

## Ramón Rosa, Freire y Fonet-Betancourt: discurso de la Universidad Central de Honduras entre la pedagogía emancipatoria y la filosofía intercultural

Jelba Erlinda Brooks Asencio<sup>1</sup>, Rafael Antonio Zuniga Mejía<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Federal de Piauí  
Piauí, Brasil  
E-mail: [jelbabrooks@gmail.com](mailto:jelbabrooks@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de Ceará  
Ceará, Brasil  
E-mail: [razuniga7@gmail.com](mailto:razuniga7@gmail.com)

**Resumen:** La propuesta de este estudio es retomar el discurso de apertura de la *Universidad Central* de Honduras, pronunciado en 1882 por Ramón Rosa, ya que introdujo la reforma educativa inspirada por el *positivismo*, orientada hacia la modernización económica y social. Este artículo, de carácter bibliográfico, se fundamenta en las obras de Paulo Freire, especialmente *Pedagogía del Oprimido*, donde se crítica la *educación bancaria* y expone una *pedagogía emancipatoria* basada en lo dialógico. A su vez, Raúl Fonet-Betancourt, a través de la *dialéctica del reconocimiento*, cuestiona los saberes dominantes y la educación homogénea, proponiendo una *filosofía intercultural*. La hipótesis plantea que las limitaciones presentes en el discurso de la *Universidad Central* respecto al desarrollo económico y educativo, pueden ser superadas mediante la integración de la *pedagogía emancipatoria* y la *filosofía intercultural*, lo que podría generar un modelo educativo transformador para la educación superior actual. La propuesta, consiste en articular ambos enfoques para actualizar el modelo educativo tradicional, originalmente centrado a la modernización económica, y ofrecer un abordaje de carácter inclusivo, crítico y contextualizado para afrontar los desafíos del siglo XXI.

**Palabras clave:** Universidad Central, positivismo, pedagogía emancipatoria, filosofía intercultural.

**Abstract:** The proposal of this study is to retake the opening speech of the Central University of Honduras, delivered in 1882 by Ramón Rosa, since it introduced the educational reform inspired by *positivism*, oriented towards economic and social modernization. This article, of a bibliographical nature, is based on the works of Paulo Freire, especially *Pedagogy of the Oppressed*, in which he criticizes banking education and presents an *emancipatory pedagogy* based on the dialogic. In turn, Raul Fornet-Betancourt, through the dialectic of recognition, questions the dominant knowledge and homogeneous education, proposing an *intercultural philosophy*. The hypothesis proposes that the limitations present in the discourse of the *Central University* regarding economic and educational development can be overcome through the integration of emancipatory pedagogy and intercultural philosophy, which could generate a transformative educational model for current higher education. The proposal is to articulate both approaches to update the traditional educational model, originally focused on economic modernization, and offer an inclusive, critical and contextualized approach to meet the challenges of the 21st century.

**Keywords:** Central University, positivism, emancipatory pedagogy, intercultural philosophy.

## Introducción

Ramón Rosa Soto (1848-1893) fue un destacado abogado formado por la Universidad San Carlos de Guatemala<sup>1</sup> y redactor de la revista *El Centroamericano* durante el período de 1871-1872. Así, Rosa Soto adquirió prestigio, debido a que difundió en sus escritos propuestas relacionadas con las nuevas maneras de hacer política en el país, a partir de un enfoque positivo que cimentó el movimiento de la *Reforma Liberal* en la región. Posteriormente, su primo Marco Aurelio Soto (1846-1908)<sup>2</sup>, fue elegido presidente de la República de Honduras durante el período de 1878-1883, lo que le permitió a Rosa ocupar el cargo de ministro general del país. Desde esta posición, contribuyó al proyecto de modernización, cuyo objetivo era superar el sistema colonial y el caudillismo imperante en el siglo XIX.

---

<sup>1</sup> Ramón Rosa fue vicerrector de la Universidad de San Carlos en Guatemala y catedrático en el área de derecho (Carias, 1980).

<sup>2</sup> Asumió el poder en Amapala Honduras el 27 de agosto de 1876, en este sentido, él y Rosa se propusieron formar un gobierno impersonal, ajeno al caudillismo y la conducción de los asuntos del Estado (Funes, 2000).

La introducción de la *Reforma Liberal* en el país fue un proceso gradual que afectó la economía, la relación de la Iglesia con el Estado y el sistema educativo de origen hispano-colonial. Sin embargo, debido al carácter feudal de la sociedad, se perpetuaba el servilismo y la negación de la propia identidad. Por esta razón, los reformistas buscaban superar esa herencia de las colonias españolas. El pensamiento de Rosa no fue del todo original, puesto que se fundamentaba en la *filosofía positivista* de Auguste Comte y de su discípulo Littré. No obstante, al no compartir el mismo contexto de la Europa industrializada, Rosa, influido por esta corriente, buscaba reformar las viejas estructuras educativas, económicas, legales, sanitarias del país, según Sanchez (2013).

De ese modo, el estudio pretende analizar desde las obras de Freire (1970/2005, 1990) y Fornet-Betancourt (2004/2007, 2006, 2011) para explorar el sistema *positivista* reflejado en el discurso de la *Universidad Central*<sup>3</sup> de Honduras pronunciado por Rosa (1882/2013) como proyecto educativo superior. A través de este análisis, se busca repensar el planteamiento de Rosa en la Honduras del siglo XIX, considerando la influencia y evolución del positivismo en la educación, contrastándola con la realidad actual desde la *pedagogía emancipatoria* y la *filosofía intercultural*. Con este enfoque, se propone integrar los aportes educativos-filosóficos que promuevan no solo el desarrollo económico, sino que también contribuyan a la enseñanza práctica del pensamiento crítico y reconocimiento de saberes.

### **Paulo Freire: la educación bancaria y lo dialógico en la pedagogía emancipatoria**

La comprensión del mundo es aprehendida de distintas maneras por cada persona. Así, Freire (1970/2005) indicó que la vocación negada condiciona la realidad de lo que se conoce, una característica clave en la relación social entre opresor y oprimido en la educación. En *Pedagogía del Oprimido* (1970/2005), Freire describe que la realidad ontológica de la deshumanización es latente en la historia, lo que permite, a través de una búsqueda consciente, cuestionar la viabilidad de humanizarse mediante el proceso de educación.

La postura del *oprimido* radica en temerle a la libertad, resultado del despojo de su humanidad a través de distorsiones de la realidad creada por el opresor, quién transmite una falsa generosidad al amparo de lo que denomina reiteradas veces como *orden social*. Esta situación contribuye a la imposición de una consciencia hacia los demás a través de narraciones. En este contexto, la mediación

---

<sup>3</sup> El título completo de la versión actual del discurso de la Universidad Central en digital: *Discursos pronunciados el día 26 de febrero de 1882 en el acto de inaugurarse. Bajo el nuevo plan de estudios, la Universidad Central de la República y el Colegio Nacional de 2ª Enseñanza de Tegucigalpa* (1882/2013).

entre el grupo de poder se identifica en el “[...] sentido alienante de las prescripciones que transforman la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que *aloja* la conciencia opresora” (Freire, 1970/2005: 45). Por lo tanto, la influencia de la pedagogía en la práctica educativa constituye una práctica política, pues es el núcleo donde se transmiten conocimientos y se manifiesta la relación opresor-oprimido, con la *educación bancaria* resultante de la opresión en la educación.

La politicidad de la educación se manifiesta en varios sentidos y en varios niveles. En el proceso educativo existen relaciones de poder que pueden entramarse de distinta forma para conformar espacios opresivos y de dominación o espacios de libertad y liberación. (Santos, 2017: 73)

El reconocimiento del mundo y de los otros sujetos es fundamental en los espacios educativos, ya que la intencionalidad de enseñar es invitar a transformar la realidad. Sin embargo, en algunos casos, este proceso se utiliza como un instrumento de deshumanización al transmitir incapacidades a los individuos, alejándose de construir una pedagogía orientada a la liberación. “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, termina por convencerse de su *incapacidad* [...]” (Freire, 1970/2005: 65). Este sistema de opresión, que a primera vista puede parecer ingenuo, perpetúa la incapacidad y fomenta una cultura de omisión o silencio que no promueve el pensamiento auténtico. En este escenario, el educador, como figura dominante, intenta mantener su estatus mediante disertaciones vacías.

Cuando la realidad se estanca entre el educador y educando, los contenidos presentados no son procesados adecuadamente o se dan por supuesto, lo que provoca que se deposite información que aliena a los educandos porque están “[...] desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 1970/2005: 77). Así, el educador se posiciona como el único que sabe, lo que Freire (1970/2005) asocia con la visión *bancaria* de la educación, en la que el educador se cree sabio y juzga a los demás como ignorantes. Esta perspectiva, propia de una ideología opresiva, busca la absolutización de la ignorancia, perpetuando así la alienación.

El problema de los opresores radica en que, si se implementa una educación que promueva la liberación, les será difícil controlar a las masas, puesto que su estado de acomodamiento podría verse amenazado. Por esta razón, los oprimidos son entrenados mediante la constante imposición de conocimientos, porque “[...] cuando más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire, 1970/2005: 81). En la

*educación bancaria*, los contenidos se presentan de forma pasiva, sin ser cuestionados ni relacionados con la realidad, lo que, a su vez, limita la percepción del mundo.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario: un autó-mata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más. (Freire, 1970/2005: 82)

De esta manera, el objetivo de la concepción *bancaria* es obstaculizar la capacidad crítica a través de la domesticación, creando una dicotomía entre educador y educando mediante mundos que no se relacionan entre sí. Esto limita al educando a ser un mero espectador. “Concibe su conciencia como si fuera una sección *dentro* de los hombres mecánicamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando la realidad” (Freire, 1970/2005: 84). Por esta razón, la educación se convierte en un instrumento de dominación, despojando a los educandos de su humanidad, ya que la pura disertación depositada actúa como una barrera para el diálogo.

Bajo este marco, la interacción *dialógica* permite revelar las percepciones parciales de la realidad y libera el pensamiento ingenuo de la falsa generosidad evocada por la exposición vacía. Consecuentemente, la habilidad *dialógica* adquirida mediante la praxis estimula el pensamiento auténtico, porque la educación que exige problematizar la cotidianidad se basa en la investigación, descomponiendo el todo en sus partes para conocerlas y comprenderlas. Este interés por comprender la realidad forma parte de la capacidad del sujeto para desarrollar su espíritu crítico.

Nuestra actitud comprometida, no neutra, hacia la realidad que procuramos conocer, debe en primer lugar generar conocimiento como proceso que implica acción y reflexión acerca del papel del hombre en el mundo. En virtud del carácter teleológico de la unidad que existe entre acción y reflexión (es decir, en la praxis), a través de la cual el hombre o la mujer que transforma la realidad es a su vez transformado, no es posible descartar esta actitud de compromiso que, además, preserva su espíritu crítico y científico. (Freire, 1990: 122)

En esta línea de ideas, profundizar en la realidad es el tema central para lograr la capacidad de reflexionar a través del diálogo, que incita el pensar crítico, porque “[...] sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación” (Freire, 1970/2005: 112). Por ello, es necesario adentrarse en el mundo comprensivo de la cultura para comparar los polos opuestos en los que se inscriben los opresores y oprimidos. Así, la historia refleja las situaciones a las que los sujetos están subordinados: “[...] el ayer, el hoy, el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad” (Freire, 1970/2005: 124).

La naturaleza de la historia se manifiesta en el avance ofrecido de cada época, lo que determina las diversas formas de comprender las concepciones, ideas, problemas e interacciones como parte del acercamiento al mundo (Freire, 1990). De esta premisa surge la necesidad de una educación *liberadora* que facilite el proceso dialógico entre el educador y el educando, para que ambos, como iguales, luchan por una mayor toma de conciencia sobre lo que el mundo es y ha sido, así como el rol del sujeto en el desvelamiento de la realidad. Esta transformación auténtica y humanista, como indicó Freire:

En el marco de una educación humanista, una vez que verificamos nuestra naturaleza inquisitiva en tanto investigadores y buscadores de conciencia reflexiva, y una vez que el conocimiento se torna accesible, automáticamente afirmamos nuestra capacidad para reconocer o rehacer el conocimiento existente. Más aún, podemos identificar y evaluar lo que aún se desconoce. (Freire, 1990: 124)

La capacidad de entablar un diálogo abre el camino a ideas que fomentan una investigación consciente, ampliando la comprensión en el quehacer educativo y desmitificando la realidad desconocida. “La cualidad de conversar entre las demás formas de ser, va registrando expresiones culturales desde su lenguaje, palabras, sintaxis, como forma de construir su pensamiento” (Freire, 1970/2005: 140). De esta manera, la *pedagogía emancipatoria* busca una conciliación con el mundo, optimizando el cultivo del espíritu de los individuos mediante la inserción crítica.

Por otro lado, la *educación bancaria* es limitada en cuanto a la comunicación de la información, porque carece de reciprocidad, lo que impide el diálogo efectivo cuando un sujeto transmite la información y el otro la recibe de manera estática. En cambio, cuando lo dialógico se presenta propicia una discusión que facilita la construcción de puentes sociales y busca la liberación de la opresión. Es decir, desde las propias circunstancias, por medio del diálogo se identifica en la conciencia reflexiva cómo lo cotidiano refleja su *ethos*, lo cual enriquece el desarrollo de un pensamiento auténtico.

A grandes rasgos, Freire (1970/2005) en la *Pedagogía del Oprimido*, destaca cómo las figuras dominantes no promueven un pensamiento auténtico. Por ello, propone una pedagogía constituida en praxis dialógica que dignifica a los sujetos. El diálogo genuino, fundamentado en el respeto mutuo y la co-creación del conocimiento, es esencial para superar las limitaciones de la *educación bancaria*, en la que los estudiantes son meros receptores pasivos de información. A diferencia de este enfoque, Freire (1970/2005) promueve una pedagogía transformadora en el cual los oprimidos se convierten en sujetos activos de su propia liberación. Por lo tanto, esta interacción igualitaria no

solo facilita la concientización y el pensamiento crítico, sino que también fomenta la solidaridad y el empoderamiento en la dimensión social.

### **Fornet-Betancourt: crítica a lo homogéneo en la Filosofía intercultural**

Entre los individuos, el contacto mutuo es natural, lo que permite reconocer que cada uno forma parte de la diversidad cultural. A través del reconocimiento, se revela el *ethos* de una cultura que “[...] indica el producto de esta formación, esto es, el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados, civilizados” (Abbagnano, 1961/1993: 272). El desarrollo de los grupos sociales en cada región posee su propio *ethos*, los cuales conforman los aspectos de la dimensión cultural. Es decir, toman el punto de partida de la cotidianidad, porque lo que aprenden son ideas que ayudan a comprender lo que conforma su mundo.

En este contexto, cuando se reconoce el *ethos*, la mayor aspiración es que la realidad no se convierta en una frontera que limite la curiosidad en la producción de pluralidad de conocimientos, donde las prácticas culturales y el saber coexisten. Según Fornet-Betancourt (2011), es la “[...] toma de conciencia de los límites y de la medida de lo que culturalmente podemos expresar, el reconocimiento de la contextualidad es inseparable de la experiencia de que las diferencias son insustituibles” (Fornet-Betancourt, 2011: 5). En otras palabras, se trata del *reconocimiento* que cada cultura construye su manera de pensar, creer y actuar, lo que las hace auténticas. Por ello, lo *intercultural* radica en reconocer las diversas formas de ver el mundo y fomentar el intercambio de *saberes*, liberando al sujeto, quien comprende su derecho a asumir un mundo propio y abrir nuevos horizontes contextuales.

La liberación de la pluralidad se afina en una voluntad de compartir mundo y humanidad que genera mundos liberados en reciprocidad, es decir, mundos reales propios, pero que se ‘reconocen’ como cofundadores de la realidad humana. [...] la tolerancia se resignifica como un proceso de aceptación recíproca. (Fornet-Betancourt, 2011: 21-22)

En este sentido, Fornet-Betancourt propone una *Filosofía Intercultural* entendida “[...] como construcción de puentes y acercamientos entre las culturas que implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales. Hoy nuestros sistemas educativos deben abrirse a esta dimensión de la interculturalidad proactiva y pro-positiva” (Fornet-Betancourt, 2004/2007: 8). La responsabilidad a la que se refiere es a la práctica cotidiana que demanda la superación de los modos de saber y saber hacer. No reconocer las otras culturas como iguales conduce al sometimiento de una *epistemología dominante*.

En el caso de la educación, cabe cuestionarse qué y cómo se enseña, para Fernet-Betancourt (2004/2007) observa específicamente el lugar de la filosofía en el sistema educativo o de enseñanza aplicada a otras disciplinas y diálogo con otros saberes, entendiendo que la educación es un dispositivo de poder y conocimiento. “El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña” (Fernet-Betancourt, 2004/2007: 22). El saber coordinado al que se refiere es al de naturaleza instrumental; al no ser consciente de ello, la educación se convierte en una forma de control social, ya que la élite dicta el contenido educativo, reproduciendo desigualdades sociales, económicas y políticas.

En Latinoamérica, en el ámbito educativo, la mayor parte de las ideas que se transmiten son modelos copiados de Occidente. Por ello, es necesario preguntarse por las tradiciones propias en cuanto el sentido y la función de cada contexto; lo mismo ocurre con la filosofía, concebida como práctica que está enmarcada dentro un núcleo específico. “Por esto el sistema educativo es fundamental a la hora de preguntarnos cómo generamos vitalidad en nuestras tradiciones, incluidas las filosóficas. De ahí la pregunta acerca de la filosofía, su sentido y función” (Fernet-Betancourt, 2004/2007: 22). De este modo, la propuesta de la *filosofía intercultural* se relaciona con no tomar el paradigma occidental como única opción, sino con concretar expresiones del pensamiento propio como saber contextual (Fernet-Betancourt, 2020).

Pues se pensará, y con razón, que si nos proponemos hablar de la importancia de la filosofía intercultural para una nueva educación en América Latina y en el mundo contemporáneo en general, es porque de hecho estamos convencidos de que la filosofía sigue teniendo importancia todavía para la existencia humana o, dicho con más rigor, para discernir la calidad de la existencia que queremos protagonizar, así como para aprender a intervenir en el curso de la historia, en el mundo histórico que constituye la situación contextual mayor de nuestras existencias. (Fernet-Betancourt, 2006: 34)

Entonces, en esta *filosofía intercultural*, se considera como la base que posibilita el intercambio de reflexiones en el diálogo, pero, al incorporarse en la educación, no se puede dejar de lado la crítica que consiga la trascendencia entre el educador y educando respecto a situaciones de su realidad cultural. Esto refuerza la reinención del *ethos*, porque es “[...] un momento filosófico de alto nivel, pues cuando una persona toma posición frente al curso de lo cotidiano, por ejemplo, refleja con ello su *ethos*, su carácter, su filosofía” (Fernet-Betancourt, 2004/2007: 27). Así, esta filosofía permite aprehender contenidos de distintas perspectivas o contextos para interpretarlos y lograr posicionarse. Por ende, el reconocimiento del que cuestiona consiste en una intervención abierta donde se evocan situaciones históricas, con las cuales ha sido posible conquistar derechos de la defensa de la identidad, fomentando una educación crítica y consciente. En este enfoque, se busca liberar toda



interpretación unilateral y limitante, partiendo de la concepción de que no existe un modelo fijo de pensamiento. Sin embargo, Fernet-Betancourt advierte que:

Mas no podemos olvidar que una de las primeras globalizaciones que ha habido, muy anterior a la de las finanzas y de las economías, es la de la manera en que Occidente organiza su saber en la universidad. Esta globalización de las formas de enseñar y aprender de Occidente es una de las primeras que se impusieron en el mundo. Hay que hablar, por tanto, también de esta globalización del sistema del saber universitario occidental. (Fernet-Betancourt, 2004/2007: 33)

La cuestión central de la pluralidad epistémica radica en que la globalización se presenta como imposición del mundo “[...] no de un conflicto entre tradición y modernidad sino entre tradiciones” (Fernet-Betancourt, 2004/2007: 43). Así, es necesario replantear la relación de la filosofía con la tradición occidental y considerar sus verdades como históricas y hegemónicas, el sentido de *intercultural* es pensar “[...] a su vez los procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (Fernet-Betancourt, 2006: 12). De esta manera, la memoria simbólica de cada cultura se expresa de distintas maneras, por lo que Fernet-Betancourt mencionó que “[...] la actitud intercultural busca romper ese marco y adentrarse en un intercambio de razones y justificaciones para depurarlas y mejorar la convivencia común” (Fernet-Betancourt, 2004/2007: 63).

Debido a la interpretación unilateral, las voces y conocimientos de grupos marginados pueden ser excluidos o reinterpretados desde una sola perspectiva. En cambio, en el *reconocimiento de saberes* valora la pluralidad de culturas y sus diversas epistemologías. La afirmación del *ethos* implica reconocer cada cultura como una dimensión única que amplía el horizonte de comprensión, fortalece las identidades y le permite superar la dominación del conocimiento eurocéntrico y colonial, que tiende a ser *monocultural*. Desde esta perspectiva, la incorporación de la filosofía en la educación, en lugar de imponer una visión hegemónica, busca compartir experiencias de compromiso contextual que renueve y recontextualizada de manera crítica y dialógica (Fernet-Betancourt, 2006; 2011; 2020).

De ese modo, lo *monocultural* muestra interpretaciones limitantes respecto en qué se debe creer en las grandes figuras y hazañas históricas de cada país. En la educación, se enseña que la historia es una y no debe cuestionarse lo que ya está dicho. Sin embargo, autores latinoamericanos contemporáneos como Freire y Fernet-Betancourt, que abogan por una *pedagogía emancipatoria* y *filosofía intercultural*, permiten articular un cuestionamiento de las doctrinas que nuestros antepasados han dejado entre dicho a través de sus propuestas educativas. En este sentido, la siguiente sección

aborda el contexto que gira en torno a la propuesta educativa en la *Universidad Central de Honduras* de 1882, por el ministro de educación Ramón Rosa, quien marcó un cambio de ideas influenciadas por la Ilustración europea.

### **Ramón Rosa: la Reforma Liberal en el discurso positivista sobre la educación superior en Honduras**

La *Universidad Central* comenzó a dar luces en el ámbito educativo antes de recibir ese nombre, gracias al padre José Trinidad Reyes, fundador de la primera academia de estudios en Honduras el 14 de diciembre de 1845, conocida como la *Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto* en la ciudad de Tegucigalpa. Al inicio, en la academia estaba “[...] aplicado a un establecimiento literario constituido para la enseñanza del latín y de la filosofía” (Carias, 1980: 40). En 1847, fue elevada a la categoría de universidad<sup>4</sup> con el apoyo del Jefe de Estado, don Juan Lindo, quien emitió el decreto que permitió la autorización, nombrando al padre Reyes como rector. En este centro de estudios se han graduado algunos personajes notables como “Máximo Soto, el primer médico-legista de Centro América; Yanuario Jirón, ventajoso teólogo; Samuel Escobar, brillante orador sagrado [...] Adolfo Zúñiga, publicista y escritor; Julio Contreras, filósofo elocuente y humanista” (Carias, 1980: 49-50).

Durante el Gobierno de Marco Aurelio Soto, entre 1878-1883, Ramón Rosa se desempeñó como Ministro General de Honduras y fue considerado uno de los representantes del *positivismo* liberal en Centroamérica. Esta nueva concepción facilitaba la apertura al plan político en los países latinoamericanos, con el objetivo de establecer un orden social mediante la *Reforma Liberal*<sup>5</sup> como parte de la construcción de un Estado Nacional. En ese sentido, Rosa Soto pronunció un discurso en la *Universidad Central* el 26 de febrero de 1882, en el que planteó la idea de la formación de un Estado moderno a partir de esta reforma adaptada al contexto del país. Su propósito principal es modernizar las estructuras económicas y sociales para promover el desarrollo de economías de exportación, atraer inversiones extranjeras y garantizar cierta estabilidad política e institucional (Amaya, 2020: 79).

---

<sup>4</sup> En 1847 egresó Sinforiano Rovelo, el primer bachiller en Filosofía, gracias a que la academia había obtenido el estatus de Universidad (Carias, 1980).

<sup>5</sup> La historia de Honduras, después de la ruptura de la Federación Centroamericana (1842), se caracteriza por un prolongado período de anarquía o, como lo llaman algunos historiadores, de búsqueda de un modo de integrar una nación que brinde la estabilidad y el reordenamiento requerido para el desarrollo de un Estado moderno (Fonseca, 2002).

Respecto al fortalecimiento de la sociedad, Rosa plasmó en el discurso un sistema educativo basado en el principio laico de un Gobierno separado de la Iglesia y la modernización del Estado, con la pretensión de desunir los pueblos colonos de España para pasar a la vida de la República. La enseñanza del catolicismo fue considerada sinónimo de atraso, por lo que Rosa afirmó que “[...] las ideas progresivas que dominan una época; y las ideas de la nuestra han condenado irremisiblemente la enseñanza teológica” (Rosa, 1882/2013: 5). Esta era la justificación en el discurso sobre el afianzamiento que la “[...] separación de la Iglesia del Estado, éste no puede, a virtud de ninguna de sus funciones administrativas, imponer un credo religioso, cualquiera que éste sea” (Rosa, 1882/2013: 12).

Nuestros pueblos fueron colonos de España, y por una especie de asalto, que cada día me asombra y maravilla más, pasaron a la vida de la República, sin luz en la conciencia, sin ideales en la mente, sin rectos móviles para su voluntad, en suma, sin educación. (Rosa, 1882/2013: 12-13)

El positivismo, como basamento teórico, conlleva nuevos cambios en la República, ya que los intelectuales<sup>6</sup> del país tomaban ideas desarrolladas por Auguste Comte y Littré. Comte (1830/2004: 16) concibió la expresión de *filosofía positiva* como aquella “[...] que se ocupa del estudio de los fenómenos sociales y de todos los restantes, designa de una manera uniforme de razonar, aplicable a todos los temas los que se puede ejercitar el espíritu humano” (Comte, 1830/2004: 16). En otras palabras, designó el sistema general del dinamismo de la sociedad a partir de la ley de los tres estadios: teológico, metafísico y positivo. Desde la perspectiva epistemológica, el modo en que los sujetos se organizan socialmente depende de las formas de comprender la realidad, es decir, según cómo se entienda, será organizada. Complementando, para Quintanilla, (2006) un aspecto significativo del positivismo de Comte es su monismo epistemológico, en el que el *método científico* implica un único método: una forma de inducción. Esto significa la coordinación de los hechos a través de la experiencia y la generalización, con el propósito final de formular leyes.

La ley de los tres estadios, de Comte, fue transferida a Latinoamérica con objeto de interpretar la historia latinoamericana [...]; las sociedades precolombinas fueron el *primer estadio* según estas interpretaciones, en correspondencia con el estadio teológico (o ficticio); el colonialismo y las luchas de Independencia constituyen el *segundo estadio*, es decir, el estadio metafísico

---

<sup>6</sup> “La Reforma Liberal no es una promesa” N. 11, 4 de julio de 1872. He aquí el primer programa suscrito por Ramón Rosa, explica los momentos de un proceso revolucionario: propagación de ideas, toma de poder, demolición de un sistema, reconstrucción (Carias, 1980).

(o abstracto) y la última etapa del siglo XIX configuró el *tercer estadio*, es decir, el estadio positivo (o real). (Deutscher, 1989: 256)

Entonces, esta *filosofía positiva* importada por los pensadores hondureños, “[...] crearon una versión desligada de tintes religiosos, más que todo desarrollaron una vertiente plena de propósitos educativos e industriales” (Zelaya, 2001:16). Es así que la filosofía como conocimiento universal, indica Quintanilla que “[...] para Comte, el conocimiento positivo, el único en sentido estricto, es el que procede de la experiencia fáctica” (Quintanilla, 2006: 4). Con tal convicción, en Honduras se tuvo la idea de que, por medio del progreso, declaraba el fin de erradicar la ignorancia mediante la educación tecnocientífica, debido a que habría imperado en las colonias españolas y a la desigualdad social. Ante los problemas generados por la ignorancia, Rosa reveló la necesidad de adoptar valores emprendedores y de libertad para impulsar la economía. “El sector social que realiza la reforma en Centro América impulsó aunque en forma desigual, una reforma agraria campesino-burguesa” (Romero, et al., 1982: 20).

Uno de los propósitos de la *Reforma Liberal* fue educar a la mayor parte de la población. Asimismo, “[...] impulsó una política de fomento de café y a la minería, una reorganización fiscal, una política ferrocarrilera, una modernización de la legislación económica” (Fonseca, 2002: 23). En consecuencia, la educación positivista en las reformas liberales, en hondureño, implicó la profesionalización<sup>7</sup> con tendencia al modelo napoleónico, el cual influyó en la educación una visión tecnocrática. En este marco, “[...] dando lugar a un modelo monopólico educativo universitario, público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo” (Vicerrectoría Académica, 2009: 18). Es decir, consistió en sujetos capaces de “[...] desenvolverse en la técnica y en la ciencia, forjadores de progreso material y espiritual de la época” (Zelaya 2001: 32). Por esta razón, la adaptación de una *filosofía positiva* por parte de Rosa tenía que ver, por una parte, con dejar a un lado la ley metafísica y la ley teológica para abolir el dominio colonial y, por otra, con crear una burocracia estatal eficiente capaz de formar sujetos para servir al Estado, consolidando así la modernización económica e industrial<sup>8</sup>.

Necesitamos pues, todo un trance, para que la República viva y sea lo que debe ser, la consagración de la inteligencia, la libertad y del derecho, nuestros pueblos se compongan de ciudadanos conocedores de lo verdadero y de lo justo, apreciadores de sus derechos y obligaciones [...] cuando sus niños

---

<sup>7</sup> Respecto a la modernización de los Estados en América Latina, en el ámbito educativo, la tendencia positivista se relaciona con el modelo napoleónico.

<sup>8</sup> Hasta 1876, Honduras existe como un esbozo de nación, caracterizada por una economía, con múltiples actividades locales sin impacto globalizante y sin vínculos entre sí: minería de plata en Tegucigalpa; tala de bosques y cortes de madera en la costa norte; ganadería en Olancho y el sur, tabaco en Copán, etc, sin la presencia de un mercado interno (Fonseca, 2002).

no cumplan el deber de concurrir a la escuela, que ha de moralizar su corazón e ilustrar su inteligencia, que ha de ejercer su vida social y política, las prioridades funcionales de la ciudadanía. (Rosa, 1882/2013: 13)

Por ello, se crearon las primeras unidades de estudio divididas en Facultades, con el objetivo de fortalecer las falencias de los desaciertos políticos y administrativos que afectan al país. Así, las primeras facultades promocionadas fueron: las de Jurisprudencia; Medicina y Cirugía; Ciencias Políticas y Ciencias. Rosa (1882/2013) dejó en claro que la ciencia ejerce poder en su carácter humano y que las verdades no son absolutas como las revelaciones divinas. En esta reforma no se ofertó pedagógica ni curricularmente la carrera de filosofía, como ocurrió en 1847, debido a que, según Sanchez, “Rosa se refería a la Filosofía teológica que era hasta en ese momento, la filosofía educativa imperante y la manera de comprender -se reitera- el mundo” (Sanchez, 2013: 57).

Esto se debe a que, según Quintanilla (2004), en el paradigma positivista, aunque la religión, la metafísica y el arte pueden resultar actividades sugerentes y gratificantes a nivel personal, no ofrecen información sobre la realidad ni proporcionan conocimiento. En este escenario, el positivismo en Honduras “[...] condujo a la educación conductista que imperaba a mediados del siglo XX basada en un aprendizaje por adiestramiento y repetición” (Vicerrectoría Académica, 2009: 17). El interés que guió esta estructura educativa fue formar sujetos capaces de cubrir las necesidades del país y lograr la transformación social. Sin embargo, la parte de adquisición de conciencia de la realidad quedó como una especie de vacío. La solución para Rosa fue “[...] la ciencia nos dará riqueza y bienestar” (Rosa, 1882/2013: 22).

Las dos reformas significativas en el siglo XX fueron el tercer modelo de *Universidad y la Reforma de Córdoba*, permitiendo que, en 1957, la *Universidad Central* reclame su autonomía, pasando a llamarse *Universidad Nacional Autónoma de Honduras* (UNAH). Al igual que la visión de Rosa, se consideraba a la educación como una herramienta fundamental para el progreso social. Por ello, tales principios fueron replanteados a partir de la década de los setenta por los cogobiernos estudiantiles, la autonomía administrativa y el libre ingreso a la universidad pública (Vicerrectoría Académica, 2009). La cuarta y última enmienda, es conocida como *UNAH hacia un nuevo modelo en el siglo XXI*, donde se destacan tres de los elementos fundamentales que convergen entre sí: “[...] a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión libre de conocimiento, c) la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber científico y del arte, sin darle mayor importancia a una que a otra” (Vicerrectoría Académica, 2009: 19-20). En ambas promociones, al igual que la *Reforma Liberal*, se representa un momento histórico clave que busca democratizar y modernizar la educación superior. No obstante, aún refleja cierta continuidad de una fuerte influencia positivista en la enseñanza superior.

A grandes rasgos, para Rosa Soto, era preciso la superación del dogmatismo religioso, ya que no contribuía al fortalecimiento social. Por ende, abogó por ideas que consideraba evidentes y valiosas concerniente para el progreso, entendido a partir del desarrollo económico, político y educativo. “La educación pública se orientó según los principios del positivismo del siglo XIX, se incrementaron en las universidades las profesiones liberales con el fin de formar cuadros al sistema político” (Romero, et al., 1982: 20-21). En el siguiente apartado analizaremos la propuesta de Rosa, cuya visión de una filosofía positiva se encuentra presente en el discurso a la apertura de la *Universidad Central* de Honduras en 1882, actualmente conocida como *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*, comparándola con los supuestos pedagógicos-filosóficos de Freire con la *pedagogía emancipatoria* y en Fornet-Betancourt con la *filosofía intercultural*.

### **Discurso de Rosa a la *Universidad Central* entre la pedagogía emancipatoria de Freire y de la filosofía intercultural de Fornet-Betancourt**

La propuesta educativa del discurso de Rosa a la *Universidad Central*, fundamentada en el positivismo, se contrasta con los modelos educativos de la filosofía subyacente con el enfoque de los pensadores Paulo Freire y Raúl Fornet-Betancourt. En *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970/2005) critica la *educación bancaria*, la cual concibe a los estudiantes como receptores pasivos de información, donde “[...] se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario: un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más” (Freire, 1970/2005: 82). Por su parte, Fornet-Betancourt (2004/2007), en el contexto del *reconocimiento de saberes*, defiende la pluralidad de conocimientos como una crítica a la *epistemología dominante* mediante una educación consciente.

[...] pluralizar la educación y cancelar los programas de las famosas educaciones nacionales en América Latina, es decir, la educación como instrumento de un Estado nacional, como reproductora de la memoria nacional escrita en función de una nación más o menos homogénea (Fornet-Betancourt 2004/2007: 49-50).

En esta línea de ideas, se puede analizar el impacto de la *Reforma Liberal* como propuesta positiva a partir del enfoque pedagógico-filosófico de la *educación bancaria* y *epistemología dominante*. A pesar de las diferencias filosóficas y contextuales de Freire y Fornet-Betancourt con Rosa Soto, el punto en común entre los tres autores es su interés compartido sobre la transformación educativa. De acuerdo con el *positivismo*, el conocimiento empírico se representó en el discurso de Rosa (1882/2013: 23) en el siguiente enunciado: “[...] el gobierno es ciencia; la administración es una experiencia científica [...] La ciencia, en fin, nos enseñará a ser justos” (Rosa, 1882/2013: 23). Desde los señalamientos de los autores (Freire, 1970/2005; Fornet-Betancourt 2004/2007) la repercusión en la educación superior basada en la *filosofía positivista* de Rosa (1882/2013) sobre la

transformación social, es vista como limitada, contradiciendo al discurso en cuanto al afán de erradicar la ignorancia en la educación tecnocientífica, se excluyó pedagógica y curricularmente la filosofía<sup>9</sup>, así como los ámbitos relacionados a las humanidades, evidencia el tipo de educación centralizada. La noción de *progreso*, en este caso, consolidó una superestructura en el país que creó una coyuntura de las fuerzas políticas en conflicto, manifestando que la única verdad era la reforma económica-social. Claramente, el progreso no fue para los educandos como tales, sino únicamente para las élites.

Entonces, la influencia del paradigma positivista en Rosa (1882/2013) no fue suficiente para satisfacer las necesidades sociales y culturales de la población hondureña, según la crítica de la *pedagogía emancipatoria* y la *filosofía intercultural*. El surgimiento de nuevas clases, como empresarios y comerciantes, exigieron una formación con fuerte énfasis profesionalizante, el cual no fomentaba en los educandos lo *dialógico* ni el *saber crítico*, por el contrario, promocionaba una formación unilateral tecnocientífica. En este marco, el compromiso con la monopolización es similar a lo que Freire considera *educación bancaria* al sistema de opresión, porque “[...] más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. [...] Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como ‘cuerpos conscientes’[...]”. (Freire, 1970/2005: 84). Al mismo tiempo, desde la *filosofía intercultural*, se percibe que la *Reforma Liberal*, a pesar de promover una promoción laica y el proyecto de modernización, impuso una visión hegemónica del conocimiento de carácter instrumental. Esto resultó de la marginación de otras formas de saber locales, ya que “[...] confundiendo la globalización de conocimientos o valores seleccionados con el lento proceso de la universalización participativa, se ha convertido en uno de los pilares básicos de la creciente exclusión social y epistemológica” (Fornet-Betancourt, 2006: 41).

Por otro lado, el discurso de la *Universidad Central*, significó la potencialidad de la educación superior de Honduras en el siglo XIX. Esta propuesta sirvió para cuestionar la concepción elitista cimentada por la *Reforma Liberal* y continuada a mitad del siglo XX por la *Universidad y la Reforma de Córdoba*. Según López (2011), la implementación universitaria fue una necesidad en los años sesenta del siglo XX, debido a que los estudiantes presentaban un bajo nivel educativo, como resultado de los modelos anteriores. Por ello, se vio la necesidad de incorporar al plan curricular materias como filosofía, pedagogía, lenguas extranjeras, historia de Honduras, entre otras. La autoevaluación de los años noventa del siglo XX reflejó la cuarta y última propuesta universitaria, apro-

---

<sup>9</sup> En la última reforma de la *Universidad Nacional Autónoma de Honduras* reforzaron y habilitaron la materia y posteriormente carrera de Filosofía, en sus inicios como bachillerato y desde 1992 hasta la actualidad como licenciatura.

bada en los años dos mil conocida como *UNAH hacia un nuevo modelo en el siglo XXI* (Vicerrectoría Académica, 2009). López (2011) argumenta que, para asegurar la reforma institucional integral de la UNAH, se creó la Facultad de Humanidades y Artes, las cuales se encuentran las escuelas de arte, educación física y deportes, arquitectura y diseño, letras, lenguas extranjeras, filosofía y pedagogía.

En ese sentido, al comparar el contexto de la *Universidad Central* con la reforma más reciente, que llevó a la UNAH a un nuevo modelo en el siglo XXI, se observa que esta comenzó a promover una educación con proyección social. Sin embargo, aún requiere una mayor implicación pedagógica para que los educadores respondan a las competencias y conocimientos de enseñanza, investigación y vinculación a las demandas actuales. Los educandos deben ser protagonistas de su aprendizaje, produciendo y compartiendo conocimientos como praxis dialógica (Freire, 1970/2005; Fornet-Betancourt, 2004/2007). Aunque en la educación superior es accesible a la sociedad, en la práctica continúa presentando de la *Reforma Liberal* que fomentan una formación profesionalizante, donde el estudiante es agente receptor de información.

Por otro lado, la perspectiva pedagogía-filosofía de Freire (1970/2005, 1990) y Fornet-Betancourt (2004/2007, 2006, 2011) ayudan a pensar un saber contextualizado, crítico e integrador, que actualicen y propongan diálogos epistémicos. Esto puede ser observado en la enseñanza con énfasis en la investigación, sin embargo, en la *Universidad Nacional Autónoma de Honduras* esta práctica escasa, salvo las áreas con mayor tradición de Derecho, Ciencias de la Salud<sup>10</sup> y ahora está tomando fuerza el ámbito de las Ciencias Sociales<sup>11</sup>. En el campo de las humanidades, al no obtener los mismos resultados que con los procedimientos positivistas como meramente científica, tienden a no conocer ni promover la investigación con métodos que consigan producir. Esto es así porque pedagógicamente reducen la práctica educativa a la memorización<sup>12</sup> (Freire, 1970/2005) y contenidos unidireccionales (Fornet-Betancourt, 2004/2007), es decir, en lugar de fomentar una peda-

---

<sup>10</sup> Se hace referencia a esta área, porque en ella, la vinculación de la sociedad es respaldada por la institución en los hospitales públicos a nivel nacional. En otras áreas, aún se piensa la utilidad respecto a la extensión de sus conocimientos en el contexto hondureño.

<sup>11</sup> En el caso de las Ciencias Sociales, hay un convenio de intercambio, formación y perfeccionamiento de profesores en investigación a nivel de postgrado entre la *Universidad Nacional Autónoma de Honduras* (UNAH) y la *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO).

<sup>12</sup> Este dato se encuentra en la situación actual de la UNAH, “en el presente, muestra que el estudiante es, un receptor pasivo de información; su papel es el de aprender lo que se le enseña; es marginado, se desconoce, no cuenta; las expectativas y derechos de los estudiantes son ignorados” (Vicerrectoría Académica, 2009: 84).



gogía colaborativa basada en proyectos donde los educadores y educandos dialoguen entre sí, integren los modos de pesquisar mediante la problematización de la realidad y validar la construcción de las nuevas formas de producir conocimientos.

A partir de lo anterior, es necesario que las prácticas educativas contemporáneas consideren enfoques de una educación inclusiva y crítica que impacten en la sociedad local. Esto es un reto urgente en contextos como el de Honduras, donde la tensión entre las élites y clases populares, así como la diversidad cultural, requieren de un replanteamiento a la estructura educativa superior. Para superar la *educación bancaria* y *epistemología dominante* es necesario evitar que el sujeto se convierta en un receptor pasivo que simplemente aprende lo que se le es dictado, sin cuestionar, así como la tendencia positivista en la formación tecnocientífica promovida por Rosa Soto (1882/2013). Desde la visión pedagógica-filosófica, la *pedagogía emancipadora* muestra la necesidad que el educador y el educando, ambos sean agentes de construcción de conocimientos en el proceso de formación para fortalecer la crítica (Freire, 1970/2005). Complementando lo esto, la *filosofía intercultural*, revela que es posible promover la enseñanza de una educación que dialogue con diferentes tradiciones culturales (Fornet-Betancourt, 2004/2007). Por tanto, integrar los enfoques de la *pedagogía emancipadora* de Freire y la *filosofía intercultural* de Fornet-Betancourt permitirá una educación que combina la teoría con la práctica, mediante proyectos de investigación que responda a las necesidades de acción social, no apenas en las áreas como la de Derecho, Salud y Ciencias Sociales<sup>13</sup>, sino también en la Facultad de Humanidades y Artes<sup>14</sup>.

## Conclusiones

La educación, a lo largo de la historia, ha estado ligada con fundamentos filosóficos, puesto que proporciona el método para que el sujeto adquiera los elementos necesarios para reconocerse a sí mismo y comprender lo que está fuera de él. El beneficio de esta relación se ha desarrollado al analizar e interpretar la realidad en función de los cambios sociales. En este sentido, Paulo Freire en la *Pedagogía del oprimido*, propone una pedagogía que libere al sujeto por medio de lo dialógico entre el educador y el educando, en un arduo proceso de desocultamiento de la realidad, lo que se considera emancipatorio (Freire, 1970/2005). No obstante, cuando un pueblo ha sido sometido,

---

<sup>13</sup> Las Ciencias Sociales (sociología, historia, psicología, periodismo, trabajo social, desarrollo local); los últimos años se ha destacado por promover la investigación a partir de sus métodos, produciendo conocimiento y desenvolvimiento social.

<sup>14</sup> Algunas áreas de esta Facultad como letras y lenguas extranjeras, son las que tienen una vinculación estrecha de enseñanza, investigación y extensión social. En el caso de filosofía, el aprendizaje es concebido como actividad individual y la investigación es mínima.

como fue el caso de Honduras, la sociedad queda fragmentada y, en su ansia de libertad, se establecen las reformas como la *Reforma Liberal*. Sin embargo, esta reforma, a pesar de no tener tintes religiosos, problema señalado por Rosa (1882/2013), resultó insuficiente.

Consecuentemente, la tarea de interpretar la realidad desde la *filosofía Intercultural* de Raúl Fornet-Betancourt implica el intercambio de ideas, conocimientos y costumbres. El saber arraigado en la cultura proporciona una base para ir más allá de lo aparente, es decir, para considerar el pensamiento en acción del sujeto como parte del *reconocimiento de saberes* (Fornet-Betancourt, 2011). Aunque en el discurso de Rosa se expresó la intención de contribuir al progreso material, en la práctica su visión contribuyó a una perspectiva *homogénea*. El problema de Rosa fue promover una estructura cerrada hacia lo económico, obstruyendo la posibilidad de una educación intercultural que fomentará la enseñanza de conocimientos locales significativos.

Con base al esquema de la ciencia como producción que combate la ignorancia y disipa la desigualdad como hipótesis, en la promoción de la *Reforma Liberal*, se observa que en la propuesta de Rosa (1882/2013) no se encuentra lo esencial en la educación que forme una ciudadanía crítica. En cambio, mediante un modelo instrumental, la propuesta de la *Universidad Central* resultó un aprendizaje dogmático, según la *pedagogía emancipatoria* de Freire y la *filosofía intercultural* de Fornet-Betancourt. Al evaluar la evolución de la educación superior desde la *Reforma Liberal* hasta el nuevo modelo *UNAH hacia un nuevo modelo en el siglo XXI*, es esencial destacar que, aunque tales reformas han aportado avances significativos pedagógica y curricularmente, no es suficiente para enfrentar los desafíos actuales, puesto que, en algunas áreas, la formación queda a grado de profesionalización y no hay promoción de investigación. En ciertas escuelas de Facultad de Humanidades y Artes, como es el caso de la filosofía, se percibe una desvinculación entre la enseñanza, la investigación y la extensión social.

El análisis del discurso positivista de Ramón Rosa en la apertura de la *Universidad Central* de Honduras en 1882, a la luz de las propuestas pedagógicas-filosóficas de Paulo Freire y Raúl Fornet-Betancourt, revela la necesidad de reconfigurar el modelo educativo hondureño para responder a los desafíos contemporáneos. Mientras que Rosa se centró en la modernización económica y la ciencia como motores de progreso, ideas aún presentes en la actualidad que a pesar de la apertura pedagógica y curricular reflejada en la última reforma ha avanzado en ese sentido. Freire y Fornet-Betancourt enriquecen esta visión al proponer una educación que promueva el reconocimiento de saberes y la transformación social. Al integrar estas perspectivas de la *pedagogía emancipatoria* y la *filosofía intercultural*, se vislumbra un modelo educativo inclusivo y plural, elementos claves para un sistema educativo que impulse el cambio en la enseñanza. **¶**

## Bibliografía

ABBAGNANO, Nicola 1961 (1993). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.

AMAYA, Jorge Alberto (2020). “La reforma liberal y la construcción de la figura de Francisco Morazán como imaginario de la nación”. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, No. 31, octubre. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i31.1409>.

GOMEZ ARRÉVALO, Amaral Palevi (2010). “Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XL No.2. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018884006.pdf>

NAVARRETE CÁLIX, Daniela (2008). “Tegucigalpa, espejismo de la modernidad: el impacto de los discursos liberal y neoliberal sobre la capital de Honduras (siglos XIX y XX)”. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*. [Historia y Memoria de América Latina. Cuadernos ALHIM. No.15 <https://journals.openedition.org/alhim/2918?lang=en>

CARIAS, Marcos (1980). *Ramón Rosa. Obra Escogida*. Guaymuras.

COMTE, Auguste (1830/2004). *Curso de filosofía positiva*. Ediciones Libertador.

DEUTSCHER, Ekhard (1989). “La búsqueda de la identidad latinoamericana como problema pedagógico”. JSTOR. Vol. 51, No. 3, Julio - Septiembre. <https://doi.org/10.2307/3540755>

SIERRA FONSECA, Rolando (2002). *El problema de la idea de Nación de Honduras del siglo XIX*. Litografía López.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (2001). *Hacia una transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao.

FORNET-BETANCOURT, Raúl 2004 (2007). *Sobre el concepto de Interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz. Vol. 43.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (2011) *Filosofía Intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Universidad Católica de Temuco.

FREIRE, Paulo (1970/2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores S. A.

FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.

FUNES, Matías (2000). *Los deliberantes: el poder militar en Honduras*. Guaymuras.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, Aracely Beatriz (2011). *Diseño Curricular de la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras* [Tesis de Máster, Universidad de San Carlos de Guatemala]. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/1241/>

ROMERO GÓMEZ, Ena Yolanda; Betancourth Oseguera, Alicia; Urtecho López, María Elizabeth; Aguilar Palma, Eloísa; Ferrera, Gloria Esperanza; Rodríguez, Jorge Omar; Sagastume Fajardo, Alejandro Salomón (2014). *Reforma liberal relaciones iglesia-estado 1887-1901*. [Tesis de bachiller universitario en Historia] <https://tzibalnaah.unah.edu.hn/bitstream/handle/123456789/124/Ts-00005.pdf?sequence=2>

ROSA, Ramón 1882 (2013). *Discursos pronunciados el día 26 de febrero de 1882 en el acto de inaugurarse. Bajo el nuevo plan de estudios, la Universidad Central de la República y el Colegio Nacional de 2ª Enseñanza de Tegucigalpa*. [Discurso presentado en la Universidad Central de la República y el Colegio Nacional de 2ª Enseñanza de Tegucigalpa, 26 de febrero de 1882]. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcj11t8>

SANCHEZ GALEANO, José Reinaldo (2013). *El Desarrollo de las Políticas Reformistas Liberales de Marco A. Soto y su Influencia en la Estructura de la Población 1876-1887* [Tesis de Master, Universidad Nacional Autónoma de Honduras]. <https://mdd.unah.edu.hn/dmsdocument/6871-el-desarrollo-de-las-politicas-reformistas-liberales-de-marco-a-soto-y-su-influencia-en-la-estructura-de-la-poblacion-1876-1887>

SANTOS, Jorge Alejandro (2017). *Filosofía Intercultural y Pedagogía*. Teseo Press.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA, U. N. A. H. (2009) “El Modelo Educativo de la UNAH”. *Reforma Universitaria*. No. 3, Abril.

ZELAYA, Gustavo (2001). *El legado de la Reforma Liberal*. Guaymuras.



**Acceso Abierto.** Este artículo está amparado por la licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Ver copia de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>