

Etnoeducación: Perspectivas y oportunidades para personas indígenas y afrohondureñas

Synthia Meza Argueta, Estudiante de Relaciones Internacionales¹; Ana Padilla Vivas, Estudiante de Relaciones Internacionales²; Onix Salgado-Guifarro, Doctora en Ciencias Ambientales³

^{1,3}Universidad Tecnológica Centroamericana, Honduras, synthiamezarg@unitec.edu, ana.padilla@unitec.edu,
onix_salgado@unitec.edu

Abstract: *Despite regulatory advances in inclusive education aimed at indigenous and Afro-Honduran peoples, structural limitations continue to be faced, particularly in teacher training. This qualitative study analyzes the perceptions of academic and governmental actors on the challenges and opportunities of ethnoeducation as a pedagogical approach aimed at cultural inclusion and educational relevance, through semi-structured interviews and categorical analysis.*

Among the findings, a lack of specialized training for teachers, the need for funding allocated to teacher salaries, the development of educational resources, and decent school infrastructure stand out. Likewise, opportunities are identified to strengthen the role of higher education in the training of intercultural teachers, the design of curricula relevant to the worldview of the PIAH, and the generation of educational models replicable in regional contexts, provided there is a greater state and social commitment that guarantees the effective implementation of ethnoeducation.

Keywords: *Ethnoeducation, inclusive education, cultural diversity, curriculum*

Resumen: *A pesar de los avances normativos en materia de educación inclusiva dirigida a los pueblos indígenas y afrohondureños (PIAH), se continúan enfrentando limitaciones estructurales, particularmente en la formación docente. Este estudio cualitativo analiza las percepciones de actores académicos y gubernamentales sobre los desafíos y oportunidades de la etnoeducación como enfoque pedagógico orientado a la inclusión cultural y la pertinencia educativa, mediante entrevistas semiestructuradas y un análisis categórico.*

Entre los hallazgos destacan una falta de formación especializada de los docentes, la necesidad de financiamiento destinado a los salarios del profesorado, al desarrollo de recursos didácticos y a una infraestructura escolar digna. Asimismo, se identifican oportunidades para fortalecer el rol de la educación superior en la formación de docente interculturales, el diseño de currículos pertinentes a la cosmovisión de los PIAH y a la generación de modelos educativos replicables en contextos regionales, siempre que exista un mayor compromiso estatal y social que garantice la implementación efectiva de la etnoeducación.

Palabras clave: *Etnoeducación, educación inclusiva, diversidad cultural, curriculum*

I. INTRODUCCIÓN

Los países de América Latina son conocidos por una gran diversidad cultural que exige un enfoque inclusivo y respetuoso. Si las características que diferencian a cada cultura no son reconocidas y estimadas, corren el peligro de verse afectadas por procesos de aculturación que amenazan el carácter pluricultural de cada país [1].

Al reconocer la cultura como un factor interno y externo en la construcción del pensamiento se destaca su relevancia en la formación educativa. La educación en la diversidad implica reconocer la estrecha relación entre cultura y cognición, lo que resulta fundamental en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje [2].

Ignorar esta diversidad en el diseño de sistemas educativos genera desigualdades e impone culturas dominantes. Como consecuencia, los saberes ancestrales de comunidades indígenas y afrodescendientes (PIAH) se ven amenazados al ser asimilados en modelos educativos que no reconocen su identidad. Paulo Freire denomina este fenómeno «educación bancaria», caracterizada por una enseñanza estandarizada que desestima la diversidad lingüística y cultural. Para evitarlo, es necesario construir sistemas educativos accesibles y flexibles, donde cada individuo desarrolle su conocimiento respetando sus raíces e identidad [2].

La educación tiene como propósito el desarrollo integral del ser humano en su dimensión individual y social, fortaleciendo sus capacidades morales, intelectuales y afectivas en armonía con los principios de convivencia y el respeto a los derechos fundamentales [3].

Dado su papel trascendental en el desarrollo humano y social, la educación se reconoce como un derecho humano esencial consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y reforzado en diversos documentos posteriores, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (1976),

la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2014), entre otros [4].

Bajo esta perspectiva, el derecho a la educación no debe estar condicionado por el origen étnico o a la diversidad cultural. Garantizar una educación inclusiva implica eliminar o reducir barreras que limiten el aprendizaje y adoptar una actitud de respeto, transformando las diferencias en oportunidades para el desarrollo y participación. Para ello, las instituciones educativas deben reflejar y valorar la diversidad cultural presente en la sociedad, fomentando su reconocimiento a través del trabajo colaborativo entre familias, docentes, estudiantes y demás actores sociales que comparten este propósito [4].

Según la Encuesta Nacional de Migración y Remesas del Instituto Nacional de Estadísticas y la Organización Internacional para las Migraciones 2023, las personas que se identifican como pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes en Honduras representan aproximadamente un 8.5% de la población total de la población nacional. Este sector está conformado por siete pueblos originarios: Lenca, Maya Chortí, Miskitu, Nahua, Tawahka, Pech y Tolupán; y dos pueblos afrodescendientes: Garífuna y Negros de habla inglesa. Entre los pueblos originarios, la población Lenca es mayoritaria, representando alrededor del 76.3 % del total, seguida de la población Garífuna, con un 10.2%. En contraste, los pueblos con menor población relativa: Tolupanes, Miskitus, Negros de habla inglesa, Nahuas y Tawahkas, representan de manera conjunta aproximadamente el 4.8 % [5]. Además, de acuerdo con el XVII Censo de Población y VI de Vivienda del Instituto Nacional de Estadística (INE), el 80% de esta población reside en zonas rurales, donde los servicios educativos son limitados y de baja calidad [6].

A pesar de la existencia de legislaciones y programas educativos nacionales que respaldan a la diversidad cultural de Honduras, como la Ley Fundamental de Educación y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), según el Centro Hondureño de Promoción para el Desarrollo Integral, la adaptación curricular en la educación básica sigue siendo limitada, dificultando un enfoque pertinente a los contextos culturales y lingüísticos de los PIAH [7].

La etnoeducación surge como una respuesta reflexiva al modelo tradicional de enseñanza, con el propósito de recuperar y valorar los elementos culturales de comunidades que han sido históricamente excluidas de la construcción de la identidad nacional. Concebida como un método dinámico, la etnoeducación requiere una revisión crítica permanente que permita su fortalecimiento y adecuación a las realidades socioculturales de los PIAH [8]. Bajo esta perspectiva, se plantea como un enfoque pedagógico orientado a evitar la denominada *educación bancaria*, al integrar los procesos de aprendizaje con el respeto, la preservación y la transmisión de costumbres y prácticas ancestrales.

Para superar modelos tradicionales descontextualizados la etnoeducación se concibe como una disciplina que integra los procesos de aprendizaje con un enfoque orientado al respeto y

la preservación de los PIAH. Su objetivo es garantizar la continuidad de su identidad cultural, recogiendo aspectos como sus tradiciones, costumbres y prácticas ancestrales. Desde esta perspectiva, tal estrategia pedagógica representa un desafío para toda la comunidad educativa, sobre todo para la educación superior desempeña un papel fundamental en la formación de docentes con competencias interculturales, capaces de integrar la cosmovisión, la lengua y las prácticas socioculturales de los PIAH dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación formal, donde su implementación requiere procesos de normalización e institucionalización dentro del sistema educativo.

En este sentido, el objetivo que persigue esta investigación es analizar los desafíos y oportunidades de la etnoeducación dirigida a los PIAH desde la percepción de actores institucionales vinculados al ámbito educativo y de sociedad civil, con el fin de aportar a la discusión sobre formación docente intercultural, inclusión cultural y construcción de modelos educativos pertinentes en Honduras y la región.

II. METODOLOGÍA

Alcance y enfoque

La presente investigación tiene su origen en el desarrollo de la asignatura de Investigación para las Relaciones Internacionales (RR.II.), la cual forma parte del currículo académico de las Licenciatura en RR.II. La metodología siguió un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, orientado al análisis de las percepciones de distintos actores gubernamentales y no gubernamentales sobre los desafíos y oportunidades de la etnoeducación dirigida a los PIAH.

El proceso de análisis de la información se realizó a través de una categorización basada en la identificación de categorías previamente definidas y categorías emergentes, relacionadas con los desafíos y oportunidades de la etnoeducación, tales como formación docente, currículo intercultural, recursos educativos, infraestructura, políticas públicas y rol institucional. Para la codificación de los datos se empleó un programa de análisis cualitativo asistido por computadora, lo que permitió organizar, sistematizar y comparar la información recolectada.

Con el fin de fortalecer la validez y confiabilidad del análisis, se aplicó un proceso de doble codificación, en el cual los datos fueron codificados de manera independiente y posteriormente contrastados, permitiendo la discusión y consenso de las categorías y patrones recurrentes identificados.

Población y muestra

Para la recolección de datos se utilizó un muestreo por conveniencia complementado con el método de bola de nieve. La muestra estuvo conformada por 12 participantes, distribuidos en tres categorías: siete del ámbito académico, tres de la sociedad civil y dos del sector gubernamental.

En el sector académico, cuatro participantes pertenecen a pueblos indígenas —Lenca (1), Tolupán (1) y Miskitu (2)— y uno al pueblo afrodescendiente Negro de habla inglesa,

mientras que dos son catedráticos ladinos en universidades públicas. En la sociedad civil participaron representantes de los pueblos Lenca, Garífuna y Negro de habla inglesa. Por su parte, el sector gubernamental estuvo representado por dos actores, uno garífuna y otro ladino.

Técnicas de recolección de datos

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. A todos los participantes se les aplicaron entrevistas de 10 preguntas —abarcando temáticas de currículo, infraestructura, ayuda gubernamental, recursos didácticos y la estimación sus cosmovisiones— con una duración promedio de 40 minutos, realizadas a lo largo de un periodo de tres semanas.

Con previa autorización de los participantes bajo la ética y el anonimato aplicado, en cada participación, las sesiones fueron grabadas en formato digital para garantizar la fidelidad del registro.

Transcripción y cotejo

Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas de manera literal mediante el apoyo de la herramienta digital basada en Inteligencia Artificial (IA), *PinPoint*. Las transcripciones fueron revisadas y cotejadas con las grabaciones originales para asegurar la precisión y fidelidad del contenido. Asimismo, se utilizaron herramientas de IA como apoyo en la mejora de la redacción del documento, garantizando en todo momento la validación y responsabilidad final por parte de las investigadoras.

La realización de las entrevistas implicó la adopción de *WhatsApp* y *Gmail* como canales de comunicación y la plataforma digital que hizo posible las reuniones con los actores entrevistados fue *Zoom*.

TABLA 1 ACTORES ENTREVISTADOS

Entrevista do	Sector	Pueblo originario / afrohondureño	Rol institucional
A1	Académico (educación superior)	Lenca	Orientadora pedagógica y social; coordinadora de proyectos
A2	Académico (Educación primaria pública)	Tolupán	Docente
A3	Académico (educación primaria pública)	Miskitu	Docente
A4	Academico (Educación preescolar y primaria pública)	Miskitu	Docente

A5	Académico (escuela primaria pública)	Negro de Habla Inglésa	Docente
A6	Académico (Educación superior)	Ladino	Coordinador de Programa de Educación Intercultural Bilingüe
A7	Académico (Educación superior)	Ladino	Investigador en pedagogía
S1	Sociedad civil	Lenca	Dirigente indígena, defensor de derechos humanos y ambientales
S2	Sociedad civil	Garífuna	
S3	Sociedad civil	Ladino	Consultor de material didáctico intercultural en ONG
G1	Gubernamental	Garífuna	Diputada en el Congreso Nacional
G2	Gubernamental	Ladino	Defensor legal para los PIAH

II. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A. *Desestimación de las cosmovisiones de los PIAH*

Los hallazgos de esta investigación reflejan la profunda deuda social de Honduras hacia los PIAH a favor del desarrollo de la protección y validación de sus cosmovisiones en el sistema educativo.

La totalidad de los actores entrevistados manifestaron que el sistema educativo actual desestima las cosmovisiones de los PIAH, ya que opera priorizando un enfoque monocultural y homogéneo. Expresaron que los conocimientos ancestrales, la historia y las formas propias de aprendizaje de los PIAH han sido históricamente ignorados en el diseño del currículo nacional de educación básica, este no integra de manera significativa su identidad cultural y la enseñanza limitada de las lenguas originarias ha contribuido a su desplazamiento. Esta falta de reconocimiento genera un sentimiento de exclusión e invisibilidad entre sus estudiantes y las comunidades en general.

En tal sentido los PIAH exigen el cumplimiento de instrumentos internacionales como el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el que proclama que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan

educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” [9].

Considerando lo anterior el currículo nacional debe adaptarse a la cosmovisión y realidades de cada PIAH, asegurando que los contenidos educativos sean culturalmente pertinentes.

B. *Escasez de recursos didácticos e infraestructura*

Otro hallazgo, además de la exclusión cultural de los PIAH, fue el limitado acceso a los materiales didácticos e infraestructura inadecuada. Ocho de los doce entrevistados (A2, A3, A4, A5, A7, S1, S2, S3) denunciaron la desigualdad educativa que enfrentan los PIAH respecto a las escuelas ladinas, reflejado en la falta de materiales didácticos en las lenguas indígenas o la ineficiencia de los recursos que existen, lo que impide que los estudiantes reciban una educación digna. La ausencia de libros y herramientas tecnológicas adaptadas a la enseñanza contextualizada afecta la calidad del aprendizaje y desmotiva a los alumnos, contribuyendo a la deserción escolar.

Debido a lo anterior los académicos entrevistados indicaron que deben recurrir a la autogestión docente para producir materiales con fondos personales, lo que no es sostenible a largo plazo. El entrevistado miskitu A3 expresaba que los «libros de lectura y de las asignaturas los compran los profesores, pero los alumnos después no tienen acceso a todos estos libros. Tal vez hay un libro para un grupo de cinco o seis niños, o a veces hasta un libro por clase». Además, sobre la escasez de recursos didácticos, el entrevistado miskitu A4 comentaba que como docentes estructuraron una organización donde traducen canciones del español al miskitu para utilizarlas como insumo dentro de su plan de clase. Por otro lado, el entrevistado tolupán A2 afirmó que «Se han elaborado textos, hay textos. Lo que no tenemos es el personal capacitado dentro de las estructuras».

Asimismo, ocho de los entrevistados (A1, A2, A3, A5, A7, S2, S3, G2) también mencionaron que las instalaciones físicas carecen de mantenimiento y de servicios básicos como agua y energía eléctrica, falta del mobiliario adecuado. El entrevistado miskitu A3 expresaba que «Las escuelas no tienen puertas, no tienen ventanas, no tienen techo, no tienen asientos los niños. Los padres tienen que mandar a hacer los asientos para sus niños, porque si no estarán recibiendo clases sentado en el suelo». Y sumando a ello, los estudiantes recorren largas distancias para llegar a centros educativos, «Honduras presenta problemas estructurales en cuanto a educación por el acceso y esa brecha se debe a que a los pueblos indígenas les quedan muy dispersos los centros educativos a las comunidades y tienen que caminar kilómetros», expresaba el entrevistado A7. En coherencia con este planteamiento, el entrevistado G2 afirmó que es responsabilidad del Estado llevar la educación a esas comunidades rurales, «porque el derecho a la educación está garantizado por la Constitución» (Art. 151) [10].

Lo que evidencia la ausencia de inversión estatal en proyectos de infraestructura y recursos educativos culturalmente pertinentes, por ello los PIAH continúan

enfrentando barreras que afectan su derecho a una educación de calidad.

C. *Preparación intercultural docente*

Otro aspecto señalado por siete de los doce participantes (A2, A4, S1, S2, S3, G1, G2) fue la limitada preparación del profesorado en enfoques culturales, así como la inadecuada asignación de docentes en comunidades indígenas y afrohondureños. Esta falta de preparación docente intercultural y etnoeducativa limita la dinámica de enseñanza-aprendizaje en comunidades indígenas y afrodescendientes. El entrevistado tolupán A2 afirmó que cursó una carrera docente por 4 años y medio, donde recibía clases todos los fines de semana, y «Se aprendió para poder ir a retroalimentar a la comunidad, pero no es suficiente[...] Creo que necesitamos más práctica, más apoyo de parte del sistema educativo. El dialecto es amplio y se necesita más capacitación». El entrevistado miskitu A4 afirma que según ella lo que su comunidad docente necesita es permanecer en constante capacitación proporcionada por el Estado: «Que nos estén capacitando constantemente con el enfoque intercultural bilingüe, que nos estén innovando».

Es necesario implementar formación continua en temas didácticos y pedagógicos con enfoque intercultural y bilingüe para que los maestros puedan responder a las necesidades de los estudiantes. Uno de los elementos destacados es que las universidades enfocadas en la formación docente no desarrollan suficientes programas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dejando a muchos maestros sin herramientas para la atención contextualizada a los PIAH, lo que provoca una escasez de docentes capacitados para ofrecerles educación adaptada, pertinente y de calidad.

Respecto a la asignación de docentes mencionaron que el sistema educativo no garantiza que los docentes asignados sean culturalmente idóneos, debilitando la enseñanza de la identidad y la lengua materna. Como expresó el entrevistado G2: «No

solo hablar la lengua, sino ser del mismo pueblo, para que la transmisión de cultura se siga generando [...] Los maestros son orientadores de contención social». Ante esta situación, sugirieron priorizar la contratación de docentes pertenecientes a los mismos PIAH con el fin de fortalecer la comprensión de la identidad cultural y garantizar un mayor sentido de pertenencia en el estudiantado, esto debido a que los aspectos de la cultura y riqueza lingüística son básicos para el desarrollo del pensamiento de los pueblos [11]. Para los PIAH es fundamental que los educadores de su niñez hablen la lengua materna de la comunidad, promoviendo así su preservación y aprendizaje.

D. *Discontinuidad de proyectos en agendas gubernamentales*

Seis de los doce entrevistados (A2, A3, A4, S1, S2, S3) señalaron que con cada cambio de gobierno los programas educativos dirigidos a los PIAH quedan sin seguimiento o son sustituidos por nuevas estrategias que no responden a sus necesidades. Esta discontinuidad en la gestión pública, acompañada de un financiamiento insuficiente, debilita la institucionalización de la EIB y genera un entorno de incertidumbre para los docentes formados en esta área.

Adicionalmente, otro hallazgo del estudio es que muchos maestros formados en EIB abandonan el sector debido a la falta de estabilidad laboral y bajos salarios. En palabras del entrevistado S1, varios maestros egresados en EIB terminan desempeñándose en otras áreas, «algunos haciendo licencias, otros en otro tipo de trabajo, otros están en la policía de manera que no hay oportunidades en la parte educativa en Honduras», lo que refleja la precariedad de las condiciones laborales. Seis de los doce entrevistados (A2, A3, A4, S1, S2, S3), indicaron que con cada cambio de gobierno los programas educativos dirigidos a los PIAH quedan sin seguimiento o son

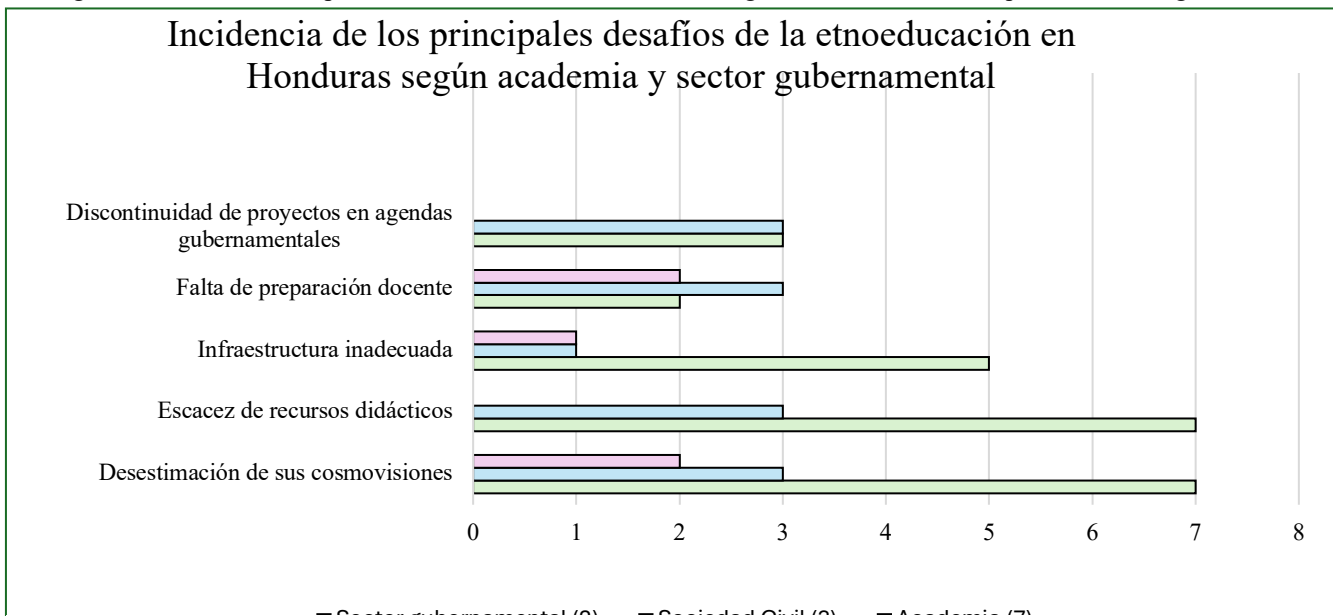


Fig. 1 Principales desafíos de la etnoeducación identificados por los actores

reemplazados por nuevas estrategias que no responden a sus necesidades. La falta de continuidad en las políticas educativas y el financiamiento insuficiente han sido obstáculos persistentes para la permanencia de los maestros y por ende para el desarrollo de la etnoeducación en Honduras. A pesar de que la educación inclusiva está reconocida en la legislación educativa, no se cuenta con un presupuesto estable. La mayoría de los programas dependen de fondos internacionales o del esfuerzo de los propios docentes, lo que genera inestabilidad y limita su alcance.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los hallazgos de la investigación evidencian que la etnoeducación en Honduras enfrenta desafíos estructurales con la formación docente intercultural, la asignación inadecuada de maestros, la limitada adaptación curricular, el financiamiento insuficiente y la discontinuidad de las políticas públicas dirigidas a los PIAH.

Estas limitaciones afectan el ejercicio pleno del derecho a una educación intercultural, bilingüe y culturalmente pertinente para los PIAH. La persistencia de un modelo educativo monocultural ha generado la desvalorización sistemática de sus cosmovisiones, saberes ancestrales y lenguas originarias, lo que profundiza sentimientos de exclusión e invisibilización en las comunidades.

Asimismo, la precariedad en infraestructura, la escasez de recursos didácticos contextualizados y la falta de materiales en lenguas indígenas reflejan una brecha histórica de inversión estatal en los territorios habitados por los PIAH. Estas condiciones no solo afectan la calidad educativa, sino que también inciden en la motivación estudiantil y en los índices de permanencia escolar, perpetuando desigualdades sociales.

En el ámbito docente, la limitada formación intercultural y la inadecuada asignación de maestros a comunidades indígenas y afrohondureñas debilitan la implementación efectiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Aunque existen esfuerzos formativos, estos resultan insuficientes y carecen de continuidad, lo que dificulta la consolidación de procesos pedagógicos culturalmente pertinentes.

Finalmente, la discontinuidad de proyectos en las agendas gubernamentales y la ausencia de un financiamiento estable han obstaculizado la institucionalización de la etnoeducación. Los constantes cambios de gobierno generan retrocesos en los avances logrados, afectando la estabilidad laboral docente y la sostenibilidad de las iniciativas. En consecuencia, la etnoeducación en Honduras continúa dependiendo, en gran medida, de esfuerzos individuales,

cooperación internacional o autogestión comunitaria, lo cual no garantiza su desarrollo integral ni su permanencia a largo plazo.

La falta de compromiso estatal y el desinterés social han profundizado la desigualdad hacia los PIAH, dificultando el reconocimiento y fortalecimiento de sus identidades en el sistema educativo. Aunque existen iniciativas de etnoeducación, estos carecen de continuidad debido a la inestabilidad en las políticas públicas y a la dependencia de financiamiento externo, lo que impide su consolidación a largo plazo.

Además, la insuficiencia de materiales didácticos en lenguas indígenas y la precariedad de la infraestructura educativa afectan la calidad del aprendizaje y aumentan el riesgo de deserción escolar. La ausencia de servicios básicos en muchos centros educativos, junto con la falta de docentes capacitados en etnoeducación limita las oportunidades educativas para los PIAH y perpetúa un ciclo de exclusión. Para garantizar una educación pertinente y equitativa, es fundamental fortalecer el marco legal, asegurar financiamiento sostenible y adaptar el currículo educativo a cada contexto de los PIAH.

Es indispensable promover el reconocimiento y valoración de los PIAH en Honduras, tanto por parte del gobierno como de la sociedad civil, para fomentar su participación en la toma de decisiones y garantizar su inclusión en el desarrollo nacional.

A. A nivel de política pública

1. Garantizar la implementación efectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en coherencia con el Convenio 169 de la OIT, asegurando que los PIAH participen activamente en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas.
2. Establecer un presupuesto permanente y etiquetado para programas de etnoeducación, evitando la dependencia exclusiva de fondos internacionales.
3. Diseñar mecanismos que garanticen la continuidad de los programas educativos dirigidos a los PIAH, independientemente de los cambios de gobierno.

B. A nivel curricular y pedagógico

1. Adecuar el currículo nacional a las cosmovisiones, contextos territoriales y realidades socioculturales de cada pueblo indígena y afrohondureño.
2. Elaborar y distribuir materiales didácticos en lenguas originarias, desarrollados en conjunto con líderes comunitarios y sabios ancestrales.
3. Fortalecer la enseñanza y revitalización de las lenguas maternas como eje central de la identidad cultural y del proceso de aprendizaje.

C. Formación y asignación docente

1. Implementar programas permanentes de formación inicial y continua en Educación Intercultural Bilingüe desde las universidades formadoras de docentes.
2. Priorizar la contratación de maestros pertenecientes a los mismos PIAH o que acrediten competencia lingüística y formación intercultural.
3. Mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes formados en EIB para evitar la migración hacia otros sectores.

D. Infraestructura y recursos

1. Invertir en infraestructura educativa digna en comunidades indígenas y afrohondureñas, garantizando acceso a servicios básicos, mobiliario adecuado y tecnología pertinente.
2. Diseñar políticas de acceso que reduzcan las barreras geográficas, incluyendo la construcción de centros educativos en territorios dispersos.

E. Sobre futuras investigaciones

Entre las limitaciones de la investigación se encuentra el tiempo destinado a las entrevistas y recolección de datos reducido, la cual se concentró principalmente en actores académicos, representantes gubernamentales y miembros de la sociedad civil vinculados al ámbito educativo. Si bien estas perspectivas permitieron identificar desafíos estructurales relevantes, no se incorporaron directamente las voces de estudiantes, padres de familia y otros actores comunitarios que experimentan cotidianamente los efectos de la falta de una educación contextualizada en sus comunidades.

En consecuencia, se recomienda a futuras investigaciones:

1. Ampliar el tamaño de la muestra incorporando otros actores clave como funcionarios de la Secretaría de Educación, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, con el fin de obtener una visión más integral del fenómeno, para fortalecer la validez y representatividad de los hallazgos.
2. Incorporar métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos), incluyendo encuestas estructuradas, grupos focales y observación participante, para triangular la información.
3. Realizar estudios comparativos entre distintos pueblos indígenas y afrohondureños para identificar particularidades territoriales.
4. Analizar el impacto presupuestario real destinado a la etnoeducación y su ejecución en los últimos períodos gubernamentales.
5. Desarrollar investigaciones longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad y efectos a mediano y largo plazo de los programas de EIB.

Asimismo, es importante señalar que la etnoeducación continúa siendo un campo de estudio escasamente investigado en Honduras. La producción académica nacional

sobre esta temática es limitada, especialmente desde enfoques empíricos que recojan directamente la voz de los Pueblos Indígenas y Afrohondureños. Por lo que es importante promover mayores investigaciones interdisciplinarias que profundicen en sus dimensiones pedagógicas, jurídicas, socioculturales y presupuestarias, con el propósito de generar evidencia científica que respalde la formulación de políticas públicas más inclusivas y contextualizadas. El fortalecimiento de la investigación en etnoeducación no solo contribuirá al desarrollo académico del área, sino también al reconocimiento efectivo de los derechos educativos y culturales de los PIAH en Honduras.

Finalmente, se considera que esta investigación contribuye a la discusión académica sobre inclusión cultural y formación docente intercultural, al tiempo que abre camino para futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento de modelos educativos más inclusivos, pertinentes y replicables en contextos latinoamericanos caracterizados por la diversidad étnica y cultural.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] C. Sánchez, «Pluralismo cultural y recuperación de la memoria ancestral en el relato el El Dorado, como alternativa productiva a través del etnoturismo en comunidades muiscas en Sequile (Colombia),» *Homa Pública - Revista Internacional de Derechos Humanos y Empresas*, vol. 5, nº 2, p. 21, 2021.
- [2] E. Castellar, «Educar en la diversidad: Desafíos de la educación superior para la enseñanza de la lengua Garífuna en Honduras,» *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 32, nº 2, pp. 14-32, 2020.
- [3] J. F. Soria, «Identidad cultural y derecho a la educación,» *Contextos Educativos, Revista de Educación*, nº 26, pp. 23-29, 2020.
- [4] Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, «La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana,» *Alteridad Revista de Educación*, vol. 15, nº 1, pp. 113-124, 2020.
- [5] I. N. d. Estadísticas y O. I. p. l. Migraciones, «Encuesta Nacional de Migración y Remesas, Honduras,» p. 48, 2023.
- [6] I. N. d. E. d. H. (INE), «XVII Censo de población y VI de vivienda,» *Instituto Nacional de Estadística*, 2013.
- [7] C. H. p. l. P. d. D. C. (CEHPRODEC), I. D. d. D. H. (DIHR) y P. P. d. I. U. Europea, «Informe sobre la implementación del Navegador Indígena en Honduras,» 2024. [En línea]. Available: <https://cehprodechn.org/wp-content/uploads/2024/03/FINAL-Informe-CUMPLIMIENTO-DDHH-PUEBLOS-INDIGENAS-EN-HONDURAS.pdf>.
- [8] Álvarez y M. d. Mogollón, «Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a cada afuera,» *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, vol. 7, nº 2, pp. 129-149, 2023.
- [9] O. I. d. Trabajo, «Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169),» 1989.
- [10] C. d. l. R. d. Honduras, (Decreto N.º 131, 11 de enero de 1982, reformada).
- [11] J. Fernandez, R. García, C. Sabio y G. Ruiz, «Educar en la diversidad: Desafíos de la educación superior para la enseñanza de la lengua garífuna en Honduras,» *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 32, nº 2, pp. 134-65, 2020.