

La interculturalidad en el ámbito educativo: perspectiva teórica y práctica

¹ Carmen Julia Fajardo Cardona

² Marco Tinoco Hernández

³ Delmer Marcia Hernández

⁴ Elmor Matute Wood

Resumen

Este artículo examina la educación intercultural en Honduras como una estrategia clave para mejorar el sistema educativo a partir del reconocimiento de la pluralidad cultural, identitaria y territorial del país. Mediante un enfoque teórico-metodológico basado en los ejes de identidad, convivencia comunitaria y territorialidad, se definen competencias interculturales organizadas en dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, las cuales fueron validadas a través de grupos focales con docentes. El estudio distingue entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, esta última concebida como un proceso relacional y transformador. Asimismo, se confrontan dos enfoques educativos: el modelo tradicional, uniformador y excluyente, y el modelo intercultural, que apuesta por la inclusión y el cuestionamiento de las desigualdades.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural, identidad, territorialidad, competencias interculturales

Interculturality in Education: Theoretical and Practical Perspectives

Abstract

This article explores the role of intercultural education in Honduras as a pivotal mechanism for enhancing the national education system through the acknowledgment of cultural, identity-related, and territorial plurality. Employing a conceptual and methodological framework structured around the themes of identity, communal coexistence, and territoriality, the research identifies a set of intercultural competencies classified into cognitive, procedural, and attitudinal domains. These competencies were examined and validated through focus group discussions with educators. The analysis differentiates between multiculturalism, pluriculturalism, and interculturality, the latter being framed as a dynamic and transformative interaction among culturally distinct groups. The article also contrasts two educational paradigms: a conventional, assimilationist model and a critical intercultural model that fosters inclusivity and interrogates systemic inequalities.

Keywords: intercultural education, cultural diversity, identity, territoriality, intercultural competencies

¹ Arqueóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinadora General de la Red Universitaria de Interculturalidad (RUDI) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-9086-5424> Correo electrónico: carmen.fajardo@unah.edu.hn

² Doctor en Sociología por la Universidad de Salamanca, Coordinador académico de la RUDI, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-6473-9136> Correo electrónico: marco.tinoco@unah.edu.hn

³ Máster en Sociología, miembro de la RUDI, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-8029-0313> Correo electrónico: delmer.marcia@unah.edu.hn

⁴ Antropólogo y Geógrafo Cultural por la Universidad de Kansas, Coordinador del componente de Educación Intercultural de la RUDI, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0009-0007-1929-7544> Correo electrónico: elmor.matute@unah.edu.hn

Introducción

La interculturalidad como proceso es dinámico, transformador e importante para promover la diversidad cultural en el sistema educativo y a nivel político contribuye a la promoción de sociedades más plurales e incluyente en el marco de la democracia.

En ese sentido, la interculturalidad constituye parte esencial de la formación ciudadana en tanto fomenta el respeto por la diversidad cultural, lingüística y epistemológica. A través de ella se promueve el diálogo intercultural y la resolución no violenta de conflictos, así mismo constituye la construcción de una cultura de paz basada en el reconocimiento del “otro” como sujeto de derechos.

En el ámbito educativo es una oportunidad para promover los valores democráticos, las distintas cosmovisiones de los pueblos y valorar el patrimonio biocultural presente en todo el territorio nacional. Así mismo, como el reconocimiento de los saberes ancestrales de los pueblos y comunidades para preservar la naturaleza y gestionar el aprovechamiento de los recursos naturales para la búsqueda del desarrollo socio ecológico.

El presente artículo tiene como finalidad presentar conceptos básicos que permitan articular un conjunto de competencias necesarias para convivir en una sociedad pluricultural.

Metodología

La estrategia metodológica empleada en este trabajo se fundamenta en un examen crítico del marco teórico de la interculturalidad, vinculado a un análisis reflexivo sobre la situación actual del sistema educativo en Honduras. La investigación se desarrolló a partir de tres ejes principales: la construcción de identidades, la convivencia en contextos comunitarios y la noción de territorialidad, considerados como pilares esenciales para interpretar los procesos interculturales en el ámbito escolar.

Con base en estos referentes, se realizó un proceso de categorización conceptual que permitió la identificación y clasificación de diversas competencias interculturales, agrupadas según tres dimensiones fundamentales:

cognitiva, procedimental y actitudinal. Estas competencias fueron sometidas a un proceso de validación mediante la aplicación de grupos focales, integrados por docentes del sistema educativo hondureño, quienes brindaron insumos relevantes desde su práctica profesional en entornos culturalmente heterogéneos.

Posteriormente, se evaluó la factibilidad de incorporar dichas competencias en los programas curriculares, considerando los distintos niveles y etapas del sistema educativo.

La interculturalidad y un nuevo paradigma educativo

En este apartado se propone una serie de conceptos que se relacionan con la categoría de interculturalidad. Este ejercicio analítico es necesario para ver sus implicaciones en el campo de la práctica de la vida cotidiana y de cualquier política pública en cualquier sociedad.

El concepto de interculturalidad, como otros términos, evoca diversos significados. Este es el carácter polisémico de interculturalidad que a lo largo de la historia reciente ha tenido distintos usos significados. Lo primero es aclarar que tiene algo de común con otros términos que tratan la diversidad cultural como es el caso de multiculturalidad y pluriculturalidad.

El concepto de multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas (Walsh, 2005).

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias (Walsh, 2005).

El concepto de interculturalidad puede tener muchos significados. Según Di Caudo, Llanos Erazo y Ospina Alvarado citando a Walsh (2009) la interculturalidad es:

la relación, comunicación y aprendizajes permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas, y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos por encima de sus diferencias culturales y sociales” por lo tanto es en la cotidianidad de la vida donde la interculturalidad se materializa y no es de ninguna manera un hecho dado, sino una construcción conjunta de sujetos y grupos, que no está exenta de tensiones y que no solo involucra a indígenas y afrodescendientes, sino que como apuesta y llamado tendría que incorporarse a las reflexiones, prácticas y escenarios actuales de las sociedades contemporáneas y sus interacciones (2016, p. 58).

Este concepto de interculturalidad plantea varios aspectos que lo diferencia como multiculturalidad.

El primer aspecto es que la interculturalidad no es una realidad dada como la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de culturas sin relación entre ellas. Esto significa que la interculturalidad es proceso por construir. En segundo lugar, es un proceso donde al menos se relacionan dos culturas o grupos culturalmente diferenciados.

En tercer lugar, la interculturalidad es una relación dialéctica entre el concepto de identidad y diversidad. La identidad esta relacionada con la pregunta quién soy yo, esto obliga a preguntarnos sobre nuestro origen o el autoconocimiento sobre lo propio. Esto último se construye en la relación con los demás.

La identidad como ejercicio de pensar lo propio conduce a pensar igualmente lo ajeno. Esto implica desarrollar la capacidad para pensar la realidad desde la perspectiva del otro. Este es el principio de la alteridad como elemento de la diversidad.

Dos modelos educativos en disputas

A continuación, proponemos dos modelos o paradigmas de educación que estarían en pugna para avanzar en la transformación educativa. En el cuadro siguiente se analizan las características de dos modelos o paradigmas: El modelo convencional de educación y el modelo de educación intercultural.

Mientras el primero promueve una identidad nacional homogénea al darle preeminencia a una cultura en detrimento de las culturas de los pueblos originarios; es decir, un modelo convencional que, aunque acepta las diferencias culturales no cuestiona las desiguales entre culturas. Además, este paradigma convencional educa a un individuo aislado de su contexto, de su territorio o de la misma naturaleza.

Mientras el modelo intercultural promueve la diversidad cultural y busca el diálogo de culturas de manera horizontal porque cuestiona las desigualdades en cualquier tipo de manifestación. Esto significa que no es una educación aislada de su contexto. Es una educación eco-relacional.

En otras palabras, el modelo convencional es fragmentario porque comparte el enfoque cartesiano de la ciencia en la que cada disciplina defiende su campo de conocimiento sin reconocer que existen muchos problemas globales que ameritan un enfoque holístico e interdisciplinar.

Tabla No. 1. Modelos educativos en disputa

Modelo de Educación Convencional	Modelo de Educación Intercultural
Promueve una identidad nacional homogénea	Promueve identidades heterogéneas y diversas
Unidireccional	Bidireccional-Dialógica, Eco-relacional

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 1. Modelos educativos en disputa

Modelo de Educación Convencional	Modelo de Educación Intercultural
Acepta las diferencias culturales sin cuestionar las desigualdades entre culturas	Promueve el diálogo de culturas de manera horizontal
La educación se aísla de su contexto	La educación se vincula a la comunidad y al territorio
Enfoque fragmentario	Enfoque integrador y holístico de la educación
Educación que segrega a los pueblos originarios	Educación que integra a los pueblos para enfrentar las desigualdades sociales
Postura frente al cambio: conservador	Promueve el cambio y la transformación
Niega la historia de los pueblos originarios.	Reconoce la historia de cada pueblo originario y la coloca en un lugar estelar en la formación profesional
Niega la espiritualidad de los pueblos	Integra la afectividad que le da importancia a la sabiduría ancestral (espiritualidad-cosmos) en los procesos educativos

Fuente: elaboración propia

En relación con la postura del cambio. El modelo convencional es conservador porque no cuestiona las desigualdades y no reconoce la importancia de promover las culturas de los pueblos originarios. Mientras el modelo intercultural da espacio a un proyecto de cambio educativo al considerar que no sólo se trata de constatar los hechos, sino que además investiga la realidad para plantear las alternativas a las desigualdades sociales. Además, que reconoce la historia y la memoria oral de los pueblos originarios para colocarlo en lugar estelar en el sistema educativo. Así mismo integra la afectividad en el proceso educativo para integrar los saberes, las cosmovisiones y la espiritualidad de los pueblos originarios y con ello ser una alternativa a la lógica instrumental en el marco de la sociedad global.

Antecedentes de la educación intercultural en Honduras.

En el contexto hondureño, el reconocimiento oficial del carácter pluricultural y multiétnico del país marcó un hito en la historia educativa nacional. Fue en 1994, bajo la administración del presidente Reina, cuando se emitió el Acuerdo Presidencial No. 0719-EP-94, mediante el cual se declaró que «Honduras es un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la Educación Bilingüe Intercultural con el fin de

reconocer la riqueza y diversidad cultural». Esta disposición fue posteriormente elevada a rango legislativo por el Congreso Nacional el 21 de julio de 1997, a través del Decreto No. 93-97, institucionalizando de forma oficial la Educación Bilingüe e Intercultural (EIB) en el sistema educativo nacional.

No obstante, los antecedentes de esta modalidad educativa se remontan a varias décadas atrás, particularmente en la región de La Mosquitia, donde se desarrollaron experiencias piloto de educación bilingüe incluso antes del reconocimiento estatal. A partir de los años 1950, misioneros moravos como Heath y Marx introdujeron un modelo educativo bilingüe conocido como Programa “Aras A”, que fue adaptado por docentes locales como el profesor Scott Wood Ronas, con el acompañamiento técnico de Tom Keogh. Estos esfuerzos, llevados a cabo de manera aislada y sin respaldo institucional, respondieron a la necesidad de contrarrestar los efectos de un modelo educativo castellanizante y mecanicista, establecido en la Constitución de la República, cuyo artículo 6 declara al español como idioma oficial del país (Herranz, 2000:253; Wood, 1997:2).

Un paso significativo hacia el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas se dio en 1993, con la firma de un convenio de cooperación entre la Secretaría

de Educación Pública (SEP) y la Confederación Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH). Este acuerdo sentó las bases para la formulación de un modelo de educación intercultural bilingüe concebido «para indígenas y desde los pueblos indígenas». Un año más tarde, en 1994, se concretó un segundo convenio SEP-CONPAH que formalizó el compromiso estatal de impulsar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta modalidad se orientó a responder tanto a las poblaciones indígenas que conservan su lengua materna como a la población en general, promoviendo una educación intercultural para todos.

La implementación de la EIB tuvo su origen formal en la modalidad de “Educación Bilingüe Bicultural” (EBB), iniciada en La Mosquitia. Posteriormente, esta experiencia evolucionó en las décadas siguientes hacia un enfoque más amplio, consolidándose en los años ochenta como “educación intercultural bilingüe” y, más adelante, como parte de un “sistema de educación para pueblos indígenas”. Este proceso estuvo enmarcado inicialmente en una lógica de integración y asimilación cultural, cuyo objetivo era reducir el aislamiento de los pueblos originarios y facilitar su inserción en la sociedad nacional y en el mercado laboral (Wood & Keogh, 1998, p. 275).

Durante las primeras etapas del programa, la lengua materna fue utilizada principalmente como una herramienta de alfabetización inicial, a través de textos traducidos del castellano, con el objetivo de lograr una rápida transición hacia la lengua y cultura dominantes. Sin embargo, tanto los docentes como las federaciones indígenas pronto comprendieron que esta estrategia reproducía las desigualdades estructurales existentes. En consecuencia, impulsaron una transformación hacia un modelo de educación intercultural bilingüe que reconociera la diferencia como un derecho y no como un obstáculo, promoviendo así la igualdad en la diversidad.

A partir de estos antecedentes, resulta necesario problematizar el desarrollo de la educación intercultural en Honduras, abordando tres ejes fundamentales: la construcción de identidades, la convivencia comunitaria y la

territorialidad. Estos elementos constituyen no solo dimensiones clave para entender la EIB, sino también fundamentos imprescindibles para fortalecer un modelo educativo verdaderamente inclusivo y contextualizado.

Construcción de identidad e identidades

Todo esfuerzo serio por comprender el concepto de identidad exige situarlo en su contexto, explorando sus vínculos con dimensiones fundamentales como la cultura, el territorio y la historia.

Para Giménez identidad y cultura son conceptos que están estrechamente interrelacionados, la identidad no es más que la apropiación distintiva de determinados repertorios culturales presentes en el entorno social. Esto queda claro si se considera que una función fundamental de la identidad es establecer «fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos» (Giménez, p. 1). Esto lleva a Giménez a plantear que la identidad no es otra cosa que el lado subjetivo de la cultura.

Referente a la cultura, Geertz la define como «sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales, y, por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y en su relación consigo mismos» (2003, p. 215).

Cabe subrayar que el concepto de cultura carece de sentido pleno si se desvincula del territorio que la sustenta, pues es en este espacio concreto donde adquiere forma, se reproduce y se transforma. Giménez precisa que «en una primera dimensión el territorio constituye por sí mismo un “espacio de inscripción” de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación» (1999, p. 33).

En una segunda dimensión nos dice Giménez, el territorio constituye un escenario donde se distribuyen instituciones y expresiones culturales propias del lugar. «Se trata siempre de rasgos culturales objetivados como son las pautas distintivas de comportamiento, las

formas vestimentarias peculiares... las danzas lugareñas, las recetas de cocina locales, etc.» (Giménez, 1999, p. 34).

Otro aspecto importante de la identidad es su dimensión histórica. La historia es el contexto en donde la identidad se forma y transforma constantemente; la identidad «se hace y rehace en el tiempo, se debilita o se fortalece, se incrementa y se transforma permanentemente según el grado de dinamismo histórico que le imponga la sociedad nacional en su conjunto» (Barahona, 2002, p. 14).

La identidad se forja en un pasado colectivo, por cuanto, el presente, se erige sobre un conjunto de elementos que la historia aporta, entre los que se puede mencionar la cultura, la religión, un espacio geográfico, formas económicas particulares, etc. Para Barahona, «en el “tener conciencia” de esa dimensión más extensa de la conciencia histórica residiría la capacidad de una sociedad para asumir su pasado colectivo y fijar en él su identidad, forjada en el pasado mismo» (2002, pp. 36-37).

La conceptualización anterior sirve de andamiaje para abordar la identidad en el contexto hondureño, en donde, por su complejidad, más que de identidad debe hablarse de identidades. Diferentes autores que han abordado el tema de la identidad en Honduras plantean que fue con la construcción del Estado-nación que el tema de la identidad cobró importancia.

Las élites criollas que asumieron el poder político con la independencia buscaron crear un nuevo orden social, tomando como base los ideales de las sociedades modernas europeas. Un paso para alcanzar este nuevo orden consistía en crear un Estado nacional republicano; no obstante, desde un inicio el proyecto se encontró con un obstáculo, la heterogeneidad de la sociedad hondureña, caracterizada por ser multirracial y pluricultural (Barahona, 2002). Al respecto Cascante (2004) agrega:

Desde los puntos de vista político, social y cultural la heterogeneidad se manifestaba como el rasgo más distintivo y como el mayor obstáculo para la elaboración de los proyectos nacionales. Era imprescindible,

entonces, homogeneizar los distintos grupos sociales y sus intereses, puesto que, de lo contrario, resultaba imposible la organización de un aparato estatal que condujera los destinos republicanos. (p. 247)

El Estado-nación enfrentaba el desafío de incorporar a todos los sectores sociales dentro del proyecto hegemónico de una pretendida cultura occidental moderna. Para Barahona, el Estado debía establecer «un modelo de sociedad culturalmente homogéneo» (2009, p. 96), y para alcanzarlo recurrió a la construcción artificial de una identidad nacional homogénea, que buscaba superponerse a las identidades locales y étnicas preexistentes.

Convivencia comunitaria y la interculturalidad

La convivencia comunitaria y ciudadana es el conjunto de relaciones que se establecen en un territorio delimitado.

La convivencia se puede describir como el proceso de interacciones múltiples a través del cual las personas desarrollan estrategias para vivir juntas. Esta definición implica centrarse en los resultados de dichas estrategias en términos de calidad de vida y en la calidad de las relaciones de interacción involucradas, a las cuales denominamos relaciones de convivencia (Arango, 2006 citado en Gómez Azcárate e Ibarra Hernández, 2014, p. 8).

Esta definición plantea el tipo de relaciones que se construyen en la comunidad. Estas relaciones están mediadas por el reconocimiento del otro y el conjunto de normas que regulan la convivencia entre ciudadanos.

La educación como proceso de socialización prepara al individuo para vivir en comunidad. Para ello debe generar capacidades para convivir con los demás y enseñar valores democráticos como la cooperación y la vida de respeto a la diversidad cultural y social.

La convivencia comunitaria y ciudadana parte del principio que cada individuo está inserto en una comunidad y que goza de los mismos derechos. Sin embargo, en la vida

cotidiana las relaciones entre los ciudadanos pueden variar de acuerdo con el grado de aceptación o conflicto que exista entre los mismos. Las relaciones entre sujetos esta mediado por un conjunto de símbolos que son parte de la cultura. Es decir, que la comunicación y la interacción social intervienen un conjunto de significados que se mantienen y se consideran válidos para esa comunidad o pueblo.

Por lo que la vida cotidiana puede considerar como un conjunto de hechos que se repiten y se convierten en una regularidad. Con el ánimo de caracterizar la convivencia intercultural y la vida cotidiana se puede establecer tres tipos de situaciones que se dan en una comunidad según Giménez 2005 citado por Gómez Azcárate y Ibarra Hernández, 2014, p. 13:

1. La convivencia se caracteriza por la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación; se respetan y asumen los valores básicos o centrales de la comunidad, así como las normas morales y jurídicas.
2. Coexistencia se refiere a un tipo de relación en el que las personas no se relacionan de forma activa y viven de manera separada entre sí. Aun así, la relación entre los individuos es de respeto, pero de un respeto más bien pasivo, de dejar hacer, con nulo o poco interés por el otro; la comunicación también se da casi exclusivamente con los considerados iguales y/o similares.
3. Hostilidad, el ambiente es de tensión, de confrontación para quienes lo viven de manera cotidiana y domina la competencia sobre la cooperación. O bien se está al borde de la escalada del conflicto, pues todo el mundo sabe que están latentes estos y aquellos asuntos, o bien directamente se está instalado en un conflicto permanente y frecuentemente desregulado.

Desde luego, que los tres tipos de situaciones no existen de manera pura en una sociedad. Sin embargo, una de ellas tiene mayor peso en la comunidad. Por ejemplo, no existe en una cultura o sociedad sólo relaciones de hostilidad, ni tampoco de coexistencia o convivencia. Lo importante es que una de ellas prevalecerá sobre las demás.

En el contexto de pueblos originarios es probable que las relaciones se muevan entre la coexistencia y la hostilidad. En varias comunidades se acentúa la hostilidad asociada por la violencia de ciertos grupos sobre otros.

El aprendizaje de la convivencia se asocia en adquirir ciertos códigos que hagan posible relaciones pacíficas y relaciones horizontales donde predominan valores de la cooperación y la solidaridad. Es evidente que las escuelas promueven los valores de competencias antes que el de cooperación y solidaridad. Los pueblos originarios en Honduras todavía mantienen una agricultura ancestral donde prevalecen los valores y saberes de respeto a la naturaleza y de cooperación en los cultivos. Por ejemplo, la mano vuelta. Estos valores son centrales para preservar la vida comunitaria y una relación armoniosa con el entorno y la naturaleza.

Territorialidad e interculturalidad

La territorialidad se entiende como un proceso social de construcción del territorio, concebido no simplemente como una extensión geográfica, sino como un espacio cargado de relaciones múltiples. Estas relaciones -económicas, políticas, simbólicas y culturales- se desarrollan en interacción constante con el entorno natural, dotando al territorio de sentido y funcionalidad para quienes lo habitan.

Desde el enfoque de la ecología cultural propuesto por Julian Steward (1955, p. 43), el territorio se expresa en diversos niveles -desde lo local hasta lo nacional- y se encuentra estrechamente vinculado a estructuras económicas, sociales y políticas. En esta perspectiva, el territorio no solo es habitado, sino también interpretado y representado colectivamente, como parte de un proceso sociocultural que moldea la identidad de los grupos humanos en relación con su espacio vital.

Cada grupo social, por tanto, delimita y reconoce su territorio no únicamente en términos físicos, sino como un ámbito en el que se configuran significados culturales y símbolos compartidos. Dicho espacio se convierte en una representación colectiva que articula identidad,

pertenencia y memoria histórica (Ther Ríos, 2012, p. 494). Estas construcciones simbólicas pueden ser explícitas o implícitas, pero siempre están asociadas a una referencia espacial concreta: el territorio.

En términos económicos, la territorialidad también se manifiesta a través de la apropiación funcional del espacio, principalmente mediante el uso de los recursos naturales. Esta relación utilitaria, sin embargo, no está exenta de significación cultural, ya que el manejo del entorno contribuye a generar prácticas y valores que refuerzan el vínculo entre sociedad y naturaleza (Bourdieu, 1991, p. 109).

Además, el territorio posee una dimensión temporal, ya que se construye históricamente. Es decir, los espacios no son estáticos, sino que están en constante transformación a través del tiempo y en función de los procesos sociales que los atraviesan (Ther Ríos, 2012, p. 4). Esta historicidad dota al territorio de profundidad y arraigo, consolidando su papel como núcleo estructurador de la vida comunitaria.

El sentido de pertenencia territorial se refleja en los comportamientos, prácticas y modos de vida que las personas desarrollan en relación con su entorno. Este vínculo identitario, como señala Tizón (1996, p. 20), constituye una expresión concreta de la territorialidad, en tanto configura la manera en que las comunidades reconocen y valoran su espacio.

No obstante, las relaciones dentro de un territorio no siempre son armónicas ni igualitarias. La presencia de actores externos que buscan acceder o controlar recursos naturales -como la tierra, el agua o la biodiversidad- genera conflictos y tensiones que ponen en riesgo la autonomía de las comunidades y la sostenibilidad de sus formas de vida.

Por tanto, los conceptos de territorialidad, identidad cultural y convivencia comunitaria son fundamentales para el diseño de una educación intercultural. Incorporar estos enfoques en el sistema educativo nacional permitiría formar competencias orientadas al reconocimiento de la diversidad, el respeto por los saberes territoriales y la promoción de relaciones más

equitativas entre los distintos pueblos que coexisten en el país.

Referencias bibliográficas

Barahona, M. (2002). *Evolución histórica de la identidad nacional*. 2ª. Ed. Tegucigalpa: Guaymuras.

Barahona, M. (2009). *Pueblos indígenas, Estado y memoria colectiva en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.

Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.

Cascante, F. Modernidad e identidad cultural en América Latina. En Kañina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXVIII (2), pp. 237-255, 2004.

Di Caudo M. V., Llanos Erazo D. y Ospina Alvarado M. C. (Coordinadores). (2016). *Interculturalidad y Educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces*. CLACSO, Universidad Politécnica Salesiana.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa editorial.

Giménez, G. (1999). Territorio cultura e identidades. *Época II*. Vol. V. Núm. 9. Colima, junio 1999. pp. 25-57.

Giménez, G. (S.F). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*.

Gómez Azcárate, E. y Ibarra Hernández, A. R. (2014). Referentes y perspectivas de la convivencia comunitaria. En Vera Jiménez A. y Ávila Guerrero, M. E. (coordinadores). *Teoría y Práctica de la Convivencia Comunitaria*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Hobsbawm, E. (2002). Introducción: la invención de la tradición. En Hobsbawm y Ranger (Eds.): *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.

Steward, J. H. (1955). *Theory of culture change: The methodology of multilineal evolution*. University of Illinois Press.

Tizon, P. (1996), "Qu' est ce que le territoire?". En: *Les territoires du quotidien, sous la*

direction de Guy Di Méo (pp. 17-34).
L'Harmattan: Paris.

Ther Ríos, F. (2012), Antropología del territorio.
Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol.
11, núm. 32, 2012. Santiago de Chile:
Universidad de Los Lagos.

Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación del Perú,
UNICEF.

Wood Ronas, S. (1997). *El programa educativo bilingüe intercultural de La Mosquitia Hondureña*. Ponencia presentada en el Taller Centroamericano "Identidad Cultural Indígena", La Ceiba, Honduras.

Wood Ronas, S., & Keogh, T. W. (1998). Experiencia de la educación intercultural bilingüe de La Mosquitia Hondureña. En A. Herranz (Coord.), *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras. pp. 272-281.