que luego se reconozcan los orígenes de los mismos, sino poner en cuestión mi posición como investigadora para entender que no basta lo aprendido en la academia y por eso hay que caminar con los que caminan defendiendo los ríos, la tierra, el mar, la vida, hay que escuchar con atención para pensar desde los márgenes y finalmente, como lo escribiría poeta (Lorde, 2007) “Hay que hablar, sabiendo que no se esperaba que sobreviviéramos” (p.31).

Finalmente, remarcar, que este trabajo no pretende ser una transposición forzada de la teoría propuesta por Stephen Ball en contextos muy distintos al que se plantea en esta investigación. Este trabajo pretende incorporar las voces de la comunidad educativa en la valoración y reinterpretación de la política, propone con ello construir visiones, puentes, traducciones de la cotidianidad escolar, entendiendo que la interculturalidad al servicio de las comunidades no del Estado, debe servir para generar ese diálogo franco y horizontal de los saberes que se enriquecen con la heterogeneidad de las opiniones; valorando, la diversidad epistémica y la voz comunitaria, que son principios que deben atravesar inexorablemente las políticas educativas.

El siguiente apartado incluye el marco metodológico, en el que se plantea desde la explicación del objeto de estudio hasta la metodología, los instrumentos y las categorías que se utilizaron en esta investigación, la cual se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y se sitúa geográficamente en la comunidad garífuna de Corozal, municipio de La Ceiba, departamento de Atlántida.

PARTE I.
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Este apartado concentra el abordaje del problema que encierra esta investigación y construye el objeto de estudio basado en el interés de la investigadora de revisar las políticas en Educación Intercultural Bilingüe desde la experiencia garífuna en Honduras, determinar en qué nivel de interculturalidad se encuentra según la categorización que se establece para comprender cómo el Estado ha instalado conceptos de interculturalidad pero que en la profundidad podría ser una interculturalidad básica de nivel relacional y que como tal no cuestiona la desigualdad social en la que permanecen los pueblos indígenas y pueblos negros, y que no permite la integración de las técnicas y saberes no sólo para la defensa del territorio, sino también para la promoción de estrategias comunitarias y para la revisión de políticas públicas desde una interculturalidad crítica.

Esta investigación tiene como objeto de estudio el análisis de las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe, lo cual no es novedoso puesto que hay numerosos estudios que abordan dicha temática. Sin embargo, esta investigación introduce en el centro de este análisis un elemento hasta ahora poco explorado y cada vez más necesario; esto es la perspectiva de las maestras garífunas y las lideresas comunitarias, quienes a su vez son madres, abuelas e hijas que se nombran a sí mismas como actoras locales por su rol dinámico, inmersas en el entramado comunitario social y presenta como resultados esas voces y las contrapone a lo que la política plantea como texto y como discurso oficial del Estado.

Dentro de la construcción del objeto de estudio convergen tres aspectos que no son excluyentes entre sí: Los valores identitarios³ de la cultura garífuna, el territorio y la Educación Intercultural Bilingüe; encontrar en las voces locales la conexión entre estos elementos y sentar las bases para el diseño de estrategias de análisis de las políticas públicas desde mecanismos locales, posicionando a la comunidad no como objeto de estudio sino

³ Por valores identitarios se entenderán en este contexto aquellos que forman parte de la cultura garífuna, con los cuales dicha población se identifica y reconoce como parte de su patrimonio inmaterial. Ver glosario.

como sujeto de saberes, capaz de construir de forma colectiva dispositivos de convergencia para pensar y repensar su propia realidad.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estado actual del ciclo de las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe ¿Reproducen la desigualdad social bajo lógicas coloniales del poder?

Esta pregunta problematizadora es el resultado de la reflexión de las dinámicas escuela-comunidad-poder, la revisión bibliográfica y el interés de la investigadora que, como mujer negra, del pueblo garífuna y maestra de educación primaria, plantea la necesidad de incorporar una mirada local y comunitaria, así como también escuchar las voces que no son tomadas en consideración cuando las instituciones del Estado toman decisiones basados en su propia perspectiva de lo que es interculturalidad y diseñan las políticas educativas bajo las cuales se debe educar una comunidad indígena o negra sin una clara observancia a la desigualdad social, a las amenazas territoriales, a la explotación de los recursos naturales por parte de proyectos que promueve el mismo Estado a la invisibilización de este sector de la población en la vida política del país y, al desconocimiento de su historia como parte de la historia nacional y de los valores identitarios que no coinciden con el ideario homogeneizante del Estado Nación.

Esta investigación está planteada desde la necesidad de conocer el ciclo de las políticas públicas en EIB en Honduras desde la experiencia garífuna y si éstas son diseñadas verticalmente de arriba hacia abajo y de qué manera se interpretan estas políticas en la comunidad educativa.

La producción científica y académica en esta temática coincide en que la EIB debe ser cuanto menos revisada en pertinencia, calidad y efectividad, entendiendo que eso implica necesariamente la percepción de quienes la materializan de forma cotidiana en los micro escenarios de la comunidad escolar.

Esta propuesta es una manera de ver las Políticas Públicas en Educación Intercultural Bilingüe (PP-EIB), terreno en el cual pueden y deben realizarse múltiples y variados estudios, habrá quién proponga revisar la metodología, los textos, la evaluación, el rendimiento académico, los contenidos, la interculturalidad, la didáctica de las lenguas y muchos campos más, igualmente importantes y necesarios, sin embargo, para todo ello se requiere revisar los mecanismos que emplea esa política para concebirse a sí misma como intercultural, diversa y emancipadora, pero que en la práctica no se observa una disminución de la brecha de desigualdad social más allá de su finalidad intrínseca de asimilación de quiénes acceden a estos espacios educativos.

En América Latina, la educación fue concebida inicialmente con la finalidad de dominación y sometimiento de parte del sujeto colonizador sobre el sujeto colonizado. El proceso de “colonización” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia “colonizadora” no sólo ocupa territorio ajeno y lo “cultiva”, sino que lleva e impone su propia “cultura” y “civilización” incluyendo la lengua, religión y las leyes. Si bien es cierto que hubo ya muchas olas de “colonización” antes de la Conquista del continente americano (Abya Yala) –incluso en contextos no-europeos, esta “colonización moderna”, a partir del siglo XVI, ha formado el paradigma de lo que viene a ser el occidentocentrismo y la asimetría persistente entre el mundo “colonizador” (llamado también “Primer Mundo”) y el mundo “colonizado” (“Tercer Mundo”), entre Norte y Sur. (Estermann, 2014).

Este proceso de colonización que se describe en la cita anterior tuvo quizá su manifestación más efectiva en el campo educativo o pedagógico, tal como lo definió (Bourdieu, 2011) donde se internalizaron y convirtieron en *hábitus* las formas de pensar, actuar, hablar y vivir de la cultura dominante, en este caso la cultura colonizadora que de manera progresiva ha ido normalizando estas lógicas de poder que organiza, define, selecciona y regula la sociedad de acuerdo a lo que concibe como correcto. Este ejercicio de fuerza, a veces invisible, busca reproducirse a través de la escuela que es quien certifica, clasifica y valida a los individuos en función del capital cultural, eso en términos de Bourdieu.

Por lo tanto, el tema de lo intercultural es siempre, un tema vigente, que no debe verse únicamente de forma relacional, pretendiendo que la interculturalidad sea una simple relación entre culturas, esa perspectiva según Catherine Walsh (2017) representa un problema que limita la interculturalidad en sí.

El problema con esta perspectiva es que, fundamentalmente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continúa en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la coyuntura actual, evidenciando a la vez sus significados, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas (Walsh, 2017)

Las dos perspectivas adicionales a las que se refiere la autora son la funcional y la crítica que ya suponen un estadio superior a la anterior, donde la interculturalidad no se define sobre la base de las relaciones interpersonales, sino que asume su rol en una mirada más profunda que no escapa a la política, las relaciones de poder, la filosofía e incluso a la estética y que tampoco se limita al terreno educativo, aunque es ahí donde encuentre el ámbito más práctico para la transformación. Esta propuesta de investigación se centra en ese ámbito y desde la perspectiva de la descolonialidad del poder que es antes que nada crítica.

La tercera perspectiva, que es la que se asume en esta investigación- es la de interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial

de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados⁴” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala 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 distintas. (Walsh, 2014, p. 4)

Este trabajo de investigación busca entre otros aspectos, identificar según el ciclo de las políticas públicas en EIB y partiendo de las relaciones entre los actores que construyen y los actores que interpretan la política en qué perspectiva está siendo abordada la interculturalidad por los tomadores de decisiones, si es una interculturalidad relacional donde de “folklorizan” los sujetos o una interculturalidad que no reconoce, ni cuestiona las relaciones de poder y que diseña herramientas que no garantizan el acceso al capital cultural disminuyendo así la brecha de desigualdad en la sociedad o si es una interculturalidad funcional para el Estado pero que no cuestiona la herencia poscolonial, ni la redistribución de los recursos y que invisibiliza la desigualdad social.

Ahora se sabe, por los estudios realizados, que la EIB en Honduras es un proyecto aún en construcción, pero que hasta ahora ha dejado en Honduras, según (Morales & Magalhães, 2014) más sombras que luces, también se reafirma en el estudio *Reimaginando La Nación en Honduras: de la "Nación homogénea" a la Nación Pluriétnica". Los negros garífunas de cristales* de (Amaya, 2011) que la construcción del proyecto de Estado Nación en Honduras al igual que gran parte de naciones latinoamericanas se basó en la imposición de una nación homogénea. Además, la investigación de (Fajardo, 2009) *Educación*

⁴ Este es término que utiliza la autora para referirse a aquellos que como resultado del racismo estructural les ha sido arrancado su lengua, sus cosmovisión y su historia a cambio de formar parte de las estructuras consideradas social y económicamente como dominantes renunciando a su identidad indígena o negra

Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: teoría y didáctica para una adquisición de la competencia intercultural señala la necesidad de plantear una interculturalidad para todos.

Debemos insistir en la necesidad de que el enfoque intercultural determine realmente todo el Currículo Nacional Básico y no se limite a un programa educativo “especial” para los pueblos étnicos minorizados en Honduras. Esto significaría convertir la EIB en política de Estado para transformar todo el sistema educativo a favor de un proyecto de nación multicultural y plurilingüe, con una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo de todas las lenguas y culturas (p. 478).

Ahora se necesita investigar sobre otras tantas líneas de investigación señaladas por estos autores, una de esas líneas es sin duda, cuánto se ha avanzado en el abordaje de la construcción de un ciclo de las políticas públicas (PP) en EIB que abarque esa visión de nación pluricultural e integre la perspectiva de las actoras locales.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. PREGUNTA GENERAL

1. ¿Cuáles son las estrategias comunitarias y educativas que aplican actoras de la comunidad de Corozal para analizar el paradigma intercultural implícito en las PP de EIB, concretamente en relación con la identidad cultural, el territorio y la interculturalidad?

1.2.2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS

2. 1. ¿Cuáles son los elementos de la identidad cultural de la población de Corozal que son excluidos de la PP-EIB desde la interpretación de las actoras comunitarias y que desarraigan la identidad garífuna?
3. 2. ¿Cómo se gestiona la defensa del territorio como un espacio vivido y qué evidencia existe de acciones articuladas encaminadas a la conservación y preservación del territorio?
4. 3. ¿Cuáles son los mecanismos individuales y colectivos que emplean las actoras locales para interpretar el papel del Estado en las políticas de EIB y cómo las adecuan a la realidad cotidiana de la escuela y la comunidad?

5. 4. ¿Qué evidencias existen de las adecuaciones a las políticas por parte de las actoras locales, que permitan la conformación de espacios democráticos y emancipatorios en la revisión y práctica de las políticas de EIB en la escuela y la comunidad Garífuna de Honduras?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar las interpretaciones sobre el paradigma intercultural implícito en las PP EIB desde la experiencia de las actoras comunitarias, concretamente en relación con la identidad cultural, el territorio y la interculturalidad para señalar elementos que promueven la desigualdad social.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar sobre las prácticas y valores culturales que conforman la identidad Garífuna y que subsisten al margen de la política educativa, así como los mecanismos comunitarios para la preservación y promoción de esos elementos identitarios.
2. Identificar los mecanismos o elementos de defensa y preservación del territorio que se pueden traspolar al proceso de gestión de una educación intercultural que responda a los valores de la comunidad Garífuna.
3. Revisar las contradicciones y convergencias sobre las prácticas pedagógicas que deben aplicarse según las PP-EIB y lo que acontece cotidianamente en el espacio áulico⁵.
4. Proponer estrategias de conformación de espacios democráticos y emancipatorios para el análisis de las políticas de EIB que sirvan como base para la generación de propuestas comunitarias de políticas educativas.

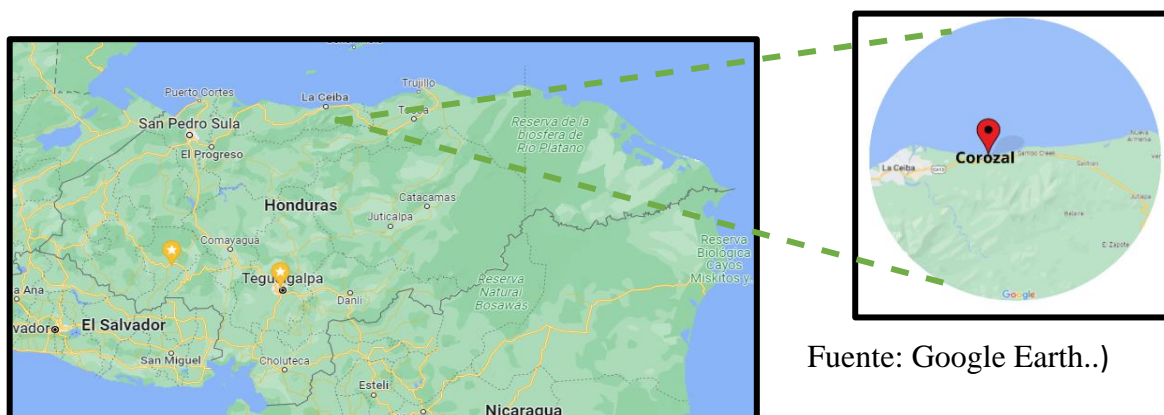
⁵ Entendiendo por éste los espacios abiertos donde se realizan los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN

1.4.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL

La propuesta de investigación está delimitada en el espacio geográfico de Honduras, departamento de Atlántida, en donde se encuentra ubicada la comunidad garífuna de Corozal, en La Ceiba, uno de los ocho municipios del departamento antes mencionado.

Imagen 1. *Mapa político de Honduras*



Fuente: Google Earth..)

La comunidad Garífuna de Corozal, fue fundada en el año de 1864, está geográficamente ubicada en el departamento de Atlántida, a 11kms de la ciudad de La Ceiba, ésta pequeña comunidad de predominante población negra tiene una población de aproximadamente cinco mil habitantes según el último censo de (INE, 2018) su actividad productiva es la pesca y el turismo, dada la belleza de sus playas frente al mar caribe. Esta comunidad cuenta con tres centros educativos de los niveles de prebásico, básico y media, el estudio se centra en la escuela en Educación Intercultural Bilingüe *Ramón Rosa* en la cual se aplican las políticas públicas en EIB.

Según datos del Centro de Administración de Centros Educativos⁰ (SACE, 2022) el centro educativo *Ramón Rosa* de Corozal es una escuela de seis grados, de los cuales existen 14 secciones que funcionan en las jornadas matutina y vespertina y registró en su matrícula del 2021 una población estudiantil de 344 estudiantes (171 niñas y 173 varones) atendido por 17 maestras (15 mujeres y 2 varones entre ellos el director del centro educativo y un profesor de computación). Para efectos de este estudio se trabajó con las maestras del

centro educativo, así como también el director y madres de familia que integran organizaciones de participación comunitaria conocidas como asociaciones de grado, patronato, lideresas comunitarias, se incluyen también jóvenes que egresaron de su educación primaria en la escuela *Ramón Rosa* y que integran una instancia de organización comunitaria, denominada *Centro de Alcance*. Aunque el epicentro geográfico de esta investigación se resume en el siguiente cuadro, vale la pena aclarar que, en busca de la información, de los informantes y de otras experiencias EIB que aportaran a la visión amplia de la investigadora, se visitaron también otras comunidades como ser: Vallecito, Colón, Sambo Creek y Triunfo de la Cruz.

Cuadro 1

Localización del centro educativo.

| Departamento | Municipio | Comunidad Garífuna | Centro educativo |
|--------------|-----------|--------------------|------------------------|
| Atlántida | La Ceiba | Corozal | Escuela EIB Ramón Rosa |

Nota: Este cuadro presenta la ubicación del centro educativo donde se centró la investigación.

1.4.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL

De igual forma es necesario precisar el tiempo sujeto al análisis en la revisión de la producción de la política, comprendida entre los años 1994-2018; periodo en los cuales se emitieron los decretos legislativos que dieron origen a la EIB en Honduras. Esta delimitación temporal permitirá analizar los primeros dos contextos en los que surge la política pública según el ciclo de análisis de Stephen Ball, los cuales según su teoría son el contexto de influencia y de producción de texto, esto es posible gracias a una revisión documental a partir de la cual se puede conocer cómo fue su creación desde el año 1994 hasta el 2018. abarcando así un espacio temporal de veinticuatro años en políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe en Honduras. Cabe aclarar que lo que se propone en este apartado es una simple revisión documental, para historizar no un estudio

longitudinal, ni una revisión profunda y detallada de los actores y el proceso de conformación de una cronológica de la construcción legal y social de la política; aquí lo que se busca consultar los textos de la ley marco de la política, entrevistar actores claves que contribuyeron a la creación de esta política y mediante esa revisión documental y las entrevistas se pueda recoger la visión inicial que las actoras comunitarias tenían de la política y hasta qué punto eso disiente de lo que se tiene hoy en el marco de la EIB en Honduras.

1.5 DELIMITACIÓN DEL CONTENIDO

La base teórica de esta propuesta se centra en una Teoría que es la del ciclo de las Políticas Públicas, vista desde el posicionamiento epistemológico de la descolonialidad del poder enfocada al paradigma de la Interculturalidad de la EIB. Esto encontrará su concreción en los dos capítulos en que se divide la fundación teórica.

Cuadro 2

Fundamento teórico de la investigación

| Teoría ciclo de políticas públicas | Posicionamiento epistemológico descolonialidad del poder | Paradigma interculturalidad |
|--|--|---------------------------------|
| Stephen Ball Bowe J. Mainardes | Anibal Quijano Ramón Grosfoguel | Catherine Walsh Günter Dietz |

Nota. Este cuadro muestra una visualización de las bases teóricas de la investigación

1.5. JUSTIFICACIÓN

Todo proyecto colonizador, cuando no implica el exterminio o el desplazamiento de la población local, lleva implícito un compromiso didáctico: el colonizador, que se considera en posesión de una cultura superior, es responsable de su difusión

entre los colonizados, que por definición se considera de inferior nivel cultural e intelectual. (Gonzalbo, 2010, p.180)

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las Naciones Unidas (ONU, 1948) establecieron en el artículo 26, el Derecho Universal a la educación.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) establece en la parte VI del Convenio 169 lo que concierne a Educación y Medios de Comunicación, en su artículo 27 expresa en sus numerales uno y dos:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (OIT, 1989, p. 55).

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar (OIT, 1989, p. 56).

Para el año 2015 la ONU declara los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con miras a disminuir la pobreza de cara al 2030, el objetivo cuatro se centra en educación: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS, 2015, p.76)

Lo anterior constituye parte del marco legal que impulsa a los países suscriptores de estos convenios y declaraciones a emprender esfuerzos para garantizar una educación inclusiva y diversa para todos, sin embargo, Honduras atraviesa en los últimos años un declive en la calidad de los servicios educativos, prueba de esto son los bajos rendimientos educativos que reflejan los Informes de Rendimiento Académico (SEDUC, 2019) a esta situación pueden señalarse algunos vacíos en la evaluación como es el caso de la EIB, cuya implementación no cuenta hasta ahora con un informe completo y con datos desagregados

por pueblos indígenas sobre el estado actual de esas políticas educativas y su impacto en la calidad educativa de quienes la reciben.

Este estudio no pretende realizar dicha evaluación, pero, si pretende ser un estudio, sistemático y organizado del análisis del ciclo de esas políticas desde la mirada y la voz de quienes se encuentran de alguna manera inmersos en ella, posicionando a las actoras comunitarias como sujetos capaces de identificar los mecanismos que generen el diseño de la política en EIB desde una perspectiva local, comunitaria, que incorpore en el debate epistémico los saberes locales, ampliando la posibilidad de quienes en ella convergen y proponiendo el diálogo con quienes la interpretan, aplican, y a quienes impacta, directamente abarcando así familia y comunidad quienes a su vez, tratan de entender y que de alguna manera también tienen su propia interpretación de estas políticas.

Este estudio es necesario porque permite un ejercicio a menor escala del análisis del ciclo de las políticas en EIB partiendo del reconocimiento del valor de la diversidad, que permita una revisión integral del proceso de implementación y reconocer cuando se está cediendo a formas coloniales de poder que pretenden los diseños verticales y homogéneos, sin considerar la perspectiva crítica y sin tomar en cuenta que el origen colonial de la educación en América Latina continúa vigente e impone los criterios, los saberes, las formas, las imágenes y los hábitos de la clase dominante, tal como lo expone (Bourdieu, 1989) en su “Teoría de Violencia Simbólica” quienes afirman que, mediante el ejercicio pedagógico se reproducen social y culturalmente los hábitos de una cultura que se considera dominante o podría llamarse también oficial y que acaba por definir los ¿qué? y los ¿cómo? se deben hacer las cosas.

Esta propuesta es novedosa, porque pretende instalar una mirada introspectiva, crítica y descolonial del ciclo de las políticas públicas en EIB, analizada no solo como un ejercicio de poder externo a las comunidades educativas, sino como un mecanismo que promueva el diálogo sobre la cuestión intercultural y sobre si ésta es percibida como lo proponen las políticas en el contexto del discurso oficial. También, permite a los actores de la comunidad educativa pensarse como generadores de políticas entendiendo que cuando las aplican basadas en su percepción son también diseñadores de políticas públicas a nivel

micro y por lo tanto la responsabilidad sobre la reflexión de las mismas, no sólo es válida, sino que también es urgente e impostergable.

Este estudio responde a líneas de investigación abiertas por otras investigaciones y estudios, antes citados y que abordan el tema de la educación intercultural en Honduras y a su vez, abre nuevas líneas para seguir pensando la cuestión interculturalidad que atañe a todos, no solo a los pueblos indígenas y negros de América Latina y Honduras, donde se debe continuar el camino que conduce a la incorporación de una EIB en Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB, 2006) para todos los centros y los niveles educativos, porque la interculturalidad forma parte de la vida política, educativa, social y cultural de este país, que mediante Acuerdo Presidencial 0719-EP (La Gaceta, 1994) El Estado hondureño, se reconoce así mismo como un “Estado Pluricultural y Plurilingüe” y que con esta declaración dio un paso hacia el reconocimiento, que debe traducirse en el reconocimiento también de la diversidad epistémica y de los actores locales, como sujetos políticos capaces de interpretar y redefinir políticas en EIB.

Finalmente, se presenta a continuación la metodología mediante la cual se desarrolló esta investigación que busca entender y comprender el paradigma de interculturalidad de las políticas de EIB desde el análisis del discurso de las actoras locales mediante la triangulación de las categorías de análisis y el análisis de los resultados obtenidos desde la aplicación de los instrumentos.

CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. ENFOQUE

Dada la naturaleza del estudio, este proyecto de tesis se centra en el enfoque de la Investigación Cualitativa, que según (Rodríguez, Gil, y García, 1996), estudia la realidad en un contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32).

Lo anterior resume bien el paradigma de esta investigación, puesto que la misma no está interesada, al menos no en esta fase, en centrarse en cifras que midan impacto, rendimiento y porcentajes en relación a la implementación de la EIB en Honduras, sino que busca llegar a la comunidad y al centro educativo donde se implementa la EIB y recoger las voces de la maestras, directivos, madre y padres de familia que tienen un acercamiento con el centro educativo y de alguna manera u otra forman parte y son alcanzados por la dinámica educativa de estas políticas educativas.

“La investigación cualitativa, es la descripción detallada, intrínseca- extrínseca y de amplia esencia para describir, entender y comprender al fenómeno en estudio dentro de su propia realidad” (Trujillo, et al, 2019 p.38)

Para analizar la (PP-EIB), aquí se plantea un acercamiento franco y horizontal que pretende recoger la percepción que tienen las actoras locales sobre la EIB, presenta, además, aunque no de manera directa, pero sí colateralmente las experiencias y las historias de vida de las actoras locales que van tejiendo el entramado comunitario en torno a la escuela, en la que indudablemente estas políticas transforman a la vez que son transformadas.

Esta investigación no descarta ni ignora completamente algunos datos cuantitativos que irremediamente surgen cuando se proponen análisis de políticas públicas, pero propone ver dichos datos, si surgen, desde la mirada comunitaria, local y cotidiana, es decir,

cómo son interpretados, percibidos y traducidos en la comunidad y la escuela. Es indispensable en este punto, explicar, como esta metodología conduce al logro de los objetivos propuestos en esta investigación. Por ello es preciso ir aportando elementos que contribuyan a develar esta cuestión, en el caso de cómo ésta metodología contribuye a determinar si las políticas en Educación Intercultural Bilingüe reproducen la desigualdad social según la perspectiva de las actoras locales, para ello se proponen dos de los tres instrumentos que apuntan directamente a la sistematización de todas las voces que confluyen en el escenario educativo y comunitario que ha sido seleccionado. Esos instrumentos son grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas, testimonios orales, bitácora, cuestionarios, observación participante, instrumentos se exponen en un apartado posterior.

2.2. TIPO DE DISEÑO

2.2.1 FENOMENOLÓGICO

Es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos. (ibid. p. 40).

2.2.2. ETNOGRÁFICO

“Tiende a representar la realidad estudiada con todas sus diversas capas de significado social, en su plena riqueza para conseguir una reconstrucción analítica e interpretativa de la misma: de la cultura, de las formas de vida y la estructura social del grupo de objeto de interés” (Bisquerra, 2012 p. 232)

En este punto cabe señalar los cinco momentos claves de esta propuesta:

- Primero: la revisión documental de las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe, lo que sería en contexto de la producción del texto.
- Segundo: el acercamiento a los actores claves de la comunidad educativa de los centros educativos seleccionados.

- Tercero: aplicar los instrumentos basados en el ciclo de las políticas públicas.
- Cuarto: analizar los resultados de la aplicación de los instrumentos.
- Quinto: presentar los resultados.

2.3 . MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para lo anterior (Ball, 1994) sugiere lineamientos a manera de preguntas que deben detallarse para orientar el estudio, las cuales sirven para orientar los instrumentos y guiar el análisis , sin embargo, es válido aclarar que dichas preguntas no se incluyen textualmente en el diseño de los instrumentos, dada la naturaleza del estudio que pretende escuchar activamente la reflexión de las participantes de la investigación y esto implica no esperar únicamente que respondan mecánicamente estas preguntas sino que también expresen fuera de ellas lo que consideran importante y necesario de decir.

Por lo tanto, se incluyen como una guía general a lo que apuntan los instrumentos y las tres categorías de análisis.

El siguiente cuadro de categorías de análisis deja explícito qué instrumentos deben emplearse para cada categoría y cuáles preguntas deben orientar la construcción de tales instrumentos.

| Objetivo general | Pregunta general | Herramientas metodológicas | Categorías de análisis |
|--|---|--|---|
| <p>Identificar las interpretaciones sobre el paradigma intercultural implícito en las PP EIB desde la experiencia de las actoras comunitarias, en torno a la identidad cultural, el territorio y la interculturalidad, para señalar elementos que promueven la desigualdad social.</p> | <p>¿Cuáles son las estrategias comunitarias, territoriales y educativas que aplican actoras de la comunidad de Corozal para el analizar el paradigma intercultural implícito en las PP de EIB en torno a la identidad cultural, el territorio y la interculturalidad?</p> | <p>En esta investigación se contemplan estas herramientas metodológicas o instrumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos de discusión 2. Testimonio 3. Entrevista semiestructurada 4. Bitácora 5. Observación participante 6. Cuestionario | <p>Categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.IDENTIDAD <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Identidad Garífuna 1.2 La comunidad 1.3 Lo comunitario como forma de vida. 2.TERRITORIO <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Relación de la mujer con el territorio. 2.2 Organización comunitaria para la defensa del territorio. 3.ESCUELA <ol style="list-style-type: none"> 3.1 La escuela como un lugar de encuentros. 3.2 La escuela como parte de la estrategia política. 3.3 La escuela como reflejo de la comunidad. |

Cuadro 3. Sistematización de las categorías de Análisis.

| Objetivos específicos | Preguntas específicas | Herramientas metodológicas | Dimensión | Categorías conceptuales autores | Preguntas orientadoras |
|---|--|---|--|---|--|
| <p>Indagar sobre las prácticas y valores culturales que conforman la identidad Garífuna y que subsisten al margen de la política educativa, así como los mecanismos comunitarios para la preservación y promoción de esos elementos identitarios.</p> | <p>¿Cuáles son los elementos de la identidad cultural de la población de Corozal que son excluidos de la PP-EIB desde la interpretación de las actoras comunitarias que desarraigan la identidad Garífuna?</p> | <p>Grupos de discusión Con maestras, madres y abuelas de la comunidad, consideradas referentes en la cultura, la lengua garífuna. Esta estrategia abrirá el debate sobre cuál es el papel de la escuela y la comunidad en la preservación del legado ancestral de algunos temas</p> | <p>Elementos culturales Transmisión generacional Lengua garífuna</p> | <p>CAPÍTULO I: IDENTIDAD CULTURAL Honduras “Identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia</p> | <p>¿Cómo contribuye la EIB a la preservación de los valores identitarios de la cultura Garífuna o cree que estos se están perdiendo? ¿Qué elementos culturales propios de las garífunas están en peligro de ser olvidados? ¿Cuáles son los elementos de la cultura que considera que la comunidad debe recuperar de forma urgente?</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>obviados en la PP EIB</p> <p><u>Testimonio oral</u></p> <p>Abuela o madre vinculada a la escuela en EIB “Ramón Rosa” de la comunidad de Corozal</p> <p><u>Cuestionario</u></p> <p>Visita a jóvenes al del centro de alcance de Corozal con la intención de conocer la interacción que tienen con la historia de su</p> | <p>exterior” (Molano, 2007, p. 73)</p> <p>La identidad cultural se trata de un sentimiento de pertenencia a un colectivo social que posee una serie de características y rasgos culturales únicos, que le hacen diferenciarse del resto y por los que también es juzgado, valorado y apreciado. (Cepeda, 2018, p. 218)</p> | <p>¿Qué aspectos de la cultura Garífuna dejan de lado los niños y jóvenes para encajar en el modelo educativo nacional, al salir de la escuela EIB?</p> <p>¿Qué aspectos de la cultura Garífuna ya no se practican como comunidad?</p> <p>¿Cuáles son los valores culturales que persisten en los garífunas de Corozal?</p> <p>¿Cómo el modelo educativo tal como está favorece la pérdida de la identidad cultural de los garífunas de Corozal?</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | comunidad, los elementos culturales, el sentido de pertenencia, la apropiación de la lengua. | | ¿Cómo la desigualdad social limita el funcionamiento de la escuela en la recuperación y preservación de los valores culturales de los garífunas de la comunidad de Corozal? |
|--|--|--|---|

| Objetivos específicos | Preguntas específicas | Herramientas metodológicas | Dimensión | Categorías conceptuales autores | Preguntas orientadoras |
|---|--|--|--|---|---|
| Identificar qué mecanismos o elementos de defensa y preservación del territorio se pueden traspolar al proceso de gestión de una educación intercultural que responda a los valores de la comunidad Garífuna. | ¿Cómo se gestiona la defensa del territorio como un espacio vivido y que evidencia existe de acciones articuladas encaminadas a la conservación y preservación | <p>Entrevista semiestructura a Mirian Miranda u otro representante de la organización madre de las comunidades garífunas OFRANEH sobre cómo se articula la lucha por la defensa del territorio.</p> <p>Entrevista semi estructurada A integrantes del patronato o líderes y lideresas comunitarias.</p> <p>Bitácora</p> | Territorio ancestral Amenaza territorial Defensa territorial | CAPÍTULO II: TERRITORIO “Lugar estructural que es estructurado” o como “espacio donde se dan relaciones de poder y de apropiación por parte de grupos humanos” (Cruz Hernández, 2016) El vínculo que realiza entre | <p>¿Cómo se concibe el territorio desde la perspectiva de la mujer garífuna?</p> <p>¿Qué lugar ocupa el territorio en el desarrollo de la vida del pueblo garífuna?</p> <p>¿Qué amenazas persisten al territorio de la comunidad garífuna?</p> <p>¿Qué relación existe entre las amenazas al territorio</p> |

| | | | | | |
|--|------------------------|---|--|--|--|
| | <p>del territorio?</p> | <p>Acompañar actividades de reivindicación territorial y tomar registro de los rituales, organización, convivencia y reclamos por el derecho territorial.</p> <p>Visita al proyecto de soberanía territorial del pueblo Garífuna, concentrado en Vallecito Colón, modelo base para las comunidades Garífunas de Honduras.</p> | | <p>espacio y poder es para concluir que el poder tiene una geografía que genera desigualdad entre las personas, países, regiones, etc. También para mencionar que hay diferentes formas en que este poder se representa en un mismo espacio y es ahí donde profundiza en las desigualdades de género que se dan en los espacios.</p> | <p>comunitario de los garífunas y la desigualdad social?</p> <p>¿Cómo afecta a la vida de las mujeres y las niñas la amenaza al territorio comunitario?</p> <p>¿Qué relación encuentra entre los territorios amenazados y el modelo educativo de EIB que el Estado implementa en la comunidad garífuna?</p> <p>¿Qué estrategias implementa la comunidad para la vigilancia y defensa del territorio garífuna?</p> <p>¿Qué relación encuentra entre las amenazas al territorio y la</p> |
|--|------------------------|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|------------------------|--|
| | | | | (Cruz Hernández, 2016) | <p>política de EIB que se implementa en la escuela comunitaria?</p> <p>¿Cuáles de estas estrategias se pueden implementar por parte de la comunidad para la revisión, vigilancia y defensa de una educación intercultural?</p> |
|--|--|--|--|------------------------|--|

| Objetivos específicos | Preguntas específicas | Herramientas metodológicas | Dimensión | Categorías conceptuales autores | Preguntas orientadoras |
|--|---|---|--|--|---|
| <p>Revisar las contradicciones y convergencias sobre las prácticas pedagógicas que deben aplicarse según las PP-EIB y lo que acontece cotidianamente en el espacio áulico.</p> | <p>¿Cuáles son los mecanismos individuales y colectivos que emplean las actoras locales para interpretar el papel del Estado en las políticas de EIB y cómo las adecuan a la realidad cotidiana de la escuela y la comunidad?</p> | <p>Revisión documental Del Currículo Nacional Básico en su apartado a la conformación y gestión de la EIB, revisión de planes escolares de maestras garífunas de aulas interculturales.</p> <p>Observación participante</p> | <p>Interculturalidad</p> <p>Educación Intercultural</p> <p>Política Pública en EIB</p> | <p>CAPÍTULO III: Interculturalidad Escuela/ EIB</p> <p>Es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones</p> | <p>¿Cómo la política fue recibida y cómo está siendo implementada?</p> <p>¿Cómo los profesores, directores, pedagogos y demás involucrados interpretan la política?</p> <p>¿Cuáles son las alteraciones o adaptaciones en el texto para poder concretizar la política?</p> <p>¿Cómo surgen las variaciones en el modo en el cual el texto</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>Visita a las escuelas EIB de la red de la escuela de la comunidad de Corozal, para conocer la implementación de las políticas de EIB por parte de las actoras comunitarias</p> <p>Testimonio</p> <p>De maestra que participó en la revisión y redacción de textos en garífuna para la EIB.</p> | | <p>asimétricas en nuestra sociedad. (CEPAL, 2017)</p> <p>Se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017, p. 192)</p> | <p>es interpretado en los diferentes espacios observados, durante la investigación?</p> <p>¿Cuáles son las evidencias de resistencia individual y colectiva?</p> <p>¿Los profesionales involucrados en la implementación tienen autonomía y oportunidades de discutir y expresar las dificultades, opiniones, insatisfacciones en cuanto a la implementación de la política?</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|--|--|---|
| | | <p>Maestra Nancy Green</p> | | <p>La interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad “provocada” por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores. (Dietz G. , 2017)</p> | <p>¿Cuáles son las diferentes dificultades identificadas en el contexto de la práctica?</p> <p>¿Cómo los profesores y demás profesionales gestionan la resolución de las dificultades que surgen a partir de la política?</p> <p>¿Cuáles son las desigualdades creadas como resultado de la política?</p> |
|--|--|----------------------------|--|--|---|

| Objetivos específicos | Preguntas específicas | Herramientas metodológicas | Dimensión | Categorías conceptuales autores | Preguntas orientadoras |
|-----------------------|--|---|-----------|---------------------------------|--|
| | <p>¿Qué evidencias existen de las adecuaciones a las políticas por parte de las actoras locales, que permitan la conformación de espacios democráticos y emancipatorios en la revisión y práctica de las políticas de EIB en la escuela y la comunidad Garífuna de Honduras?</p> | <p><u>Grupos de discusión</u></p> <p>Segundo grupo de discusión diseñado al final de del desarrollo de las estrategias planteadas anteriormente. Este es con el objetivo de las actoras comunitarias conformen equipos de revisión, análisis y propuestas de mejoras a las EIB</p> | | | <p>¿Cómo se pueden crear espacios de orientación a la toma de decisión en cuanto a la política en EIB?</p> <p>¿Cómo la mujer garífuna y comunitaria pensarse como sujeta hacedora de políticas educativas?</p> <p>¿Cómo puede la mujer garífuna y comunitaria incidir en el diseño de la política?</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>Generar un registro de dicha revisión y análisis con miras a convertirlas en propuestas de generación de políticas encaminadas a la no reproducción del ciclo de la desigualdad.</p> | | <p>¿Qué formas de reconocimiento del impacto de estas políticas en la vida comunitaria pueden generarse como un mecanismo de vigilancia de la pertinencia de la política en EIB?</p> |
|--|--|---|--|--|

Nota. Este cuadro muestra la sistematización de las categorías de análisis y su relación con los objetivos y preguntas de investigación.

Tabla 4.

Preguntas orientadoras según el contexto para el análisis del ciclo de las políticas públicas.

| Contexto | Preguntas orientadoras |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">CONTEXTO DE INFLUENCIA</p> | <p>¿Cuáles fueron las influencias o tendencias presentes en la política investigada?</p> <p>¿Cuáles fueron las influencias globales/internacionales?</p> <p>¿Cuáles son las influencias nacionales y locales? ¿Cómo se relacionan?</p> <p>¿Cómo el discurso de la política fue construido con el correr del tiempo? ¿Es posible trazar la genealogía del discurso de la política?</p> <p>¿En el discurso de la política es posible observar la configuración de diferentes voces de la política, (voces conservadoras, progresistas, etc.)?</p> |
| <p style="text-align: center;">CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE TEXTO TESTIMONIOS ORALES ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p> | <p>¿Cuándo se inició a construir la política?</p> <p>¿Qué grupos de intereses estuvieron representados en el proceso de producción de texto de la política?</p> <p>¿Qué grupos fueron excluidos?</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>¿Cuáles fueron los consensos que surgieron en la construcción del texto?</p> <p>¿Cuáles son los discursos predominantes o ideas claves en el texto? ¿Qué intenciones, valores y propósitos representan?</p> <p>¿Cuáles son las inconsistencias, contradicciones y ambigüedades en el texto?</p> <p>¿Quiénes son los destinatarios (lectores) del texto elaborado?</p> <p>¿A los textos principales, hubo producción de textos secundarios? (Orientaciones, manuales, directrices etc.)</p> |
| <p>CONTEXTO DE PRACTICA</p> <p>INSTRUMENTO:</p> <p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> | <p>¿Cómo la política fue recibida y cómo está siendo implementada?</p> <p>¿Cómo los profesores, directores, pedagogos y demás involucrados interpretan la política?</p> <p>¿Cómo se realizan las alteraciones o adaptaciones en el texto para poder concretizar la política?</p> <p>¿Cuáles son las variaciones en el modo en el cual el texto es interpretado en los diferentes espacios observados, durante la investigación?</p> <p>¿Cuáles son las evidencias de resistencia individual y colectiva?</p> |

| | |
|--|--|
| <p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p> | <p>¿Cómo los profesionales involucrados en la implementación ejercen autonomía y oportunidades de discutir y expresar las dificultades, opiniones, insatisfacciones en cuanto a la implementación de la política?</p> <p>¿Cuáles son las diferentes dificultades identificadas en el contexto de la práctica? ¿Cómo los profesores y demás profesionales gestionan la resolución a esas dificultades?</p> <p>¿Cómo se ha reproducido la desigualdad?</p> <p>¿Cómo son las relaciones de poder dentro del contexto de la práctica?</p> <p>¿Cuáles son las vivencias democráticas y emancipadoras?</p> |
| <p>CONTEXTO DE LOS RESULTADOS</p> <p>INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> | <p>¿Qué inversión financiera en materia de infraestructura, materiales y recursos, significó la aplicación de esta política en el centro educativo?</p> <p>¿Cómo la política ha incidido en los alumnos receptores de la política y en grupos específicos tales como: clase social, género, etnia, localidades urbanas/rural. ¿Características de los alumnos, ritmos de aprendizaje y con necesidades de atención especial?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias inesperadas? Cuáles.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>¿Cómo se accede a los datos oficiales sobre el impacto de la política?</p> <p>¿Qué diferencias hay entre esos datos oficiales y los observados en el proceso de investigación?</p> <p>¿Cómo se perciben las disparidades entre los datos estadísticos oficiales y los datos cualitativos obtenidos por medio de la observación?</p> |
| <p>CONTEXTO DE ESTRATEGIA POLÍTICA</p> <p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> <p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p> | <p>¿Cuáles son desigualdades creadas o reproducidas por la política?</p> <p>¿Cuáles son las evidencias de eso?</p> <p>¿A qué conclusiones similares han llegado otros estudios?</p> <p>¿Qué estrategias (generales y específicas) podrían ser delineadas para lidiar con las desigualdades identificadas?</p> <p>¿Cómo las estrategias delineadas contribuyen al debate de la política investigada y para aspectos de la política que deberían ser repensados o redimensionados?</p> <p>¿Qué otra estrategia sugiere la literatura en la temática?</p> <p>¿Las estrategias delineadas como resultado de la investigación están fundamentadas en referencias teóricas consistentes?</p> |

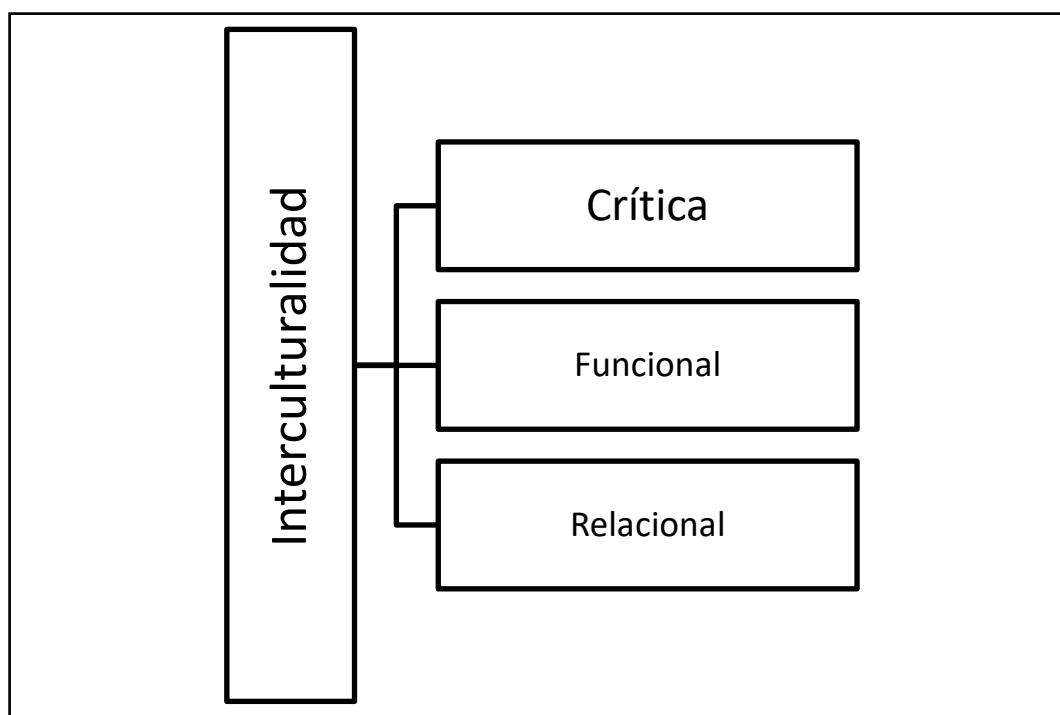
| | |
|--|---|
| | <p>¿En qué medida las estrategias delineadas por el investigador contribuyen para el fortalecimiento de la pedagogía crítica, de proyectos alternativos para una democratización de la educación real y efectiva?</p> <p>¿Cómo estas estrategias podrían ser diseñadas?</p> |
|--|---|

Nota. Este cuadro está basado en las preguntas que sugiere el ciclo de análisis de políticas públicas.

El análisis del ciclo de la PP EIB teniendo como guía las preguntas que se plantea cada contexto, debe conducir a la reflexión del nivel de interculturalidad con que se aborda la política, a su vez, el estudio posiciona a los actores locales como generadores de políticas mediante la reinterpretación de estas. Para determinar si estas políticas reproducen la desigualdad social bajo lógicas coloniales de poder es imperativo identificar el nivel de interculturalidad en la que se basa la Política de EIB según la clasificación que establece Catherine Walsh (2009)

Cuadro 5.

Niveles de la interculturalidad



Nota: este cuadro es de elaboración propia basado en la clasificación del paradigma de Interculturalidad de (Walsh, 2014)

Walsh aporta las características que se debe entender por interculturalidad relacional, el siguiente cuadro resume su postura respecto del término.

Cuadro 6

Rasgos de la Interculturalidad según Walsh (2014).

| Relacional | Funcional | Crítica |
|--|--|---|
| Contacto entre culturas. Centrada en la convivencia. No cuestiona las jerarquías. Promueve las relaciones de poder. | Reconoce las diferencias culturales. Mecanismos de discriminación positiva. No cuestiona las desigualdades. Promueve la “la inclusión” dentro de un modelo globalizado de sociedad. | Cuestiona las relaciones de poder. La jerarquía socio-económica basada en la racialización. Refuerza los conocimientos propios. |

Nota. Este cuadro resume las características del nivel del paradigma de Interculturalidad desde la teoría de Catherine Walsh.

2.3.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA

En cuanto al análisis de datos, constará de varias fases que van desde el vaciado de la información mediante la transcripción de las entrevistas, los grupos de discusión, la sistematización de los cuestionarios y la guía de observación, en matrices de análisis con los rasgos que determinen las categorías de análisis previamente definidas encaminadas a develar las formas coloniales de poder en el diseño e implementación de la política.

2.3.2 Categorización

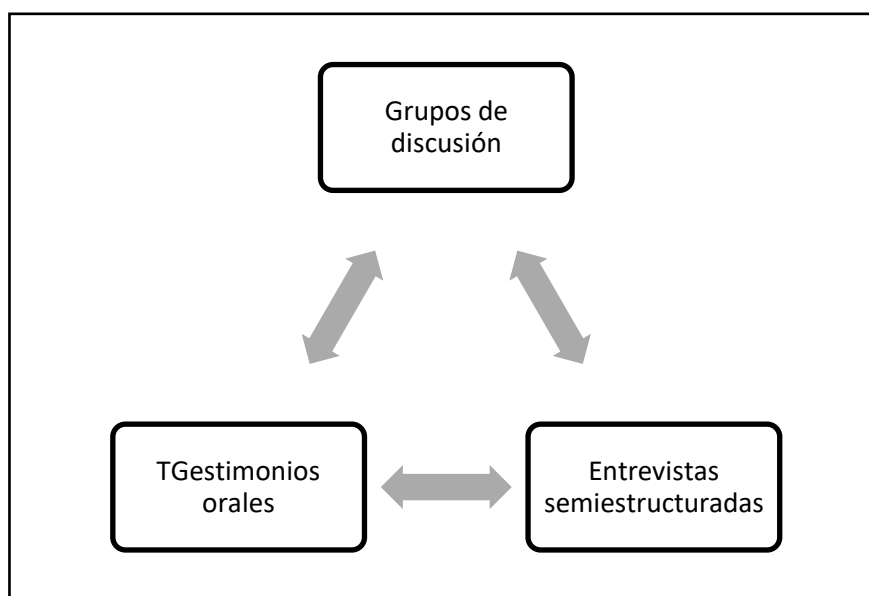
Con el análisis de los datos cualitativos surgen categorías/ temas, emergidos del acto interpretativo del investigador.

Éstas serán validadas o invalidadas según se vayan confrontando los datos recolectados. El categorizar es determinar las propiedades y dimensiones de los distintos conceptos, lo que permitirá aglutinarlos en ciertos grupos llamados temas o categorías para construir una teoría fundamentada que permitirá generar nuevas teorías científicas sustentadas en la lógica del método científico (Trujillo, 2019, p.60).

2.4. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON BASE EN INSTRUMENTOS

Cuadro 7.

Cuadro de triangulación de información mediante instrumentos.



La triangulación de la información mediante el vaciado de los instrumentos centrales, presentados en la figura anterior se hará con base a las tres categorías planteadas en el cuadro matriz, las cuales son: Identidad cultural, Territorio y Educación Intercultural.

2.4.1 FUENTES DE INFORMACIÓN

“Las fuentes primarias son aquellas en las que los datos provienen directamente de la población o muestra de la población” (Torres y Salazar, 2019, p.3) Tratándose ésta de una investigación cualitativa en donde en lugar de población y muestra se abordan a los sujetos participantes de la investigación que se definen en el apartado correspondiente, se mencionan brevemente aquí para dejar por sentado que son en quiénes recae el peso de las fuentes consideradas primarias.

Las Fuentes Primarias para su recopilación se obtienen por medio de una investigación directa al objeto de estudio, a través de métodos establecidos. Para reunir datos primarios, lo ideal es recurrir a un plan que exige tomar varias decisiones: los métodos e instrumentos de investigación, el plan de muestreo, y las técnicas para establecer contacto con el público (Ibid, 2019, p.3).

“Contienen información original, que ha sido publicada por primera vez y que no ha sido filtrada, interpretada o evaluada por nadie más. Son producto de una investigación o de una actividad eminentemente creativa.” (Vargas y Silvestrini, 2008, p.2) Las fuentes primarias en esta investigación son: Los grupos de discusión, la entrevista semiestructurada y los registros testimoniales., complementarios a estos son la observación participante y el diario de campo.

A continuación, se presentan los conceptos en los cuales se fundamentan los instrumentos que conforman las fuentes primarias, así como también la técnica de la recolección de datos.

2.4.2 Grupo de discusión

“Es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación” (Bisquerra, 2012, p. 343).

“Puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés” (Bisquerra, 2012, p. 343).

Los grupos de discusión en esta investigación son dos y se sostuvieron dos encuentros con cada grupo haciendo un total de cuatro encuentros en los que se abordaron los temas de las tres categorías de análisis:

2.4.2.1 Conformación del grupo de discusión 1

Un primer grupo se conformó por seis mujeres de la comunidad de Corozal entre madres y abuelas que por sugerencia de maestras, madres y director pero también producto de la observación participante, se observó el rol activo de mujeres madres y abuelas en la escuela no solo en la gestión de aula de grado de su hijos y nietos sino en la escuela como conjunto, su preocupación hecha acción para por velar por los cuidados de los niños en un momento en que la pandemia representa una amenaza latente, su disposición para participar en actividades de la escuela, reuniones, asambleas, boletines informativos etc. .

Visto lo anterior se les planteó el estudio y la necesidad de conformar un grupo de discusión para abordar los temas de las tres categorías habiendo conocido las generalidades del estudio y su finalidad, confirmaron su participación y se estableció fecha, lugar y hora de los dos encuentros que se sostuvieron.

2.4.2.2 Conformación grupo de discusión 2del

Un segundo grupo se conformó con todas las maestras de la escuela en EIB Ramón Rosa e incorporando al director, único varón hasta el momento del desarrollo de esta investigación, en la plantilla de docentes de la escuela. Por razones de la pandemia se consideró hacerlo por una de las plataformas virtuales de uso expandido durante el aislamiento, pero por iniciativa de las mismas profesoras y el director se decidió generar ese encuentro físico en el centro educativo, considerando que las maestras residen en la comunidad y que visitan el centro educativo y realizan visitas domiciliarias para atender a sus alumnos.

De esa manera se planificaron los dos encuentros en donde se discutieron temas de las categorías de análisis, de las discusiones se extrajeron reflexiones de suma importancia para el estudio, las cuales se expondrán a detalle en el análisis de resultados.

“Cualquier relato por una persona producido por un individuo que describe sus propias creencias y experiencias” (Bisquerra, 2012, p.350).

Si bien el nombre de este instrumento sugiere que son escritos, por el hecho de llamarse cartas, se debe tomar en consideración que el pueblo garífuna es un pueblo que es rico en tradición oral, donde las experiencias de vida se convierten en “úragas” (Pequeñas historias anécdotas) o bien (parrandas) canciones que resumen experiencias individuales o comunitarias, o bien relatos que se transmiten por la vía oral, por esa razón es la carta testimonial que conceptualiza (Bisquerra, 2012) aquí se convierten en testimonios orales de quienes forman parte de la comunidad, de la escuela y de la vida cotidiana de un pueblo.

La investigación recoge dos testimonios orales, de una madre, abuela y maestra jubilada que atendió generaciones de niños y jóvenes de comunidad de Corozal y que, en su interés de preservar los elementos culturales y los valores identitarios de la cultura garífuna, fundó el primer museo garífuna de la comunidad de Corozal.

El otro testimonio oral es de una maestra que formó parte del equipo que impulsó la EIB en Honduras, fue directora departamental, e integró el primer equipo de editores de textos en lengua garífuna, en su testimonio narra su experiencia y comparte su percepción de las PP-EIB.

2.4.3 Entrevista semiestructurada

El entrevistador alterna preguntas estructuradas y espontáneas-abiertas; es la más completa por cumplir doble función: criterios fijos, y profundidad de características específicas. Requiere de un buen nivel de atención a los detalles para su registro (Trujillo, 2019, p. 71).

La entrevista semiestructurada que incorpora esta investigación está diseñada para líderes del pueblo garífuna en concreto a la activista y defensora de derechos humanos y

ancestrales Mirian Miranda; coordinadora general de la llamada Organización Madre del Pueblo Garífuna, llamada así porque aglutina y abandera las luchas que afrontan las comunidades garífunas en Honduras en materia de defensa del territorio, Derechos Humanos criminalización y desaparición de líderes locales, soberanía alimentaria, salud, educación y todo lo que atañe a la vida de los pueblos.

La claridad política y epistémica de la entrevistada ponen de manifiesto un sistema que parece pensado para generar la destrucción de lo que es diferente culturalmente y para eliminar las formas de vida que promuevan la conservación de los recursos naturales, asunto que se abordará con mayor amplitud en el análisis de los resultados.

Los tres instrumentos antes descritos componen la triangulación de datos de las tres categorías ya señaladas, sin embargo, después de las primeras visitas comunitarias y las conversaciones con los actores locales así como la dinámica particular del centro educativo como producto de la pandemia del COVID-19 se percibió la necesidad de observar y registrar de alguna manera los mecanismos que emplean para la comunicación, organización y desarrollo de la vida en torno a la escuela, por lo tanto no solo era conformar y documentar los grupos de discusión, realizar las entrevistas y los cuestionarios, sino que también se hizo necesario participar de la observación de las actividades y dinámicas de la escuela en la comunidad y registrar mediante un diario de campo mis percepción en mi doble función de investigadora pero también de mujer , maestra y garífuna, muy próxima a la realidad que se pretende estudiar.

Esto implica pues la puesta en cuestión de la propia mirada no ocultando que ésta también interviene en el proceso de investigación y en ese caso lo mejor es documentarla y dejarla a disposición del que finalmente leerá este estudio.

2.4.4 Observación participante

“Este tipo de técnica cualitativa requiere internarse en su mundo, su “vida”, sus sentimientos y, sobre todo, compartir e intercambiar las experiencias, ideas, propósitos y planificaciones en la construcción de sus sueños en el diario vivir del indígena” (Trujillo,2019, p. 67)

La observación participante requiere de un fuerte compromiso del investigador, el cual debe asumir en la investigación cualitativa un rol activo y protagónico, es decir, haber sido parte de ese mundo de vida en un determinado tiempo, para convertirse en un observador participante; por ello, se inserta dentro del grupo de estudio y logra recolectar la mayor cantidad de datos e información que le permitirán comprender y significar el fenómeno estudiado desde su propio contexto (Trujillo, 2019, p. 69).

2.4.5 Diario de campo

Permite llevar un registro documentado de las visitas de campo y con ello recoger elementos que a veces escapan a las entrevistas y testimonios, además de ello recoge elementos de interpretación que apoyan el análisis de los resultados. Siendo una investigación cualitativa que se nutre de vivencias, experiencias, narrativas cotidianas y de elementos propios de los micro escenarios comunitarios. El diario de campo que se llevará a cabo en esta investigación no es uno de los instrumentos centrales que mediará la triangulación de la misma, sino más bien gravitará alrededor de la entrevista, los grupos de discusión y testimonios documentando de ellos lo que no puede registrarse a través de los mismos.

2.5.5 Fuentes de información

“Contienen información primaria, sintetizada y reorganizada...componen la colección de referencia” (Silvestrini y Vargas, 2008, p. 3). “Son aquellas que parten de datos pre-elaborados, como pueden ser datos obtenidos de anuarios estadísticos, de internet, de medios de comunicación” (Torres y Salazar, 2019, p. 3).

La revisión bibliográfica reúne estas fuentes, para la construcción del fundamento teórico se recogieron no solo postulados teóricos sino también resultados de estudios previos desde otros abordajes teóricos y metodológicos, también recoge algunos datos sobre el contexto de resultados de la aplicación de la política, las revisiones documentales de todas las fuentes secundarias incorporadas en este estudio son necesarias para saber lo que se ha investigado y desde qué teorías se analizan los resultados ; esto con el objetivo

de incursionar en otros posicionamientos epistemológicos que permitan tener otros ángulos, otras miradas y por ende otras interpretaciones del fenómeno en estudio.

2.4.6 Validez y confiabilidad

La validez se sustenta en los procedimientos que permitieron describir en forma detallada cada uno los acontecimientos durante el intercambio de juicios, considerando la mayor similitud con varios autores, informantes de la comunidad en cuestión y el aporte de los investigadores (Trujillo, 2019, p. 95).

“La Validez, se realiza a través de la triangulación: criterios del investigador, los informantes clave, y autores, quienes dan validez a la información e investigación realizada”. (Trujillo, 2019, p. 96).

La información que aquí se presenta como resultado del vaciado de los instrumentos, así como del análisis de los datos, son en apego irrestricto a la opinión de las participantes, a su percepción de las políticas públicas en EIB vistas en los tres planos que proponen las categorías de análisis, es mediante esa triangulación que se llegará a plantear respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación.

Las consideraciones finales que emanen de este estudio son el resultado de la reflexión originada en los grupos de discusión, así como lo plasmado en la entrevista y los testimonios orales, complementado con la mirada de quien investiga y documenta mediante la observación participante y el diario de campo, una mirada atenta que observa pero que también es observada por una comunidad que ya no es más un objeto de investigación sino sujetos y actoras locales capaces de reflexionar sobre su vida y su práctica. En esto radica la confiabilidad del estudio, en reconocer que no hay neutralidad en la investigación y que cuando se trate de abordar pueblos indígenas o en este caso garífuna la investigación adquiere diferentes matices en su camino y debe dejarse cuestionar por quienes han sido saturados de ellas sin que exista una devolución comunitaria o sin que se vean mejoras educativas como resultados de estas. Otras veces como es este el caso la investigación también es trasformada por la gente, por la comunidad, por la realidad de la escuela, por el momento histórico y por quienes participan

de ella y en ese sentido esta investigación permite y abraza esa transformación, consciente de que es un instrumento y que esa es su finalidad.

“La confiabilidad depende de los procesos observados para percibir, comprender, interpretar y describir, específicamente en el acto de la triangulación, en donde confluye el aporte de otros autores, los informantes claves y en particular del investigador” (Trujillo, 2019, p. 96).

2.5. SUJETOS PARTICIPANTES

Este estudio va dirigido a la comunidad garífuna de Corozal, a las actrices locales, líderes, maestras, madres y abuelas que tienen vinculación directa con la escuela EIB *Ramón Rosa* a través de las cuales se busca analizar el paradigma de interculturalidad que atraviesa las políticas de educación intercultural bilingüe que se aplican en la escuela Ramón Rosa y por ende en la comunidad de Corozal.

En cuanto al abordaje los sujetos participantes, esta investigación busca una horizontalidad entre investigadora y la población investigada, esto consiste no considerarlas únicamente como fuentes de información que hay que extraer, sino como quienes analizan, indagan, cuestionan y aportan sus consideraciones al margen de la teoría de la cosa investigada. Los participantes que se abordará de forma directa mediante los grupos de discusión, testimonios y entrevistas semiestructuradas, son los siguientes:

- Docentes de la Escuela EIB (15).
- Abuelas madres de familia vinculadas a la escuela (8).
- Líderes comunitarios (3).
- Jóvenes egresados vinculados a organizaciones comunitarias

El siguiente cuadro muestra los criterios de esa selección, la observancia de cada uno de los aspectos planteados fue determinante al momento de definir el centro educativo y los participantes en esta investigación.

Cuadro 8

Criterios de selección de centro educativo.

| Criterios de selección del centro educativo, epicentro de la investigación | SI/NO |
|--|-------|
| Es un centro EIB | Sí |
| Está ubicado en una comunidad Garífuna. | Sí |
| Tiene completo el primero y segundo ciclo. | Sí |
| El personal docente a cargo de los grados son hablantes nativos de lengua Garífuna. | Sí |
| Han sido seleccionados para pruebas de fin de grado por la SEDUC | Sí |
| Cuenta con docentes originarios de la comunidad Garífuna donde está ubicado | Sí |
| Cuenta con docentes que han laborado desde la ejecución del decreto Acuerdo Presidencial 0719-EP que puso en marcha EIB y participaron del proceso de transformación del centro educativo. | Sí |
| Parte del personal docente ha participado en el proceso de diseño de textos en lengua Garífuna. | Sí |
| El personal docente y comunidad educativa tiene interés en participar de la investigación. | Sí |

Nota. Este cuadro muestra los criterios cumplidos para la selección del centro EIB

Cuadro 9.

Tabla de criterios de selección de participantes no docentes

| Criterios de selección de los participantes no docentes | -/+ |
|---|------------|
| Tienen liderazgo comunitario como representantes del pueblo garífuna. | Sí |
| Muestran disposición a participar en la Investigación | Sí |
| Están vinculados directamente con el centro educativo. | Sí |
| Son hablantes de la lengua Garífuna | Sí |
| Mayores de edad o jóvenes con autorización de madre o tutor. | Sí |
| Participen de al menos una forma de organización social-comunitaria: Patronato, Organización negra, asociación de padres de familia (APF), Consejo Municipal de Desarrollo Educativo (COMDE), Centro de alcance (CDA), Patronato, Consejo Escolar de Desarrollo (CED), Comité de convivencia Escolar (CCE). | Sí |
| Manifestaron interés y consentimiento para participar de esta investigación. | Sí |

El estudio no contempla la participación de menores de edad en la aplicación de entrevistas, sin embargo, será inevitable no abarcarlos con la mirada que involucran algunos instrumentos como la observación participante y el diario de campo.

Esta investigación está plasmada sobre la incertidumbre que genera la nueva realidad social y educativa de carácter inmediato como es el caso de la pandemia que ha obligado a una significativa modificación de las actividades escolares, el posible retorno a clases y la necesidad de desarrollar resiliencia y mecanismos alternativos a las clases presenciales dada la posibilidad de eventos sanitarios o desastres naturales como se observaron recientemente. Indudablemente la educación como tal está cambiando y la educación de las comunidades en pueblos indígenas y negros han tenido que enfrentar el doble drama del confinamiento, la carencia de los servicios de internet o dispositivos que permitan su conexión y las amenazas al territorio que no dan tregua pese a la situación de salud. Por tal razón este estudio toma en consideración la observación participante y el diario de campo como instrumentos alternos, que permiten conocer y entender los medios que en este contexto utiliza la comunidad y la escuela de Corozal para continuar los procesos de enseñanza aprendizaje aun en condiciones de desigualdad.

2.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se describe el proceso llevado a cabo para la aplicación de los instrumentos y la recolección de datos.

2.6.1 GRUPO DE DISCUSIÓN

Dentro del territorio comunitario y de eso que llamamos comunidad, el conocimiento es colectivo al igual que los procesos educativos, culturales y ancestrales, por esta razón, esta investigación propone espacios colectivos de discusión, de análisis y de construcción de los saberes en torno a procesos educativos, políticos y comunitarios.

Con estos grupos de discusión se abre la posibilidad de repensar la cuestión desde la percepción individual, pero en función de las otras y de los otros que conforman la

colectividad, así se recogen una polifonía de interpretaciones de un mismo hecho, este es un instrumento que a su vez es un ejercicio de reconocimiento de la otredad permite integrar los relatos individuales en lo que se puede llamar el relato o la percepción de la comunidad en cuanto a un hecho.

Someter el análisis de las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe a la interpretación local y comunitaria es también un ejercicio de empoderamiento local y de reconocimiento del valor de la interpretación de las maestras, maestros, abuelas, madres de familia para la valoración y construcción de políticas que incorporen estos saberes colectivos.

Después de haber conformado los dos grupos de discusión y desarrollado los cuatro encuentros que se describen en las fuentes de información, la técnica para el análisis consistirá primero en realizar las transcripciones y luego analizar lo que apuntan las mismas con base a las tres categorías, en el apartado de análisis de la información vaciar el documento y subrayar o resaltar aquellos aspectos en los que ambos grupos coinciden. Finalmente, plantear las conclusiones colectivas de cada uno de los cuatro encuentros e ir tejiendo -con apoyo de la cita textual- la triangulación de la información con énfasis en los objetivos y en las preguntas planteadas en esta investigación.

2.6.2 TESTIMONIOS ORALES

La técnica empleada en este instrumento cuyo concepto se describió en un apartado anterior consistió en recopilar dos testimonios orales cuyas preguntas clave fueron las establecidas en las tres categorías de análisis: Identidad cultural, territorio e interculturalidad en EIB todas vistas desde la experiencia de vida de las dos personas que brindaron su testimonio para efectos de esta investigación.

Para abonar la transparencia de la investigación se debe decir que estos testimonios orales mostraron una particularidad, que se debió considerar cuando las participantes del testimonio, además de preferirlo oral, también expresaron “Mire Debie, a mí no me gusta hablar sola” dando a entender que necesitaba de la interacción para ir construyendo su

relato. Por lo que la entrevistadora acompañó el relato, asintiendo, sonriendo y haciendo algo que en las comunidades es la forma más natural de transmitir y adquirir los saberes: observando y escuchando.

Con lo anterior surgió la duda de si debía ser considerado una entrevista semiestructurada y desarrollarla como tal, pero la reflexión llevó a concluir que ciertamente el relato de la mujer comunitaria no se construye “sola” y que no por ello deja de ser considerado un testimonio, que es siempre construido en compañía para ser compartido acompañada. Por lo que se mantienen como testimonios orales.

La grabación consentida de los testimonios de las participantes facilitó la transcripción exacta de la opinión y experiencia compartida por cada una de ellas. A partir de ese momento se continuó con la misma dinámica de los otros dos documentos, esto es: transcripción íntegra, subrayar o remarcar aspectos que apuntan directamente a las categorías, objetivos y preguntas de esta investigación y construir el análisis y la triangulación de los datos apoyándose en el citado textual de lo expresado por las participantes.

2.6.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Lideresas comunitarias: Mirian Miranda, coordinadora general de la organización Fraternal Negra (OFRANEH).

Entrevista determinante para poder analizar la categoría de territorio desde la mirada de la mujer garífuna, negra y comunitaria.

En el apartado de instrumentos ya se encuentra la conceptualización y la descripción de lo que esta investigación concibe como entrevista semiestructurada, en esta sección se describe de forma sucinta cómo se procedió al análisis de la misma: primero, se realizó la transcripción íntegra de la entrevista, luego se realizó un vaciado de las mismas en cuadro de Excel por cada categoría, a partir de él se extrajeron todos aquellos aspectos en los que arroja reflexiones que responden a las preguntas de investigación y que abonan al abordaje de las categorías de análisis mediante la triangulación de la información. Finalmente, se construye el apartado que materializa lo antes descrito y en el que prima la cita textual de

lo expresado por las entrevistadas acompañado por el análisis y la triangulación realizada por la investigadora.

2.6.4 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Indudablemente cuando uno observa también es observado, en busca de una investigación que se acerque a los principios de horizontalidad con la aplicación de este instrumento la investigadora como no sólo ver sino también saber cómo son vistos por la comunidad educativa quienes llegan al centro educativo y a la comunidad como tal y de alguna manera causan cierta disrupción del ambiente cotidiano, la observación participante permite un rol activo del que mira, sabiendo que también es visto y que no es posible documentar los datos arrojados por éste tipo de instrumentos sin realizar un ejercicio de meta análisis sobre como uno es visto en su rol de investigadora.

El diseño del instrumento estará orientado a captar, el involucramiento de la comunidad en la escuela y el rol que está juega como epicentro de la actividad educativa, también observar cuál es el principal interés de las autoridades educativas en el centro educativo, especialmente aquellas que tengan estrecha relación con la implementación de las políticas públicas en EIB, notar cuál es la aplicación que le da el docente a las políticas al momento de desarrollar sus clases, ver la relación Estado-Escuela en la puesta en práctica de la política, ver el nivel de la interculturalidad que se practica en la escuela y si ésta es de alguna manera funcional.

Cabe mencionar que por el tipo de esta investigación y por las particularidades del territorio en que se plantea, que es el de una comunidad Garífuna que conserva prácticas tradicionales y ancestrales en las formas de convivencia, en las cercanías de los lazos culturales, en el sentido de pertenencia territorial y en la construcción del tejido de comunitario, se plantea este instrumento, puesto que es indispensable observar la dinámica educativa y comunitaria y llevar un registro de las visitas al campo, tomando en cuenta que la mirada de la investigadora no es ajena a los eventos y que por el contrario lleva inmersa una experiencia de vida así como también un sentido de pertenencia del que no puede distanciarse.

Este instrumento, así como como el diario de campo y el cuestionario, no están diseñados para conformar la triangulación en la misma escala que los grupos de discusión, las entrevistas y los testimonios , sino que están pensados para centrar la mirada y documentar las visitas comunitarias, dado que existe una serie de elementos vivenciales, anecdóticos que acontecen y que no son registrados en las entrevistas, grupos de discusión ni testimonios orales pero que están presentes porque acontecen mientras estos se están desarrollando, ejemplo: la llegada de los niños y niñas al centro educativo después del cierre de los mismos producto de la pandemia, la conversación de las madres que llegan a la escuela no sólo a dejar los niños sino a generar encuentros, la manera en las maestras adecuan los contenidos tratando tomando como base no sólo lo que las autoridades educativas del departamento dicen que es prioridad, sino también aquellos temas que según la dinámica comunitaria es necesario abordar.

Todo lo anterior, da cuenta de la política y es necesario para afinar el análisis, y la única vía de documentación es mediante la observación participante y el diario de campo.

2.6.5 CUESTIONARIO

Es vista de que para esta investigación también era importante conocer la opinión de jóvenes que formaron en su educación básica en un centro EIB de la comunidad de Corozal, para determinar qué valor le dan a su formación y de qué manera ésta fortaleció su identidad cultural, el dominio de la lengua garífuna y su interpretación de la vida comunitaria. Con este cuestionario abierto se tiene la posibilidad de observar la interacción entre jóvenes, conocer sus intereses en materia cultural y saber lo que conservan de esa EIB recibida desde las aulas del centro básico de la comunidad de Corozal y como la comunidad y su interacción con abuelas, tías, tíos, gente mayor sirvió de apoyo para el anclaje de los valores identitarios que aún se conservan.

2.6.6 DIARIO DE CAMPO

Esta última no se considera en este estudio como una herramienta de recolección de datos propiamente dicha, sino más bien un instrumento que atraviesa toda la investigación dada la necesidad de documentar el proceso de investigación partiendo del hecho de que al adentrarse en las comunidades escolares suelen percibir formas de ver y de cómo uno es visto en el proceso investigativo, hechos, eventos, acontecimientos, reflexiones que brindan información valiosa que no es recogida por los tres instrumentos sugeridos para esta investigación.

Este diario permitirá registrar no solo el objeto investigado sino también la impresión y reflexión del sujeto que investiga, partiendo de la realidad que la investigadora no pretende abstraerse o distanciarse ignorando sus lazos culturales con la comunidad y profesionales producto de la experiencia acumulada en el campo de la EIB.

Con lo anterior, se busca un acercamiento horizontal de la manera de investigar sin alejarse del rigor científico, pero sin negar la dimensión corporal que tiene en la investigadora el tema en estudio.

En el apartado que se presenta a continuación se incluye la fundamentación teórica, aquí se resume las bases en las que descansa esta investigación, siendo que parte de un posicionamiento epistemológico descolonizador, se utilizaron más autores nacionales que conocen la problemática planteada, tal es el caso de Jorge Amaya, Russbell Hernández y Ricardo Morales, también se aborda desde la misma horizontalidad el pensamiento de la lideresa garífuna Mirian Miranda reservada para el análisis de la información, también se incorporan teorías desde el pensamiento latinoamericano de investigadores que llevan una extendida divulgación de los temas de interculturalidad y que además colindan con la teoría de la descolonialidad del poder, este es el caso de Anibal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grossfoguel y Catherine Walsh. Sin embargo, toma desde una dinámica distinta un autor europeo para definir el ciclo de políticas públicas.

PARTE II.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. EL CICLO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EIB

Para abordar el ciclo de políticas públicas en EIB en Honduras este capítulo propone dos apartados: primero una conceptualización del término “Políticas” pasando revisión al término desde la teorización del mismo parte de diferentes autores, posteriormente hacer un recorrido del ciclo que siguió la política en EIB en Honduras desde un panorama de la región latinoamericana, este segundo apartado tiene como finalidad un repaso histórico de la EIB teniendo como foco del repaso, su consolidación legal a través de los decretos que le fueron dando la forma que hoy tiene.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

El término Políticas Públicas, comienza a ser usado a mediados del siglo XX por (Laswell, 1992) para designar aquellas estrategias encaminadas a resolver problemas públicos. Son acciones que realiza un gobierno para atender de forma sistemática una demanda social. Sin embargo, es a la luz de este nuevo siglo que el término ha alcanzado verdadera relevancia, al ser analizado y propuesto por antropólogos e investigadores sociales como parte fundamental de la gobernanza y que gracias a la globalización las políticas públicas, así con los términos gobierno, gobernanza y gobernabilidad han adquirido matices cada vez más ubicuos, donde los gobiernos han adquirido valores heterárquicos o al menos dan la idea de intentarlo, sumándose a las exigencias y demandas no sólo nacionales, sino también transnacionales.

Para entender lo anterior es imperativo revisar algunos conceptos que colindan entre sí; pero que no se refieren a lo mismo:

Cuadro 10

Diferencias en la concepción del término “políticas” Fuente:

| Polity (administración pública) | Politics (políticas/poder público) | Policy (políticas públicas) |
|--|---|--|
| Régimen político, Estado. Estructura, reglas orden. | Acciones, organización. Negociaciones. | Respuestas Decisiones Resultados |

Nota Este cuadro muestra las diferencias en el término “plíticas” basado en la definición del término “políticas” por (Ball, 1994)

Esta investigación está encaminada al abordaje de las políticas públicas (tercer recuadro) al análisis de las respuestas, decisiones y los resultados de acciones que se han tomado en materia de EIB Para ello es preciso revisar algunos conceptos en cuanto a las políticas públicas.

Para ilustrar el concepto, aquí se presentan las valoraciones de quienes han definido el término en cuestión: En una definición tan corta como abarcadora y muy difundida, (Dye, 2002) señala que una política pública “es todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer” (p.2). Este concepto no deja nada sin intencionalidad y asume que aquello que los gobiernos deciden no hacer responde también a una política, visto desde esta perspectiva todo adquiere un sentido, y los programas que se ejecutan y aquellos que no; son parte de una política definida pero no siempre manifiestan públicamente.

Esta intencionalidad queda claramente plasmada en el concepto que propone (Birkland, 2001) en donde afirma que “El término políticas públicas se refiere siempre a la acción del gobierno y a las intenciones que determinan esas acciones” (p.4).

(Salazar, 1995) Explica que, políticas públicas son "El conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas” (p.5).

Política pública según (Velásquez, 2009, p.156) Es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por

autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener.

Se debe entender, claramente, que las políticas tienen un elemento político del que no pueden desligarse, (Grau, 2002) plantea que las políticas públicas son el conjunto de acciones, de procesos, de interacciones e intercambios entre actores que tienen lugar en los ámbitos del poder político. Así, y a pesar de que existe cierta tendencia a pensar que el ámbito de las políticas públicas es el ámbito de la tecnicidad, las políticas públicas y su estudio suponen entrar en el análisis de lo que, de acuerdo con (Lasswell, 1992) es el poder político: quién obtiene qué, por qué y cuándo, y, cómo añade (Dye, 1992) las consecuencias de ello.

Lo anterior apunta, a que no se puede hablar de política sin hablar de poder, dado que, es en ese terreno en el que se operan los mecanismos que dan origen a una serie de acciones que traen consigo consecuencias que también forman parte del ciclo o del contexto de influencia donde operan dichas políticas. Kraft y Furlong (2006) señalan que:

Las políticas públicas son el curso de acción o de inacción gubernamental, en respuesta a problemas públicos. Las políticas públicas reflejan no sólo los valores más importantes de una sociedad, sino que también el conflicto entre valores. Las políticas dejan de manifiesto a cuál de los muchos diferentes valores, se le asigna la más alta prioridad en una determinada decisión (p.5).

Lo anterior establece que lo que llega a ser o no una política viene determinada por un orden de prioridad establecido por el poder político. Los cuestionamientos aquí serían: ¿Qué consideraciones se toman en cuenta para determinar los problemas que son o no prioritarios y cuya respuesta o solución pasarán a convertirse en una política pública? ¿Qué papel juegan los medios de comunicación, la población demandante y el momento político para empujar un problema hasta la etapa de decisiones y que desde allí continúe su ciclo hasta convertirse en una política pública? Estos cuestionamientos y otros tantos surgen como producto de la dinámica que ejerce una política en la vida social y cultural de un

estado nación, así como también en un mundo cada vez más globalizado e interconectado por problemas en común que requieren políticas en común.

Otra perspectiva en los trabajos de política es la planteada por (Aguilar Villanueva, 1996) que en resumen apunta que, una política pública es “en suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce”. (p.26)

Este concepto, más completo que el anterior establece los momentos en los que puede analizarse una política que va desde el diseño de la misma hasta los efectos o resultados que esta produce.

Algo que está en consonancia con el ciclo que Stephen Ball (1992) y que Jefferson Mainardes retoma en su artículo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais” (Abordaje del ciclo de políticas: una contribución para el análisis de políticas educacionales) y por tratarse de una teoría que proporciona un modelo de análisis en el cual se puede analizar una política pública siguiendo el siguiente modelo de contextos; y es siguiendo ese modelo de contextos que posteriormente se hará la revisión histórica del paso de la EIB por Honduras. Por ahora conviene mencionar brevemente porque los aportes de Stephen Ball son apropiados para estudio de las políticas educativas en esta investigación.

Los trabajos de Ball en políticas públicas y particularmente políticas educativas representan uno de los estudios más completos en esta temática, donde ha indagado en el papel no solo del Estado, sino también de los organismos internacionales, ONG, instituciones con y sin fines de lucro que desdibujan la línea entre lo público y lo privado y que inciden con financiamiento en las políticas públicas de un país, (Mainardes, 2006) realiza un análisis desde una perspectiva latinoamericana de la teoría de Ball y así mismo una crítica a este ciclo de políticas antes propuesto.

Por encontrarse en este apartado y por tratarse de una teoría para analizar la trayectoria de las políticas públicas, es necesario referirse a Stephen Ball y al ciclo planteado

por él para brindar una serie de herramientas que permitan a los investigadores entender mejor los problemas planteados.

En una entrevista realizada a Stephen Ball por Marina Avelar (2016) acerca de las políticas y tratando de construir una idea de las trayectorias de las políticas, éste afirmó que:

Se debe pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que cambia cosas y también es cambiada mientras se mueve. Hablamos de los contextos de la política: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica (p. 6).

Apegados a lo anterior, el siguiente apartado se refiere precisamente a eso, en como lo que hoy se conoce como EIB, se fue configurando por su paso por América Latina y en como la polisemia de este concepto de interculturalidad fue cambiando hasta convertirse en lo que se entiende hoy por ello.

1.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El paso de lo que hoy llamamos la Educación Intercultural Bilingüe en Honduras, viene precedido por numerosos programas y proyectos surgido en América Latina como una demanda de los pueblos indígenas y afrocaribeños por acceder a una educación encaminada a la preservación de sus valores identitarios, como ser la lengua, la cultura, tradición oral, cosmovisión y todo lo que implica ser parte de una comunidad culturalmente diferenciada. Los pasos adelantados de países como México, Ecuador y Bolivia que habían dado muestras de la puesta en marcha de estos modelos educativos marcaron la pauta en la región que a partir de los años noventa consolidó procesos de la llamada Educación Intercultural.

Estos eventos que parecían buscar un impacto educativo y de alguna manera saldar la deuda histórica de los Estados que desde su conformación como nación parecían dejar al margen de su imaginario colectivo la existencia de poblaciones culturalmente diversas, de

esa manera, fueron capitalizando los reclamos populares y los condicionamientos de organismos internacionales que abogaban por procesos educativos más inclusivos en materia cultural dando como resultado convocatorias para conformar equipos de trabajo para pensar lo que resultaría en el programa de EIB.

En este primer capítulo se pretende plantear el contexto histórico de la Educación Intercultural Bilingüe en Honduras, el cual surge de la revisión documental, planteada en el marco metodológico de esta investigación. Esta revisión bibliográfica y documental se hace desde la mirada de quien investiga y no pretende ser un texto que reproduzca fielmente los hechos desde los inicios del fenómeno de estudio hasta la fecha, sino más bien brindar un panorama histórico que sirva como referencia para lo que se abordará en próximos capítulos y que desde aquí se tenga en cuenta la lectura que se está haciendo de la EIB en Honduras.

Antes de situar la mirada en Honduras, se propone a continuación, aunque de forma sucinta, pasar revisión por algunos hechos históricos relacionados con la cuestión, por tal razón es necesario plantear los conceptos de política o qué se entiende por ello desde esta investigación. Por lo tanto, se presenta a continuación una revisión de algunos de los conceptos en juego.

Para este ejercicio, es preciso tener en cuenta que, el siglo XIX trajo consigo la conformación de los Estado Nación a partir de periodos de independencia en la región que luego suscitaron en el siglo XX una efervescencia de dictaduras militares. A todo lo anterior y a pesar de los esfuerzos genocidas de los gobiernos autoritarios en América Latina por acabar con las poblaciones indígenas que venían de sobrevivir al exterminio del periodo colonial, las luchas de los pueblos por defender su derecho a existir y a promover la conservación de sus lenguas y su cosmovisión fue tomando forma organizativa más allá de los intereses de los estados nacionales de pretender una incorporación de las poblaciones indígenas y negras bajo la consigna civilizatoria que implicaba y en gran medida sigue implicando la renuncia de creencias, la negación de su historia, la homogenización de una lengua dominante, la imposición de una creencia religiosa, la promoción de un sistema educativo que impone una visión del mundo, donde se valida el conocimiento y se niegan

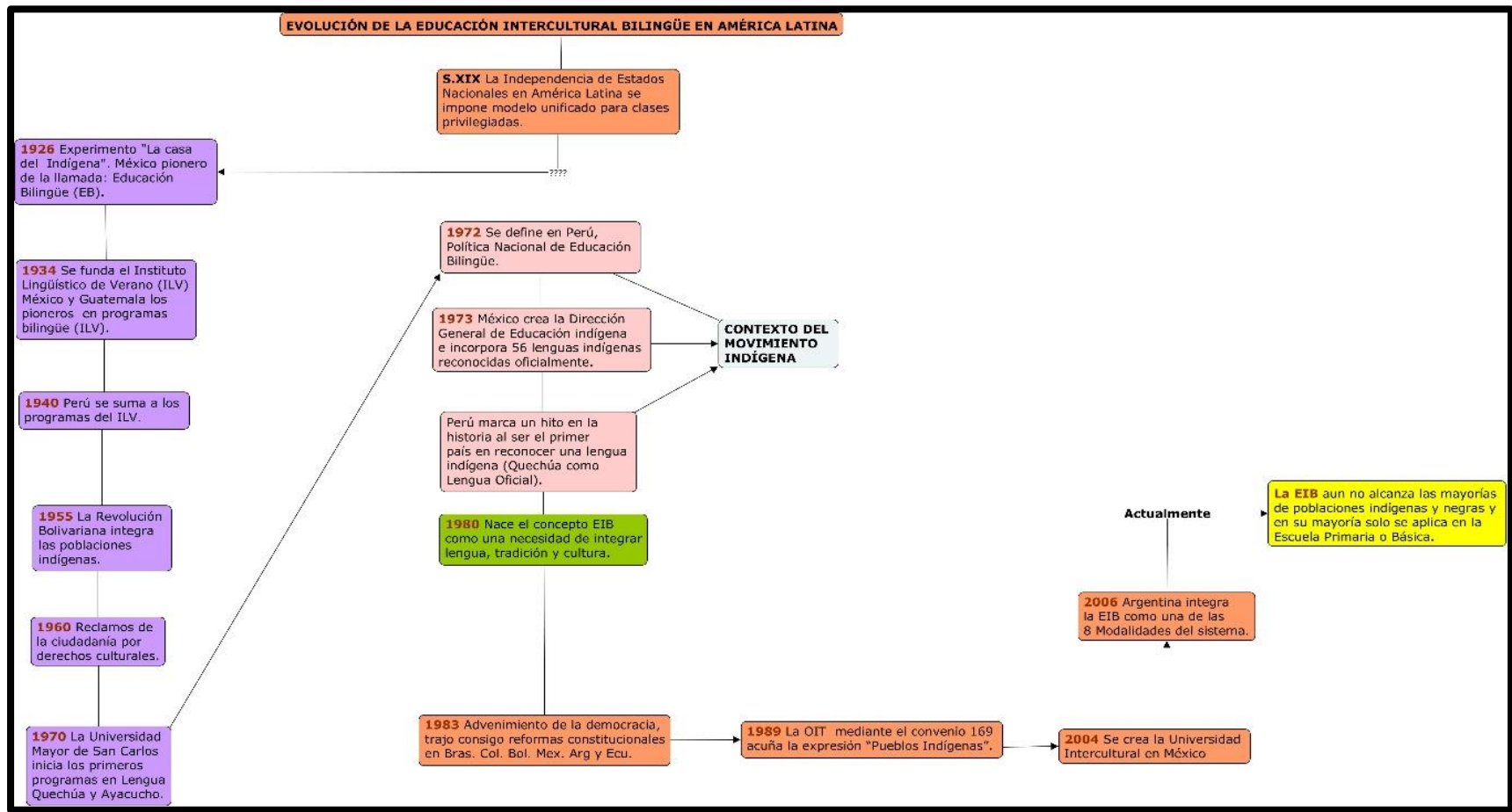
otras formas de saber y conocer que no reúnan los requisitos del canon del llamado método científico.

Aunque cada país tiene su propia historia, esta región comparte denominadores comunes y los pueblos indígenas, caribeños y negros han coincidido en complejos escenarios de lucha por alcanzar la inclusión, pero más allá de eso modificar las relaciones de poder dentro de los estados nacionales.

El diagrama que se presenta a continuación apunta algunos hechos históricos sobre el paso de la llamada Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, de esto cabe resaltar los inicios experimentales de “La Casa del estudiante Indígena” en México y desde donde se puede reconocer la intención homogeneizante de la Educación Bilingüe que buscaba una transición de la lengua indígena al español.

Imagen 2

Evolución histórica de la Educación Intercultural en América Latina



Nota. Evolución de la educación intercultural bilingüe en América Latina.

Lo anterior, es solo una mirada latinoamericana al paso de la EIB por América Latina, desde donde surgen múltiples interpretaciones de lo que se le concibe como Educación Intercultural, en este punto es necesario revisar que es lo que se entendió y se entiende ahora por educación intercultural.

Si bien es cierto que el concepto de interculturalidad inicialmente se refería a esa relación inevitable que existía entre culturas, no se puede dejar de lado que esta relación no escapaba y no escapa todavía a lógicas de poder y dominación, donde la escala relacional del contacto de culturas parte de la posición que ocupa cada cultura en la sociedad, del nivel de representación que esta tenga en el Estado Nación y del papel que juegan dichas representaciones.

Es decir, si las relaciones están atravesadas por las lógicas coloniales de poder, donde la categoría raza es determinante para saber la posición que cada cultura tiene en un determinado tiempo histórico o espacio territorial, se puede también entender que para los que no están en una posición llamemos "favorable" no pueden percibir esta relación como intercultural sino más bien como una relación racista.

Siendo así esta escala básica donde el concepto de interculturalidad basada en una simple relación entre culturas, sin considerar las lógicas de poder que atraviesan estas relaciones se convierte en un blanqueamiento del término que oculta el racismo implícito del mismo. A saber (Dietz , 2017, p.1) expone:

En los casos en los que la interculturalidad no se utiliza de manera prescriptiva, sino como una herramienta descriptiva y analítica, ésta se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de "nosotros" versus "ellos", los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la

diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular.

En este punto no se puede afirmar que esta concepción del término de interculturalidad haya sido superada, pero se pueden hacer otras lecturas del mismo, un análisis de esto sugiere que no es lo mismo ver la interculturalidad desde el norte que verla desde el sur, la primera tiene su razón de ser en la migración inevitable y el interés en encontrar mecanismos de “inserción” de los recién llegados y procurar “lijar” las diferencias de manera tal que la adaptación a la nueva cultura sea lo más rápido y efectiva posible, en cambio la interculturalidad del sur global viene dotada de significaciones de quiénes no llegaron sino de los que ya estaban y que de manera arbitraria fueron considerados “minorías” por ello, las definiciones de interculturalidad promovidas desde el sur enfatizan su vínculo cercano con los movimientos sociales subalternos y emancipadores, que tienen como objetivo descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos, y que parten de la memoria como tropo y de las relaciones Estado-sociedad. (Dietz, 2012)

Las lecturas de los conceptos de interculturalidad sugieren de forma sutil la separación del término razas, clase social, género sustituyendo todo lo anterior por culturas, pero que a pesar de esta omisión se mantiene presente esta ficción que no deja ser movilizadora de ciertas lógicas de la colonialidad. De ahí que surja la necesidad de pensar la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial, orientada al cuestionamiento y la transformación de la desigualdad histórica que aun sobrevive en campo social, político, educativo entre otros, en este punto cabe cuestionarse si es posible alcanzar esa transformación desde un paradigma que ha sido gestado y movido desde un proyecto que en sus orígenes no fue concebido para la autonomía de los pueblos indígenas y afrodescendientes sino para la incorporación de los mismos mediante la asimilación de la visión de proyectos de estados nacionales.

Quijano (2005) apunta a la necesidad de avanzar en la sustitución de una interculturalidad basada en relaciones coloniales por una interculturalidad “decolonial” mediante la creación de un programa académico y político encaminado a la sustitución de

las imposiciones eurocéntricas en cuanto la visión del mundo, del género, del conocimiento, de la organización social y de las formas de vida.

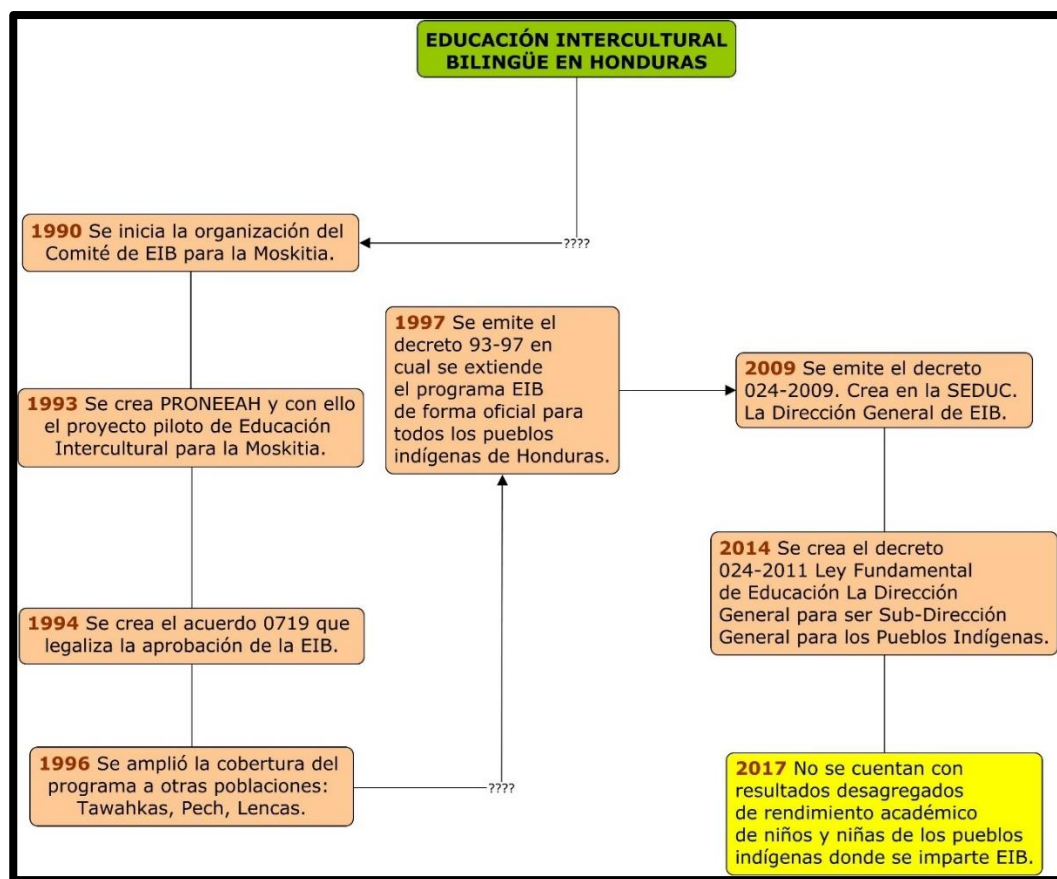
En Honduras, la polisemia del concepto de interculturalidad viene dictada por una mayor simplicidad que lo señalado anteriormente, pues esta es una interculturalidad a medida de un estado nacional que se piensa como pluricultural y multiétnico pero que en la práctica y en la realidad concreta de la política no da mayores avistamientos de la construcción de un modelo o de un programa político que invierta el proceso de creación de las políticas educativas, que parta no de una verticalidad donde los pueblos indígenas y negros son pensados e interpretados desde una lógica colonial en donde se espera que sus diferencias sean finalmente eliminadas para su eventual incorporación a un modelo nacional homogéneo donde priman los valores impresos por un marcado eurocentrismo que dicta las pautas en cuanto a lo que es conocimiento y lo que no, a lo que es sagrado y lo que es pagano, a lo que normal y lo que no, a lo que se debe aprender y lo que no.

Este ciclo de políticas públicas lleva consigo un doble propósito, primero, brindar una imagen de atención a la diversidad cultural que le permitió en su momento cumplir con algunos organismos internacionales a los que el Estado de Honduras era firmante y estos “pasos” hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes le daba acceso a la captación de algunos fondos y segundo, atender (desde la perspectiva de lo que el estado entiende por atención); el creciente reclamo de los pueblos por la gestión de modelos autónomos que pudiesen permitir la instalación de sistemas educativos, de salud, de organización comunitaria, de soberanía alimentaria, de conservación de los recursos naturales desde una cosmovisión ancestral, abriendo paso a una inclusión que fuera más allá del solo hecho de la limitada promoción de las relaciones entre diferentes culturas.

Para ilustrar el ciclo de la creación de la política en EIB en Honduras se usará el siguiente esquema que resume los momentos en los que se consolidó legalmente

Imagen 3

Creación de la política en EIB en Honduras.



Fuente: Elaboración propia

Existe una amplia variedad de modelos, esquemas o bien llamarle pasos con los que investigadores de diferentes posicionamientos proponen que se debe llevar el análisis de las políticas públicas, existen modelos que van desde la identificación o bien generación del problema hasta la evaluación de las políticas.

En esta investigación se parte del análisis del ciclo de análisis de Stephen Ball (2002) bajo la propuesta de Mainardes (2006) que generan una serie de preguntas en cada etapa del ciclo que resultan útiles para el análisis del surgimiento, desarrollo y evaluación de la

política. Para ello se intentará cruzar el esquema planteado por ambos con los momentos que se consideran más relevantes en el avance de la política de EIB en Honduras.

Cuadro 11

Contextos para el análisis de las políticas públicas, con base en la obra de Ball

En cuanto al contexto de Influencia, cuyas preguntas movilizadoras de análisis están orientadas a conocer cuál era el ambiente, social, político y comunitario que impulsó la creación de la política. Inicialmente el análisis del contexto de influencia propone una mirada hacia la identificación de las influencias o tendencias presentes en la política, reconocer las influencias globales que tuvo, así como también los movimientos nacionales y locales que la impulsaron, algo importante es observar la configuración de las diferentes voces que adquiere la política, si predominan en ella voces conservadoras o progresistas, esta investigación no responderá todas las preguntas que se proponen para un análisis completo de cada uno de los contextos que ofrece la teoría del análisis del ciclo de las políticas públicas, sin embargo, resultan orientadoras a la hora de dirigir la búsqueda de la información. Al contexto de influencia le sigue el contexto de producción de texto, llamaremos texto a los decretos, reglamentos que ponen en palabras con carga legal la política que se construye.

Por esta razón este primer capítulo dedicado al análisis del ciclo de la política no solo se describirá el contexto que influenció la creación de la misma, sino también como se fueron suscitándose la construcción de la política, qué representación tuvieron los distintos grupos y cuales son algunas ideas claves en el marco de la producción de dichos textos.

En este punto, se puede decir que el surgimiento de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Honduras, ocurre tardíamente en la década de los 90 a finales del siglo XX, cuando el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) capitaliza los reclamos de los pueblos indígenas y afrodescendientes que reclamaban una educación que respondiera a sus necesidades culturales, lingüísticas y a su sistema de organización comunitaria. Puesto

así, pareciera que el reclamo de los pueblos indígenas y la atención del Estado hubiese sido sincrónico y que ambas surgieron y coincidieron al mismo tiempo. Pero los documentos oficiales de las instituciones estatales no registran que por casi dos siglos el pueblo garífuna resistió a todas las condiciones de exclusión de los sistemas educativos y cuando lograba sortear todas las dificultades que implicaba en las comunidades más alejadas el ingreso al mismo, se encontraba con una educación homogeneizante que prohibía hablar la lengua ancestral dentro de los muros de la escuela y que se empeñaba en que se asimilara el hábitus de la cultura dominante, tampoco registra los mecanismos de sobrevivencia de los pueblos garífunas, miskitu, pech. tolupanes, maya chorti, lencas, negros creoles, Los cuales pagaron un alto precio traducido primero en olvido e indiferencia por parte del Estado y luego el desplazamiento y amenazas territoriales cuando a través de los llamados proyectos para promover la inversión nacional o extranjera en detrimento de los recursos naturales y mineros situados en territorios ancestrales.

Por lo anterior, se puede entender que la política pública en EIB no solo es tardía, sino que viene precedida por una marcada tendencia a separar los problemas y amenazas territoriales que viven los pueblos en sus comunidades, así como la poca y en algunos casos la nula representación en la vida política del país, como si la educación pudiera darse en un ambiente de exclusión, empobrecimiento y desigualdad de quienes acceden a ella.

Siguiendo con las influencias de la política, se puede mencionar algunos convenios que sirvieron como marco legal para abanderar el reclamo por el respeto a los derechos de los pueblos y sus formas de organización de los sistemas de educación, salud y gestión comunitaria. Tal es el caso de Convenio 169 de la OIT (1989) que comprometía a los países suscriptores del mismo a crear las condiciones necesarias para promover el desarrollo y conservación de los pueblos indígenas y tribales, un año más tarde se inicia en Honduras la organización del comité de EIB para la Moskitia. Entra en auge el tema de la interculturalidad y la EIB se “pone de moda” se comienza a tejer un discurso de inclusividad, de país pluriétnico, multicultural, sin que esto tenga implicaciones directas en la vida social y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Honduras.

En esta misma década, el estado promueve la creación de dependencias, subsecretarías en las instituciones públicas para el abordaje de estos temas, lo que dio como resultado la creación de El Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro antillanas de Honduras, (PRONEEAAH, 1993) producto de un acuerdo entre la Secretaría de Educación y la Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH) en 1993. Todo esto se está desarrollando entre la efervescencia de un año en el que se eligen autoridades políticas con una tendencia a favorecer un gobierno liberal que, habiendo asumido en el poder ejecutivo legalizó el programa de la Educación Intercultural Bilingüe con la aprobación del acuerdo presidencial 0719, el 3 de agosto de 1994 posteriormente se institucionalizó vía decreto 93-97 que extendió la cobertura de la EIB a los otros pueblos indígenas que hasta ese momento no habían sido incorporados, tal es el caso de los pueblos indígenas Tawahka, Pesh, Negros creoles, Chortí, Lencas y Tolupán,

Desde 1997 hasta 2009 no se movió la estructura institucional de la política, finalmente, en octubre del 2009 en el marco de un golpe de Estado que amenazó y desató una cruenta persecución y asesinato de líderes comunitarios de los pueblos indígenas organizados en las diferentes plataformas comunitarias, se emitió un Decreto Ejecutivo número PCM-M-024-2009 para la creación de una Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe (DIGEIM) ; por un lado el Estado de Honduras ejerce mediante las fuerzas militares una estricta vigilancia en las comunidades garífunas e indígenas, las cuales mediante distintas plataformas organizativas tales como la Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH) y el Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH) denunciaban el avance en los proyectos hidroeléctricos, cultivo de palma y complejos turísticos que amenazan el territorio, los recursos naturales y las formas de vida comunitaria.

Honduras es un país con registros lamentables de abusos, persecuciones, asesinatos y desapariciones de líderes comunitarios; el asesinato de Berta Cáceres el año 2016 causó gran conmoción y se convirtió en un caso paradigmático, por la defensa ejercida durante toda su vida a favor de los derechos humanos, el territorio y los bienes comunes, la lucha

frontal ejercida por la defensa del Río Blanco y el Río Gualcarque representó un obstáculo para la concreción de los intereses económicos de empresas radicadas en la zona.

Así podrían nombrarse una serie de casos que confirman el alto riesgo que corren los liderazgos que promueven la defensoría de la vida y de los bienes comunes, el caso de los defensores del río Guapinol, que fueron encarcelados por defender el agua, los jóvenes del Triunfo de la Cruz: Milton Joel Martínez Álvarez, Suami Aparicio Mejía García, Gerardo Misael Tróchez Cálix y Alberth Sneider Centeno, éste último presidente del patronato comunitario y desaparecidos en el marco de una demanda interpuesta por la comunidad en contra del Estado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Se suma el asesinato de Antonio Bernárdez en junio del 2020; líder de la comunidad garífuna de Punta Piedra, la Criminalización de cuatro defensoras garífunas que pertenece a la OFRANEH y que se resisten al despojo del territorio ancestral por parte del proyectos turísticos y complejos hoteleros que se han instalado en territorio garífuna, estas defensoras son: Jeny Boden Ruiz, Silvia Bonilla, Jenifer y Marianela Solorzano. A esto se debe sumar la amenaza constante a la vida de la coordinadora general Miriam Miranda y otros tantos que demandan y denuncian lo que aducen es el plan puesto en marcha desde el Estado para eliminar al pueblo garífuna, acabando primero con aquellos que lideran y defienden sus comunidades y cuyas cifras de asesinatos van en aumento.

La educación en tanto que ocurre en la vida comunitaria también es afectada por que acontece en el territorio y si éste y los recursos naturales estén siendo amenazados constituyen una ambigüedad en la política que dificulta la posibilidad de construir una educación intercultural y de imaginar modelos alternativos desde la experiencia de los pueblos en cuestión.

6. Sin embargo, el Estado parece en la práctica entender por interculturalidad la creación de instituciones y políticas educativas sin la observancia de la violencia que por otros mecanismos genera en la vida comunitaria. Lo que muestra una ambigüedad en la contexto de influencia y el de la producción de texto de la política, un ejemplo de ello fue idea de la creación de una Dirección General de Educación Intercultural avistaba una especie de autonomía aunque siempre bajo la tutela del Estado, por otro lado esta

política no se percibió como un logro por parte de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

De igual forma este insipiente avance de la política fue revertido mediante otro Decreto No. 262-2011, el 17 de Septiembre del 2014, que aprobó la Ley Fundamental de Educación, según la cual lo que se conoció como la Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe pasa a ser una Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y Afro hondureños (SDGEPIAH), texto que lleva implícito que la educación de los pueblos debe estar tutelada o más bien siempre vigilada por las dependencias del Estado, asumiendo que estos no tienen las herramientas suficientes para diseñar sus programas educativos y deben permanecer como una subdirección del ente gubernamental que el Estado ha diseñado para ello.

Después de haber creado el marco legal que en Honduras dio forma a lo que hoy conocemos como EIB; la política fue tomando diferentes formas e interpretaciones en los escenarios micro de las escuelas y comunidades, lo que un apartado posterior a este se refiere a estas interpretaciones desde la mirada de las actoras locales. Este pequeño abordaje cronológico de los decretos está basado en el análisis del ciclo de las políticas desde el contexto de influencia y el contexto de la producción de texto que sugiere Stephen Ball (2002) para el análisis de la política educativa.

CAPÍTULO 2. COLONIALIDAD DE PODER, INTERCULTURALIDAD Y DESIGUALDAD SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO

Este apartado es una aproximación a las nociones teóricas y a la perspectiva epistemológica en las que se fundamenta este proyecto de investigación, en este capítulo se advierte la mirada bajo la cual se desarrolla el estudio, que está movido por la teoría de la descolonialidad del poder, bajo la cual se abordará posteriormente el paradigma de interculturalidad y el papel comunitario en la construcción de la interculturalidad crítica, ésta corriente teórica está basada en postulados críticos, que se piensan desde una realidad regional, poniendo sobre la mesa todas las imbricaciones e interseccionalidades que atraviesan la región latinoamericana y que por supuesto no es neutral ni separa de su imaginario la realidad de una modernidad colonial que instaló un pensamiento eurocentrado sobre la concepción del mundo y del cual busca marcar una distancia, explorando nuevos horizontes epistémicos e incluso fuera de la academia, esta teoría admite y da valor a las voces que emergen desde los pueblos y comunidades, asumiendo que lo que emana de ellos no son mitos desprovistos del valor objetivo sino más bien concepciones que brindan diferentes herramientas para pensar y reinterpretar el sistema mundo.

Con esto no se pretende de ninguna manera descartar otras formas de pensamiento globalizados, de hecho, la teoría del ciclo de las políticas públicas de Stephen Ball, es una teoría inicialmente pensada desde un país europeo con una tradición educativa muy distinta a la cultura Latinoamericana y con una perspectiva intercultural ligada más a la atención de la población migrante la cual es culturalmente diversa.

Sin embargo, los postulados decoloniales no desconocen la validez del pensamiento occidental, sino que invitan a repensarlos y contraponerlos ante una realidad regional que es cultural y epistemológicamente diversa. En este espacio se hará un breve recorrido de algunos de los aspectos teóricos que se consideran fundamentales para el abordaje del anteproyecto, estos son: La interculturalidad, la comunidad y la Educación Intercultural Bilingüe. Las tres, vistas desde los postulados teóricos de la descolonialidad, esto con el

objetivo de dejar a la vista de las y los lectores el posicionamiento epistemológico desde el cual se está pensando esta investigación.

Para organizar este abordaje se partirá de una breve exposición del posicionamiento antes mencionado, entre los cuales se cuentan con investigadores de esta línea de pensamiento, tales como; (Quijano, 2014); (Dussel, 2014) (Dusel, 2014); (Sousa Santos, 2010); (Grosfoguel, Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extrativismo ontológico" una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo., 2016) (Walsh, 2017). Existen otros tantos, pero, esta selección se ha basado en el criterio de confluencia no solo en la teoría sino también en espacio y tiempo.

Se hará uso didáctico de algunas interrogantes que movilicen el abordaje de la cuestión, estas no son preguntas de investigación, sino que más bien resumen los cuestionamientos más frecuentes a una teoría que es relativamente nueva y que frecuentemente genera las múltiples discusiones. Las interrogantes que se intentarán responder en este capítulo, para efectos de esta investigación, son las siguientes:

1. ¿Cómo debe entenderse la teoría decolonial, desde el punto de vista de estos autores?
2. ¿Qué evidencias existen de uso de esta perspectiva teórica en estudios interculturales en América Latina?
3. ¿Qué puede aportar esta perspectiva teórica al estudio de la Educación Intercultural Bilingüe en Honduras?
4. ¿Qué limitaciones epistemológicas presenta el uso de esta perspectiva teórica para el estudio de la educación intercultural Bilingüe?

Ante la primera interrogante se expone a continuación, lo siguiente.

“La teoría descolonial, para Quijano, constituye una reflexión alrededor de los conceptos de colonialismo y colonialidad del poder, síntesis de las relaciones políticas, económicas y culturales en Latinoamérica” (Espinoza, 2015, p. 110) con ello se abre un espacio de reflexión que si bien no nace con Aníbal Quijano, dado a que ya se habían concebido postulados poscoloniales, pero, si es él quien le da forma al debate cuando propone

incorporar temas de relacionamiento social a partir de la identidad, la otredad construida desde una Latinoamérica más introspectiva, más reflexiva y dispuesta a pensarse política y económicamente diversa, esta subjetivación de Aníbal Quijano es un acercamiento a lo que tiene más que ver con lo indígena, lo blanco, lo negro y lo mestizo, y como esos elementos no escapan a la clasificación bajo las lógicas de la colonialidad moderna.

Es importante aclarar que desde la perspectiva de este autor no es lo mismo colonialismo que colonialidad, por lo que se explica brevemente esta cuestión: Lo primero se refiere a un hecho histórico que se origina con la conquista y la dominación de los territorios que hoy se conocen particularmente como latinoamericanos, lo segundo (colonialidad) es un patrón de poder heredado por el colonialismo. Este patrón de poder, según (Quijano, 2014) propicia no sólo por el control de las relaciones sociales de producción, sino por el control de las formas de ser, de pensar y de representar el mundo de los grupos sociales de toda América.

Tal forma de control de las subjetividades es denominada colonialidad, refiriéndose centralmente a un control de los distintos grupos sociales en torno a la idea de raza en su relación con las formas de trabajo.

En la línea de análisis del autor, puede haber un fin del colonialismo como institución sin que esto signifique el fin de la colonialidad como lógica de pensamiento.

Quijano, así como sus trabajos en cuanto a la descolonialidad del poder tiene innumerables críticos, incluso dentro de quienes reivindican también esta teoría, tal es el caso de Ramón Grosfoguel, que aduce que Quijano reclama para sí una teoría que tiene sus orígenes en los llamados “marxismos negros” que contienen todo el basamento teórico de la llamada de la descolonización, a los que puede citarse con total libertad a (Fanon, 2009) Con sus obras más notables, como ser “Piel negra, máscaras blancas” (1952) y “Los condenados de la tierra” (1961). En la revista “Tabula Rasa” (Grosfoguel, 2018) expone no sólo de los postulados teóricos de un marxismo negro, sino también la diversidad epistémica que nutre la teoría descolonial.

Otro de los grandes contrapuestos a la teoría descolonial y a los postulados de Quijano están orientados a que según (Espinoza, 2015)

La colonialidad como categoría de análisis parece pasar inadvertida al análisis histórico e historiográfico de los procesos sociales, pues mantiene y reproduce un sesgo universalista. La colonialidad se constituye como la única explicación y fenómeno fundamental para la interpretación y para la acción de los sujetos oprimidos, dominados y explotados (p. 114). Esta crítica es fundamental para este trabajo, porque es un claro recordatorio que se debe mantener una mirada holística del fenómeno social que se pretende investigar sin caer en la trampa de creer que todo se puede explicar a partir de una teoría y en este caso la descolonial.

En cuanto a Enrique Dussel hay que mencionar que sus primeros trabajos en la década de los setenta, estaban orientados a la Historia y a la Teología, siendo ambas un reflejo de su formación inicial de la que se perciben postulados filosóficos que posteriormente encajarían en la llamada teoría de la Liberación. Este autor al igual que el anterior propone una mirada cada vez menos eurocentrista para estudio de América Latina y aun con una perspectiva crítica busca tomar distancia de los teóricos de la escuela de Frankfurt, sin embargo, conserva una profunda mirada de los acontecimientos sociales desde una perspectiva claramente marxista. Tanto Dussel como Boaventura de Sousa Santos reconocen que el debate epistemológico de América Latina debe; para no caer en los “pecados del eurocentrismo” albergar la profunda diversidad de maneras de interpretar la realidad de este continente, esto queda evidenciado en los títulos que parten desde lo plural de algunas de las obras más representativas de ambos autores, como es el caso de las obras: *Epistemologías del Sur* (Boaventura, 2009) y *Filosofías del Sur* (Dussel, 2015) Este párrafo no pretende ser una descripción detallada de estos autores, ni de su vasta obra, lo que si se debe mencionar que no se puede hablar de descolonización, sin referenciar a estos autores que abordan el tema de la diversidad epistémica y cultural que abarca y revaloriza la cosmovisión indígena, negra, mestiza que es una escala mucho más reducida pero igualmente válida desde donde se posiciona este trabajo.

Segunda interrogante de este apartado

¿Qué evidencias existen del uso de esta perspectiva teórica en estudios interculturales en América Latina?

En cuanto al tema de la interculturalidad, algunos autores defienden la idea de que no puede entenderse una educación intercultural sin una teoría descolonial, esto parte de esa convicción dialógica de que lo intercultural tiene que ver con la salud y la educación, pero también con la política, la economía y las formas de organización social.

Uno de esos autores es (Estermann, 2014). Quien afirma que:

La interculturalidad –al menos en el contexto latinoamericano– sin una reflexión crítica sobre el proceso de descolonización queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la descolonización no llega al fondo de la problemática, sino toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural” (p. 2).

De lo anterior se entiende que tanto la descolonización y la interculturalidad merecen abordajes cada vez más amplios e interseccionales, en este sentido se analiza el pensamiento teórico de un autor, Josef Esterman (2014) investigador suizo que desarrolló estudios profundos sobre Perú, siendo este un país evidentemente pluricultural, se puede reconocer algunos de sus postulados como válidos para este continente, este autor explica en la Revista Latinoamericana, la importancia de abordar ésta temática desde una filosofía intercultural que permita la comprensión de algunos conceptos y escenarios.

En consecuencia (Estermann, 2014) señala:

Que ni la descolonización ni la interculturalidad son entidades estáticas o fenómenos fácticos que se dan en una cierta sociedad y en un cierto momento de la historia. Se trata más bien de procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial “utópico”., hay que advertir que tanto la ‘descolonización’ como la ‘interculturalidad’ encuentran su prueba de fuego en el campo político, económico y social, aunque las experiencias de encuentros personales y de diálogos entre personas de procedencia étnica y culturalmente distinta sean muy valiosas. En tercer lugar, el discurso de la “inclusión” y del “diálogo” pueden invisibilizar estructuras de asimetría y hegemonía que son características de sociedades coloniales y no de pueblos en vía de emancipación y auto- determinación (p. 6).

Estas tres aseveraciones engloban los aspectos en que los estudios de descolonización e interculturalidad realizados en América Latina se han centrado, se pueden plantear pues, en este terreno estudios desde diferentes aspectos de la interculturalidad, pero no se puede obviar en ellos la historia, la influencia política, económica, social y sobre todo no se puede negar la profunda desigualdad, ni la hegemonía de las sociedades coloniales.

Entre las autoras que han abordado la temática de la interculturalidad y la descolonialidad de la manera más amplia está Catherine Walsh (2014), quien al igual Paulo Freire afirma que *“no hay educación neutra”* por lo tanto la educación intercultural y descolonizadora es o debe ser también un proyecto político de una *“Abya Yala”*¹ que 500 años después continúa en la búsqueda y construcción de su identidad.

Es a partir de esos postulados teóricos y de escritores como los citados en este bloque, que se han realizado numerosos trabajos académicos en América Latina, no es objetivo de este apartado citarlos todos ni establecer bajo una categoría antojadiza cuales se consideran los más importantes. Sin embargo, merece la pena detenerse y analizar brevemente el creciente número de investigaciones en este campo, tal como lo afirma, (Morales & Girao, 2018)

La perspectiva descolonial como aportación teórica de agendas de investigaciones latinoamericanas viene creciendo significativamente en la región. Entendiendo la demanda por la creación de esta perspectiva por causa de las peculiaridades del proceso de colonialismo en América Latina, muchas temáticas consideran este aporte como fundamental para analizar trabajos científicos (p.131).

Es así, como la producción teórica y científica en el campo de la interculturalidad y la descolonialidad también ha encontrado un terreno fértil en la investigación latinoamericana, así lo expone (Espinoza, Valencia y Opazo, 2019) quienes plantean, una revisión bastante completa de los postulados teóricos de la teoría de la descolonialidad, abordando aspectos interesantes que indudablemente no pueden obviarse al intentar adentrarse en esta temática y que están inmersos en el trasfondo de esta propuesta de

investigación, algunos de ellos son: aspectos políticos de las relaciones interculturales y la interculturalidad como tal, sin ignorar términos como raza, etnia y condición social.

Si bien es cierto, que el trabajo citado anteriormente, no resume las tesis de maestría y doctorados que se han presentado en esta temática, si hace un recuento dialéctico de los posicionamientos teóricos, a las luces de los cuales se han planteado posteriores estudios de investigación, lo interesante de este abordaje es que no solo parte de los teóricos latinoamericanos, sino que también reconoce los aportes a la teoría descolonial y su relación con lo intercultural a pensadores de la teoría crítica y posestructuralista, los cuales son tomados muy en consideración los aportes de Bourdieu; cuyo concepto de “habitus y capital cultural” son necesarios para entender y explicar las lógicas de la escuela y la sociedad, es de esta relación de donde se desprende una conclusión que explica esta posible convergencia de pensamiento entre la teoría de violencia simbólica de Bourdieu y el abordaje de la interculturalidad y la descolonialidad.

Desde una dimensión grupal, ciertas narrativas o marcos ideológicos dispuestos y adoptados constantemente afectan de *facto* características fisiológicas y psicológicas de las personas, configurando un *habitus*. De esta forma, actualmente la mayor parte del poder de los grupos dominantes es ejercido mediante la persuasión y la manipulación, antes que, por coerción, mediante discursos que elaboran el consentimiento de los subalternos, mientras las relaciones sociales son relaciones de poder que se construyen, deconstruyen y reconstruyen a través de la historia (Espinoza et al., 2019, pág.106).

A la luz de conclusiones como la anterior estos apuntes sobre la interculturalidad y la descolonización plantea aspectos centrales que se deben considerar seriamente para la realización de cualquier estudio ligado con la interculturalidad y en es este caso en el campo de la educación desde esa mirada que aporta la teoría descolonial, esos aspectos son ampliamente diversos y si se quiere un amplio análisis de la teoría y de lo novedoso de la misma puesto que sus exponentes principales se encuentran en plena vigencia y continuamente produciendo contenido, esto supone un compromiso, puesto que significa estar a la vanguardia de lo que en materia de descolonialidad e interculturalidad se está

originando en el debate académico, pero sobre todo en el debate fuera de la academia. Otro aspecto es la confirmación del hecho que, si bien la teoría descolonial y la interculturalidad suponen una mirada más interna de los procesos sociales, culturales y educativos, esto no descarta la incorporación de teorías y paradigma que pueden ser considerada desde la teoría descolonial como eurocentrista, pero cuyas categorías pueden explicarse desde la realidad de los países de Latinoamérica.

La siguiente interrogante es ¿Qué puede aportar esta perspectiva teórica al estudio de la educación intercultural Bilingüe en Honduras?

Con esta interrogante nos adentramos analizar desde el contexto de los resultados y de la estrategia política el tema de la desigualdad social en el campo educativo en Honduras, visto desde los resultados de una serie de estudios que se han realizado de manera individual y por parte de algunas instituciones dentro el territorio nacional. Entendiendo por desigualdad la brecha que existe entre los que tienen los recursos económico y los que en términos “fanonianos” se llamarían “Los condenados de la tierra” , como bien apuntaba Pablo Freire, la educación no es neutra y en ese sentido se puede también apuntar que la educación certifica algunos e invalida a otros y que está planteada de manera tal que favorece a los en términos de Bourdieu a “los herederos” a quiénes tienen un mayor capital cultural como producto de ciertas condiciones establecidas por un modelo para el cual hay ciertos individuos e incluso cuerpos que gozan de mayores posibilidades para el éxito académico, estos son no sólo la posición de clase, sino también como ya lo apuntaba Anibal Quijano la raza y más allá de ella también incluso el género, la sexualidad que entiende como norma la heterosexualidad, el capacitismo, la posición geográfica en la que se nace y reside, la religión etc. Mientras existen otros cuerpos que en palabras de June Jordan parecen tener el color equivocado, el sexo equivocado, la edad equivocada, el pelo equivocado...

Entonces, y tomando en cuenta esto, es necesario para dar respuesta a la última interrogante de este apartado pasar revisión a estudios que ya en el tema de interculturalidad y que se tiene en materia de resultados como evidencia de la estrategia de la política, aclarando que no siempre las investigaciones doctorales en el tema de

políticas educativas no siempre arrojan conclusiones o resultados contundentes. Ya el mismo Stephen Ball en la entrevista realizada por Marina Avelar (2016), afirma:

Existe una expectativa de que cada proyecto de investigación puede arribar a conclusiones definitivas. Esto parte de una concepción completamente equivocada acerca de la investigación en ciencias sociales. Pero estas expectativas se construyen en las prácticas cotidianas de las ciencias sociales. Se producen en el trabajo de estudiantes de doctorado, que, hasta recientemente, se esperaba que produjeran tesis que tuvieran conclusiones (p.5).

En Honduras existen algunas investigaciones de maestría y doctorales en políticas públicas educativas, las que se irán enumerando, según el orden en serán abordadas en éste documento:

El primero en ser mencionado, por la cercanía con el objeto de estudio, será: *Alcances y limitaciones de las políticas públicas educativas en el desarrollo humano sostenible de Honduras*, elaborado por Ada Aguilar.

Esta tesis doctoral argumenta que, la falta de claridad en las políticas educativas limita considerablemente el desarrollo de la educación en el país. En resumen, analiza los resultados de las políticas educativas, vaciadas en quince categorías de análisis, pues está plasmada desde el paradigma fenomenológico que, mediante entrevistas de profundidad, así como el análisis de los resultados de rendimiento académico le arrojó los resultados en cuanto al avance a:

La cobertura en los niveles de pre básica y básica, así como también en el mejoramiento en el acceso a la educación, más no así en la universalización de la misma. Los avances en política pública educativa que señala los resultados de esta investigación se extienden a la educación intercultural bilingüe, a la dotación de libros de texto, al rescate de la gobernabilidad del sistema educativo, que se encontraba en manos de la dirigencia magisterial, el cumplimiento de los doscientos días de clase y modernización del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE).

Por otro lado, Aguilar, (2017) sostiene en esta tesis de políticas públicas educativas en Honduras que, a pesar de todo lo señalado anteriormente se cuentan con limitantes,

producto de la injerencia política, la carencia de compromiso de los actores, la insostenibilidad de las políticas, la debilidad en la integración de los responsables del diseño de las políticas y los ejecutores, insuficiencia de recursos, escasos de liderazgo en la Secretaría de Educación, falta de actualización del personal docente, técnicos y administrativos, desconocimiento de las estrategias a seguir para que la política llegue hasta el aula de clases, cambios gubernamentales que no abrazan la visión institucional, falta de acompañamiento y de monitoreo, escasa relación entre Estado, docentes y padres de familia, decisiones arbitrarias, entre otros tantos que señala la autora.

En resumen, es una tesis doctoral sobre políticas públicas educativas en Honduras, que revisa exhaustivamente cuales son los avances y desafíos de las políticas educativas en Honduras, señalando puntualmente lo que considera que podrían ser las causas y los efectos de una mala práctica de las políticas públicas.

El segundo estudio realizado en el tema de políticas públicas en Honduras, es una tesis de maestría de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras que lleva por nombre: *La estadística como herramienta para la toma de decisiones de las autoridades educativas en el ámbito municipal y distrital: caso de estudio municipios del departamento de Francisco Morazán* (Flores, 2015).

Esta investigación apunta al uso de los resultados de mediciones estadísticas para orientar la toma de decisiones y optimizar los recursos para la mejora de los indicadores educativos. Se considera, según el investigador de políticas educativas, que es fundamental el análisis y la interpretación de los datos estadísticos obtenidos por sistemas de medición nacionales e internacionales, para entender las posibles causas y reorientar las políticas en favor de lo que se espera.

Los resultados de esta investigación concluyen que pocas autoridades en el nivel municipal toman decisiones para mejorar la situación de las estadísticas educativas. Pese a la situación encontrada con relación a las estadísticas educativas incluidas en la investigación, únicamente el 38.1% de las y los directores Distritales/Municipales mostraron evidencia de tomar decisiones para mejorar la situación de estas estadísticas educativas.

En cuanto a la identificación del problema, el 67.9% de los encuestados indicaron que las estadísticas educativas a nivel municipal, ameritan la adopción de alguna medida encaminada a la mejora de las cifras que se recogen, sin embargo y a pesar de la evidencia no se toman las decisiones encaminadas a resolver los problemas, lo que a su vez demuestra la persistencia del fenómeno de recolectar estadísticas, pero no analizarlas ni hacer uso de ellas en la toma de decisiones (Flores, 2015).

El tercer estudio de interés es el informe presentado por Hernández (2018) dado que este proyecto de investigación contempla basar su análisis en los resultados que brinda *Informe de Rendimiento Académico 2017*. para dos departamentos que cuentan con gran población del área rural, el departamento de Colón y Gracias a Dios, este último (al momento de la consulta) según el (INE, 2018) presenta una población rural de 64,025 un número que por poco duplica el número de la población rural del dicho departamento, que es de 36,269 habitantes

A la luz de las cifras expuestas el resumen ejecutivo del informe dice lo siguiente: El documento presenta el fenómeno de la educación que se imparte en el área rural de Honduras. Se hace una revisión de las características de la población rural y del sistema educativo nacional precisando el impacto de la educación en el área rural, en el período 1990–2003 y en los aspectos de cobertura, recursos humanos y materiales, currículo, infraestructura y resultados del proceso educativo. También se hace una presentación de las políticas orientadas a la educación en el área rural, así como de 20 experiencias desarrolladas en el país y que están más vinculadas con la búsqueda de solución de los múltiples problemas que enfrenta la educación en esa área.

Las conclusiones en políticas educativas, basadas en las experiencias que el autor señala, son las siguientes:

En Honduras no existe educación primaria rural; la oferta educativa es uniforme para toda la población, independientemente de la zona de su residencia. En el área rural las condiciones educativas son deficitarias en infraestructura, materiales educativos y recurso humano. No se adecua la propuesta curricular a las características del entorno rural y

aunque se desarrollan diversos proyectos orientados a su mejoramiento, los resultados siguen siendo inferiores a los que se obtienen en el área urbana.

El cuarto estudio en ser analizado en este apartado, lleva por nombre “Estado de la educación en Honduras” es hasta ahora uno de los más completos por tratarse de un estudio realizado por una amplia gama de investigadores de las unidades académicas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, así como investigadores independientes, reconocidos por su amplio conocimiento en la temática abordada.

Es en suma una radiografía total de la educación en Honduras, pasando por sus políticas públicas, desde los niveles básicos, los aspectos técnicos y administrativos, la Educación Intercultural Bilingüe, la formación inicial de docentes, el financiamiento, la educación superior y la generación de conocimiento

En los once capítulos que contiene el informe (UPNFM-INIEES, 2010) se presenta un abordaje profundo de cada temática, por tratarse este apartado de políticas públicas, solo se tomará el capítulo dedicado a esa temática, presentado por Posas (2010) un análisis de la política educativa nacional y de las diferentes reformas y proyectos que se han derivado en las décadas comprendidas entre 1990-2010. Se analizan, entre otros temas, el rol que ha tenido la cooperación internacional, la consolidación de la propuesta de reforma educativa del Foro Nacional de Convergencia (FONAC) el Plan EFA y los problemas de gobernabilidad que ha enfrentado el sistema en los últimos años. El capítulo finaliza planteando los desafíos de la reforma educativa en el nuevo siglo XXI.

El quinto y último que se abordará en este apartado en un análisis reciente de los resultados de las políticas educativas en un estudio completo realizado por la Fundación FEREMA con fondos de USAID, en el que se presenta un informe del progreso educativo en Honduras mediante la evaluación de cada uno de los elementos que componen las políticas públicas educativas de Honduras.

A continuación, la figura que resume el informe señalado.

Cuadro 12.

Informe del Progreso Educativo en Honduras

| Informe de Progreso Educativo: Honduras, 2017 | | | |
|---|--------------|-----------|--|
| ÁREA | CALIFICACIÓN | TENDENCIA | COMENTARIOS |
| Cobertura | C | | Modestos avances al inicio, pero al final del período los datos se estancaron en algunos niveles. Brechas altas en tercer ciclo y media. |
| Eficiencia | D | | Tanto en edad oportuna como en edades múltiples, las tasas de graduación han mejorado ligeramente en el período. La deserción interanual continúa siendo elevada y en general la eficiencia interna es baja. |
| Calidad | D | | Ligera mejoría en el período, pero resultados muy bajos aún, tanto en evaluaciones nacionales e internacionales. |
| Equidad | D | | Los indicadores educativos por quintil de ingreso, zona de residencia y pertenencia a grupo étnico, continúan reflejando marcadas inequidades. |
| Autonomía y rendición de cuentas | C | | Avances importantes en gobernabilidad. Existe un marco legal que favorece la |

| | | | |
|-------------------------------------|------------------|------------------------|---|
| | | | descentralización, la autonomía y rendición de cuentas, pero aun se presentan limitaciones en su aplicación. |
| Estándares y sistemas de evaluación | B | | |
| Profesión docente | C | | |
| Financiamiento | D | | Aun cuando Honduras invierte más en educación que el promedio regional tanto como porcentaje del PIB, como en proporción del gasto nacional, en el período analizado se presenta una reducción importante en el presupuesto asignado y baja eficiencia en el gasto educativo. |
| ESCALAS | A Excelente | Progresando | |
| | B Bueno | | |
| | C Regular | | |
| | D Deficiente | Sin tendencia definida | |
| | F Muy deficiente | Retrocediendo | |

(FEREMA, 2017, p. 10)

Las definiciones conceptuales del término políticas así como los estudios planteados en este apartado, muestran que, existe un terreno muy fértil para la investigación en el campo de las políticas públicas, particularmente en el campo educativo, desde donde podrían

aplicarse el ciclo de Ball analizando el contexto de influencia, el de la producción de texto y finalmente el contexto de la práctica, o bien se podría desde la perspectiva de Dye (2008) revisar todo lo que se ha hecho y lo que se ha dejado de hacer, concibiéndolo todo como una política.

2.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En cuanto a la interculturalidad en América Latina ha sido desarrollada en el contexto del movimiento indígena que se inicia a partir de 1970 y se fortalece a partir de la transición democrática experimentada en la década de los ochenta; de manera que, es parte de los reclamos relacionados con la opresión y la exclusión histórica de los pueblos culturalmente diferenciados. Junto con esta demanda implícita de justicia social, basada en la participación económica política y el reconocimiento cultural. (Morales y Magalhães, 2014)

La Educación Intercultural Bilingüe en Honduras cobró auge académico en la década de los noventa, a nivel de Latinoamérica desde mucho antes se venía tratando el tema de manera más integral concibiendo la EIB como un derecho de los pueblos diferenciados, a tener una educación en sintonía con la riqueza cultural y lingüística. A partir de ese momento, en Honduras, se comienza a dar una amplia producción de investigaciones que abordan el tema de la interculturalidad, la exigencia de organismos internacionales, así como la de los pueblos al interior de cada país de la región latinoamericana le dio un impulso a la temática, llevándola hasta convertirse en políticas públicas en educación.

Como los trabajos de Educación Intercultural Bilingüe son tantos, se seleccionarán en este apartado al igual que en el anterior, los trabajos de investigaciones doctorales o bien de maestría, que a título de la investigadora se consideren pertinente señalar en este proyecto de investigación.

2.2 INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A nivel latinoamericano se presentan diversos estudios, con algunas variantes epistemológicas muy interesantes, por apegarse a una visión epistemológica crítica, que coincide con la de este proyecto de investigación y que será abordada con mayor amplitud

en otro apartado, se toma en cuenta este trabajo como un referente, así como también la gran trayectoria en esta temática de la investigadora Catherine Walsh.

El trabajo que lleva por nombre Interculturalidad crítica y educación intercultural, está organizado en tres partes. La primera se enfoca en la comprensión de la interculturalidad y sus múltiples aristas, vistas desde tres perspectivas distintas. La segunda parte hace un recorrido del uso de la interculturalidad en la educación y las políticas educativas, desde la educación intercultural bilingüe y las reformas multiculturalistas de los 90, hasta las nuevas políticas emergentes de la educación intercultural del siglo XXI, incluyendo las que, por un lado, adelantan el proyecto neoliberal y, por el otro, enlazan la refundación educativa con la refundación estatal.

Finalmente, la tercera y última parte intenta profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía descolonial, dando pistas para una praxis distinta (Walsh, 2009).

Según Walsh (2009) la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.

El estudio en mención proporciona un panorama del estado de la Educación Intercultural Bilingüe en la región, citando ejemplos de Ecuador, México y Bolivia que cuentan con mayor trayectoria en temas de atención a la diversidad cultural, ofrece una revisión del término intercultural desde las perspectivas relacional, funcional y crítica.

En este apartado está pendiente la incorporación de una amplia literatura en la temática a nivel latinoamericano, que será trabajada en la construcción del marco teórico.

Lo que se incluye a continuación es la revisión de cuatro estudios realizados en Honduras y que incluyen el tema de la interculturalidad y/o abordan los imaginarios colectivos en cuanto al tema.

Uno de esos estudios lleva por nombre: Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: “Teoría y didáctica para una adquisición de la Competencia Intercultural”.

Esta investigación realizada por Delia Fajardo (2009) basada en la EIB en Honduras, incluye una propuesta didáctica para la EIB en Honduras. Es un estudio basado en tres modalidades de la investigación en didáctica de Lengua y literatura, una de las modalidades es la especulativa, que se ocupa de la valoración conceptual y/o revisión de los supuestos teóricos y los condicionantes epistemológicos propios de la materia, que analiza, revisa y propone los conceptos operativos y los programas de investigación e intervención que redunden en una mejora de la actividad de enseñanza/aprendizaje.

Este trabajo investigativo se caracteriza según su autora, por seguir una metodología heurística, ya que se parte de la imprescindible revisión bibliográfica, para conocer y relacionar hallazgos científicos relevantes y afines que conduzcan a la creación de nuevos conceptos. No se trata de un simple estado de la cuestión, sino de un compromiso en la búsqueda de teorías, tesis, posicionamientos, constructos, etc., entre la cuales se identifican similitudes y/o ideas complementarias cuando se miran a través de una misma lente que permite establecer nuevas interconexiones y así conocimiento innovador (Fajardo, 2009).

En cuanto a la metodología, este proyecto incursiona fuertemente en las líneas de investigación sobre el diseño curricular. Para ello, se empieza en una línea de investigación que debe ser el punto de partida necesario para guardar coherencia con el marco legal local: “la evaluación de planes de formación” como el Currículo Nacional Básico para Educación Intercultural Bilingüe, y los materiales educativos ya producidos y en uso en las escuelas donde la EIB se inició en 2008. A través de estas fuentes se busca obtener una imagen de lo que ocurre en el aula, o al menos de lo que debería estar ocurriendo en los términos ideales que las directrices oficiales lo han formulado y comandado (Fajardo, 2009).

Existe otra investigación que es probablemente el estudio más completo y extenso que hasta ahora se haya realizado en la temática, no de la Educación Intercultural Bilingüe propiamente dicha, sino en la percepción que al interno de un pueblo Garífuna se tiene sobre los conceptos de identidad nacional. Es una tesis doctoral llamada “Reimaginando” la nación en Honduras: de la “Nación homogénea” a la “Nación pluriétnica”. Los Negros Garífunas de Cristales. En la cual se aborda los imaginarios de una nación que busca

construir su propia identidad sobre la base de la diversidad cultural que existe en Honduras, este es un estudio socio-histórico desde la época de la conquista y la colonia hasta la conformación del estado- nación.

Entender lo anterior es determinante para cualquier investigador que pretenda estudiar cualquier tema relacionado con los pueblos indígenas, puesto que es imperativo concebir la conformación del estado desde un imaginario homogéneo que a partir de significaciones y nuevos constructos busca la conformación y transformación a una nación pluriétnica. Según (Amaya, 2010) Se resalta que las principales exigencias y reivindicaciones de la lucha de las organizaciones garífunas frente al Estado giran alrededor de cuatro demandas específicas, a saber:

- a) La demanda de una educación bilingüe intercultural;
- b) El reconocimiento de un sistema de salud intercultural, que respete el marco y la cosmovisión médica de la cultura garífuna;
- c) La dotación, saneamiento y ampliación de los territorios y del espacio marítimo y;
- d) El reconocimiento de los derechos políticos y la igualdad de oportunidades, así como el reconocimiento oficial de Honduras como una “nación pluriétnica”, que admita que los garífunas y los indígenas forman parte de los “imaginarios” de la nación (p. 36).

“Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras”.

Este es un artículo de un reconocido investigador hondureño con su par brasileño, Ricardo Morales y Magalhãeses, respectivamente, exploran los aciertos y desaciertos de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Honduras. Ofrecen una rápida revisión histórica del concepto por su paso por América Latina y posteriormente ofrece una radiografía de la aplicación de la EIB en Honduras.

Desde esta perspectiva (Morales y Magalhãeses, 2014) señalan que,

La ignorancia y el ocultamiento de las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados era tan marcada en Honduras, que hasta los años 1970, los espacios curriculares dedicados a la lengua española eran denominados como “idioma nacional”, en la misma década una reforma educativa enmendó este error fundamental, porque de hecho el castellano puede ser la lengua oficial de Honduras pero por su origen no es una lengua nacional; de todas maneras, corregir el error de forma no alteró la sustancia y el sistema educativo continuaba siendo fundamentalmente españolizante. La alfabetización de los pueblos indígenas se ha realizado en español y con maestros hispanohablantes, en este contexto, la escuela es el medio privilegiado para afirmar la identidad nacional, por lo tanto, se ha creído que esta política no tiene más que la buena intención de “hacer hondureños a los indios” (p. 8)

Finalmente, se trae nuevamente la referencia de un estudio llamado “El estado de la educación en Honduras”, se abordó inicialmente (en este documento) en su sección de Políticas Públicas, pero como se explicó en esa sección este es un estudio completo realizado por una serie de reconocidos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, así como del INEES, donde se realiza un estado de todos los elementos que constituyen la educación en Honduras basados en la revisión minuciosa y puntual de lo que acontece en el quehacer educativo, dentro de este documento hay un apartado dedicado al estado de la Educación Intercultural Bilingüe, desarrollado por Jorge Alberto Amaya (2017)

Aquí el resumen del autor sobre el estudio.

Se realiza un balance de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras, desde sus orígenes en 1994 hasta el presente. Se describe al comienzo el relevante papel que jugaron los movimientos sociales indígenas y afrohondureños, quienes demandaron y consensuaron ante el Estado el reconocimiento del país como una nación pluriétnica en el marco de las luchas de cara al multiculturalismo. A continuación, se exponen las primeras experiencias de EIB en Honduras, que fueron exitosas particularmente entre los Pueblos Garífunas y Miskitos; igualmente, se describen los

primeros esfuerzos por desarrollar los procesos de capacitación del personal docente en enfoque intercultural, así como la producción de libros, la cual fue creciendo en la medida en que se fue fortaleciendo al Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas (PRONEEAH) del Ministerio de Educación. Al final, se refieren algunas estadísticas sobre inversión y presupuestos, reprobación, repitencia y pertinencia de los Programas de EIB en Honduras

El estudio se refiere también al avance en los materiales educativos, el diseño, elaboración y distribución de libros de texto en lengua indígena, así como también uno de los aspectos torales de la EIB, que es la formación de docentes, en este punto; Amaya (2017) señala como un logro de la formación docente con enfoque intercultural a los maestros de las comunidades, lográndose hacia el 2008 la graduación de 1206 profesores con el título de “Maestros de Educación Primaria en EIB”; y de Fortalecer y ampliar los procesos de investigación científica con universidades como la UPNFM, con la cual ya se han emprendido proyectos interesantes, como la elaboración de un estudio sobre las prácticas culturales y la producción de artesanías en las comunidades, así como otra investigación sobre los sistemas matemáticos y las tecnologías tradicionales de los Pueblos.

Finalmente, el documento plantea de forma categórica como estos proyectos educativos y culturales no escapan a los efectos de los problemas sociales y democráticos que vive el país principalmente el Golpe de Estado perpetrado el 28 de junio del 2009 contra un Gobierno legítimo que había establecido proyectos de desarrollo humano con las organizaciones indígenas y que dadas las circunstancias no llegaron a concretarse, señalando esto como un desafío a la lucha por la construcción de una nación pluriétnica.

2.3 SÍNTESIS

A la luz de las investigaciones planteadas en el tema de políticas públicas y Educación Intercultural Bilingüe se puede extraer algunas lecturas que sirven de orientación a esta propuesta. Una primera lectura de los trabajos en políticas educativas en Honduras, todos los resultados hasta ahora obtenidos, apuntan a que no ha existido por parte del Estado de Honduras una política educativa clara, diferenciada según las necesidades poblacionales ni

efectiva en el aprovechamiento de los recursos, ni para el área rural, tal como lo refiere Hernández (2017) ni para las poblaciones indígenas y afrodescendientes como lo refiere Amaya (2017). En esta misma línea Aguilar (2017) señala como una de las conclusiones de su estudio que existe “una falta de claridad” de las políticas educativas del país, señala también entre tantos otros problemas que una de las posibles causas o efectos de esa falta de claridad, es el desconocimiento de las estrategias para la incorporación de los actores locales y luego seguir el paso de las políticas desde su diseño hasta el ingreso de la misma al aula de clases. Es en esta línea que este anteproyecto encuentra un hilo de dónde tirar, es en ese aspecto que desea sumar al análisis y contribuir a una propuesta que, si bien no resolverá el problema, pero con seguridad proveerá otra manera de interpretarlo.

La segunda lectura que se extrae del análisis de las investigaciones citadas es que tanto en políticas educativas en general y en EIB en particular el país no ha recogido los frutos esperados, prueba de ellos son los resultados de rendimiento académicos de los últimos cinco años y que fueron analizados por Hernández (2017), así como también Morales (2014) en cuanto a la EIB en Honduras; en ambos casos el denominador común es la insipiente de los resultados, lo que abre múltiples campos en el terreno de la investigación, algunas de estas investigaciones deberán apuntar a la formación inicial de docentes, otros a la capacitación permanente, así como también al presupuesto, los contenidos, los enfoques metodológicos, la evaluación, el diseño curricular y otros como es el caso de esta propuesta deberá apuntar a estudios más localizados, encaminados a reconocer las distintas interpretaciones que recibe la política educativa según la mirada local de la escuela y la comunidad.

Las ideas que presentan estas investigaciones, es que el tema es complejo y que si no se apresuran estudios que orienten la toma de decisiones, se corre el riesgo de cosechar otra década de no muy buenos resultados, con esto no se quiere presentar un panorama desalentador que abone a la importancia de la temática, por el contrario se reconocen avances en el tema de la cobertura y de la evaluación, si ahora sabemos que no estamos del todo bien, es al menos porque la evaluación ha sido constante, en parte por los cooperantes internacionales pero también por un cambio en la cultura educativa sobre la

necesidad de contar con sistemas de medición. Pero aun en esto se ve que la política parece no incorporar en los sistemas de medición la diversidad cultural de la población y de nuevo parte desde la homogeneidad y de la posición de los saberes, puesto que no existen en estas evaluaciones de rendimiento académico, datos desagregados por pueblos indígenas y negros, lo que también constituye un problema en sí mismo y que suma a la importancia de este estudio, dado a que si no existen datos certificados de los resultados de esas políticas, no se puede conocer de la efectividad de las mismas, hasta cierto punto esto invisibiliza la problemática y a su vez la agravan internamente.

La tercera lectura y quizá la más concluyente de todas es que las investigaciones que abordan la temática de las políticas públicas y la EIB en Honduras coinciden en lo siguiente:

1. No hay claridad en las políticas educativas de Honduras (Aguilar, 2017).
2. No existe la educación rural en Honduras, puesto que esta se atiende igual que al resto de la población sin atender las implicaciones de la misma. (Hernández, 2017).
3. No hay una política de Educación Intercultural Bilingüe en Honduras, puesto que lo que se tiene es una escuela sigue siendo fundamentalmente españolizante. (Morales 2017).

Es pues, en este contexto en que se plantea esta investigación, que reconoce la necesidad de ser desarrollada en el campo de las políticas públicas en educación intercultural bilingüe, cuyas escuelas en su mayoría están situadas en comunidades en la zona rural, aunque también las hay en entornos urbanos. Habiendo tomado conciencia del vasto campo para la investigación en esta temática y más cuando se tienen los problemas planteados, se reconoce la importancia de ir delimitando el campo de estudio, dado que el tema tiene numerosas implicaciones y no pueden ni deben ser cubiertas todas desde un solo estudio, por lo tanto la idea principal que moverá esta propuesta es la necesidad de conocer en un primer momento como fue creada la política y como es interpretada por los

actores locales, entendiendo por estos, autoridades departamentales, municipales, escolares, docentes, comunidad local, madres y padres de familia.

Lo anterior tiene la idea de contrastar el discurso del Estado reflejado en los textos de las políticas y en sus dependencias ante lo que es percibido por docentes y comunidad y por finalmente desarrollado en la escuela, de este estudio se podrían desprender posibles líneas de investigación encaminadas a diseños coherentes con la realidad local y aunque utópico también puede generar estudios encaminados a conocer la viabilidad de la generación de políticas educativas en el sentido inverso, es decir, que partan de las realidades locales y que las voces de quienes las ponen en práctica sean las encargadas el orientar el diseño, esta idea ya se percibe como descolonial, por el hecho de cuestionar las lógicas de poder inmersas en la generación de las políticas públicas y de pensar la escuela como una herramienta de consolidación y reproducción de esas lógicas y como a través de la investigación y del diálogo intercultural se pueden visibilizar esos mecanismos de poder y finalmente proponer estrategias para el rediseño de esas políticas partiendo de una lógica intercultural y descolonial.

Después de analizar las investigaciones en la temática planteada y vistas a la luz de la teoría descolonial, sería hasta cierto punto ilusorio afirmar que todas ellas tienen su respuesta en el giro teórico que aquí se plantea, no se puede caer en una generalización que no cuenta con ningún basamento y que de hecho es una de las fuertes críticas hechas a los teóricos de la descolonización por Espinoza (2015) que señala que no se puede ver la descolonialidad como una categoría única ignorando quizá otros procesos sociales, para no caer en la tentación de verlo todo con un solo lente, esta propuesta incorpora la teoría del ciclo de las políticas públicas (Ball, 1994) que propone cinco contextos de análisis de las políticas públicas, abarcando así otros elementos que ya han sido mencionados en la primera parte de este documento y que se ofrecerá una ampliación de los mismos en el apartado de metodología.

Al escudriñar las fuentes consultadas con la excepción de la investigación de (Amaya, 2011) que no es en sí sobre EIB propiamente dicha, las demás no incorporan las voces comunitarias, las voces locales, la mirada y la interpretación de quienes en los micro

escenarios de las escuelas en EIB han puesto en marcha lo que entienden que son las políticas en EIB y que son esas voces y esas miradas locales que perciben de una forma más próxima a su vida comunitaria, el efecto y los resultados de esas políticas y pueden de alguna manera describir el alcance de las mismas. Son esas miradas las que se quieren sistematizar mediante esta propuesta, que pretende llegar a las oficinas de EIB de la Dirección Departamental, pero continuar hasta las maestras que hacen de esas políticas su práctica cotidiana y la percepción que tienen las madres que reciben sus hijas e hijos como sujetos directos en quienes repercute este modelo educativo. Luego de recoger todas esas ideas, opiniones y supuestos que tienen estos sujetos sobre la política pública en EIB se podrá categorizar y encontrar los puntos de convergencia, así como también aquellos donde se requieran de traducciones más finas para interpretar las divergencias entre lo que se dice oficialmente en la política y lo que realmente se piensa y se hace en la práctica.

Para finalizar, la construcción de este apartado teórico ha abonado al abordaje de esta propuesta que no es la misma de antes de haber consultado las fuentes citadas, uno de los aspectos que se han esclarecido es que al no contar con datos desagregados por pueblos indígenas y negros no se puede tomar como una referencia directa del fracaso de estas políticas, aunque si bien es cierto que algunos de los departamentos con mayor población negra, se encuentran entre los peor calificados, tal es el caso de Gracias a Dios, Colón e Islas de la Bahía.

Esa reflexión fue determinante para definir el enfoque de la investigación que sumada al análisis de la teoría descolonial y la teoría de las políticas públicas se determinó que requiere un estudio basado en categorías de análisis, partiendo de la experiencia local entendiendo que los resultados no pueden ser generalizadas y menos extendidos al resto de centros EIB pero que dejarán líneas de investigación que podrán ser abordadas o bien replicadas, promoviendo así una cultura de análisis de las políticas públicas en EIB que permitan revisar la pertinencia de las mismas.

PARTE III.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta tesis propone en sus análisis del ciclo de las políticas públicas según Ball (1994) identificar las interpretaciones sobre el paradigma intercultural implícito en las políticas en EIB desde la experiencia de las actoras comunitarias y determinar desde esa mirada si existen elementos que promueven la desigualdad social. Para esto fue necesario plantearse cuáles son las estrategias que aplican las actoras locales para analizar el paradigma de interculturalidad y para ello se parte de las categorías ampliamente descritas desde la página 32 en adelante

Este apartado contiene el análisis de los resultados de esta investigación los cuales consisten en el procesamiento de la información vertida en los instrumentos por parte de los sujetos participantes, así como también la interpretación de esos resultados por parte de la investigadora, partiendo del método cualitativo de la triangulación de los instrumentos de investigación agrupados de la siguiente manera.

- a) Entrevistas
- b) Testimonios
- c) Grupos de discusión

En estos tres instrumentos se centrará el análisis; sin embargo, considerando que esta investigación es cualitativa con un enfoque etnográfico, la interpretación de los datos se hará desde la perspectiva de la investigadora y para que esta sea lo más objetiva posible, se realizaron tres instrumentos que abonan al análisis y amplían la visión del estudio, a manera que los resultados aquí presentados se corroboraran mediante otros tres instrumentos desarrollados en el marco de esta investigación:

- d) Diario de campo
- e) Observación Participante
- f) Cuestionario

Este sistema permite que el análisis de los tres instrumentos centrales que son: la entrevistas, los testimonios y los grupos de discusión y alrededor de ellos gravitan lo registrado en el diario de campo, lo visto mediante la observación participante y lo

recogido mediante el cuestionario. Una de las preguntas de mayor reflexión al momento de realizar este análisis fue el por qué no tratar todos los instrumentos con la misma centralidad e incorporarlos en la misma horizontalidad, la respuesta está en el mismo planteamiento de la investigación y es que lo que se busca es recoger las voces de las actoras locales y analizar sus discursos en cuanto a la práctica de la EIB.

Es pues en las entrevistas, testimonios y grupos de discusión donde se concentran sus voces y el resto de los instrumentos brindan elementos que suman a la interpretación de los datos, por lo tanto; este apartado se organizará de la siguiente manera, dado que todos los instrumentos contienen elementos de las tres categorías, se presentarán los resultados conforme a las mismas conforme al siguiente orden.

1. Identidad cultural
2. Territorio
3. Paradigma de Interculturalidad en la EIB

Cada una de las categorías conforma un capítulo haciendo un total de tres, el texto se va tejiendo de la siguiente manera; citas textuales extraídas de las transcripciones de los instrumentos y se acompañan del análisis de estas, la selección de las citas que se incorporan en este apartado está guiadas por las preguntas orientadoras presentadas en la matriz, las cuales a su vez son las que sugiere la teoría del análisis del Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball. Las citas que se incluyen en los tres capítulos marcan las tendencias que se encontraron en los instrumentos principales y verificados con los instrumentos de segundo orden. Las citas se escriben textualmente, tal y como se pueden observar en el vaciado y transcripción de los instrumentos y se ponen en cursiva para diferenciarlas del análisis de la investigadora, éstas citas están identificadas por un código que corresponde al número asignado a cada instrumento aplicado, se omite los nombres de las participantes los cuales no son publicados, para conservar la confidencialidad de las informantes, sin embargo, para efectos de objetividad de la investigación, dichas identidades se pueden confirmar en las registros del vaciado que forman parte de los

archivos privados de la investigadora, el código se conforma por el tipo de instrumento, el orden en que fue aplicado y la fecha en que se desarrolló, para ampliar su conocimiento respecto a la comprensión del código, se agregó una tabla en los anexos que describe la codificación empleada. Los resultados se explican desde las tres categorías, este primer capítulo se refiere a la categoría de identidad cultural y se presentan retomando la horizontalidad de la investigación que sugiere que los participantes no cumplan un rol pasivo en la narrativa del documento, sino más bien que la investigadora intervenga lo menos posible y se respete lo que con claridad expresaron durante los grupos de discusión, entrevistas y testimonios.

CAPITULO 1. IDENTIDAD CULTURAL

“Identidad Cultural, es lo que soy como persona, son las características que me hacer ser quien soy en el marco de una colectividad. (Mirian Miranda)

Este capítulo coincide con el primer objetivo específico de la investigación está encaminado a recoger la perspectiva de las actoras locales en cuanto a los valores identitarios de la cultura garífuna que están siendo reforzados por la política de EIB y cuales son excluidos de la misma poniendo el peligro la transmisión generacional de estos valores y dejando en manos de la comunidad la preservación de estos.

¿Qué significa identidad cultural para las actoras locales que participaron de esta investigación?

Para las actoras locales la identidad cultural solo puede existir en el marco de una colectividad conformada por la comunidad, es así como cada persona puede desarrollar su identidad cultural, mediante la apropiación de los elementos culturales de la comunidad a la que pertenece, es por eso que la comunidad y más específicamente la vida comunitaria es determinante para el desarrollo de la identidad cultural, de tal manera que cuando la comunidad está amenazada, también se encuentran bajo esta misma amenaza los valores identitarios de la cultura garífuna.

El desarrollo de esta categoría en todos los instrumentos está orientado a conocer aquellos valores y prácticas que conforman la identidad garífuna y que persisten al margen

de la política EIB, así como también señalar cuáles consideran que están en peligro por la no transmisión generacional de los mismos o bien el no fortalecimiento de ellos a través de los espacios educativos o comunitarios. En este sentido el dato es contundente, todas las actoras locales que participaron de este estudio coinciden que el elemento fundamental de la identidad garífuna es la lengua, esta goza de un valor superlativo dado que ella es, según la interpretación de sus opiniones, el vehículo de la cultura.

1.1 DE LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA PARA LAS ACTORAS LOCALES DE LA COMUNIDAD DE COROZAL.

“Urgente para nosotros es la lengua, porque le damos un valor especial a la lengua garífuna” (IG01-02-16.08.21).

La lengua si bien no es el resumen de todos los valores identitarios de la cultura garífuna, sí es un elemento identitario muy importante para la transmisión de los saberes, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos, también es desde la mirada de las actoras locales un mecanismo de defensa individual y colectiva, así como también sirve para interpretar y poner en palabras su interpretación del mundo.

Tal como lo expresado por la entrevistada (IE01-02) *“Mi papá me contaba como cuando él estaba pequeño, vino aquí un político hacer campaña con un proyecto y buscó un garífuna que le fuera traduciendo su presentación y este al notar que lo que traía no era un beneficio para la comunidad, a medida desarrollaba la presentación le iba diciendo a los comuneros en lengua garífuna los aspectos que iban a causar un prejuicio a las formas de vida comunitaria, la gente aplaudía y el político pensaba que era por lo buena que era su propuesta, pero no; le aplaudían al traductor garífuna que usando la lengua materna pudo advertir a la comunidad de un peligroso proyecto” (IE02-13.08.21)*

De igual forma yo, continúa diciendo: *cuando estaba en la universidad tenía una compañera garífuna y hablábamos en nuestra propia lengua para interpretar lo que algún profesor nos decía, yo me sentía segura hablándolo con ella, aun frente a los demás, tenía*

la seguridad que en mi propia lengua podía decir sin que nadie se riera o pensarán que era algo simple y no lo había entendido, pasábamos del español al garífuna con mi compañera y en ese momento todo quedaba claro. (IE01-02-13.08.21)

Lo anterior refleja que la lengua es también un mecanismo, una tecnología de interpretación del mundo, una forma de abordar el conocimiento. Esto parece explícito y reconocido por el Estado hondureño en los textos que fundamentan la política pública contra el racismo y la discriminación racial para el desarrollo de los pueblos indígenas y Afrohondureños (P-PIAH) cuyos fundamentos se basan en que Honduras es un país plurilingüe y pluricultural. Sin embargo, las lenguas indígenas y la lengua garífuna no gozan del reconocimiento y el prestigio de la lengua oficial el español, que como las actoras locales expresan, es la lengua de las evaluaciones y es la lengua bajo la cual se certifican los conocimientos.

La lengua garífuna en comparación con otras lenguas está en desventaja social, porque parece que la lengua importante es el español, es la lengua en que vienen las pruebas, es la lengua del examen de admisión a la universidad, es la lengua que se habla en el banco y en las entrevistas de trabajo. (IG03-07-16.08.21)

Aquí a los niños les da pena, (mueve sus manos en reiteradas ocasiones) *hablar la lengua materna les da pena, pero no les da pena hablar inglés. Se alegran más con la clase de inglés que con la clase de garífuna, pero no es una pena natural, es una pena aprendida, se aprende en un ambiente en donde ven que su lengua y su cultura no vale para vivir, para sobrevivir vale más la cultura ajena y así que les da pena la propia. Y yo les he dicho... (Mueve las manos, se lleva una mano al pecho) "esa es la primera lengua, esta es la lengua materna, eso es lo primero que tenemos que aprender"* (IT02-10-130921)

Estos comentarios de dos diferentes actoras locales reflejan que, cuando una política no va acompañada de una reconstrucción del Estado encaminado a cuestionar la imposición social de una lengua hegemónica, en detrimento de las lenguas indígenas, no produce un mensaje distinto más allá que el de decir: Deben conservar su lengua por un

mero hecho cultural, pero deben saber que para desarrollarse en el ámbito social, económico, político, sanitario y educativo de este país, deben asumir otra lengua, en este caso el español, que es la que moviliza el engranaje social de esta nación. Lo implícito detrás de la política pública. Lo no dicho detrás de esta lógica es que hay una sola lengua válida y es en ella en que convergen el capital social, político y económico de este país, ese es un elemento de desigualdad social que deja sin más opción que la renuncia por poca funcionalidad social la lengua materna y la obligatoriedad del dominio de la lengua oficial, para la validación social y académica de los individuos.

Sin duda, la cantidad de hablantes de una lengua en un país, en este caso el español, es un aspecto determinante para que su uso esté generalizado, expandido y validado socialmente, sin embargo, no queda del todo justificado que no exista una política lingüística que incorpore las lenguas indígenas y afrohondureños (en el caso del garífuna) que validen su uso en el escenario económico, social y político, más allá de sus comunidades. Es decir, si una persona garífuna que no domine el español llega al municipio más cercano a realizar una transacción bancaria, esta no puede ser realizada con éxito porque la lengua que le permite ese intercambio social y económico, es el español, el garífuna parece confinado al uso doméstico y familiar. Así lo expresaron las actoras locales en el grupo de discusión de maestras de la comunidad de Corozal.

Algo importante que está en peligro de nuestra identidad es la lengua, aun con la EIB, lo poco que hacemos en la escuela no es devuelto en la casa, no se le da importancia que tiene. Creo que ellos la ven como local. O sea, que me sirve aquí, pienso yo que, considerando la migración, ellos están pensando en que les puede servir más otra lengua y no el garífuna. (IG03-07-16.08.21).

Por el contrario, una joven garífuna egresada de la escuela de EIB y coordinadora de jóvenes de la comunidad de Corozal expresa lo siguiente:

“Creo que ahora es opcional, porque uno no tiene la necesidad de hablar el idioma porque el entorno donde uno se rodea solo español se habla. Entonces creo que anteriormente, todos hablaban garífuna: mamá, tío, abuelo. Entonces cómo se practicaba

y también uno como ser humano no se va dictando con las actitudes de los mayores, eso hablan mis tíos, pues yo también lo práctico, por medio de la práctica lo escucha, lo escucha y lo escucha. Entonces creo que uno se va adaptando a eso, a eso. Pero ahora, en la actualidad nadie lo habla y no tengo la necesidad de hacerlo. Entonces, por eso no lo hablo”. (IE01-02-13.08.21).

Que la lengua se perciba como de utilidad local y que además su adquisición o transmisión generacional sea considerada como opcional, devela como la lengua, que según la percepción de las actoras locales es el elemento principal de la identidad garífuna, está siendo relegado a un espacio de escasa funcionalidad social y que por lo tanto de aprendizaje es opcional, esto denota un debilitamiento del valor que tiene una lengua más allá del mecanismo movilizador de la misma, sino también de los saberes que esa lengua trae consigo, cuando una lengua está en peligro, peligra también su contenido histórico, artístico, sus saberes en el campo de la salud, la tradición, parte de la gastronomía también, las tecnologías emanadas de esa cultura, los sistemas de interpretación, pero, no se puede promover la conservación de una lengua sino se toman en consideración los aspectos de simple utilidad práctica y el valor que esta adquiere en el uso local comunitario, pero también el valor que adquiere en el campo social, económico y político de una nación. Para ello es necesario que las niñas, niños y jóvenes perciban que:

“El garífuna debería ser, tan importante como el español” (IG01-02-16.08.21)

Esta contundente afirmación de una madre de la comunidad de Corozal, resume en ella el reclamo de los pueblos que ven como un Estado impone una lengua hegemónica, que es la lengua oficial y que es la lengua que sirve de vehículo social, estar fuera de ella significa estar fuera de la posibilidad de ser una ciudadana.

Por lo tanto, como lo expresa una maestra en el grupo de discusión correspondiente a la comunicación personal (IG04-07-200821) “No podemos tampoco exigirle a una madre de familia, la apropiación de sus propios valores identitarios cuando tenemos un país, cuando tenemos un Estado y unas condiciones sociales que no se prestan para la revalorización de su propia cultura, sino más bien para el despojo de la misma.”

1.2 DE LOS SABERES DEL PUEBLO GARÍFUNA Y SU INCLUSIÓN EN LA EIB

El texto de la política educativa manifiesta la intención del Estado de Honduras de incorporar los saberes de los pueblos como un elemento indispensable de la identidad cultural, así lo expresa en el discurso escrito del Currículo Nacional Básico, que es el texto que materializa los decretos legislativos y presidenciales que sirven como marco legal para la puesta en práctica de la política. En ese sentido expresa:

El compromiso constitucional del Estado, de facilitar el desarrollo de cada uno de los grupos humanos y pueblos (etnias) que lo conforman, requiere de un tratamiento apropiado de la diversidad en la educación, particularmente en el currículo, el cual deberá constituirse en un currículo para la diversidad. Es decir, en un currículo articulado desde la multiculturalidad y que contribuya a la construcción de la convivencia intercultural (SEDUC, 2005, p. 17)

Más allá del compromiso constitucional del Estado, la cita revela también parte del paradigma intercultural que atraviesa la EIB en Honduras, es una interculturalidad basada en la convivencia, considerada de tipo relacional y que es según la teoría decolonial, es el tipo de interculturalidad que más le favorece al Estado puesto que se basa en mantener una buena convivencia intercultural, mas no cuestiona la desigualdad de esas relaciones y ni papel del Estado en la promoción y perpetuación de las mismas.

El Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, propicia la incorporación de elementos de las culturas en las expectativas de logro, los contenidos, la metodología y la evaluación. En todos los casos se mantiene una visión de globalidad, estableciendo la relación secuencial entre los distintos elementos abordados al interior de cada área y en su relación con las demás áreas, todo lo que la escuela traslada a las nuevas generaciones es cultura. Su importancia estriba, en este sentido, en que la comprensión de la vida individual y social, las acciones para el desarrollo y la visión de futuro, están ligadas a las concepciones culturales del grupo. (SEDUC, 2005, p. 15)

El ciclo de análisis de las políticas públicas manifiesta la importancia de contrastar lo escrito en el texto de la política con lo puesto en práctica en los micro escenarios de la escuela o la comunidad educativa, a continuación, se observa como la cita anterior, que

habla sobre la incorporación de los elementos culturales en las expectativas de logro, los contenidos, la metodología y la evaluación. Pero, el análisis de los instrumentos de esta investigación refleja que en la práctica sucede algo totalmente distinto y el grupo de discusión de madres en este apartado concluyen en los siguientes puntos.

No se promueven los valores garífunas, la última vez que aquí se vio algo de garífuna fue en abril (mes de la Herencia Africana en Honduras), desde que dejaron tarea el mes de garífuna que tocaron el tema, solo el mes de la herencia es que hay que hacerlo. O sea, somos garífunas en abril, pero los otros once meses ya no ya no somos y volvemos todo otra vez al español. (IG01-02-16.08.21)

Tal parece que la identidad cultural está reservada por la EIB para días o eventos específicos, hay como un desdoblamiento de quienes forman parte de ella, es decir, el 12 de abril es garífuna pero en febrero es un estudiante de una escuela oficial donde todo transcurre o al menos debería transcurrir como se espera según el modelo estandarizado de la Secretaría de Educación, el día viernes las niñas y niños van con su uniforme garífuna, pero el lunes se espera que lleguen con su uniforme "normal" como le suelen llamar, es algo no escrito, ni dicho abiertamente pero así sucede, así opera el sistema, de forma dulce y simbólica, no prohíbe que seas garífuna pero actúa como si esperara que no lo fueras, el lunes todos llegan con el uniforme normal, porque el lunes no eres un garífuna.

Nosotros tenemos variedad en nuestra cultura. Tenemos la parte del idioma, la gastronomía, la danza, no sólo simplemente el baile "punta" (danza propia del pueblo garífuna) sino que tenemos creencias, conocimientos, salud, espiritualidad, un sin número de cosas (IE01-02-13.08.21)

Continúa expresado y siendo afirmado por su compañera...

La cultura no se transmite ni se vive como tal, porque ellos (la escuela) se quedan corto. Solo el día de los doce (doce de abril, día de la llegada de los garífunas) ese día va a haber evento. Pudiéndose hacer una vez todas las semanas o dos veces ¿Por qué no se incluye más? Solo el día del doce va a ver a todo el mundo regado. Por ejemplo, mi hijo cuando estaba en el kínder todos los viernes se iba con ropa típica, solo ese día era garífuna. El viernes era

garífuna ¿y el lunes? Solo el viernes pues no se involucran más días, sólo el viernes. De ahí el “Doce de Abril”. De ahí otra vez y terminamos, ya no. Decía, el viernes pueden venir con el uniforme garífuna, el mensaje era como que el viernes es de relax usted puede ser garífuna pero el lunes... el lunes volvemos a lo serio, a lo formal, así que vengase con su uniforme oficial. (IE01-02-13.08.21)

Estas citas que hacen referencia a las opiniones de las lideresas jóvenes de la comunidad de Corozal, dejan a entrever la superficialidad del paradigma de interculturalidad en el programa de Educación Intercultural Bilingüe, en donde se aborda el tema de la identidad cultural desprovisto de la profundidad de la cosmovisión de la cultura garífuna, donde la escuela aborda únicamente los elementos más básicos de la cultura como ser el baile que ha sido comercializado y la vestimenta en algunos días de la semana. Lo anterior no es el resultado de una decisión arbitraria del equipo docente del centro educativo sino más bien la respuesta a la exigencia de un sistema educativo cuya exigencia está centrada en otras áreas, distintas y distantes a lo que dice el DCNB en cuanto a la inclusión de los elementos culturales de los pueblos en el sistema educativo. Esto se evidenció en el grupo de discusión docente de donde se resumen las siguientes conclusiones, como resultado de la interpretación de sus opiniones al respecto de esta categoría; primero, que el programa de la EIB no tiene como prioridad la inclusión de los elementos culturales, dos; que la educación de los pueblos y la aplicación de las políticas de EIB no está entre las prioridades del Estado de Honduras.

“La exigencia por parte de las autoridades, a ver... ¿Dónde está el foco de la exigencia? Está en sí están rindiendo en español y si están rindiendo en matemáticas cuando la concepción del centro educativo no es esa” (IG04-07-20.08.21)

Si me llega a supervisar y estoy dando una clase en garífuna, no debería de cambiar a una clase de español, es vergonzoso, pero cuando las autoridades vienen, ellos te dicen que para llenar la ficha de observación es con español o matemática. Entonces... ¿Porque dicen EIB? si lo que cuidan, la lengua que en verdad quieren oír es español, quieren saber cómo vamos en español y matemáticas, esos son los conocimientos de verdad. (IG04-07-20.08.21)

La escuela está en esa categoría (EIB), entonces toda la autoridad que llegue aquí a esta escuela debe estar en la misma categoría, porque entonces no lo va a entender, si no tiene nada que ver, si no conoce el sistema de la escuela, ¿verdad? No lo va a entender entonces, ¿Que anda haciendo aquí? Y... y entonces, no sacan, nos sacan del programa y cortan, como quien dice: deja eso a un lado, que ahorita lo que nos interesa es español y matemáticas. (ibid.)

Esta percepción de prioridades, refleja la contradicción del concepto de interculturalidad el cual es hasta este punto, conflictivo, por un lado, una política en cuyos textos afirma que: *“La educación intercultural bilingüe desarrolla en niños y niñas las capacidades cognitivas, actitudinales y procedimentales, partiendo de su cultura y su idioma, ampliándose en el contexto de otras culturas e idiomas”.* (SEDUC, 2005, p. 17)

Por el contrario, en la práctica se percibe que: *“Esta educación que se imparte en nuestras comunidades en nuestros pueblos lleva implícita una renuncia al territorio y a nuestra verdadera identidad cultural”* (IE01-01-15.07.21)

¿Cómo se explica entonces que existan perspectivas tan distantes entre la parte que redacta y emite el contenido de la política y las que la ejecutan y la movilizan en la escuela y la comunidad?

Esta percepción de que la EIB no incluye ni fomenta la preservación de los valores identitarios no solo está avalada por una ejecución incipiente de la EIB sino también que la teoría de la decolonialidad del poder parte del cuestionamiento de un proyecto moderno colonial que a su vez se sostiene en un modelo económico que desde la mirada de líder comunitaria Miriam Miranda, abordada mediante el instrumento entrevista manifiesta lo siguiente:

La EIB no solo promueve la renuncia de los valores identitarios, sino que es un plan, tenemos que entender que el sistema educativo es un plan del Estado para despojarte de tu identidad porque no puedes desligar el sistema educativo del sistema capitalista, que apela a la individualidad del sistema que nos desliga de lo que somos como persona humana, el

sistema capitalista te deshumaniza, entonces tenemos que buscar una educación hoy por hoy que te humanice y nos traiga de vuelta hacia la naturaleza. (IE01-01-15.07.21).

El análisis de estas interpretaciones moviliza el pensamiento sobre una educación que no incorpora los elementos identitarios de la cultura de los pueblos y que lejos de eso genera las condiciones para el distanciamiento con la comunidad y sus recursos naturales, es cuando menos contradictorio. A esto señala también la deshumanización promovida por un sistema que individualiza los logros presentándolos como producto del esfuerzo individual, contrario a los valores comunitarios de los pueblos en donde nadie se salva solo sino más bien en la medida en que se salva la comunidad. El testimonio de la maestra Nancy Green ex directora departamental de Colón y editora de los primeros textos de la EIB en lengua garífuna, desde su experiencia manifiesta lo siguiente:

Al Estado no le interesa que nuestra cultura, que las comunidades, que los pueblos sigan vivos a través de nuestra lengua, a través de todo lo que tiene que ver con nuestra cosmovisión, hoy puedo decir, categóricamente, que al Estado no le importa si usted habla garífuna o yo hablo garífuna. Lo que le importa al Estado es que nos mantengamos sumisos dentro del espacio que ellos han... han preferido o han estandarizado que nosotros lo sepamos, pero el resto, ellos cuando hablan de la educación intercultural bilingüe le van a decir que están de acuerdo y que ellos apoyan pero en la vida real no es así y se lo digo categóricamente porque he estado dentro de la esfera donde se maneja la educación intercultural bilingüe y ha habido una guerra, ha habido un lloro, lágrimas y ver cómo nos tratan, porque la palestra pública salen diciendo que sí, pero en tu cara te están diciendo que no te van a apoyar. (IT01-04-12.08.21).

1.3 DE LOS SABERES DEL PUEBLO GARÍFUNA Y SU EXCLUSIÓN DE LA EIB

Este apéndice presenta los resultados que dan respuesta al primer objetivo específico de esta investigación encaminado a identificar los elementos identitarios que son excluidos de la política de EIB y que a su vez son recogidos por la comunidad que a través de las mujeres en quienes recae la mayor parte de la responsabilidad de transmisión del legado cultural de la comunidad. Al revisar los instrumentos y realizar la triangulación de

los mismos, puede observarse que existe claridad entre lo que las actoras locales perciben como los elementos más importantes, entre los cuales ya se mencionó la lengua y lo que se debería incluir como parte de los contenidos que fortalecen la identidad cultural y finalmente aquellos elementos que han sido abiertamente excluidos., lo que consideran que se debe incluir de forma explícita.

Saber algo para la cuestión de la identidad cultural, pero debería ser como parte de la educación para que los niños que conozcan de lo que es la cultura, tienen que conocer y apropiarse de esa cultura, de esa identidad saber por qué es garífuna. Qué es ser garífuna realmente. (IE01-01-15.07.21)

Esta cita que sirve de entrada a la discusión sobre los saberes del pueblo garífuna que son excluidos de la EIB deja de manifiesto una pregunta que se presta para la reflexión en torno al análisis de los resultados en la primera categoría de este estudio ¿Qué es ser garífuna realmente? No hay aquí una respuesta definitoria sobre lo que es ser garífuna, pero se pueden listar todos aquellos elementos que nutren la identidad cultural garífuna y es en ese sentido que aquí se incluyen los que están fuera de la política de EIB.

Yo concebía como parte de la educación es que, a las parteras, los que cuentan cuentos, los que tocan tambor, los músicos, las que componen canciones. Que ellas lleguen a la escuela, se sienta con los niños les cuenta la historia del pueblo garífuna a partir de su experiencia, porque cada vez que cuentan algo es una historia. (IE01-01-15.07.21).

El tema de las parteras constituye una sabiduría de la mujer negra, de la mujer garífuna y que forma parte del sistema de salud desde la tradición de los pueblos, sin embargo, son saberes que operan al margen de la interculturalidad que promueve el Estado, en ese sentido un testimonio recoge lo siguiente.

Porque imagínese que mi abuela era una partera reconocida (se omite el nombre), más conocida como Coya, “DA” Coya, mi abuela era una señora desde miraba a una mujer embarazada, por sus formas, sus posturas, ya sabía cómo venía su parto. Pero ninguna de nosotras pudo quedarse con ese conocimiento. (IT01-04-120821).

Los elementos culturales como las parteras y los tamboristas, así como los músicos y las cantoras que componen canciones van construyendo el tejido comunitario de forma

oral construyendo así la identidad de un pueblo y se considera que esto no puede estar distanciado de la escuela, el arte ha nutrido la tradición oral del pueblo garífuna, ha mantenido viva la historia que antes no estaba escrita y ha acompañado los mecanismos de curación y sanación como resultado de la salud tradicional de los garífunas. Salud que no solo es física sino también espiritual, como se aborda en el próximo párrafo.

Elementos identitarios de la cultura, yo creo que se pierden y ya lo identificamos nosotros, como, por ejemplo, el tema de los que tocan tambores, pero los que están más en peligro son los que tocan tambor especial, una cosa es tocar un tambor para una parrandeada, para una "Barasegu" cuestión así y otra cosa es tocar el tambor para digamos para una actividad espiritual. (IE01-01-15.07.21)

La cultura Garífuna tiene un fuerte componente espiritual que es obviado por la EIB y por tratarse de elementos que no son comprendidos desde los valores del cristianismo son marginados e invisibilizados, lo que pone en peligro su transmisión generacional. *"Algunas cosas todavía se practican, porque la comunidad las hace, como él (Fedu, Lemesi, Chugü, Dugü, Coropatía, Máscaro, Beluria, ouchahani) todo eso a pesar de lo que digan, de que algunas de esas cosas no son importantes, eso nunca muere". (IG01-02-16.08.21)*

Algunos elementos de los que todavía están son: (enumera con sus dedos) *lo de las parteras, todavía hay una señora que atiende partos aquí en la comunidad de Corozal, las medicinas ancestrales, hay una señora encargada de hacer medicinas ancestrales en la comunidad, muy amable, muy activa. Eh... también está lo de lo del Chugü, Dugü (ceremonias espirituales garífunas, que solo pueden ser dirigidas por u Buyei o guía espiritual) las misas, (lemesi) los cabos de año, eh...el Fedu y que la gente apoya y acompaña, que yo recuerde, eso hay aquí en la comunidad. (IT02-10-13.09.21).*

Lo mencionado anteriormente, son algunos de los elementos, prácticas o eventos, que forman parte de la espiritualidad del pueblo garífuna, al triangular los instrumentos y las citas anteriores recogen algunas de las opiniones al respecto, el resultado muestra una clara tendencia a que las actoras locales perciben de que esos elementos no son considerados como parte de la formación EIB de los niños y niñas, los cuales conocen de su

existencia y participan de algunos de ellos porque las comunidad, principalmente las mujeres, sean encargado de mantenerlos vivos mediante la tradición.

La espiritualidad garífuna incluye valores como la convivencia armoniosa entre todas las partes que conforman la comunidad, la unidad de las familias, el respeto por los muertos, el legado de los y las ancestras, la celebración de la vida, el respeto por el mar y todos los recursos naturales etc. Pero contrario a lo anterior se ha extendido sobre dicha espiritualidad un velo de misterio y de desinformación religiosa, que produce una eliminación de estos contenidos, que siendo parte fundamental cultural son excluidos de forma arbitraria.

Una conclusión en cuanto a este planteamiento, que surge de los grupos de discusión, entrevistas y testimonios, es que los elementos culturales de la espiritualidad garífuna son los que manifiestan mayor expectativa de conservación y promoción, dado que descansan en las mujeres comunitarias. Dicho de otra manera, los elementos culturales que sin razón alguna se quedaron por fuera del contenido de la política han gozado de mejores estrategias de preservación por parte de la comunidad que se ha encargado de garantizar su práctica. Sin embargo, el grupo de discusión advierte sobre la transmisión generacional de estos valores para garantizar su preservación.

“Las prácticas espirituales persisten en todas las comunidades todavía, sí, pero ojo que... las algunas comunidades solo lo practican la gente mayor, me parece que en algunos años podría estar en peligro también”. “Pero todo empieza con la pérdida de la lengua”
(IG03-07-16.08.21)

Otro valor identitario de la cultura garífuna que no incorpora la política de EIB según el resultado del análisis de los instrumentos e incorporando también la mirada de la observación participante, son aquellos contenidos que aborden la relación con la naturaleza desde la cosmovisión garífuna, así como también algunas prácticas como el de la pesca artesanal, en torno a lo cual las siguientes citas resumen la valoración de las actoras locales en cuanto a este tema.

“Como un niño va tener amor a la tierra si no lo llevan a la tierra como un niño garífuna va tener a su tierra y no lo llevan a que vea que la comida que sale del supermercado no sale allí si no que viene de la tierra”. (IE01-01-15072021)

Por ejemplo, el papá que lleva a su hijo al mar, para aprender cómo es pescar, como es hablar con el mar, como es conocer el viento, por donde sopla el peligro, que pueda ver todo eso te lo enseñan los padres cuando vos vas a pescar porque vos tenés que conocer el mar sus movimientos, saber cuándo vas a estar en riesgo etc. Pero ahora le tienen miedo al mar... (IE01-01-15.07.21)

La cercanía a los recursos naturales, la proximidad a la tierra, la relación con el mar representa otro elemento importante en la identidad del pueblo garífuna. El respeto a la tierra que es considerada madre que provee alimento, que nutre el cuerpo, el mar que es un guía, un sanador, que son elementos que tienen vida, que cuentan y que se les puede escuchar, todo lo anterior forma parte de cómo se coincide el mundo desde la cosmovisión del pueblo garífuna.

“Como le vas a enseñar a pescar a un cipote si no lo llevas al mar en tu cayuco, la educación es realmente transformación de la realidad vos vas a aprender a transformarla para bien, pero el bien colectivo, así es la educación”. (IE01-01-15.07.21)

El sentido comunitario, lo que es común, lo que es bueno solo puede serlo si es colectivo. En la comunidad una persona se define en función de los otros, es la comunidad lo que permite la identidad, es el marco donde se construye la vida colectiva.

Aquí (refiriéndose a la comunidad de Vallecito, visitada en el marco de una entrevista) los niños se involucran en el proceso de soberanía alimentaria cuando la educación intercultural prácticamente ha renunciado a las clases que abordan la tierra el contacto con la tierra, el reconocimiento a los recursos naturales, nuestra relación con la tierra con el territorio forma parte de nuestra identidad como garífunas. (IE01-01-15.07.21)

La interpretación que recibe el tema de la identidad cultural es que es un tema práctico, una forma de vida y que puede verse en varios aspectos, algunos de ellos son la proximidad a la tierra o en la ejecución de un instrumento ancestral para una ceremonia

espiritual, es decir; si se trata de identidad cultural no puede ser solo un concepto o una idea sino que se materializa en diferentes prácticas y esas prácticas no se contemplan en texto de la política y no se observa en la práctica de la misma.

Otra conclusión que se extrae del resultado del análisis de los instrumentos en esta categoría es que, si bien existen diversos elementos que constituyen la identidad y los valores del pueblo garífuna, tales como la cosmovisión, la espiritualidad, la salud ancestral, la relación con la tierra y el mar, la armonía comunitaria, la familia extendida, la matrilinealidad; entendida como esa línea materna en torno a la cual se tejen profundos afectos y se sigue el rastro generacional, la valorización el arte, la tradición oral, el territorio, la conservación de los recursos naturales y otros que pueden surgir de las consultas a los ancianos y líderes comunitarios , todos lo aquí mencionado se transmiten y se movilizan a través de la lengua, eso explica la importancia que le dan las actoras locales a la transmisión de la misma y la profunda preocupación en el abordaje de la EIB cuya categoría de interculturalidad se aborda en el capítulo III de estos resultados.

1.4 DE LA FOLKLORIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS IDENTITARIOS DE LA CULTURA GARÍFUNA EN EL PARADIGMA DE INTERCULTURALIDAD DE LA EIB.

La educación intercultural o educación intercultural bilingüe, se reconoce por las siguientes características: toma como punto de partida el conocimiento de la cultura propia y la del otro; visibiliza valores y conflictos interculturales que hay que asumir y resolver; se dirige a todos los pueblos, a todas las generaciones y a todos los estratos sociales. En el caso de las poblaciones indígenas y afroamericanas, busca la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios en pie de igualdad con el castellano. (DCNB SEDUC, 2005, p 16)

De la cita anterior se abordará conforme al título de este apartado como la EIB no toma como punto de partida la cultura propia del pueblo garífuna como tal sino que, según la perspectiva de las actoras locales, selecciona superficialmente algunos elementos como la vestimenta y la lengua, pero estos no van dotados de sentido y en el caso de la lengua ya

se explicó que esta no está al menos en la práctica de la política “en pie de igualdad con el castellano” tal como lo sugiere la cita de la Secretaría de Educación. En el capítulo de territorio se tratarán “los conflictos interculturales que hay que asumir” pero ahora solo se darán los resultados arrojados en cuanto a esos elementos identitarios que la EIB incorpora con cierta tibieza.

Creo que, pues ahorita en la escuela. Ese nuevo sistema de educación intercultural bilingüe, creo que tal como la escuela no se ha empoderado tanto, verdad porque debería de hablar garífuna, verdad. Solo es algo que ven de pasadita, pero no hay empoderamiento. (IE02-05-13.08.21).

La escasa profundidad en el abordaje cultural de la política de EIB banaliza los elementos identitarios y produce lo que se percibe como un desarraigo cultural, un desapego de lo que significa ser garífuna, una distancia y una fragmentación de las prácticas ancestrales.

Se produce una comercialización de la cultura tomando de ella solo aquello que resulta conveniente y que encaja en el concepto de ser diferente pero que no amenaza el imaginario del Estado Nación. Sin entender que, como lo expresó mediante entrevista una joven lideresa de la comunidad de Corozal, *“Creo que nuestra cultura va más allá que simplemente la danza, el uniforme”* (IE02-05-13.08.21)

Nosotros tenemos variedad en nuestra cultura. Tenemos la parte del idioma, la gastronomía, la danza, aunque simplemente nos imaginamos en el baile punta, sino que tenemos creencias, conocimientos, técnicas, salud, espiritualidad, un sin número de cosas que no se transmiten a través de la Educación Intercultural Bilingüe. (IE02-05-13.08.21).

Cuando sólo se toman elementos festivos o solo se exponen a los miembros de una cultura a través de su danza, en el caso garífuna “la punta”, la vestimenta y la gastronomía, se corre el riesgo de difundir un mensaje cultural muy superficial, porque no son solamente esos elementos que organizan la vida de los pueblos, la cultura debe tener un abordaje integral, no se puede visibilizar la danza y la gastronomía, mientras se niega su espiritualidad o se irrespeta su forma de vida comunitaria. En el capítulo que se aborda la categoría de Territorio se plantea también como no puede existir una interculturalidad si se amenaza el

territorio que ocupa dicha manifestación cultural. El discurso de querer mantener o promover la cultura se diluye en una práctica sesgada de la misma. El promover la cultura sólo como acto festivo constituye una forma de marginalidad, así lo explica la líder comunitaria en una sección de la entrevista.

Si nos damos cuenta nosotros somos bien marginados aquí en nuestro país, se acuerdan solo de los jóvenes de nuestras comunidades por el fútbol ¿Quiénes son los mejores jugadores? No es que me las pique (alardear) Pero... ¿Quiénes son los que más resaltan por su capacidad? Los Negros, O sea, si hay ladinos, pero los que más resaltan son garífunas y ahí sí, queremos garífunas, buscamos garífunas. Pero tenemos mucho talento en nuestra comunidad, no solo futbolistas, también hay niñas que escriben, que dibujan, niños que sueñan con ser médicos, científicos, tantas cosas. (IE02-05-13082021)

Cuando se instrumentaliza la cultura y solo se ven algunos aspectos de la misma, se genera una mirada similar hacia los individuos que forman parte de esa cultura, por lo tanto, la percepción de marginalidad es producida por un sistema que no es capaz de incorporar con igualdad de condiciones las manifestaciones culturales de los pueblos y que estos se piensen realmente parte de un Estado que se dice a sí mismo pluricultural pero que dichas culturas y en el caso garífuna desde la opinión de la líder comunitaria, se ven únicamente representados en el fútbol y en la danza, más no en la vida política, histórica, social y económica del país.

1.5 SÍNTESIS

“La EIB debe ser concebida para fortalecer la identidad cultural, los saberes ancestrales y la cosmovisión de los pueblos y que los niños y niñas garífunas sepan quien fue Satuyé y Barauda” Mirian Miranda, 2021

Al indagar sobre las prácticas y valores culturales que conforman la identidad Garífuna y que subsisten al margen de la política educativa, así como los mecanismos comunitarios para la preservación y promoción de esos elementos identitarios, según (DCNB SEDUC, 2005, p 16) La identidad cultural se trata de un sentimiento de pertenencia

a un colectivo social que posee una serie de características y rasgos culturales únicos, que le hacen diferenciarse del resto y por los que también es juzgado, valorado y apreciado.

Se puede observar, después del vaciado y posterior análisis de los instrumentos, las tendencias en cuanto a esta primera categoría son las siguientes:

1. La lengua es considerada el elemento identitario más importante de la cultura garífuna desde la perspectiva de las actoras y líderes comunitarias,
2. La lengua es considerada el vehículo cultural que moviliza la cosmovisión, la espiritualidad, las técnicas, los saberes, el arte, la tradición oral, la medicina ancestral y todo lo que se considere parte de la identidad garífuna. La pérdida de la lengua pone en peligro la conservación de todos esos elementos identitarios.

La lengua no es abordada desde la política en EIB en igualdad de dignidad y condición que la lengua oficial, el castellano y que siendo aún un centro EIB con el enfoque de la lengua garífuna, la prioridad de las autoridades oficiales que deben acompañar el proceso no es la incorporación de la lengua materna, sino medir las competencias comunicativas en la lengua oficial del Estado de Honduras a través de la clase de español.

3. Que la EIB promueve de manera superficial solo algunos elementos identitarios de la cultura, que tienen que ver más con la vestimenta a través de la utilización del “uniforme garífuna” los días viernes, reservando la identidad para algunos días en particular o algunas festividades como las surgidas en el marco del mes de abril “Declarado mes de la Herencia Africana en Honduras”
4. La política de EIB no profundiza en la enseñanza o transmisión de los valores identitarios de la cultura garífuna, así como tampoco es eficiente en la enseñanza de la lengua, por muchos aspectos que van desde la falta de los recursos didácticos y metodológicos hasta la percepción de que para algunos ya no resulta tan necesarios para el desenvolvimiento de la vida cotidiana.
5. La transmisión generacional de los elementos culturales excluidos de la política de EIB es asumida por las mujeres comunitarias que han mantenido viva la espiritualidad garífuna en la comunidad de Corozal y en esto las actoras locales son

más eficientes que la política misma dado a que los elementos de la espiritualidad garífuna son los que gozan de mayor posibilidad de conservación desde la perspectiva de las actoras comunitarias.

A continuación se presentan el análisis de resultados desde la categoría de territorio, una categoría de suma importancia e inexorablemente unida a la historia y forma de vida del pueblo garífuna, dada la lucha que actualmente libran las comunidades por la recuperación de los territorios ancestrales, permanentemente amenazadas por la llamada industria azul, que prioriza la inversión en hoteles y complejos turísticos de inversión extranjera, sin la salvaguarda del Estado que lejos de defender los derechos de las comunidades se ha visto involucrado desde las fuerzas militares en desplazamientos y desapariciones las cuales han sido documentadas en las tres demandas interpuestas por distintas comunidades en la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Por esta razón no se puede analizar la escuela sin volver la mirada al territorio donde se sitúa la escuela, viendo así sus complejidades, sus luchas, su historia y todo lo que implica la educación dentro de un territorio en constante lucha y resignificación permanente.

CAPITULO 2: TERRITORIO

“No es seguro aquí, se siente el miedo, por los muchachos del patronato y lo que le pasó a los de Triunfo de la Cruz.” (IG01-02 120821)

Para efectos del análisis de los resultados de esta investigación en la categoría de Territorio, entenderemos por este como *“Lugar estructural que es estructurado” o como “espacio donde se dan relaciones de poder y de apropiación por parte de grupos humanos”*. (Cruz Hernández, 2016, pág. 39) Ese lugar que es a su vez es estructurado por las dinámicas comunitarias y las políticas que lo atraviesan es analizado, pensado y si se quiere sentido desde la mirada de las actoras locales, la proximidad con la tierra, el vínculo con el mar y la memoria sensorial que las mujeres garífunas tienen con el territorio que ocupan, se

presenta en este estudio como una categoría que no puede ser distanciada del estudio de las políticas de la EIB y que el territorio también recibe una lectura por parte del Estado que está atravesada por el paradigma de interculturalidad que sustenta sus políticas desde un modelo económico a la medida de un proyecto de modernidad colonial que se materializó en la construcción del Estado Nación y que mantiene una vigencia en sus formas, sus imaginarios y en las relaciones de poder.

El vínculo que realiza entre espacio y poder es para concluir que el poder tiene una geografía que genera desigualdad entre las personas, países, regiones, etc. También para mencionar que hay diferentes formas en que este poder se representa en un mismo espacio y es ahí donde profundiza en las desigualdades de género que se dan en los espacios. (Cruz Hernández, 2016, p.39)

Revisar como este vínculo es percibido por las actoras locales y líderes comunitarias; y como también se van constituyendo las estrategias de comunicación y defensa para la conservación de la vida, porque en sí es el territorio lo que permite la vida y es el espacio donde la desigualdad se combate o se profundiza. La concepción del territorio de esta investigación es la planteada por las mujeres de la comunidad de corozal y las líderes garífunas y su estrecha relación con la educación, con la soberanía, la vida y el poder.

La presentación de los resultados se hará con base a las tres dimensiones de esta categoría las cuales son:

1. Territorio ancestral
2. Amenaza territorial
3. Defensa territorial.

Las cuales están encaminadas a dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación que es; identificar qué mecanismos o elementos de defensa y preservación del territorio se pueden traspolar al proceso de gestión de una educación intercultural que responda a los valores de la comunidad Garífuna.

Para lograr esto el análisis será guiado por una discusión e interpretación de las tendencias mediante la incorporación de comentarios personales de las participantes,

presentados como citas directas orientados a responder las preguntas que se presentan en la matriz de esta investigación.

2.1 TERRITORIO ANCESTRAL

Mirian Miranda define el territorio de la siguiente manera, dejando claro manifiesto de la estrecha vinculación entre el ser y el lugar que habita.

El territorio es lo que me permite ser, en él está la subsistencia, es donde encuentro salud, educación y me cultivo como persona, por eso no podemos dejar de luchar por el territorio porque los tambores no se venden en los supermercados, necesitas la tierra, los árboles y esos están en el territorio para hacer un tambor o un cayuco. No puede haber identidad cultural sin territorio, sería una identidad sesgada. El territorio es vital. (IE01-01-13.08.21).

Desde la comunidad de Corozal y pese a un elevado porcentaje de los índices de migración documentado por el observatorio de migración de la UNAH; la joven garífuna que tiene un liderazgo dentro su comunidad, define el territorio de la siguiente manera:

Es el lugar donde vivimos, es lugar a donde pertenecemos y tenemos que darle cuidados, no permitir que venga cualquier individuo, cualquier persona de otro lado a querer venir a mandarnos aquí, pues, en nuestro territorio, es nuestra casa. Porque nuestro territorio es algo nuestro. Algo que nos pertenece ¿me entiende? Cuando hablamos del territorio nos sentimos apropiadas de este espacio. (IE02-01-15.07.21).

El concepto de territorio de los liderazgos comunitarios, de las actoras locales está ligado a la vida, a los cuidados, en sí es ahí donde la vida es posible y es en el territorio donde se sana, donde se aprende, donde se fortalece la identidad, por eso defender el territorio para las comunidades significa defender el derecho a existir, el derecho a ser y a vivir.

“Cada uno ve la comunidad desde su punto de vista. Pero todos sabemos que ésta es nuestra comunidad, es nuestra casa y la tenemos que cuidar”. (IG01-02-120821)

La mirada al territorio y la comunidad es diferente en cada una, sin embargo, coinciden en que es la casa común y los cuidados deben ser colectivos. La concepción del

territorio desde su significado ancestral está ligado a la tradición oral y al relato que se ha construido en torno a él, esta forma de narrarlo en primera persona establece un vínculo muy cercano y un sentido de pertenencia que se expone en el siguiente apartado.

2.1.1 DE LA MEMORIA SENSORIAL Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA DE LAS MUJERES GARÍFUNAS SOBRE EL TERRITORIO.

Cuando las actrices locales se refieren al territorio se entrecruzan las categorías de análisis, porque el territorio es para ellas el lugar desde el cual se construye y se fortalece la identidad cultural, afirmando que no puede haber identidad sin territorio, el lugar donde se teje la vida comunitaria está contenido de recuerdos personales y colectivos, son territorios vividos y le dan un sentido que va más allá del aspecto material. Los instrumentos recogieron múltiples ejemplos de esta memoria sensorial aquí un claro ejemplo de esto:

Yo estaba bien pequeña y recuerdo porque iba a jugar ahí y era aquel olor tan delicioso cuando era época de mangos, era una casona enorme y estaba lleno de aquella gente, de mujeres que vendían que llegaban ahí y les daba donde quedarse y después salían a vender, eso es trabajo de recolección de las madres, de las mujeres garífunas. (IE01-01-13.08.21).

“La cultura desde nuestra identidad, el pueblo garífuna es recolector y sobre todo las mujeres y ese trabajo de recolección le permitía el reconocimiento del territorio, un apego”. (IE01-01-13.08.21).

La joven subcoordinadora del Centro de Alcance en Corozal resume mediante un vívido recuerdo su experiencia en las cocinas comunitaria con sus mayores y como gracias a esa experiencia aprendió la lengua y la técnica en la elaboración de alimentos de alta complejidad artesanal.

En las cocinas comunitarias, ahí entre todas... porque nunca se horneaba casabe sola.... Bueno, ahora hay gente que lo hace individual, pero antes se reunían todas en una casa y entre todas se hacía el proceso. Yo con mi abuela, lo que agarraba era el aro o la

orilla del casabe, entonces yo sabía que cuando ya estaban cortándolo, yo tenía que ir agarrando la orilla del casabe, a mí me tocaba en esta parte. Ahora como que hay máquina ya no se hace, pero esa era la parte que a mí me tocaba. Esa es mi vivencia de antes ya no está.

Con esas señoras creo que es una de las razones por la que aprendí bastante de garífuna, porque ¿Quién iba a hablar español ahí? Nadie. Mi abuela no hablaba español, solo garífuna. (IE01-02-13.08.21)

Una vez se observan rasgos de la identidad cultural y la memoria sensorial del territorio, esa memoria que construyó de alguna manera el relato sobre la forma en que se hacen las cosas, la tradición y la explicación en torno a ellas, de igual manera se observa como estos recuerdos parten de eventos colectivos, no individuales, es interesante ver como dos líderes locales una de ellas muy joven parte de lo que observaba de las mujeres de su comunidad y del rol que ella cumplía y que la hizo sentirse parte de esa colectividad, de esa comunidad.

El arraigo al territorio comunitario reside en la memoria, en detalles tan frescos como el olor de la fruta, en el recuerdo de las mujeres trabajando en colaboración y no en competencia. Ese recuerdo que sigue vigente y que les alerta de las amenazas y los peligros.

“Deinme hadüngua mutu hama lida añahani o lida (rio) aba hadumeha hungua lau geifuna, aba ti hagambu iñahini, aba ti hame hafendira hañeñei, ora le su katei le feidiha aba ti lafeidiu wañeñei” Cuando la gente iba al río a lavar se encontraban entre ellas o cuando iban a hornear al fuego, entonces hablaban en garífuna y los niños escuchaban y aprendían, pero todo eso se perdió y también se está perdiendo nuestra lengua. La gente ya no se encuentra, lo hacen todo en su casa, solos. (IG01-02-160821)

Los recuerdos evocan siempre eventos cotidianos pero colectivos en los que de forma espontánea se transmitía la lengua y los saberes.

“Con mi abuela sembrábamos la yuca, todo se va preparando el cazabe, recuerdo todavía cuando íbamos a buscar leña, a pescar, yo por eso aprendí a pescar, yo pescaba”. (IG02-06-16.08.21)

Existe en las mujeres locales una memoria sensorial del territorio y de las practicas que conforman la identidad garífuna, parten del recuerdo para el reconocimiento de esta, evocan momentos, convocan la nostalgia, pero no es una nostalgia apegada a la pérdida sino más bien a la esperanza, a las formas de vida y a las estrategias para conservarla, como si en el recuerdo estuviera plasmada la ruta de lo que se debe hacer para recuperar lo que por parte del Estado se ha puesto en peligro.

2.2 AMENAZAS AL TERRITORIO Y SU RELACIÓN CON LA EIB

Desde la perspectiva de las actoras locales se entiende como amenaza al territorio toda posibilidad endógena o exógena que atenta contra la forma de vida comunitaria de los pueblos. En los grupos de discusión se intentó categorizar estas amenazas y aunque se identificaron algunas como altamente destructivas de la vida comunitaria, se llegó a la conclusión que no hay amenazas pequeñas, que todo lo atenta contra los derechos ancestrales, limita la vida y destruye de a poco la identidad cultural.

En este sentido existe una clara tendencia entre lo que las actoras y líderes locales consideran como una amenaza al territorio y estas citas resumen esa tendencia.

“Yo recuerdo como hace algunos años cuando comenzaron a criminalizar y a judicializar prácticamente todo”. (IE01-01-15.07.21)

Entonces... la amenaza latente a nuestros territorios no es solo al territorio, es también la amenaza a nuestra integridad física, como garífuna, como pueblo. Entonces eso es lo que está haciendo el Estado, de una u otra forma, nos están desapareciendo y así como vamos a unos diez años adelante ya no se va a poder vivir en Honduras y los que se han ido de aquí están sacando su gente. Y nosotros que no tenemos quien nos saque (wowegua ya-moriremos aquí). (IT01-04 12.08.21)

Es imposible negar el riesgo inminente que viven día a día los líderes comunitarios y las lideresas que denuncian el abuso a los recursos naturales, la usurpación de los territorios

ancestrales, las amenazas por parte de sujetos armados que defienden los intereses de sus patronos que buscan instalar proyectos que lesionan los derechos de los pueblos y violentando los procedimientos como los de la consulta previa, libre e informada, muchos de esos proyectos cuentan incluso con el aval del estado lo que vuelve más compleja la lucha de los pueblos que al no encontrar respuesta en un sistema judicial que sirve a los intereses políticos y económicos han tenido que interponer las demandas fuera del país y en contra del estado de Honduras en la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)

El asesinato de Berta Cáceres que por su defensa del *Río Gualcarque* y *Río Blanco* el año 2016 fue un caso emblemático que de la manera más violenta pone de manifiesto el grave problema que implica ejercer el liderazgo por la defensa del territorio y de los recursos naturales. Desafortunadamente el listado de los desaparecidos, asesinados y perseguidos es largo. La propia Mirian Miranda vive una compleja situación de inseguridad permanente a pesar de contar con medidas de seguridad ordenadas por CIDH ante los constantes intentos de asesinato que ha sufrido por quienes la consideran un obstáculo para concretar sus poderosos intereses.

La comunidad educativa de Corozal sabe, que hablar de estos temas abiertamente representa un riesgo enorme y temen por aquellos que en representación de la comunidad y de los pueblos indígenas y negros alzan la voz, organizan, comunican y movilizan la comunidad por la defensa de sus derechos ancestrales, que a pesar del miedo y del riesgo acuerpan esas luchas y suman sus voces al reclamo porque reconocen que la lucha permanente es la única vía para la subsistencia.

La amenaza al territorio es cada vez más amplia, a lo anterior y como producto de ello también se suma la migración, el trasiego de droga, la presencia de militares que lejos de traer tranquilidad, alarma, el ingreso de personas ajenas en vehículos sin registro, acto que mantienen fresco en la memoria de la comunidad la forma en que fueron raptados los jóvenes de Triunfo de la Cruz.

El turismo, desde una perspectiva contraria a la forma de vida de la comunidad, representa también un problema para Corozal, en el grupo de discusión lo expresaron así: *“aquí viene gente hacer lo que no pueden hacer en sus residenciales, beben, consumen*

drogas ya no podemos dejar ir los niños algunos lados de la playa, porque no es seguro, gente que no se sabe quiénes son entran y salen de la comunidad en sus carrazos”. (IG01-02-12.08.21)

Por otro lado, la poderosa industria del narcotráfico impone un miedo y una amenaza aparte, la proximidad al mar resulta siempre un atractivo para el trasiego de droga, las visitas de personas totalmente ajenas a la comunidad generan el miedo que las encierra en sus casas, un miedo y un encierro distinto a la pandemia, un encierro dentro de otro encierro.

“La migración, la gente se va, los jóvenes se van, solo quedan los viejos”. (IG01-02-12.08.21).

La soledad del territorio, como producto del desplazamiento del espacio comunitario que provoca la migración, es visto como una amenaza al territorio que al verse desprovisto de su fuerza joven es aprovechado por el Estado para la promoción e imposición de proyectos que atenta en contra de las formas de vida de la comunidad.

Nada de lo escrito en este apartado está alejado de la EIB que ocupa el eje central de esta investigación, las actoras locales coinciden en que una educación que fortalezca la identidad cultural de los pueblos, no puede ser posible en un ambiente de inseguridad, de constante zozobra, que no reúne condiciones básicas para el desarrollo humano, es por esa razón que las amenazas territoriales son el ejemplo de la desigualdad social y de un racismo que esconde un Estado que impulsa políticas de EIB para los pueblos indígenas y afrodescendientes, pero paralelamente genera condiciones que favorecen la migración, la venta del territorio, la imposición de proyectos turísticos, la concesión de los recursos naturales, la inseguridad etc.

“Las drogas, incrementó la violación de los derechos, también es una amenaza lo que no hay, por ejemplo, falta de trabajo, oportunidades, salud, la comunidad está enferma, atención para la salud de la mujer, apoyo a la educación. Todo falta”. (IG03-07 16.08.21)

“Si el territorio está amenazado y ahí está nuestra escuela de educación intercultural bilingüe, esas amenazas de alguna manera llegan al centro y forma parte también contra todo lo que hay que luchar” (IG03-07-16.08.21) “Las ventas de lotes, es decir, venta del territorio a desconocidos”

Desde esta perspectiva expuesta en los comentarios de las participantes de este estudio se extrae que no se puede desarrollar la EIB en un territorio constantemente amenazado y que la escuela no puede permanecer ajena a dichas amenazas.

“No es seguro aquí, se siente el miedo, por los muchachos del patronato y lo que le pasó a los de Triunfo de la Cruz.” (IG01-02 12.08.21)

“Aquí estamos como quien dice sálvese quien pueda cada quien viendo por lo de su casa y el otro que se ocupe por lo suyo”

“Problema serio que va a llegar un momento que ya no se va poder hacer sálvese quien pueda, porque si en la comunidad estamos insegura de nada sirve que yo en mi casa tenga los míos bien cuidaditos y todo porque en algún momento tiene que salir” (IG03-07-16.08.21).

Las actoras locales coinciden en que la seguridad de la casa no basta, es necesario extender esos cuidados a toda la comunidad. El cuidado de los niños no se restringe al hogar, lo que refuerza el concepto de familia extendida a la comunidad, que existe en los pueblos garífuna.

No sirve de nada que nuestra casa sea segura y la comunidad esté en total descalabro o desenfreno, no sirve para una buena educación. La seguridad sería que mi hija si puede ir a la calle y de camino a la escuela no va a tener ningún tipo de problema eso es una seguridad en la comunidad, que yo puedo trabajar y mis hijos en casa, en la comunidad no les pasa nada. Eso, eso es verdaderamente seguridad (IG03-07-16.08.21)

Para finalizar, el análisis de las políticas desde la teoría de Stephen Ball señala la importancia del análisis del contexto, no solo del contexto en que se creó la política sino también del contexto en que se aplica.

Siendo así no puede obviarse la revisión de este, indagando sobre si en este se encuentran las condiciones óptimas para el éxito o el fracaso de la política. Desde la revisión bibliográfica de los textos de la política no se observa una marcada tendencia a considerar los aspectos que tienen que ver con el contexto comunitario o social, desde ahí se puede interpretar que bajo el nivel de paradigma intercultural que opera la política se puede concebir que el mismo Estado que la implementa promueva acciones encaminadas a generar diferentes tipos de violencias como las que se han descrito en este apartado de los resultados.

2.2.1 DE LOS PROYECTOS DEL ESTADO Y SU REPERCUSIÓN EN LA PERCEPCIÓN DE LAS ACTORAS LOCALES EN EL MARCO DE LA EIB.

Es importante entrar al debate de las opiniones de las actoras locales, lideresas comunitarias, maestras, madres, abuelas y jóvenes egresadas de la EIB, en un tema que sin inclusión previa en los instrumentos de investigación fue abordado tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas y recogido finalmente en los testimonios. En las citas se observa la tendencia de la percepción de las actoras y líderes locales en cuanto a lo que consideran un proyecto que atenta en contra de las formas de vida comunitaria y en consecuencia también los derechos a la educación.

Como se explica que en las escuelas de nuestras comunidades no se les enseñe a los niños el tema de la crisis climática, como se explica que en la escuela no se aborden el tema de las ZEDE en consejo de maestros y de madres y padres de familia siendo que corre peligro la comunidad, las casa y escuela, el tema de que el agua es ya un bien preciado. Y como las personas que defienden el territorio y los recursos naturales están directamente amenazados, los niños lo saben lo comentan, pero la escuela es ciega, sorda y muda a lo que se vive en la comunidad, más bien prohíben la participación en estos asuntos que viven en la comunidad, como caminan los niños en Triunfo de la Cruz después del secuestro de los líderes comunitarios, Yo le digo a mis compañeros esto es la herencia del colonialismo. Tenemos que descolonizarnos y eso es un problema porque tienen controlado todo y sobre

todo la educación. Estamos luchando contra todo un sistema y un modelo que tiene todo a su favor y que tiene controlada la educación. (IE01-01-15.07.21)

El paradigma de interculturalidad crítica planteada desde la teoría decolonial cuestiona este papel del Estado que, por un lado, impulsa políticas de EIB y por otro promueve proyectos que generan un sentimiento de inseguridad comunitaria por la inminente posibilidad de la puesta en marcha de iniciativas de este tipo.

La teoría decolonial demanda de la escuela un papel más crítico, cuestionando desde el saber estos posicionamientos del Estado. Sin embargo, la interculturalidad relacional promueve una pasividad cómplice, impulsando una escuela que subsiste al margen de estos contenidos, guardando una distancia que traduce por parte de las actoras locales en indiferencia.

No quisiera utilizar la palabra corrupción, pero no sé qué palabra pudiera yo utilizar, porque eso es una amenaza para todos, porque es mucha corrupción y eso hace que para la educación no haya nada, eso hace que nos manden proyectos que nos quitan el territorio, los ríos, la playa y si alguien se opone pues la misma corrupción lo mata para que se calle para siempre. (IG03-07-16.08.21)

Este comentario compartido por las participantes del grupo de discusión establece una relación directa entre la corrupción y la precariedad de los recursos que llegan a la escuela. Mientras tanto una joven líder de la comunidad expresa que:

Ahora con eso de las ZEDEs me preocupa por qué con todo lo que estamos escuchando de las ZEDEs, verdad es peligroso, bueno yo leo y en la universidad que nos están informando bastante de las ZEDEs, pero si nos preocupa que van a querer venir a quitarnos nuestra tierra, pues. Aquí escuchamos, por ejemplo, a gente que me han dicho, va. “Ah, que si le gusta la playa en el sector tal que vive una persona la van a venir a sacar a la buena van a querer venir a comprarlo y si ya no lo quiere vender igual la van a sacar”. Tenemos que cuidar nuestro territorio. Entonces no vamos a permitir que vengan aquí porque, sino si esperamos que venga uno se van a adueñar de todo Corozal. (IE01-01-15072021)

Una vez más; la indiferencia que muestra el sistema educativo o bien el programa de la EIB ante las amenazas territoriales que viven las comunidades garífunas, son una muestra del nivel del paradigma de interculturalidad que atraviesa la EIB que se basa en las relaciones entre diferentes pero que no cuestiona críticamente las desigualdades en esa relación, el tema de las Zonas Especiales de Desarrollo (ZEDES) que promueve el Estado de Honduras son un ejemplo de ello, amenaza la soberanía nacional y pone el peligro las formas de vida comunitaria pero, la escuela, fiel a su herencia colonial se mantiene indiferente ante estas amenazas, no cuestiona, no participa, no analiza el miedo que viven los niños que saben que los cuatro jóvenes que defendían la comunidad (en el caso de Triunfo de la Cruz) fueron sacados de sus casas por la fuerza el 18 de julio del 2020 por hombres vestidos con indumentaria policial, desde esa fecha no se sabe de su paradero y se teme por la vida de cada uno de ellos.

En conclusión, los proyectos que impone el Estado son considerados por las actoras locales como una amenaza a las formas de vida comunitaria, a la educación y a la identidad cultural.

2.3 ESTRATEGIAS COMUNITARIAS PARA LA DEFENSA DEL TERRITORIO.

Las actoras comunitarias, durante la discusión o el abordaje de los elementos que representan desde su perspectiva como una amenaza territorial, señalaron aspectos que apuntan a uno de los objetivos de esta investigación, que va desde identificar esas amenazas pero también identificar las estrategias que emplean para la defensa del territorio y considerar si esas mismas estrategias pueden traspolarse al terreno educativo, cuando después de analizar las políticas en EIB determinen que la aplicación de las mismas también representa una amenaza al derecho universal de una educación de calidad para los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Algunas de las alternativas parten del fortalecimiento de elementos identitarios como ser la transmisión y uso de la lengua, como una estrategia de defensa, que les permita a los niños cuidarse mutuamente ante las amenazas externa a la comunidad en donde viven.

¿Qué hacer dentro de la comunidad para evitar que nuestros hijos estén en amenaza? Para que nuestros hijos puedan desarrollarse en un ambiente seguro porque no puedo encerrar a mis hijos, día y noche y yo no siempre voy a estar ¡no! O sea que a los niños también hay que darle libertad, pero ahora tenemos que enseñarles no solo la lengua y la cultura, ahora también tenemos que enseñarle a defenderse y que aprender a cuidarse para que sobreviva allá afuera; o sea que hay que educarlo para eso. (IG03-07-16.08.21)

Sin embargo, el comentario anterior encontró eco y réplica entre las participantes de esta discusión, propone una estrategia individual, aunque se entiende que para que esta funcione el abordaje debe ser colectivo. Más allá de esto, hay estrategias que ponen en marcha cuando la amenaza requiere una respuesta más rápida por la inminencia del peligro que se afronta.

“Buscar esas piezas, ¿verdad? De esos hombres y de esas mujeres que realmente... van a dar el todo por el todo, pero. no queremos mártires porque tampoco se trata de dar la vida para que esto surja” (IT01-04-12.08.21).

“Hacer un trabajo de auto gestión comunitaria, en el que se generen las condiciones para que la juventud encuentre razones para permanecer en su comunidad, para poder vivir en ella, pero el sistema educativo tal como está los destierra.”. (IE01-01-15.07.21)

El destierro al que se refiere no solo es físico o territorial, existe otro destierro, que es el destierro epistemológico cuando sus saberes, sus formas de vida, su cosmovisión no es admitida en su conjunto sino fragmentada, despojada de su esencia, cuando su vestimenta, gastronomía y danzas son abordadas como un elemento folklórico, pero se niega su espiritualidad, se invisibiliza su historia y se crean las condiciones para que su vida en comunidad sea cada vez menos posible.

Ante esto proponen la auto gestión comunitaria, que consiste en que sin dejar de exigir al Estado el cumplimiento de su función, la comunidad no ponga toda su esperanza en una respuesta a sus planteamientos, sino que comience por sí misma a generar las condiciones para dentro de ella sea posible la vida y que en esas posibilidades se desarrollen las oportunidades para que los jóvenes vuelvan la mirada a su territorio y a sus comunidades

como el lugar donde se puede crecer, aprender pero sobre todo vivir con bienestar individual y colectivo.

“La comunidad también se queda afectada, pues, ¿me explico? Entonces entre más nos informamos, indagamos más, nos empoderamos de la situación y defendernos de la mejor manera”. (IE01-01-15.07.21).

“Nosotros como garífunas siempre, de alguna manera creemos que el liderazgo es fundamental dentro de la comunidad” (IG01-02-12.08.21)

Una poderosa estrategia que plantean las actoras locales es el empoderamiento desde la gestión de la información, el vencer la indiferencia con el conocimiento. Buscan la información, más allá de lo que se dice o se comenta, ellas constatan mediante la indagación de lo que está al alcance, en qué consiste lo que el Estado propone, escuchan los liderazgos locales y establecen mecanismos de comunicación efectivos para alertar del peligro. Finalmente, las actoras locales están consciente que la lucha por los derechos y más aún la lucha por la defensa del territorio y los recursos naturales, requieren esfuerzos de largo aliento y que, para sostenerlos en el tiempo, es necesario no perder la esperanza y la alegría. En ese sentido siguen vivas con la plena confianza de que mientras existan seguirán su trabajo de hormiga.

“Yo sueño que, en mi país, las mujeres, nosotras, (las garinagu) hay algo muy grande que empuja hacia adelante...Y el pueblo, el Estado, lo saben y nos quieren frenar. Pero, yo sigo creyendo que si se puede” (IT01-04-12.08.21)

“Mire, mientras sigamos vivos hay que seguir haciendo una fuercecita” (IG03-07 16.08.21)

“Hay un resurgir de una población que antes estaban metidos en los descombros, que estaban allá sumergidos, hoy ellos desde allá ya levantan su voz, defienden los ríos, el territorio y se están preparando, ahora no haya como frenarnos”. (IT01-04-12.08.21)

La última categoría de análisis es la interculturalidad en ella resume la tendencia y el análisis de esta en cuanto a las voces y el discurso de las actoras locales, esta categoría

de igual importancia que las anteriores analiza la política en el contexto de la práctica, cual es la forma en que se implementa en el micro escenario de la escuela y la comunidad. Los comentarios y citas textuales de las participantes muestran la tendencia en cuanto a la interpretación que la EIB recibe desde la mirada de las maestras, madres, abuelas y lideresas locales.

CAPITULO 3: INTERCULTURALIDAD

“El tema educativo es crucial para nuestros pueblos” (IE01-01-15.07.21)

En este apartado se presenta los resultados del análisis del vaciado de los instrumentos aplicados a las participantes de este estudio, a diferencia de las dos categorías anteriores no se parte del concepto que las actoras y líderes locales entienden por el término sino del paradigma de interculturalidad crítica de la teoría descolonial del poder, partiendo de la clasificación que establece (Walsh, 2016) para determinar si la interculturalidad es relacional, funcional o crítica, las diferencias entre cada una se establecen en la fundamentación teórica de este documento, partiendo de ello se entiende por interculturalidad; “La educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad”.(DCNB SEDUC, 2005, p.16)

Se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de “etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz G. , 2017, p. 192).

El tercer objetivo de esta investigación busca, revisar las contradicciones y convergencias sobre las prácticas pedagógicas que deben aplicarse según las PP-EIB y lo que acontece cotidianamente en el espacio áulico.

El análisis de este apartado está guiado por las preguntas orientadoras descritas en la matriz de la página 33 de este documento, que unido al objetivo antes descrito dan cuenta de las adaptaciones que las maestras de escuela *Ramón Rosa* realizan como parte de su interpretación de la política en EIB; con base a esto se extraen de las respuestas, reflexiones y los comentarios de las participantes que marcan una tendencia en cuanto a las contradicciones y convergencias encontradas en la puesta en práctica de la EIB.

3.1 DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO GARÍFUNA.

“Es cada vez más importante tocar el tema de lo que significa la educación, pero la educación integral para el pueblo garífuna y generar una contrapropuesta a lo que es lo que está pasando”. (IE01-01-15.07.21)

Todas las participantes coinciden en lo anterior, el tema educativo es trascendental para el pueblo garífuna, para el pueblo de Corozal, las abuelas, maestras, madres, padres y sin duda comunidad en general ven en la escuela la posibilidad de cambiar una realidad, de encontrar más y mejores oportunidades. Sin embargo, esas oportunidades se ven reducidas si la educación que se recibe y se imparte no promueve, desde la opinión de las actoras locales, el desarrollo integral de los valores identitarios y la cosmovisión que es el patrimonio intangible del pueblo garífuna.

“Existen algunos elementos que se deben revisar y lo tenemos que hacer los pueblos porque de otra manera no lo va a hacer nadie allá arriba” (.IE01-01-15.07.21)

Existe cuando menos una urgencia de generar alternativas que se contrapongan a un modelo educativo que no contempla un desarrollo integral de los pueblos, se debe entonces según las lideresas comunitarias, revisar el modelo para pensar maneras distintas de transformarlo.

Me parece que cuestionar el modelo educativo es una cosa impostergable, cuestionarlo desde la realidad en que vivimos y como se debe de plantear un modelo educativo que responda a la realidad, a la necesidad de los pueblos indígenas y no se va hacer a partir de la misma estructura formada en Tegucigalpa (Capital de Honduras) se va hacer a través de la comunidad. (IE01-01-15.07.21).

Este estudio promueve tal cuestionamiento a partir de una mirada local, para ello se requiere entender la política, pero entenderla no solo desde la teoría o el texto de la política sino también desde la práctica y la interpretación de las actoras locales, entenderla desde su utilidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, para cuestionar las relaciones de desigualdad y para definir estrategias de poder y soberanía comunitaria.

Existe total consenso en la importancia de la educación, en lo que esta debe ser y como debería llevarse a cabo y se percibe una disconformidad con el papel que ha jugado el Estado en el diseño y ejecución de la EIB; se reconoce que la intervención de este es

necesario en la dotación de los recursos necesarios, sean docentes, infraestructura y materiales educativos, aunque en esto último no ha habido dotación de estos en cuanto a la EIB se refiere.

Aparte de esto, las madres de familia reconocen su responsabilidad en la transmisión de la lengua materna, más allá de la ineficacia del Estado, asumen que la escuela sola no puede asumir la tarea del rescate y preservación de la lengua, los grupos de discusión concuerdan en lo siguiente:

Tal vez en la escuela están dando un poco las clases, pero nosotros en casa nosotros no estamos apoyando al cien. Porque...aquí en la escuela le pueden enseñar las vocales, los colores, cosas así...pero si nosotros no le hablamos en garífuna a nuestros hijos difícilmente van a aprender. Se da el caso que uno les habla en garífuna a los niños y ellos nos contesta en español. (IG01-02-160821)

El programa de EIB por sí mismo y con todas las limitaciones que tiene no puede a pesar de los esfuerzos de las maestras por garantizar el aprendizaje de la lengua, las maestras y madres coinciden que esto es un deber colectivo.

3.2 DEL IMAGINARIO DE LAS ACTORAS Y LO QUE SE ESPERABA QUE LA EIB FUERA.

“Una política educativa para Corozal debe ser o estar diseñada desde la cosmovisión de esta comunidad como tal” (IG04-07-20.08.21)

Mirian Miranda hace alusión al modelo comunitario de Vallecito Colón, que no solo desafía la lógica de consumo y el estilo de vida de las grandes ciudades y lo explica de la siguiente manera:

Un proceso constructivo de conocimiento que se ha generado hemos venido generando en estos últimos dos años con los compañeros por todo lo que está pasando los casos de la OFRANEH yo creo que es importante porque cuando aquí se habla de educación, de lo que se está hablando es de la academicista, que tiene que ver con la realidad de las comunidades, no tiene que ver con la realidad de los pueblos porque para mí la educación debe de ser revolucionaria y debe de haber cambios porque si no para que sirve, leer y

escribir alguien lo puede aprender en su casa, pero la educación es otra cosa. (IE01-01-15.07.21)

Uno de los aspectos que marcó una clara tendencia en los grupos de discusión, entrevistas y testimonios y que se pudo constatar mediante la observación participante y se registra de igual manera en el diario de campo, es la poca profundidad en la implementación de la EIB en la escuela Ramón Rosa de la comunidad de Corozal, las razones pueden ser varias.

La investigadora limita en estos apartados su interpretación asumiendo la horizontalidad de la investigación y dando lugar a la voz de las participantes de este estudio, que son a final de cuentas quienes dada su condición de maestras y madres de la comunidad conocen y conviven diariamente con la realidad que aquí se describe. Esta investigación no tiene como objetivo explicar la interpretación de las mujeres que movilizan las políticas de EIB en la comunidad de Corozal, sino más bien presentarla con la mayor fidelidad con que ellas lo expresan libre de cualquier sesgo interpretativo de una visión academicista, la claridad de las participantes de esta investigación no admite mayor interpretación cuando como doña Oneida, madre de una niña de tercer grado afirma:

La EIB aquí; lo hacen como para que digan que es intercultural, porque es algo que está ahí de nombre, pero todos sabemos que no es así, que no funciona. Porque es algo que se lo están pidiendo de arriba hacia abajo ¿me explico? Es algo que se lo están pidiendo y entonces no es algo que lo hagan porque tengo que hacer que hable garífuna. Es algo porque está en el sistema van a llevar esa clase. Le dan el libro y ahí háganlo. (IE01-01-15.07.21)

La desilusión de las maestras y madres al reflexionar sobre lo que ahora se observa en la EIB fue una constante, tanto en los testimonios como en los grupos de discusión. La diferencia entre lo que se anunció en el lanzamiento y puesta en marcha de esta política, dista mucho de lo que se observa en la realidad. A continuación, un ejemplo de varios.

Yo; con esto de la EIB en lo personal me he sentido como defraudada, me he sentido triste, porque ha sido una lucha de años, la OFRANEH (Organización Fraternal Negra de Honduras) ha dado el todo por el todo, en aquel entonces dio todo por el todo, el CONPAH (Confederación de pueblos autóctonos de Honduras) (IT01-0-12.08.21)

Aquí en la escuela se hace lo que se puede, pero lo que se puede no es suficiente. No culpo a las maestras, ellas buscan la manera, pero como ve, aquí estamos perdiendo poco a poco, cuando perdemos nuestra lengua perdemos todos, perdemos nuestra cultura, esto no funciona por donde sea que lo mire, pero no es solo cuestión de las maestras, es asunto de toda la comunidad. (IG02-06-16.08.21)

“Los pocos logros que hay aquí, es dependiendo del esfuerzo de la iniciativa del personal docente” (IG04-07 20.08.21)

Se explica desde esta interpretación como el Estado guarda una distancia considerable de su responsabilidad de guiar, financiar y velar por los recursos que garanticen la mejor ejecución de la política y por el contrario delega en las maestras y madres la responsabilidad de sostener esta política dejando en sus manos la posibilidad del logro de los objetivos de la política. Hay una disonancia entre lo esperado y lo que acontece en el escenario local donde se implementa la política.

3.3 DE LA IMPLEMENTACIÓN Y LAS CARENCIAS DE LA EIB.

En este apartado se usará la transcripción literal de testimonios y entrevistas dado a que los comentarios de las actoras son sumamente claros al momento de explicar y evidenciar la implementación y las carencias de la EIB.

Aquí se presenta el resultado en cuanto a la implementación de la política en el plano de las contradicciones y convergencias.

“Fue un dilema muy grande, el solo hecho de identificarse con un traje típico, no digamos lo demás” (IT02-10- 13.09.21)

Digo que hay que batallar verdad, con la falta de organización, la falta de secuencia, la falta de materiales educativos y todo también, hay otro aspecto que no está contenido en la ficha de observación verdad, hay otra aura que está ahí que nos envuelve a todos y que no está reflejado en los instrumentos que nos piden que llenemos o que nos vienen a llenar incluso cuando vienen las pruebas formativas. (IG03-07-16.08.21)

La comunidad en si una escuela, la escuela es toda la comunidad o sea esto es un aula, nosotros así lo tenemos concebido y es importante entender que la comunidad debe

de ser la escuela, que esto es una meramente una formalidad de tener a los niños y niñas que en la práctica debería de ser menos tiempo en el aula y más tiempo relacionado y conectado con la comunidad (IE01-01-15.07.21)

En el manual de EIB, que tenemos manual activo de EIB, pero, ellos dicen una cosa, nosotros tenemos que hacer otra porque no tenemos lineamiento no hay alguien que esté ahí una coordinación EIB que si se esté comprometido con la educación. (IG03-07-16.08.21)

Aquí parece que las cosas no funcionan porque uno se esfuerza, pero para que un programa de esos funcione no solo se ocupa el esfuerzo de las maestras, se ocupan los materiales, la capacitación, los recursos, los lineamientos, el plan, tantas cosas, pero no; no hay nada de eso, solo mandan este paquete y esperan que funcione con el purito esfuerzo de uno. (IG03-07-16.08.21)

Podríamos decir nosotros que bueno, una política tiene que venir a acompañar de un equipo, ya puede ser, materiales y recursos humanos que la acompañe valga la redundancia para que estas puedan funcionar, es decir, no solamente emitir un decreto y hacer el centro de educación intercultural bilingüe, sino que tiene que venir acompañada de libro de texto, de materiales educativo de apoyo de coordinación a nivel local. (IG03-07-16.08.21)

“De repente llegaron y nos dijeron la cosa está así y así, de repente se desaparecieron y nos dejaron el paquete” (IG03-07-16.08.21)

“Uno tiene que revisar cuantas, a adaptaciones, adecuaciones, busca maneras de gancho, junta aquí, recoge de ella, hace un poquito” (IG03-07-160821)

Imagínese que yo me salí del sistema me retiré de la escuela, tenía cuatro grados y seguía dando clases de EIB a los niños de cuarto grado con los libros de primero, ¿por qué? Porque no hay libros en la escuela para primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto; y nosotros agarrábamos libros y donde podíamos dábamos la clase de EIB, (IT02-10-13.09.21)

No se recibió el suficiente apoyo, (ruido) se impartieron algunas charlas, sí verdad. Fuimos a Tornabé, estuvimos en Armenia, estuvimos en Sambo, aquí en Corozal eh... pero siempre era lo mismo, no pasábamos de lo mismo. Ya al llegar a la escuela nosotros

queríamos hacer algunos cambios y no podíamos, ¿verdad? ¿Por qué? Porque no había apoyo necesario (IT02-10-13.09.21)

“Y eso por parte del gobierno también porque de allá no había ayuda, no había ayuda. No sé si es que no querían que (lleva sus manos a su pecho) educación intercultural” (IT02-10-13.09.21).

“No hay espacio para discutir, (ruido) para expresar las dificultades, las opiniones, y no solamente que nos escuchen eh, a ser capaces de hacer algo si no hay resultado de esos encuentros” (IT02-10-13.09.21).

EIB está muerto, (interrupciones) mientras no haya políticas claras de parte del Estado (interrupción) y no haya compromiso de los padres, le verdadero interés y el valor a esa identidad que está perdida aquí se recupere y después no vamos a seguir nadando contra la corriente, pero el Estado se va a lavar las mano diciendo que ellos ya crearon las políticas, lo que tendrían que acoplarse son las comunidades mismas. (IG04-07-200821).

“La falta de materiales educativos y (ruido) y la organización de estos en cuanto a contenido”. (IG04-07-20.08.21).

Entonces todavía seguimos con lo mismo de EIB, ya me salí yo de la escuela y todavía sigue EIB y ahora con esa pandemia todavía peor que casi no dan clase lo poco que se puede hacer es para salvar español y matemáticas. (IT02-10-13.09.21).

Todo este apartado resulta en ocasiones desalentador para quien guarda la esperanza de que la EIB como tal es una respuesta al riesgo de la desatención de la diversidad cultural, la pérdida de las lenguas y la identidad cultural, se encuentra en cada comentario la evidencia de que la política educativa tiene grandes dificultades en su implementación y que a pesar de los nobles esfuerzos de docentes y comunidad en general, el paradigma bajo la cual funciona la EIB limita su implementación y refleja las grandes carencias en cuanto a materiales educativos, formación docente, enfoque en la evaluación, podría interpretarse esto como el reflejo de la precariedad del sistema educativo en general, sin embargo, también hay que señalar que el abandono de la educación intercultural es evidentemente más profunda que la precariedad del sistema y la respuesta política a este abandono por parte del Estado es asumir que sin importar la EIB se debe

salvaguardar o rescatar los conocimientos de los contenidos que considera importantes y estos nunca son los que fortalecen la identidad cultural de los pueblos sino más bien los que parten de la identidad del concepto del estado nación y se resumen en el dominio del castellano mediante las asignaturas de español y matemáticas.

3.4 SOBRE LO QUE SE ENTENDÍA Y ESPERABA DE LA EIB

Siguiendo con la técnica de la descripción mediante la transcripción literal de los fragmentos extraídos de los testimonios, grupos de discusión y entrevistas se expresa a continuación la tendencia sobre lo que las actoras locales entendían y esperaban de la EIB.

Para nosotros el tema de la educación terminó en otra cosa, algo diferente a lo que habíamos pensado, porque ahí había un equipo de personas que concebíamos que la educación en las comunidades indígenas, en las comunidades garífunas debía partir de la realidad que vive la gente. No puedes venir a hablarles de semáforos no puedes venir a hablarle de otra cosa de las ciudades a los niños y niñas de la escuela en la áreas rurales, entonces concebíamos por ejemplo aquí nosotros los niños participaran y conocieran de las actividades que se realizan en la comunidad desde la escuela que los llevan a ver cómo y trabajan temas productivos, aquí en Vallecito, trabajan el tema de los cocoteros los niños y niñas también recolectan saben diferenciar y participan de proyectos de soberanía alimentaria, de salud comunitaria, de cuidados de los recursos naturales. (IE01-01-15.07.21)

De las actoras locales que participaron en esta investigación, tres de ellas formaron parte del equipo que en la década de los noventa impulsó la política y cinco de las profesoras que participaron en los grupos de discusión laboraban en la escuela Ramón Rosa cuando fue nombrada centro EIB, por lo tanto, son voces válidas para describir lo que se entendía sobre la EIB y las expectativas de su implementación. Todas las actoras locales manifestaron que lo que se dijo fue una cosa distinta a lo que con el tiempo se fue observando, la política quedó desprovista de la cosmovisión de los pueblos y los contenidos que fortalecerían la identidad cultural. Por el contrario, no se incluyó la historia garífuna ni sus grandes personajes representativos como es el caso de Barauda y Satuyé, ni la cosmovisión bajo la cual se rige la forma de vida comunitaria.

Para mí que todo, pero no es porque la gente no lo... no lo llevó a cabo simplemente el Estado no le permite o no está de acuerdo o no quiere que nosotros mantengamos viva nuestra cultura. Eh... porque todas las personas que trabajaron allí para que la educación intercultural bilingüe fuese una realidad todo esto se plasmó en los libros, todo eso se escribió, todo eso se comunicó a las autoridades locales a las autoridades departamentales, municipales y del país a nivel central, todo eso. La intención era que todo, la cosmovisión, la forma de vivir y convivir, todo, todo lo que tenía que ver con la cultura garífuna se incluyera, desde la forma de traer alimento a nuestra casa, el trabajo de la tierra, la relación con la naturaleza (IT01-04 -12.08.21).

Ante este panorama las maestras desarrollan desde su iniciativa algunas estrategias que les permiten mantener al menos una hora de EIB, aunque no pudieron precisar la frecuencia con que lo hacen puesto que de una u otra manera también han sucumbido a las exigencias del sistema educativo, poniendo el énfasis en los contenidos que dicta el Currículo Nacional Básico para el resto de los centros educativos.

Hago como micro relatos orales históricos eso si lo hago, pero que voy a poner a escribir o a traducir esos cuentos largos del libro es mentira yo si hago la adecuación como le decía cuando yo miro ese libro, para el caso ahorita tengo sexto grado más así entonces yo cuando miro el contenido del libro que es muy extenso y que los niños ni van a leer ni van a aprender, entonces yo me auxilio de otro material, donde ellos puedan ver las cosas más diferentes. (IG04-07-20.08.21).

Siempre hemos dicho cuando hemos estado en capacitaciones, que los libros de texto que se... que se elaboran a estas comunidades, al centro de la ciudad, al sector por ejemplo, Atlántida, Cortés, deben ser diferente a los libros que servían en Colón porque allá eh, la realidad es otra allá los niños son hablantes al cien por ciento de la lengua, pero aquí es diferente el problema, entonces por eso es que cuando ellos traen esas cosas no encajan a los niños, no las pueden resolver porque no están preparados para ello. Estandarizan. (IG04-07-20.08.21)

Una política diseñada para la diversidad cultural pero que no está preparada ni adecuada para las diferencias culturales dificulta aún más el proceso de su implementación,

si bien es cierto que cada comunidad realiza una adaptación de los contenidos, como bien se menciona en el comentario anterior, lo ideal según la opinión de las actoras locales es que las políticas de EIB salgan de la iniciativa de los y las docentes, padres, madres y abuelas de la comunidad y que la gestación de estas iniciativas den como resultado una política educativa nacional en la que cada comunidad pueda encontrarse con sus particularidades y demandas educativas.

Entonces, el tema es que la educación que nosotros decíamos es que la educación bilingüe debe ser concebida para fortalecer la identidad cultural, los saberes ancestrales, la cosmovisión de nuestro pueblo y nosotros lo concebíamos así... Por ejemplo, llevaban a los niños a que conocieran quien fue Satuyé y Barauda que los niños y niñas pudieran conocer digamos como es que se hace un (Natu-petate garífuna) como se hace un tambor garífuna, reconocer lo que todo esto significa, como los niños y niñas pueden acceder al conocimiento ancestral del pueblo garífuna y garantizar su continuidad y desarrollar su cosmovisión que sirve para la el fortalecimiento de la identidad de hoy, pero también de mañana y eso lo destruyó el sistema porque no fue creado bajo ese principio, es más, lo único que hicieron fue hacer unas traducciones de unos libros pero fue solo traducir lo que ya estaba hecho. Entonces porque mira no podés hablar de una educación indígena si no hay desconstrucción del sistema educativo y la desconstrucción del sistema educativo pasa que el maestro también tiene que cambiar. (IE01-01-15.07.21).

Del párrafo anterior, que es una opinión de Miriam Miranda, lideresa del pueblo garífuna se pueden extraer varios aspectos en el análisis, por un lado el tema de la historia del pueblo garífuna, invisibilizada en la construcción del Estado Nación, que dejó por fuera referentes históricos de los pueblos indígenas y negros de Honduras, historia que no se cuenta en los textos escolares y que dificulta la tarea del reconocimiento del aporte de la cultura puesto la historia de los pueblo parece contarse al margen de la historia nacional ,

Por otra parte Miriam remarca la necesidad de una educación que fortalezca la identidad cultural de los pueblos, no de manera superficial o folklórica sino donde sus saberes sean incluidos, dignificados y asumirlos como válidos para la vida de los pueblos y la conservación de los recursos naturales, para ello apunta sobre la necesidad de la

deconstrucción del sistema educativo partiendo de un ejercicio de revisión de su herencia colonial que ve todo desde su centro, dejando en los bordes aquello que no coincide con la forma eurocéntrica de ver y entender el mundo, la ciencia, la naturaleza etc. finalmente, la relevancia que tiene la formación docente para la transformación del sistema educativo, no se puede según la perspectiva de las lideresas y a ellas se suman las voces de las madres de los grupos de discusión, impulsar una educación transformadora sin docentes preparados para esta tarea, sin la debida formación en las capacidades que demanda la educación desde la cosmovisión de una cultura sin que esto implique la disminución en el dominio de otras competencias que se requieren para hacer frente a una realidad que se percibe desde la comunidad como excluyente.

A continuación, se incluye parte del testimonio de una maestra originaria de la comunidad garífuna que participó en el grupo fundador de la EIB que en un principio pensó de una forma distinta a lo que ahora es la EIB. Esto con la intención de presentar narraciones en primera persona sobre lo que la experiencia garífuna en la EIB comunidad de Corozal.

A principio buscamos a los ancianos, sabios, conocedores, algunas personas de Corozal participaron, porque la intención era recoger información no solamente de la lecto escritura porque como sabrá usted, cuando hablamos de la cultura garífuna, hablamos de un todo, no solamente se va a hablar de lecto escritura, sino de danza, de los alimentos, de las medicinas, de la historia, vestuario, de la tradición, de todo.

Entonces, en busca de todos esos saberes se tuvo que tomar en consideración las persona que tenían con... conocimiento de medicina ancestral, personas que se dedicaban exclusivamente al trabajo de la pesca, porque nos hablaban del clima, a cuáles eran los tiempos buenos para sacar el pescado, para la siembra etcétera. O sea que se habló de un todo. (IT01-04-12.08.21)

Lo que queda muy claro analizando el discurso de las actoras locales es que saben muy bien cómo y quiénes deben participar del proceso de construcción de una política, sin duda, ellos han caminado antes estos caminos organizacionales, saben a quiénes convocar y como sistematizar sus aportes y conocen bien la necesidad de la concertación de manera

tal que se promueva no solo una educación intercultural como un hecho general sino también una educación garífuna como hecho más particular. Demandan también la profesionalización a nivel superior, aunque no pueden estar totalmente de acuerdo con el papel de la academia en la educación superior, que sería tema de otra investigación, si se reconoce la necesidad de la acreditación de los conocimientos y al no contar con una educación superior intercultural Garífuna, han buscado la conformación de espacios y carreras universitarias para atender la EIB.

Nosotros igual luchamos por una carrera universitaria de formación intercultural bilingüe, aquí solo fue una promoción, en Atlántida. En otros departamentos se siguió trabajando, aquí nunca se explicó porque se tuvo que cerrar la carrera, entonces seguimos diciendo que para ellos el pueblo garífuna no importa, porque si importa en otros lados, ¿por qué aquí no pudo seguir trabajando la educación intercultural bilingüe? Si aquí están los profesores preparados, si aquí está el personal, aquí está la gente, independientemente que tengan o no un título universitario, pero se lo... lo pueden formar, porque se forman, porque ellos fueron formados en la vida, la vida misma los formó y les enseñó lo que ellos saben, no necesariamente tenían que haber ido a una universidad. Entonces en Atlántida se cerró la carrera. (IT01-04-12.08.21)

Ante lo anterior las actoras locales coinciden en la urgencia de un cambio de paradigma el cual traducen en que el Estado no puede ser quien defina el concepto de la EIB porque este será siempre una definición a su servicio, cómoda para quienes rehúsan negar la responsabilidad que tiene el Estado de Honduras en la marginación y pobreza de las comunidades indígenas y negras. Una educación Intercultural Bilingüe, afirman, que no esté hecha desde los pueblos no sirve para los pueblos sino para el Estado que asume que la desigualdad social no tiene implicaciones culturales, raciales, de género y de clase, por eso manifiestan la urgencia de un cambio.

Para mí que todo en la EIB necesita ser cambiado, esto que tenemos no funciona, pero no es porque la gente no lo llevó a cabo, simplemente el Estado no le permite o no está de acuerdo o no quiere que nosotros mantengamos viva nuestra cultura. Porque todas las

personas que trabajaron allí para que la educación intercultural bilingüe fuese una realidad, todo esto se plasmó en un inicio, todo eso se escribió, todo eso se comunicó a las autoridades locales a las autoridades departamentales, municipales y del país a nivel central y ahora todo eso es lo que falta. (IT01-04-12.08.21)

La interpretación a estos resultados en la categoría de interculturalidad apunta a un paradigma de interculturalidad relacional, donde el Estado en la toma de decisiones excluye los elementos culturales que empoderan a la comunidad garífuna en el dominio y transmisión de sus saberes, en el reconocimiento de su historia, en la defensa de los territorios ancestrales, la conservación de los recursos naturales, la práctica de sus valores identitarios culturales y espirituales y la transmisión generacional de la lengua garífuna.

Finalmente, la EIB en Honduras, vista y analizada desde la perspectiva de las actoras locales de la comunidad de Corozal, no ha sido “lo que se esperaba” como lo expresan las lideresas, madres y maestras que son quienes diariamente procuran mantener bajo sus propias estrategias comunitarias viva la cultura de las cuales son custodias ancestrales. La Educación Intercultural Bilingüe tal y como se encuentra diseñada e implementada en la comunidad por parte del estado de Honduras, no rinde los frutos esperados, es más bien una escuela oficial, donde se habla la lengua oficial y se enseñan los contenidos estandarizados sin ninguna incorporación de los saberes del pueblo garífuna, de la cual solo afloran los aspectos festivos de la misma, pero sin la profundización necesaria para generar una interculturalidad crítica. La cual implica la valorización de los saberes ancestrales, la incorporación de la lengua como eje central, el diseño de material educativo acorde a esta finalidad, la formación docente permanente, la redistribución de los recursos educativos, el diseño de la política educativa desde y con la comunidad a la que va dirigida, el reconocimiento y el respeto irrestricto al territorio que ocupan, así como también a su cosmovisión y formas vida-

CUADRO RESUMEN DE HALLAZGOS POR CATEGORÍA

| Objetivo General | Pregunta General | Categoría | Hallazgos | Conclusión |
|--|---|---|--|---|
| <p>Identificar las interpretaciones sobre el paradigma intercultural implícito en las PP EIB desde la experiencia de las actoras comunitarias, en torno a la identidad cultural, el territorio y la interculturalidad, para señalar elementos que promueven la desigualdad social.</p> | <p>¿Cuáles son las estrategias comunitarias, territoriales y educativas que aplican actoras de la comunidad de Corozal para el analizar el paradigma intercultural implícito en las PP de EIB en torno a la identidad cultural, el territorio y la interculturalidad?</p> | <p>El objetivo general atraviesa las tres categorías de análisis: Identidad Cultural Territorio Interculturalidad</p> | <p>Los testimonios orales, las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión entre actoras locales, madres, abuelas, maestras y lideresas garífunas analizan desde su experiencia de vida la pertinencia del paradigma de interculturalidad de la PP EIB, analizan el papel del estado y mediante la organización local desarrollan estrategias para la defensa territorial y la conservación de la identidad cultural. Estas estrategias descansan en la tradición oral de los pueblos y los liderazgos locales</p> | <p>Los elementos que promueven la desigualdad social desde las PP EIB según la opinión de las actoras locales son todos aquellos que debilitan la identidad cultural de los pueblos en comparación de la cultura dominante presentada así desde la concepción del estado nación, como ser: la lengua garífuna fuera de los aspectos oficiales de la evaluación educativa, la historia no incluida en la historia oficial del país, la marginación de los saberes ancestrales frente al conocimiento científico o académico, la amenaza al territorio ancestral, la criminalización, persecución y muerte de quienes ejercen la defensoría son muestras evidentes de desigualdad social.</p> |

| Objetivo Específico | Pregunta Específica | Categoría de análisis | Hallazgos | Conclusión |
|---|--|---------------------------|---|---|
| <p>Indagar sobre las prácticas y valores culturales que conforman la identidad Garífuna y que subsisten al margen de la política educativa, así como los mecanismos comunitarios para la preservación y promoción de esos elementos identitarios.</p> | <p>¿Cuáles son los elementos de la identidad cultural de la población de Corozal que son excluidos de la PP-EIB desde la interpretación de las actoras comunitarias y que desarraigan la identidad garífuna?</p> | <p>Identidad Cultural</p> | <p>Las PP EIB presentan un abordaje superficial de los elementos de la identidad cultural garífuna, la lengua constituye el elemento más importante para las actoras locales porque en ella se encierra la cosmovisión, la tradición oral que abarca también la difusión de los saberes, los cantos, la salud y los nombres y conceptos que solo pueden entenderse desde la lengua. Entre los elementos que sufren de mayor exclusión de las PP EIB se encuentra todos aquellos que conforman la espiritualidad garífuna y que no se limitan a la relación con lo divino, sino que conforman la cosmovisión ontológica de ser. La espiritualidad garífuna según las actoras locales tiene que ver con la resistencia y la lucha que acompaña al pueblo garífuna y encierra fuertes conceptos que sirven para entender la vida, los cuidados y la sanación de los cuerpos, la comunidad y el territorio.</p> | <p>Todos los elementos de la identidad cultural garífuna que fueron abordados por las PP EIB han sufrido un debilitamiento como resultado de la banalización y la distorsión en su planteamiento en el campo educativo, estos son la lengua, la danza, la vestimenta, la gastronomía. Los elementos de la identidad garífuna que fueron excluidos de las políticas y cuya conservación y legado fueron asumidos por las actoras locales y líderes comunitarios son los que subsisten al margen de las PP EIB, tal es el caso de la espiritualidad garífuna reserva de la identidad cultural del pueblo.</p> |

| Objetivo Específico | Pregunta Específica | Categoría de análisis | Hallazgos | Conclusión |
|--|--|-----------------------|--|--|
| Identificar qué mecanismos o elementos de defensa y preservación del territorio se pueden traspolar al proceso de gestión de una educación intercultural que responda a los valores de la comunidad Garífuna | ¿Cómo se gestiona la defensa del territorio como un espacio vivido y que evidencia existe de acciones articuladas encaminadas a la conservación y preservación del territorio? | Territorio | La comunidad garífuna tiene un fuerte arraigo con el territorio, con el que sienten una profunda conexión, mucho de ello basado en una memoria sensorial que lo convierte en un territorio vivido que se piensa e imagina como la única posibilidad de vida y refuerza el concepto de la defensa y el cuidado del mismo, las evidencias de su conservación van desde los proyectos de soberanía alimentaria en Vallecito Colón, los sueños de una Universidad Garífuna, la defensa de la comunidad de Triunfo de la Cruz que ha costado la desaparición de cuatro jóvenes de dicha comunidad y la judicialización y asesinato de líderes y lideresas comunitarias. A pesar de los peligros que encierra la defensa del territorio se promueven acciones articuladas que van desde organizaciones locales, demandas internacionales, encuentros de mujeres, conformación de comités de investigación, articulaciones con organizaciones indígenas, populares que realizan una fuerte campaña y difusión de la información a nivel nacional e internacional. La organización de aglutina la mayor articulación para la defensa del territorio es la Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH) bajo la coordinación de Miriam Miranda. | Del análisis de la opinión de las actoras locales se puede concluir que no puede existir un paradigma de interculturalidad que por un lado promueva una Educación Intercultural Bilingüe y por otro amenace la vida del pueblo garífuna mediante el despojo de sus territorios, la EIB no puede estar desvinculada de los problemas que enfrenta la comunidad, puesto que no es posible una educación sin territorio, las actoras locales y las lideresas que participan de esta investigación concluyen que velar por el cuidado y la conservación del territorio es encaminar la lucha por una educación que invierta las lógicas de la actual política educativa y que parta desde las particularidades de la comunidad, involucrando a las maestras, madres, abuelas, líderes y comunidad en general en el diseño de las propuestas de un nuevo modelo de EIB. |

| Objetivo específico | Pregunta específica | Categoría de análisis | Hallazgos | Conclusión |
|---|---|--------------------------|--|--|
| <p>Revisar las contradicciones y convergencias sobre las prácticas pedagógicas que deben aplicarse según las PP-EIB y lo que acontece cotidianamente en el espacio áulico</p> | <p>¿Cuáles son los mecanismos individuales y colectivos que emplean las actoras locales para interpretar el papel del Estado en las políticas de EIB y cómo las adecuan a la realidad cotidiana de la escuela y la comunidad?</p> | <p>Interculturalidad</p> | <p>De lo expresado en los grupos de discusión de madres y específicamente de maestras del centro EIB de la comunidad de Corozal se pueden señalar los siguientes hallazgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existen textos EIB para impartir las clases de lengua garífuna. • No reciben lineamientos claros sobre la política de EIB, ni materiales educativos en EIB por parte del Estado. • Las evaluaciones de estudiantes y docentes no son en lengua garífuna, son en la lengua oficial que es el español. • Lo que acontece en el centro dista mucho de lo que inicialmente se entendía por EIB. • No se considera la opinión de las maestras del centro para el análisis y abordaje de la política educativa en EIB. • Lo que se imparte en contenidos EIB son iniciativas individuales y aisladas de las maestras del centro educativo. • En tiempos de pandemia se priorizó la enseñanza del español como la asignatura que | <p>Ante la insipiente política de Educación Intercultural Bilingüe que se pone en práctica en la escuela de la comunidad de Corozal, las actoras locales y líderes comunitarios proponen espacios para el análisis del papel de la escuela en la comunidad, sin embargo, son instancias que se piensan sin el poder de incidir en las dependencias del estado que a nivel departamental y municipal dirigen el sistema educativo, por lo que se propone continuar con el trabajo de robustecer las instancias de participación comunitaria de manera que se puedan articular iniciativas de subvertir la lógica bajo la cual se diseñan y operan las políticas educativas en EIB. Desde esta investigación se analizaron y pusieron en práctica los grupos de discusión que son espacios democráticos para la discusión, análisis y diseño de políticas desde una perspectiva local.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>promueve el uso, cuidado y difusión de la lengua oficial.</p> <ul style="list-style-type: none">• El concepto de EIB se limita a portar la vestimenta ancestral una vez por semana y a la celebración del 12 de abril de cada año, fecha en que se conmemora la presencia garífuna en Honduras, entendiendo la cultura como elemento festivo sin ninguna implicación en la vida social y política del Estado como tal. | |
|--|--|--|---|--|

| Objetivo específico | Pregunta específica | Categoría | Hallazgos | Conclusión |
|--|--|--------------------------|--|--|
| <p>Proponer estrategias de conformación de espacios democráticos y emancipatorios para el análisis de las políticas de EIB que sirvan como base para la generación de propuestas comunitarias de políticas educativas.</p> | <p>¿Qué estrategias pueden surgir de la base comunitaria para la conformación de espacios democráticos y emancipatorios para el análisis de las políticas de EIB que sirvan como base para la generación de propuestas comunitarias de políticas educativas?</p> | <p>Interculturalidad</p> | <p>Existe amplio interés y claridad de parte de las actoras locales en el tema de la educación intercultural, desde esta investigación se proponen la estrategia de conformación de grupos de discusión a nivel local y la sistematización de los temas de la identidad cultural que deben proponerse en el diseño de las políticas de EIB.</p> <p>Existe una amplia comunidad académica de intelectuales garífunas y conocedores de la didáctica de enseñanza de lenguas dispuestos a conformar equipos para el diseño de propuestas de políticas educativas acordes a las necesidades comunitarias. La teoría de la descolonialidad propone estrategias para la inversión de las lógicas de diseño de las políticas partiendo de los conocimientos y saberes ancestrales que son igualmente válidos para el cambio del paradigma intercultural que marque la pauta en la transición de una interculturalidad relacional a una interculturalidad crítica que cuestione y reoriente el papel del Estado en el diseño de la PP EIB para reducir la brecha de desigualdad social en el que se encuentran las comunidades indígenas y negras.</p> | <p>Pensar la comunidad como sujeto político capaz de proponer y dirigir procesos de diseño de políticas educativas en EIB es el primer ejercicio de descolonización que propone esta investigación desde la conformación de equipos compuestos por las actoras y liderazgos locales que en un ejercicio de autonomía puedan definir los elementos que deben ser retomados como el eje central del diseño de las políticas en EIB. Para el caso de la comunidad de Corozal las actoras locales y líderes comunitarios reconocen como elementos irrenunciables la lengua, el respeto al territorio, el cuidado y la conservación de los recursos naturales, los saberes ancestrales, la historia y la espiritualidad garífuna como los aspectos que deben ser retomados desde una nueva propuesta de Educación Intercultural Bilingüe.</p> |

3.5 REFLEXIONES FINALES

Lo observado en la comunidad y en la escuela resumen el andar de mi experiencia como estudiante, maestra e investigadora, originaria de una comunidad garífuna de la que mi familia tuvo que salir para buscar oportunidades de estudio, lo que implica necesariamente un desarraigo del entramado comunitario y de los saberes que solo se adquieren en la convivencia comunitaria y que conforman en gran parte la propia identidad cultural, que está sistemáticamente puesta en cuestión por los modelos y políticas que rigen cada uno de los espacios educativos y académicos, en medio de una dualidad que produce primero el dejar de hablar la lengua para dominar la lengua de la escuela y la universidad y después sufrir la pena de no hablar como se debe la propia lengua que luego es exigida por parte del mismo sistema que la desarraiga, que la mueve del lugar central que debe ocupar en la vida y la cultura de los pueblos.

Eso es en resumen la EIB, un sistema que despoja la propia identidad cultural para luego culpar al individuo por no mantener íntegra y vigente su cultura.

Un modelo cínicamente racista y profundamente capitalista, que acusa a los indígenas y negros de usurpar su territorio ancestral, que infunde el terror y que desde hace más de doscientos años mantiene empobrecidas las comunidades negras e indígenas en Honduras con el propósito de borrar su historia a tal punto de negar la existencia misma.

Una política educativa que responde a un proyecto de modernidad colonial tal como lo expone Anibal Quijano (2014) que es el origen del Estado Nación que fue impuesto a base de un imaginario blanco mestizo, preferiblemente, hombre, cristiano, de clase media, urbano, hablante de la lengua oficial, cuyos conocimientos tengan como referente Europa.

Esta tendencia de los estados nacionales de primar las características anteriores no es casual según Dussell (2005) sino más bien causal, quien en su obra "*Transmodernidad e Interculturalidad*" explica como el proyecto moderno colonial es por sí mismo capitalista, racista y machista, valiéndose de la anulación de los sujetos que no encajan en su dinámica,

poniendo por debajo de la línea de lo humano a todos aquellos sujetos que desde esa mirada son considerados jerárquicamente inferiores.

Esta investigación ayuda entender como las políticas educativas forman parte del entramado colonial, por ejemplo; en la categoría de Territorio las actoras comunitarias entienden claramente que la protección y conservación de lo que llaman la “casa común” es una garantía para la vida, perspectiva que choca frontalmente con la concepción del Estado que ve el territorio en términos económicos e impulsan la inversión de megaproyectos cuya finalidad principal es la acumulación de capital económico de unos pocos en detrimento de las formas de vida de los muchos que habitan la comunidad, esto atraviesa profundamente el paradigma de interculturalidad que tienen las mujeres de la comunidad garífuna de Corozal, así como los liderazgos comunitarios lo plantean claramente cuando dicen: *“Por un lado dicen que apoyan la interculturalidad y por otro amenazan el territorio, criminalizan, matan y desaparecen nuestros jóvenes, nos destierran, que tiene eso de intercultural.” Miriam Miranda.*

Es una interculturalidad al servicio del modelo de Estado Nación vigente, tal como se expone en la fundamentación teórica de esta investigación. Dónde Catherine Walsh (2017) explica como estos entramados entre modelo económico, modernidad, colonialidad se nutren de la desigualdad, del racismo y de todas las formas de violencia. Una respuesta a ello es un planteamiento desde una interculturalidad crítica propia de la teoría descolonial, esta interculturalidad como paradigma debe atravesar el análisis que no se limita al terreno educativo propiamente dicho o que más bien lo educativo no se limita a la escuela, sino que tiene que ver con lo que pasa en la comunidad, en el territorio como el espacio donde como lo dice Miriam Miranda *“Es donde puedo ser y desarrollarme como persona”*.

La teoría de la descolonialidad del poder según expone Grosfoguel (2016) analiza como se ha pasado del extractivismo económico de la colonia, al extractivismo epistémico de los estados nacionales, que desemboca finalmente en el extractivismo ontológico del ser que es la forma en que el modelo económico vigente acaba por negar la posibilidad de la vida, la posibilidad de ser en la comunidad, en el territorio. Los riesgos que anuncian las

actoras locales dan cuenta de lo anterior, cuando se adopta y se acepta una interculturalidad que solo se basa en las relaciones entre las culturas, pero que se presenta sin la profundidad de la crítica de las relaciones de poder en las que el ser indígena, negra, mujer, rural y pobre ya supone una desventaja en el acceso a lo que en términos de Bourdieu se llamaría capital cultural y condiciona el éxito o fracaso de los individuos en la escuela, universidad, espacios laborales y demás escenarios que parecen pensados para un tipo de ciudadano que se piensa distinto o más bien igual al sujeto moderno colonial.

Si bien esta investigación tiene su epicentro en la comunidad garífuna de Honduras y los resultados aquí expuestos reflejan el posicionamiento de las actoras locales contrastados con la teoría de la descolonialidad del poder, cabe señalar que ambas miradas brindan un análisis amplio de las formas con que opera el Estado, cuyos mecanismos atraviesan inexorablemente las políticas en EIB y denotan que no está interesado en el abordaje de una interculturalidad crítica, que coloque en el centro de estas políticas el individuo y más concretamente a la mujer en la vida comunitaria, con su cosmovisión, que encierra el cuidado del territorio, la posibilidad de gestionar soberanía alimentaria, de promover un concepto de salud no solo individual sino también colectiva, una educación EIB que documente la historia de los pueblos, que promueva el respeto y la práctica de su espiritualidad y la validación de sus saberes que sirven para entender la vida desde su cosmovisión.

Desde la voz de las actoras locales aquí presentadas, dan cuenta de la ineficiencia de una política educativa que consideran está diseñada para el fracaso de quienes en ella buscan la formación y lo que encuentran es la negación de los saberes ancestrales y que ante imposibilidad de aclararnos la piel intentan por todos los medios modificar nuestras formas de vida, de afrontar la muerte, de orar, comer, pensar, la manera de interpretar el mundo, las costumbres, gustos, todo.

La EIB es la política desde donde el Estado descalifica los saberes ancestrales, consolidando en términos de Grosfoguel (2022) un genocidio epistémico que anula la espiritualidad de los pueblos, desvaloriza la lengua y precariza la educación de todos e incluso a aquellos a los que por no considerárseles negros o indígenas son formados con

total desconocimiento del que consideran culturalmente distinto. Ante esta imposibilidad de imaginar otros modelos educativos regidos por paradigmas con profundidad crítica, se opta por mantener este sistema de educación intercultural que promueve la desmovilización de una población a la que insisten llamar minoría que difícilmente accede a espacios de representación en la vida política, la ciencia, el arte, la academia, etc. La folklorización de la cultura es el resultado de una EIB insipiente que niega la incapaz de construir modelos educativos que cuestionen la desigualdad social generada por un sistema económico que no es compatible con la vida, que empobrece, desplaza y destruye la comunidad.

Ante esto las actoras locales y lideresas garífunas proponen la auto gestión comunitaria, que consiste en que, sin dejar de exigir al Estado el cumplimiento de su función, la comunidad no ponga toda su esperanza en una respuesta a sus planteamientos, sino que comience por sí misma a generar las condiciones para que dentro de ella sea posible la vida y que en esas posibilidades se desarrollen las oportunidades para que los jóvenes vuelvan la mirada a su territorio y a sus comunidades como el lugar donde se puede crecer, aprender pero sobre todo vivir con bienestar individual y colectivo. Un ejemplo de autogestión comunitaria es el proyecto de soberanía alimentaria y eliminación del uso de plástico que se desarrolla en la comunidad de Vallecito, Colón en donde la escuela de la comunidad participa activamente en la siembra, cuidado y cosecha de hortalizas y frutas que se producen en la comunidad, brindando con esto una idea de respeto y cuidado de la tierra y de los recursos naturales.

Sin duda alguna, en la comunidad reside la sabiduría, la claridad y la resistencia para cambiar todo lo que deba ser cambiado, a las actoras locales las avala un caminar de más de 200 años por el reclamo y la construcción de modelos de salud, educación y democracia surgidos desde la cosmovisión de los pueblos. Este trabajo procuró un intercambio de las ideas y los sentires en torno a la EIB, en dicho intercambio este trabajo queda a deber, puesto está claro que la academia tiene poco que ofrecer cuando piensa e interpreta las políticas educativas desde los conceptos que avalan únicamente la estandarización y los datos cuantitativos. En la comunidad la educación es cuestión de vida, de tierra, identidad

y cultura. No es posible pensarla fuera de esas posibilidades. Esto cambia por completo mi forma de concebir la escuela, el poder, el estado; a partir de esto entiendo que la escuela es la comunidad y que el poder está en su gente.

Finalmente, las actoras locales están conscientes que la lucha por una educación que integre con dignidad la identidad de los pueblos, así como la defensa del territorio y los recursos naturales, requieren esfuerzos de largo aliento y que para sostenerlos en el tiempo es necesario no perder la esperanza, ni la alegría. En ese sentido se mantienen vivas con la plena confianza de que mientras existan seguirán siendo las custodias de una herencia cultural ancestral que han asumido el compromiso de legar.

Hay un resurgir de una población que antes estaban metidos en los escombros, que estaban allá sumergidos, hoy ellos desde allá levantan su voz, defienden los ríos, el territorio y se están preparando, ahora no hayan como frenarnos. (Nancy Green, Testimonio oral, Sambo Creek, Honduras, 12-08-21).

PARTE IV.
CONCLUSIONES/SUGERENCIAS

CONCLUSIONES

Habiendo desarrollado esta investigación desde el diagnóstico y la revisión documental, aplicar los instrumentos, realizar las visitas de campo y lo más importante, escuchar lo que las personas, especialmente lo que las mujeres tienen que decir respecto a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe que se implementan en la comunidad garífuna de Corozal; se presenta a continuación lo que más bien se llamarían consideraciones de cierre de investigación, esto en lugar de conclusiones, dado que las políticas educativas son procesos en constante construcción que se ponen en práctica por personas en ambientes muy dinámicos social y culturalmente, no se podría bajo estos principios emitir juicios concluyentes sobre procesos que se encuentran en una construcción permanente.

Tomando en cuenta lo anterior se puede decir que estas son esas consideraciones:

1. La cultura garífuna tiene una fuerte tradición oral, que no sólo se resume en la gastronomía o la danza, sino que también la constituye una serie de saberes ancestrales que han sufrido una exclusión de la historia y de los textos escolares. Los valores identitarios de la cultura garífuna conforman su cosmovisión cultural, por lo tanto, implican medicinas, relación con los recursos naturales, el territorio y una espiritualidad que encierran formas de entender la vida, rituales de sanación de los cuerpos y conceptos bajo los cuales se organiza la comunidad, se forjan liderazgos y se piensan las formas de seguir defendiendo la vida, la diversidad y la casa común que es el espacio necesario para la convivencia.

Desde la experiencia de las actrices locales de la comunidad de Corozal, estos valores identitarios no son incluidos en el paradigma de interculturalidad que atraviesa la EIB, donde los saberes ancestrales, las luchas y la espiritualidad garífuna han sido sacados de los espacios escolares, dejando solo los elementos festivos de la cultura sin la carga histórica y cultural que contienen.

2. La conservación y transmisión de estos valores identitarios excluidos de las políticas de EIB en la comunidad de Corozal descansan sobre las actrices locales, lideresas,

madres, parteras, maestras y abuelas que se organizan y mediante una fuerte tradición oral llevan a cabo los encuentros que son repositorios de la lengua materna, los cantos, la espiritualidad, los rituales de sanación comunitaria y las luchas por la defensa de la vida y el territorio.

Esta conclusión resume en que las actoras locales de la comunidad de Corozal perciben una exclusión de los valores identitarios de la cultura garífuna que no son afines al imaginario del concepto de Estado Nación que asume la existencia de otras lenguas pero sólo garantiza la oficialización de una lengua hegemónica, éste concepto de herencia colonial se ve reflejado en las políticas de EIB que acaba dando prioridad a los contenidos estandarizados en la lengua oficial, que se asumen como los más importantes y válidos para avanzar de grado y que ante éste acto discriminatorio y de exclusión de los saberes ancestrales la comunidad asume bajo sus propios mecanismos de transmisión de saberes ancestrales que no tienen lugar de validación en la escuela.

3. Las actoras locales concluyen en que las amenazas al territorio también amenazan la educación de los pueblos y que no se puede hablar de interculturalidad solo aplicada dentro de la escuela, si fuera de sus muros se usurpa el territorio y se persiguen y se desaparece a los líderes comunitarios. La defensa del territorio representa una de las mayores luchas del pueblo garífuna, las amenazas señaladas por parte de las actoras locales van desde proyectos de complejos turísticos que limitan el acceso a las playas hasta numerosos casos de persecución, criminalización, desaparición y asesinato de líderes comunitarios.
4. La industria de la palma en territorios garífunas, el narcotráfico y la violencia que produce, la persecución, criminalización y desapareciendo de líderes comunitarios hasta el más reciente temor suscitado por las zonas de empleo, proyecto impulsado por el gobierno y que son conocidas como "ZEDE" la historia de luchas por la sobrevivencia y por el derecho a la permanencia ha dejado en los pueblos y las comunidades lecciones aprendidas y entre ellas una serie de estrategias

organizativas, las cuales pueden traspolarse al proceso de gestión de una educación intercultural que responda a los valores de la comunidad y cultura garífuna.

5. Tras los análisis se concluyeron en el fortalecimiento de los liderazgos garífunas alrededor de los cuales la comunidad analiza, revisa y propone acciones y estrategias a los problemas que enfrentan, la amplia difusión y concertación de los asuntos relacionados con las políticas de EIB, mediante las radios comunitarias, los encuentros patronales, los clubes de danza, los grupos de pescadores, los jóvenes, la defensa del territorio y de los recursos naturales, así como el respeto por los derechos humanos en las comunidades garífunas ha sido liderada por las diferentes organizaciones comunitarias a nivel local y nacional, entre las cuales sobresale la Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH) la cual aglutina personas con alto perfil profesional y saberes ancestrales, que integran los equipos que recogen el sentir y pensar de las comunidades respecto a diferentes temas y desde allí se trabajan propuestas en el campo legal, educativo, sanitario etc.
6. Tomando en cuenta el liderazgo que goza la organización antes mencionada las actoras locales señalan que cualquier propuesta de política de EIB debe ser conocida, revisada y planteada mediante los equipos que la organización madre (como la suelen llamar) y que la mejor propuesta es la que se realiza desde la comunidad, para la comunidad y sobre todo con la comunidad.
7. La EIB puesta en práctica en el centro educativo *Ramón Rosa* de la comunidad de Corozal presenta en su contenido, abordaje, metodología y materiales una contradicción con lo que originalmente pensaron y creyeron las lideresas, actoras locales, docentes que participaron de la inauguración y socialización de la misma. Este distanciamiento, es evidente tanto en la carencia de materiales educativos como en la ausencia de lineamientos metodológicos para las docentes de la escuela, las madres, abuelas y líderes que participaron en la investigación. Las lideresas apuntan a que la cultura es sólo un elemento festivo al cual se hace alusión el 12 de abril de cada año, día que se celebra la llegada de los garífuna provenientes de la isla de San Vicente, más allá de eso, la lengua no se fortalece, puesto que la única

lengua oficial sigue siendo la más importante y es la lengua de los textos disponibles para las asignaturas que se imparten en la escuela, la interculturalidad queda limitada al uso del uniforme garífuna que utilizan algunos días de la semana y a los esfuerzos individuales que cada maestra pueda realizar para introducir uno que otro vocabulario en la lengua materna.

8. Existe convergencia en la opinión de las actoras comunitarias en que no ha existido ningún interés del Estado en fortalecer la educación de los pueblos indígenas y negros de Honduras y que estas políticas encubren un profundo racismo sistémico que propone una educación intercultural mediada por el paradigma de interculturalidad al servicio y medida del propio Estado que promueve únicamente la interrelación de las personas de diferentes culturas pero que invisibiliza su historia, invalida su espiritualidad y saberes, borra sus contenidos, amenaza sus territorios y empobrece a los individuos generando así una profunda desigualdad social que no es cuestionada desde su modelo de interculturalidad.
9. Desde los grupos de discusión puestos en marcha en esta investigación nacieron como propuesta la conformación y ampliación de los mismos como un espacio democrático para el análisis de las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe, como un ejercicio de soberanía comunitaria en el que no solo se perciba la comunidad, la escuela, las madres y maestras como las llamadas a poner en práctica las políticas emanadas desde el estado, sino también como sujetos capaces de interpretarlas y rediseñarlas de manera tal que correspondan a lo que la comunidad demanda como una verdadera educación intercultural.
10. Esta investigación no niega que para el diseño de una política educativa son absolutamente necesarios los datos cuantitativos, las proyecciones sobre poblaciones meta, el presupuesto que implica su aplicación, el marco legal que la debe sustentar y otros tantos aspectos técnicos, sin embargo, el escuchar a las personas de las distintas comunidades, las actoras y líderes locales, el adentrarse en la comunidad, en permanecer y conocer las dinámicas de la escuela y la comunidad

es indispensable para construir política que respondan a las necesidades y demandas de quienes las recibirán de forma directa.

SUGERENCIAS

Con base en los resultados de los análisis de los instrumentos que recogieron la experiencia garífuna en cuanto a la educación intercultural de Honduras, tomando como eje central del estudio las políticas en EIB en la escuela Ramón Rosa de la comunidad de Corozal, se extraen lecciones aprendidas que se deben tomar en consideración o al menos profundizar en el estudio de las mismas si se quiere pensar en la posibilidad de una educación intercultural para, desde y con los pueblos indígenas y negros de Honduras. Si bien es cierto que esta investigación no fue realizada con sujetos participantes de cada uno de los pueblos en donde se aplica la EIB y que no existe una réplica de este estudio en todas las escuelas EIB de las comunidades garífunas de Honduras, que se pueda tomar como base para la generalización de las siguientes recomendaciones.

Aun con lo anterior, si es posible tomar en cuenta los elementos señalados por las actoras locales de la comunidad de Corozal, considerando que la realidad de los pueblos indígenas y negros de Honduras coinciden en sus luchas por la defensa del territorio y de los recursos naturales, así como el respeto a los derechos humanos y el acceso a una educación intercultural descolonizadora y que cuestione la desigualdad social para impulsar los cambios necesarios para construir una sociedad justa, diversa, participativa y redistributiva. Esta tesis se permite sugerir lo siguiente basada en las conclusiones extraídas del análisis de los resultados

1. El estado de Honduras debe asumir la diversidad cultural no solo como una riqueza nacional, sino que debe generar los cambios en la concepción del estado para que este no parta desde una lengua hegemónica o una historia y un imaginarios de nación donde los pueblos indígenas y negros no se sientan representados, para ello se debe descolonizar los contenidos, la historia y la concepción representativa del estado, buscando la construcción de un estado plurinacional, que reconoce las lenguas indígenas y negras como lenguas oficiales y genera los espacios para

educación intercultural en todos los niveles educativos, validando los saberes ancestrales mediante la acreditación de los mismos.

2. La educación Intercultural debe construirse desde la cosmovisión de los pueblos e incorporar de forma íntegra los saberes, espiritualidad, formas de organización comunitaria, arte, lengua y cosmovisión; elementos que deben formar parte de los contenidos curriculares y generar procesos de formación docente en el campo de la educación intercultural y entender que las políticas deben acompañarse de los materiales y estrategias metodológicas necesarias para la implementación de estas políticas
3. El Estado de Honduras debe respetar los territorios de los pueblos indígenas y negros de Honduras, reconocer sus liderazgos y frenar la persecución de la que son víctimas al punto de haber generado un ambiente de inseguridad para quienes defienden los derechos de los pueblos, los ríos, las costas, los bosques y la vida misma. Conscientes de que las amenazas al territorio son también amenazas a las escuelas EIB y que una educación intercultural no sólo debe promover el intercambio entre culturas sino también el respeto a sus territorios y espacios necesarios para su preservación.
4. La comunidad debe involucrarse a los grupos de discusión y mesa de trabajo con el objetivo de analizar el estado de la educación intercultural bilingüe que se imparte en la escuela de su comunidad y señalar los valores identitarios que están en peligro de desaparecer y a partir de ello proponer los cambios necesarios para pasar a una educación garífuna, que fomente el aprendizaje, conservación y transmisión de la lengua, así como también todos los elementos que constituyen la cultura garífuna aseguran la trasmisión de los contenidos del currículo nacional básico desde la perspectiva de la cultura a desarrollar, en este caso la garífuna.
5. Recuperar los espacios de formación docente en el nivel superior en el área de la educación intercultural, reconociendo que la formación de los docentes es un elemento fundamental para la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villanueva, L. (1996). *La Hechura de las Políticas Públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, A. (2017). *Alcances y limitaciones de las políticas públicas educativas en el desarrollo humano sostenible de Honduras*. Tegucigalpa, MDC: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Amaya, J. A. (2010). Estado de la Educación en Honduras. En *La Educación Intercultural Bilingüe y la Construcción del Estado Nación Pluriétnica en Honduras* (pág. 143). Tegucigalpa : UPNFM.
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la Investigación de las Políticas Educativas en América Latina. *aape-epaa Universidad de San Andrés y Arizona State University*, 1-19.
- Ball, J. S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Londres : Paidós.
- Birkland, T. (2001). *An Introduction to the policy process*. New York: Sharpe.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, SA.
- CEPAL. (2017). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos. *Naciones Unidas, CEPAL*, 189.
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. *Ediciones Universidad Valladolid*, 244-262.
- Corona, S. (2019). *Producción Horizontal del conocimiento*. Alemania: BIELEFELD UNIVERSITY PRESS.
- Cruz Hernández, D. T. (2016). Una mirada muy otra a los territorios cuerpos feminismos. *Solar*, 35-46.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*.
- Dietz, G. (2017). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*.
- Dusel, E. (2014). *Filosofía del Sur y Decolonización*. Buenos Aires.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad. *UAM-Iz*, 28.
- Dye, R. T. (2002). *Understanding Public Policy*. New Jersey: Pearson.
- Espinoza, A., Valencia, J., & Opazo, C. (2019). Interculturalidad y (De) colonialidad, apuntes Estado del arte. *Interciencia*, 101-107.
- Espinoza, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría descolonial de Anibal Quijano. *Ciencia Política*, 107-130.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 19.
- Fajardo, D. (2009). *Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: teoría y didáctica para una adquisición de la Competencia Intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fanon, F. (2009). *Piel Negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal, SA.
- FEREMA. (2017). *Informe para el progreso educativo*. Tegucigalpa, MDC: EL DIÁLOGO.
- Flores, M. (2015). La estadística como herramienta para la toma de decisiones de las autoridades educativas. *Tz ibal Naah Repositorio de la UNAH*.

- Gonzalbo, P. A. (2010). *La educación colonial: Una mirada reflexiva*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Grau, M. (2002). Introducción al estudio de las Políticas Públicas : Enfoques y ,Metodolog+ias de análisis. *Tirant lo Blanch*, 22-58.
- Grosfoguel, R. (2016). *Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extrativismo ontológico" una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo*. California: University of California, Berkeley, USA.
- Grosfoguel, R. (2018). Negros marxistas o marxismos negros: una mirada descolonial. *Tabula Rasa*.
- Hernández, R. (2018). *Informe de Rendimiento Académico 2017*. Tegucigalpa, MDC: Secretaría de Educación.
- INE. (2018). *Instituto Nacional de Estadística* . Obtenido de Instituto Nacional de Estadística: <https://www.ine.gob.hn/V3/solicitud-de-informacion-estadistica/>
- Kraft, M., & Furlong, S. (2006). *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*. Whashington, DC: CQ, Press.
- Laswell, H. (1992). *Orientación hacia las políticas. En estudio a las políticas*. Porrúa.
- Lorde, A. (2007). *The Black Unicorn*. New York: Norton Company.
- Mainardes, J. (2006). Organização da escolaridade em ciclos em Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. . *Educação e Pesquisa. Análisis de políticas públicas: Flacso*, 11-30.
- Mainardes, J. (s.f.). Organiza.
- Molano, O. (2007). Identidad Cultural un concepto que evoluciona. *OPERA N° 17*, 69-84.
- Morales & Magalhães. (2013). Luces y Sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras. *Paradigma Rvista de Investigación Educativa. Año 20. N 20 INIEES-UPNFM*, 1-14.
- Morales, E. D., & Girao, J. (2018). El debate sobre la decolonialidad, aspectos indígenas y medio ambiente en América Latina. Un análisis sobre el estado del arte. *Foro Internacional*, 131-160.
- ODS. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. *70 Edición de la Asamblea General de Naciones Unidas* . New York: ONU.
- OIT. (2014). *Convenio 169 de la OIT sbre Pueblos Indígenas y Tribales*. Lima: Oficina Internacional del trabajo.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Asamblea General de los Derechos Humanos Resolución 217 A (III)*. Paris: Organización de los Derechos Humanos.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Colección de antologías. CLACSO*.
- Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- SACE. (Febrero de 2022). *Sistema de Administración de Centros Educativos*. Obtenido de Sistema de Administración de Centros Educativos: <https://sace.se.gob.hn/cuentas/login>
- Salazar, C. (1995). *Las Políticas Políticas*. Bogotá: Universidad Javeriana de Bogotá.
- SEDUC. (2019). *Informe Nacional de Desempeño Académio* . Tegucigalpa MDC: Secretaría de Educación de Honduras.

- SEDUC, & Honduras, S. d. (2005). *Diseño Curricular Básico DCNB*. Tegucigalpa MDC.: SEDUC.
- Silvestrini, M., & Vargas, J. (2008). Fuentes de Información primarias, secundarias y tercerias.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Torres, M., & Salazar, F. (2019). Métodos de recolección de datos una investigación. *Boletín Electrónico 03*, 1-21.
- Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K., & Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa*. Valdivia: Universidad Técnica del Norte UTN.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de "Política Pública". *Desafíos*, 149-187.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados-Educación y Sociedad.*, 17-29.
- Walsh, C. (2017). *Entretegiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y reflexión-acción para resistir, (Re) existir y (Re) vivir*. Valle del Cauca, Colombia.: Abril Trigo.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivi*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

ANEXOS

| SIGLAS | SIGNIFICADO |
|----------|---|
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| CONPAH | Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras |
| PRONEEAH | Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro Antillanas de Honduras |
| FONAC | Foro Nacional de Convergencia |
| DIGEIM | Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe |
| CCE | comité de Convivencia Escolar |
| CEB | Centro de Educación Básica |
| ONU | Organización de Naciones Unidas |
| ODS | Objetivos de Desarrollo Sostenible |
| DCNB | Diseño Curricular Nacional Básico |
| AP | Acuerdo Presidencial |
| APF | Asociación de Padres de Familia |
| COMDE | Consejo Municipal de Desarrollo Educativo |
| SEDUC | Secretaría de Educación |
| CDA | Centro de Alcance |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo |
| UPNFM | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán |
| INE | Instituto Nacional de Estadística. |
| SACE | Sistema de Administración de Centros Educativos |
| CED | Consejo Escolar de Desarrollo. |
| OFRANEH | Organización Fraternal Negra de Honduras |
| COPINH | Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras |
| SDGEPIAH | Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y Afrohondureños. |

GLOSARIO

| Palabra | Significado en el contexto de la investigación |
|-----------------|---|
| Sentipensar | Es pensar atravesada por las emociones que produce el pensamiento, Según Maturana (1999) Es el encuentro intensamente consciente de razón y pensamiento. |
| Identitarios | Que tiene que ver con la identidad, en este caso con la identidad del pueblo garífuna |
| Capacitismo | Prejuicio basado en la capacidad de una persona. |
| Resignificación | Dar un nuevo significado del que normalmente se entiende de una manera como resultado de una imposición cultural. |
| Actoras | Mujeres que realizan acciones comunitarias a favor de la colectividad. Entendiendo el peso que este término tiene para quienes en la comunidad se perciben como las que ejecutan acciones que consideran necesarias para la defensa del territorio y la cultura, partiendo del hecho que existe el término para los hombres denominado “actores sociales o actores comunitarios” y el femenino corresponde al término “actrices” que tiene una connotación distinta a la percepción de las líderesas tienen de sí mismas. |
| Descolonial | Término empleado para nombrar la teoría orientada al distanciamiento de la imposición cultural que es producto de un pensamiento basado en las prácticas coloniales del saber cómo resultado de la lógica colonial |
| Blanqueados | Término utilizado por Frantz Fanon para nombrar aquellas imposiciones que las personas negras deben asumir para formar parte del imaginario del concepto del Estado Nación |

| | |
|----------------|---|
| | negando sus creencias porque no forman parte de lo que la sociedad blanca espera. |
| Matrilineal | Término usado por Miriam Miranda lideresa garífuna para referirse a la forma de organización comunitaria basado en la línea de ascendencia materna. |
| Espacio áulico | Espacio donde acontece el proceso de enseñanza aprendizaje que dada la investigación se observó que no siempre acontece en el espacio físico convencional que se entiende por aula. En Corozal se observó como la maestra realiza en espacios abiertos actos culturales mientras imparte las clases y en Vallecito se pudo constatar aún más esta particularidad. |

CÓDIGOS DE INSTRUMENTOS

| Código | Descripción |
|------------------|---|
| IE01-01-15.07.21 | Instrumento entrevista 01; orden de aplicación 1 fecha 15 de julio 2021. |
| IG01-02-13.08.21 | Instrumento Grupo de discusión 01; orden de aplicación general 2 fecha 13 de agosto 2021. |
| IO01-03-11.08.21 | Instrumento Observación 01; orden de aplicación 3 fecha 11 de agosto 2021. |
| IT01-04-12.08.21 | Instrumento Testimonio 01; orden de aplicación 4 fecha 12 de agosto 2021 |
| IE02-05-13.08.21 | Instrumento Entrevista 02; orden de aplicación 5 fecha 13 de agosto 2021. |
| IG02-06-16.08.21 | Instrumento Grupo de discusión 02; orden de aplicación general 6 fecha 16 de agosto 2021. |
| IG03-07-16.08.21 | Instrumento Grupo de discusión 03; orden de aplicación general 7 fecha 16 de agosto 2021. |
| IC01-09-18.08.21 | Instrumento Cuestionario 01; orden de aplicación 9 fecha 18 de agosto 2021 |
| IG04-09-20.08.21 | Instrumento Grupo de discusión 04; orden de aplicación general 9 fecha 20 de agosto 2021. |
| IT02-10-13.10.21 | Instrumento Testimonio 01; orden de aplicación 4 fecha 12 de agosto 2021 |

VISITAS A CENTROS EDUCATIVOS

Imagen 1

Visita al centro educativo, escuela Ramón Rosa, comunidad Garífuna de Corozal, 28-06-2021. Primer acercamiento con el director del centro educativo, profesor Marcial Aquino.



Créditos de la foto: Clarissa Martinez

Imagen 2.

Mural de bienvenida al centro EIB Ramón Rosa, en su encabezado Buiti Achulurini (Bienvenidos) y acompaña la leyenda de Ramón Rosa y al par el dibujo de un guerrero Máscaro. 28-06-202



Créditos de la foto: Clarissa Martinez

Imagen 3 y 4.

Grupos de discusión con madres y abuelas salón de eventos de la escuela Ramón Rosa de la comunidad de Corozal, tema abordado categoría identidad cultural garífuna 13-08-2021

Imagen 3



Créditos de la foto: Esmey Álvarez

Imagen 4



Créditos de la foto: Esmey Álvarez

Imagen 5 y 6

. Grupos de discusión con madres y abuelas salón de eventos de la escuela Ramón Rosa de la comunidad de Corozal, tema abordado categoría territorio 16-08-2021.

Imagen 5



Créditos de la foto: Clarissa Martinez

Imagen 6



Créditos de la foto: Debie Buelto

Imagen 7

. Dibujo 1 realizado por las actoras locales de la comunidad de Corozal en el grupo discusión nombrado por ellas como “Creando y aprendiendo” realizado el día 16 de agosto del 2021, en la misma localidad.



Créditos de la foto: Debie Buelto

Imagen 8.

Dibujo 2 realizado por las actoras locales de la comunidad de Corozal en el grupo discusión nombrado por ellas como “Creando y aprendiendo” realizado el día 16 de agosto del 2021, en la misma localidad



Créditos de la foto: Debie Buelto

Imagen 9.

*Entrevista a la coordinadora general de La OFRANEH Miriam Miranda
comunidad de Vallecito, colón*

Tema: Interculturalidad en las políticas de EIB 15-07-2021



Créditos de la foto: Félix Ramírez

Imagen 10.

*Entrevista a lideresas jóvenes de la comunidad de Corozal, La Ceiba, Atlántida.
13-08-2021.*

Tema: Territorio-EIB-Identidad Garífuna



Créditos de la foto: Debie Buelto

Imagen 11 y 12

Salón de Escuela EIB Ramón Rosa

Categoría: Territorio-EIB- Identidad Garífuna, grupo de discusión maestras, 16-08-2021.

Imagen 8



Imagen 9



Imagen 13.

Reunión con Jóvenes del Centro de Alcance Corozal 13-08



Imagen 14 y 15.

Participación de las actoras locales en las luchas por la defensa del territorio ancestral

Categoría: Territorio, La Ceiba Atlántida, 27-08-2021

Imagen 14



Créditos de la foto: Debie Buelto

Imagen 15



Créditos de la foto: Debie Buelto

Visita al MUSEO Garífuna de Corozal, donde se desarrolló el instrumento testimonio oral de la maestra jubilada Maritza
13-09-2022



Créditos de las fotos: Debie Buelto