

Caminos interculturales: una opción metodológica para aprender el zapoteco en Santiago Xochiltepec

Intercultural paths: A methodological option for learning Zapotec in Santiago Xochiltepec

Roberto **Hernández Vásquez**¹, Yubiel **Calleja Hernández**²,

Resumen

Este artículo expone una experiencia en cómo, fuera de los márgenes educativos-institucionales, es posible generar nuevas rutas metodológicas y estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua zapoteca. En el desenlace, se abordan temas pedagógicos y didácticos en vinculación con la vida cotidiana y filosofía comunitaria. Así, bajo el cobijo de la metodología cualitativa, con enfoque de etnografía colaborativa y hermenéutica-interpretativa, se gestionaron diálogos interculturales-intergeneracionales en complementariedad y reciprocidad con los actores. La apuesta forma parte de los procesos etnopolítico-formativos y de descolonización lingüística, epistémica y metodológica que condensa prácticas de la vida cotidiana, objetivos comunes y discursos institucionales. Este trabajo nos invita a trascender los métodos y procesos pedagógico-educativos tradicionales-coloniales para construir

escenarios donde la lengua originaria sea vivida, sentida y pensada desde los lugares de enunciación de los actores.

Palabras clave: lengua indígena, caminar juntos, diálogos intergeneracionales, interculturalidad.

Abstract

This article presents an experience of how it is possible to generate new methodological routes and didactic strategies for the teaching and learning of the Zapotec language outside of institutional educational margins. The conclusion addresses pedagogical and didactic themes in connection with daily life and community philosophy. Thus, under the framework of qualitative methodology, with a focus on collaborative ethnography and interpretive hermeneutics, intercultural and intergenerational dialogues were managed through complementarity and reciprocity with the participants. This

¹UNAM, Becario del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Asesorado por la Dra. Judith Pérez Castro

²Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca

Recibido: 11 de abril de 2026

Aceptado: 8 de junio de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 105-128

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.06.rh



approach is part of the ethno-political-formative processes and the linguistic, epistemic, and methodological decolonization that condenses daily life practices, common objectives, and institutional discourses. The work invites us to transcend traditional-colonial pedagogical-educational

methods and processes to build scenarios where the indigenous language is lived, felt, and thought from the participants' own places of enunciation.

Key words: indigenous language, walking together, intergenerational dialogues, interculturality.

INTRODUCCIÓN

En México, las lenguas originarias han sido escenario de múltiples debates; desde las políticas asimilacionistas-integracionistas del siglo pasado hasta las interculturales que recientemente resaltan en los discursos institucionales de los estados-nación. El eje central de la discusión gira en torno a qué se hace o qué hacemos con la diversidad cultural y lingüística. En décadas anteriores, la discusión se profundizaba y complejizaba cuando, desde la perspectiva esencialista, se asumía que como nación se debería contar con una lengua nacional que identifique y dote de significado e identidad a los conciudadanos. Frente a ello, las vertientes del pensamiento crítico, en relación con las ideas del multiculturalismo (de la época), abogaba por el respeto y, posteriormente, por el reconocimiento de la diversidad cultural.

Conforme pasaban los años, la discusión fue extendiéndose y adquiriendo mayor relevancia en las instituciones gubernamentales y educativas. Al mismo tiempo, al interior de los pueblos indígenas, emergían intelectuales, líderes y algunos profesionistas que, desde las condiciones contextuales en las que vivían, criticaban y rechazaban las políticas del estado-nación. Después de varias décadas y de innumerables análisis, actualmente, el debate continúa; sin embargo, a diferencia de los años anteriores donde se discutía sobre qué hacer con la diversidad cultural y lingüística; en la actualidad, el reto consiste en cómo migrar de una política monocultural, etnocéntrica y cerrada a una intercultural, pluricéntrica, abierta al diálogo y a la construcción de conocimientos desde otras perspectivas y latitudes.

La discusión sigue siendo compleja y profunda, debido a que la diversidad y los contextos no son estáticos; el dinamismo y los constantes flujos migratorios ocasionan que las subjetividades y las identidades estén en movimientos continuos. Del mismo modo, las lenguas originarias son también deconstruidas, a veces fortalecidas, en ocasiones debilitadas o silenciadas, inclusive hay algunas que están desapareciendo con el transcurrir de los tiempos. En este sentido, la construcción de prácticas y

acciones que impulsen el fortalecimiento cultural y lingüístico no puede pensarse desde “arriba” ni desde “afuera”, tampoco de forma abstracta y con pretensión universalista, más bien, desde la emergencia contextual y como “procesos concretos, particulares y situados en unas coordenadas histórico-espaciales” (Jiménez-Naranjo, 2019, p. 76).

El presente trabajo enfatiza la forma en que, desde una perspectiva dialógica, intercultural-intergeneracional se aprendió la lengua zapoteca a través de acciones cotidianas que fortalecieron la convivencia y la filosofía de vida de los actores. Así, el análisis parte de los aspectos geográficos y socioculturales de la comunidad para llegar a la situación lingüística de la misma (quiénes la hablan, lugares donde se practica y las percepciones acerca de ella). Posteriormente, el enfoque gira en torno a las actividades y ejercicios que se realizaron para el aprendizaje de la lengua, acciones situadas que fortalecieron el lazo familiar y comunitario. Por último, se realiza una breve reflexión sobre el camino recorrido y los aprendizajes construidos.

Santiago Xochiltepec en la cartografía sociocultural de México

México se caracteriza por una compleja constelación cultural y lingüística fundamentada en sus pueblos y comunidades indígenas; aunado a lo anterior, la diversidad geográfica y climática se visualiza desde los horizontes sociales, culturales, económicos y ecológicos. A nivel nacional, Oaxaca es uno de los estados más complejos y “atrasados” en términos educativos y económicos. En los 570 municipios que conforman el estado, existe un alto grado de analfabetismo y rezago educativo, descontentos sociales y fuertes conflictos agrarios y administrativos que entorpecen las relaciones intercomunitarias e interculturales. Pese a las tensiones sociopolíticas y carencias económicas y laborales, la vida cotidiana de los pueblos continúa deconstruyéndose.

Santiago Xochiltepec, perteneciente al municipio de Santiago Textitlán, es una de esas comunidades que se encuentran entre los cerros y nieblas que caracterizan a la Sierra Sur del estado de Oaxaca. Perteneciente a la etnia zapoteca y con una historia colectiva marcada por el despojo y la exclusión, la comunidad es conocida por los pueblos vecinos como Chesvii¹. Xochiltepec se caracteriza por el verdor de sus árboles que se opaca con la niebla en los meses lluviosos. Ubicada a 1700 m.s.n.m. rodeada de cordilleras montañosas y con sus 1058 habitantes, su filosofía

¹Chesvii no es una traducción al zapoteco de “Xochiltepec”, ya que Xochiltepec está en Náhuatl y significa cerro de las flores. Chesvii es, más bien, una forma de nombrar, en lengua zapoteca, al lugar donde se ubican los habitantes de Xochiltepec.

de vida se encuentra cimentada y aferrada al territorio, pese a la violación a sus derechos ocasionados por las necro-políticas del estado-nación. Santiago Xochiltepec es una de esas comunidades cuyas heridas culturales, territoriales, bélicas y políticas aún no han cicatrizado.

Fecha tras fecha y año con año, la historia nos recuerda que la persistencia de la comunidad se debe a los procesos de reinvención y la capacidad de resiliencia que individual y colectivamente se han construido. En Xochiltepec se comprueba la tesis que, “las relaciones entre los pueblos indígenas y las instituciones de los estados-nación latinoamericanos han sido tensas y contradictorias desde hace siglos” (Dietz & Mateos, 2019, p. 164) y que la vida comunitaria es más compleja de lo que se comenta en los discursos esencialistas-estatales.

En términos bioculturales, la permanencia de la comunidad se finca también en la relación material y espiritual con la madre tierra (como elemento constitutivo del territorio). Referente a la relación material, esta se origina mediante el trabajo agrícola fundamentado en la siembra y cosecha de maíz, frijol, calabaza, café, aguacate, entre otros. Por su parte, la relación espiritual se basa en los lazos y cosmovisiones que se han construidos desde tiempos largos con la madre tierra, el agua y los bosques. Relación y convivencia basada en el respeto, la reciprocidad, la complementariedad y la interdependencia; por lo tanto, la filosofía de vida comunitaria se condensa en los diálogos entre la cultura, el territorio (mundo natural) y la espiritualidad (mundo sobrenatural).

Reconocerse como seres complementarios, interdependientes y coexistentes con los otros elementos y seres que conforman el cosmos ha permitido la organización y estructuración de la comunidad. Si bien los hogares (hechos de materiales de la región) están compuestos por familias extensas, sobre la asamblea comunitaria, como máxima autoridad, descansa el bienestar y salud de la comunidad. Como máxima tribuna institucional, la asamblea representa el poder legítimo, legal y fáctico de Santiago Xochiltepec; su ejercicio simboliza la mayor expresión democrática de la comunidad. Es el espacio donde los comuneros, mediante usos y costumbres, eligen autoridades municipales y agrarias que los representan, dialogan sobre los malestares sociales de la comunidad y toman las decisiones necesarias para construir el futuro comunitario.

El proceso histórico de la comunidad ha estado marcado por el despojo de sus elementos naturales (tierras, bosque, mantos acuíferos, etc.) y por las luchas y resistencias incesantes por conservar la filosofía y vida comunitaria. A ello se adhieren los procesos y prácticas de transculturación e imposición como encomienda nacional gestada desde 1821 y, como

legado colonial cuyo fundamento filosófico se basa en el pensamiento binario de la razón occidental. Estas acciones coloniales y de conquista han impactado en las formas en que se realizan los rituales, en la realización y organización de la fiesta patronal, en la indumentaria y en los otros elementos que complementan la vida política de la comunidad.

Sin embargo, el ámbito lingüístico es uno de los elementos más golpeados por los embates del estado-nación a través de sus políticas públicas educativas. Es común sostener que la pérdida de una lengua significa también la pérdida de una forma de vivir e interpretar el mundo; para los pobladores de Santiago Xochiltepec, las políticas educativas impuestas por el estado han sido violentas porque se crean desde “afuera” y desde “arriba”, por lo tanto, representan acciones homicidas y lucrativas que atentan contra de la vida comunitaria. En este sentido, la idea de que la escuela es “el campo donde la cultura dominante ha alcanzado su más intensa ofensiva contra las culturas dominadas” (Maldonado, 2010, p. 13) resuena desde las voces de los oprimidos-despojados y lo atestiguan los malestares y las cicatrices de la comunidad.

La lengua originaria en Santiago Xochiltepec: uso y valoración

El campo lingüístico fue y sigue siendo uno de los más afectados dentro del proceso de transculturación y prácticas coloniales para la instauración de la cultura identidad nacional. En estos márgenes, la consolidación de los estados-nación se basó en la supresión y negación cultural y lingüística de la otredad. Esta práctica hace que, así como la migración, la diversidad cultural se perciba como un problema que se resuelve con el cierre de fronteras culturales, la construcción de muros o barreras lingüísticas y la cimentación de ideologías superiores e inferiores. Dicha política reduccionista y excluyente se refleja en los modos de vivir, percibir el cosmos y, sobre todo, en la pérdida o valoración de las lenguas existentes en el mundo.

Si se analizan los datos mostrados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), éstos son alarmantes, la diversidad lingüística se ha reducido considerable y vertiginosamente. Las grandes poblaciones hablantes de alguna lengua (diferente a la del imperio) han sido limitadas a pequeños grupos (especialmente de ancianos). Al respecto se dice que:

La población mundial en la actualidad supera los 6 mil millones, aunque las lenguas ya se han reducido alrededor de 6 mil. Más de la mitad de la población mundial habla once lenguas -chino, inglés, hindi/urdu, castellano, árabe, portugués, ruso, bengalí, japonés, alemán y francés-, mientras

que otras 3 mil lenguas son habladas por alrededor de 8 millones de personas. Esto significa que 4% de las lenguas del mundo las habla el 96% de la población. Si vemos de otra manera tal estadística, tenemos que el 96% de las lenguas del mundo las habla solo el 4% de la población. (INALI, 2009a, p. 16)

Del mismo modo, los lingüistas estiman que cada mes se extingue una lengua; otros argumentan que esto ocurre cada dos semanas. A esta velocidad, en 100 años podrían existir aproximadamente 2,500 lenguas en el mundo (INALI, 2009a). Estos niveles de exterminio lingüístico impactan fuertemente en México, puesto que siendo uno de los países más diversos del mundo la pérdida lingüística también es considerable. Paradójicamente, dicho proceso se asemeja con lo que ocurre en Santiago Xochiltepec donde cada vez son menos los hablantes del zapoteco.

En materia lingüística, México “ocupa el 2° lugar en América Latina. Cuenta con 11 familias lingüísticas que albergan 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas.” (INALI, 2009b, p. 17). Dentro del plexo lingüístico mexicano, el zapoteco es una lengua indígena que conforma la constelación geo-cultural del país. Perteneciente a la familia lingüística oto-mangue y conformado 62 variantes lingüísticas es una de las lenguas más habladas y con mayor presencia en el territorio oaxaqueño. Respecto al zapoteco que se habla en Santiago Xochiltepec, éste se cataloga dentro de la variante *Risna/rixhna* -zapoteco de la sierra Sur-noroeste- (Catalogo nacional de lenguas indígenas, 2009, p. 179). Para los nativos-hablantes de la comunidad de Santiago Xochiltepec *Risna* se traduce como *Rixgidú* (nuestro idioma).

Santiago Xochiltepec cuenta con una historia que la proyecta como víctima ante la mirada de la otredad. Dicho proceso histórico, ha impactado fuertemente en las relaciones intercomunitarias y al interior de la misma comunidad. La lengua materna-indígena, como matriz civilizatoria y fuente de vida, fue también relegada y considerada como un “objeto” desechable y reemplazable. Así, de ser bilingües, con el transcurrir del tiempo, se transformaron en monolingües del español. Actualmente, son pocos los que dominan ambos idiomas, sin embargo, no practican el zapoteco porque la carga ideológica y etnocéntrica es profunda. Hoy día, no existe ninguna persona monolingüe en *Rixgidú* (zapoteco).

La situación lingüística de Santiago Xochiltepec es preocupante, se pronostica que si no se implementan proyectos o acciones de desarrollo lingüístico en poco tiempo la lengua desaparecerá. Siguiendo las nociones de Fishman (1991), para hablar de un diagnóstico lingüístico es necesario

pasar por los estándares que plantea, en la cual, se basa en un modelo de ruptura intergeneracional de la lengua. En el caso de Santiago Xochiltepec se visualiza en la tabla 1.

Para el análisis situacional de la lengua, Fishman (1991), maneja una escala del 0-10, donde una lengua en nivel cero es de tipo internacional, su descripción es que se trata de una lengua que se usa en un amplio rango de funciones tales como la política, los medios de comunicación, el gobierno, el derecho, la educación pública y privada, y todas las instituciones que hay en la sociedad pasando por la familia, etc. Esta lengua es de tipo internacional y es usada en los espacios de la vida cotidiana; estas podrían ser el inglés, el español, el chino, el ruso, etc.

A medida que el nivel avanza, el tipo y la descripción se modifican, por ejemplo, una lengua en nivel 1 ya no es internacional, sino nacional, aunque en la descripción es similar a la internacional. El nivel 2 muestra una lengua de tipo regional, se describe como una lengua que se usa de manera local y regional, en los ámbitos del gobierno y los medios de comunicación. Por su cuenta, el nivel 3 refiere una lengua fuerte en el comercio y es usada para el trabajo en lo local y lo regional. Del mismo modo, el nivel 4 usada en la educación, se describe como una lengua que su sistema de escritura es enseñado en la educación pública. Por su parte, el nivel 5 refiere a una lengua de tipo escrita usada por todas las generaciones y es parte de la lectoescritura en algunas áreas de la comunidad. El nivel 6a es una lengua vigorosa, es usada por todas las generaciones y los niños la aprenden como su primer idioma; a todos estos niveles de uso de la lengua la UNESCO las cataloga como lenguas que están a salvo.

Tabla 1.
Estado de la lengua en Santiago Xochiltepec

Nivel	Tipo	Descripción	UNESCO
8b	Casi extinta	Los hablantes del idioma son los ancianos de la tercera edad o adultos mayores, el cual, no la utilizan frecuentemente en los espacios comunes.	Peligro crítico de extinción

Nota: Elaboración propia con base a los estándares planteados por Fishman (1991)

El riesgo es con las lenguas que están en los niveles 7b en adelante, porque ya es una lengua amenazada. Aunque es hablada por todas las generaciones, solo algunos niños la usan como su primer idioma, la UNESCO argumenta que se trata de una lengua vulnerable. De esta forma, a medida que avanza el nivel, mayor es el riesgo. Así una lengua en nivel 10, es una lengua de tipo extinta porque se trata de una lengua que ni siquiera se usa como símbolo de identidad, es decir, se pierden los rastros de su existencia tanto en la documentación como en su versión testimonial.

Volviendo a la situación de la lengua indígena de Santiago Xochiltepec, ésta se encuentra en un nivel crítico. Está a un paso de su extinción; los hablantes son de la tercera edad, abuelos, bisabuelos y tatarabuelos. El desuso de la lengua en los espacios comunes y con la resistencia de los jóvenes para aprenderla la probabilidad de desaparecer aumenta ampliamente. Dichas acciones se remontan a los procesos de colonización y exterminio lingüístico, donde las prácticas y discursos de castellanización fueron severamente agresivos y cuyos resultados se visualizan en las formas de pensar y actuar de los padres y madres de familia; de este modo, la prohibición para aprender o practicar la lengua materna se convirtió como parte del legado cultural.

La severidad no fue solo para el olvido y desprestigio de la lengua materna, fue también para el aprendizaje del castellano. En Xochiltepec existen relatos y testimonios donde los padres de familia exigían a sus hijos conversar en español. Dichas prácticas derivan de las propias experiencias, de los tránsitos en las escuelas convencionales y encuentros con las instituciones estatales; en donde la retórica giraba en torno a que “lengua originaria (indígena) no sirve, es sinónimo de ignorancia, atraso y pobreza”, por lo tanto, debe aprenderse el castellano para “salir adelante” y “ser alguien en la vida”.

Los discursos meritocráticos de la escuela tradicional-colonial impactaron en los tuétanos de los hablantes que hasta en el núcleo familiar y en las conversaciones cotidianas resaltaban como un deber hacer. Aunque los padres y abuelos hablaran la lengua de manera simultánea, para los hijos y nietos fue una prohibición total. En efecto, las nuevas generaciones se convirtieron en monolingües del español. Una de las historias más emblemáticas es la del señor Alberto Ramírez, quien es nativo-hablante del zapoteco. Cuenta que aprendió el español en la calle al redor de sus 12 años con la finalidad de sobrevivir en un mundo donde el discurso institucional, orquestado por el Estado y reproducido por las escuelas, se había convertido como fundamento del progreso y civilización. Como no tuvo acceso a la educación escolar y siendo

monolingüe del zapoteco, a través de conversaciones cotidianas con sus compañeros y amigos que iban a la escuela y eran hablantes del castellano adquirido dicha lengua.

Como el anterior, existen innumerables ejemplos de cómo la lengua materna fue desplazada por el discurso estatal-nacional-colonial y las prácticas de la escuela convencional. Actualmente, la comunidad está reflexionando sobre el derecho a la diversidad cultural y de cómo ésta, más que un problema, es un recurso y una herramienta para hacer frente al fallido proyecto nacional-colonial y las necropolíticas que lo fundamentan. En estas coordenadas, desde las nociones de la diferencia y diversidad cultural, se optó por repensar la cultura, la lengua y la vida cotidiana desde los lugares de enunciación, como fundamento onto-epistémico y como referente etnopolítico y, enseguida, generar e implementar, fuera de los márgenes y encomiendas institucionales, acciones que impulsen nuevamente el reencuentro y reconciliación cultural y lingüística.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló bajo el cobijo de la metodología cualitativa con perspectiva de etnografía colaborativa (Arribas-Lozano et al., 2020; Dietz & Mateos, 2019) y hermenéutica-interpretativa (Ricoeur, 2001; Vasilachis, 2007). Se optó por estos enfoques porque en su quehacer permiten la construcción de los datos desde las “propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, así como su conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1996, p. 7). Se acudió la etnografía colaborativa porque sus dimensiones ética-política, el compromiso y responsabilidad que demanda al investigador con referencia al entorno social y el impulso a la “construcción conjunta y colaborativa del conocimiento” (Hernández & Mateos, 2024), así se pudo adentrar en aquellos elementos y acciones que los actores realizan desde sus filosofías de vida. Por su cuenta, la hermenéutica-interpretativa facilitó la comprensión de los significados de las palabras, las razones, los sentires y las acciones de los sujetos.

Aunado a lo anterior, para la construcción de los datos se acudió a conversaciones cotidianas que se denominaron *diálogos intergeneracionales de conocimiento*. Desde las metodologías convencionales la técnica se nombraría como entrevistas etnográficas en profundidad. Se recurrió a los diálogos intergeneracionales porque permitió gestionar conversaciones amistosas, recíprocas y con retroalimentaciones constantes. En estos márgenes, no existió un investigador como “científico social”, más bien, el rol trascendió y se convirtió en un papel de aprendiz activo-reflexivo que preguntaba y caminaba desde lo más simple hasta lo más complejo. Por su parte, el

“informante” se transformó en un *agente intercultural de conocimiento* con mirada etnopolítica, voz propia y conocedor-hacedor de su propia historia. En este sentido, se forjó un diálogo entre pares que posibilitó empalmar acciones y metáforas colectivamente y en igualdad de condiciones.

Durante las conversaciones, se platicaba de diversos temas, los que resaltan son: las leyendas de la comunidad, el cultivo de la tierra, los saludos, las historias de vida, la temporada de lluvia, etc. Estas charlas, fueron los puentes que posibilitaron los aprendizajes de la lengua zapoteca, asimismo, ayudó a la comprensión de algunos procesos históricos de la comunidad, al adentramiento a la cosmogonía y filosofía comunitaria y al ejercicio mismo de las actividades programadas. Por lo anterior, los diálogos intergeneracionales no fueron conversaciones simples, cada una de ellas se desarrolló en profundidad y desde la complejidad que cada fragmento y cada acción (individual y colectiva) demandaba.

Un elemento a resaltar es lo que se ha denominado *sobrevivencia lingüística*. En términos prácticos, significa preguntar aquello que no se tenía contemplado en el guion pero que emerge como concepto (palabra), metáfora o acción clave y que es relevante conocer para la actividad y para la investigación en curso (desde la investigación tradicional, estos conceptos se les conocen como categorías *emic*). La sobrevivencia lingüística fue ejercida a través dos expresiones claves; la primera mediante la pregunta “¿laj ñía (palabra desconocida) lo rixgidúna?” (Cómo se dice, *se menciona la palabra desconocida*, en nuestra lengua). Es decir, si durante la conversación era necesario preguntar algo que se desconocía pero que era necesario preguntarlo, para no decirlo en español (aunque fuera solo una palabra), de modo que, se tuvo que aprender a preguntar en zapoteco cómo se dice en nuestra lengua y se mencionaba el concepto, pronombre, acción o adjetivo.

La segunda tiene que ver con la comprensión profunda de la conversación y por medio de la expresión “Ogaj layha lain kós uñíira; git fávora, rii ñii bí español, luegal rii ñii bi rixgidúna” oiga, no le entiendo, *¿me lo puede decir en español y después en zapoteco, por favor?* En este sentido, las traducciones lingüísticas e interculturales jugaron un papel preponderante no solo para aprender la lengua y comprender las conversaciones en su totalidad, también para interpretar el contexto y la filosofía de vida del otro como semejante y diferente. De este modo, el binomio semejanza-diferencia posibilitó el ingreso a los recintos de los decires, haceres, saberes y poderes como posicionamientos y lecturas que los sujetos hacen frente al cosmos y la realidad que construyen constantemente.

Aunado a lo anterior, la relación e intercambio entre los saberes-haceres-poderes² de los actores, ampliaron el panorama para reflexionar sobre los discursos hegemónicos y excluyentes que predominan en nuestras sociedades, y, concretamente, en los que han perforado y penetrados en el tuétano de la cultura y lengua de nuestra comunidad.

Es importante resaltar que los diálogos intergeneracionales-interculturales de conocimientos, como conversaciones amistosas, son considerados como lecciones de vida. Como una semilla que empieza a florecer al interior de la memoria, el corazón, en las voces y en la vida cotidiana que se construye colectivamente y, que, con el transcurrir de los tiempos se compartirá con los(as) descendientes y paisanos(as) para seguir el camino, caminar juntos y hacer camino al andar.

Por último, el proceso de sistematización y análisis de los datos se fundaron a partir de los registros de las actividades realizadas y con base a las descripciones contextuales y actitudinales de los colaboradores (las notas del diario de campo). Si bien las categorías centrales como la lengua materna, prácticas coloniales, procesos de aprendizaje, educación intercultural y etnicidad ayudaron en el proceso de indagación y en el proceso de sistematización y depuración de la información; se prefirió gestionar y construir nuevas categorías a partir de las voces y acciones de los participantes (categorías *emic*).

De este modo, por ejemplo, caminar juntos, diálogos intergeneracionales, agentes interculturales de conocimiento, sobrevivencia lingüística, entre otras, son categorías que se construyeron a partir de los diálogos y encuentros con los actores. En estos escenarios, la hermenéutica-interpretativa impulsó y profundizó la comprensión significativa y simbólica de los haceres, decires y sentires, desde una perspectiva intercontextual e intergeneracional, a fin de seguir dialogando y construyendo los conocimientos colectivamente.

Diálogos intergeneracionales: una apuesta para caminar juntos

Juan es un joven oriundo de la comunidad de Santiago Xochiltepec. Su historia de vida está marcada por sucesos que han impactado en el bienestar personal y familiar; desde muy temprana edad sobre sus hombros

²Desde la perspectiva de Mateos, Dietz y Mendoza (2020) los saberes-haceres-poderes se entienden como “capacidades teórico-práctica de traducir de forma dialógica y potencialmente simétrica entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales, al mismo tiempo, de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder y, como apoyo a la apropiación local de saberes-haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder” (p.231).

descansaba la responsabilidad de ser el “hombre de la casa”. Dicha encomienda tatuó y perforó el sentir y las razones de ser para posicionarse en el cosmos. Con el transcurrir de los tiempos fue aprendiendo y construyendo conocimientos que el entorno cultural demandaba para sobrevivir humana y socialmente; en dichos procesos comprendió la importancia de las relaciones socioculturales y los significados de la acción humana. Nacer y crecer en cuna evangélica también le ayudó a forjar una actitud resiliente frente a las adversidades. Las lecciones de vida fungieron como muletas éticas que lo acompañan en sus andares cotidianos.

Las actitudes y competencias que Juan estaba construyendo, para su edad y para la época, eran poco comunes y ameritaban reconocimiento y admiración. Conforme pasaba el tiempo, dichas habilidades fueron profundizándose y adquiriendo mayor relevancia para su vida en el ámbito social. Al mismo tiempo, la curiosidad por aprender y ampliar sus conocimientos sobre su realidad fue asomándose por la ventana epistemológica con mayor frecuencia. De este modo, la curiosidad y la inquietud estrecharon la mano para preguntarse del ¿por qué las cosas son así y no de otra forma? ¿Por qué en la comunidad no realizan algunas actividades y en otras sí? ¿Qué puedo hacer para transformar la comunidad y mi realidad?, cuestionamientos existenciales que rondaban frecuentemente en la cabeza de Juan y que necesitaban ser respondidas.

El tránsito por la educación primaria y secundaria no pasó desapercibido, la encomienda de ser el “hombre de la casa” y la capacidad analítica y reflexiva que mostraba, lo caracterizó como uno de los estudiantes más críticos del salón de clases. Con dicha cualidad ingreso al Bachillerato Integral Comunitario donde, nuevamente, externaba sus inquietudes y cuestionamientos. Su estancia en esta institución fue determinante para el desenlace de su vida futura, tanto a nivel personal como profesional; puesto que, como subsistema de educación media superior, forma parte de la educación indígena, la cual, desde sus horizontes interpretativos intenta gestionar la formación desde un escenario contextualizado (con pertinencia cultural y lingüística) y desde las diferencias y diversidades del entorno.

De este modo, las ideas y cuestionamientos de Juan en relación con las premisas de la educación intercultural que se basan en:

El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado. La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales,

sobre la utilidad económica de los saberes. El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas. (Casillas & Santini, 2006, p. 38)

Así, lentamente fue adentrándose a ese misterioso mundo “indígena” que era desprestigiado y ocultado por los habitantes del pueblo. Sus críticas y reflexiones empezaron a despertar el interés por la cultura local, concretamente por la lengua materna que era un elemento olvidado por la juventud y empolvado en la memoria los ancianos. En su paso por el bachillerato, aunque no logró concretar sus ideas o proyectos, el interés y el conocimiento de los fundamentos jurídicos sirvieron para que después emprendiera un viaje introspectivo, intergeneracional-intercultural y comunitario. Después de culminar la media superior, optó por profundizar sus conocimientos sobre la situación lingüística de la comunidad.

Sin embargo, dicho ejercicio demandaba herramientas y técnicas específicas que Juan aún no había construido. Frente a ello, se inclinó por estudiar ciencias de la educación con la finalidad de vincular los procesos formativos-educativos y la lengua materna al interior de la comunidad. De esta manera, fue relacionando la teoría, que le aportaban las lecciones científicas, con la práctica, que partían desde la vida cotidiana y comunitaria. En estos márgenes, la comunidad, la familia y el hogar se transformaron en espacios de enseñanza-aprendizaje; por su parte, la lengua materna en un eje articulador trascendental que inquietaba su biografía comunitaria y los entramados que lo habían formado. La búsqueda de conocimientos y explicaciones se profundizaban y requerían mayor rigor metodológico.

Durante el recorrido profesional y la indagación en el campo lingüístico, comprendió que, hablar una lengua indígena es uno de los procesos más emancipatorios y revolucionarios para la descolonización; fungen como acciones, discursos y metáforas que erosionan las prácticas y muros colonizadores que la cultura “moderna” ha cimentado en las comunidades y poblaciones del sur (indígenas, migrantes, afrodescendientes, etc.). En este sentido, ser hablante de una lengua diferente a la del imperio implica comprender y explicar el cosmos desde una visión y una filosofía situada, corporizada e intersubjetiva; por lo tanto, se abre el abanico interpretativo para considerar que la “comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2006, p. 16).

Por lo anterior, Juan concluye que, hablar una lengua indígena es sinónimo de diferencia, diversidad e identidad; es un acto político que incita al “despertar étnico” (Dietz & Mateos, 2011) y a la “emergencia indígena” (Bengoa, 2000) desde una perspectiva territorializada e histórica. Por lo tanto, reconciliarse, reaprender y volver a la lengua materna que ha estado ausente en las relaciones sociales de las generaciones contemporáneas, significa el “retorno del indio” (Albó, 1991) a través los elementos de identificación, la filosofía de vida y la cosmovisión étnica. Dicha acción quebranta y trasciende las nociones discriminatorias y prejuiciosas que se dictan desde las esferas del lenguaje del poder colonial.

Bajo dichos preceptos, Juan se adentra al mundo lingüístico de Santiago Xochiltepec. En sus primeros pasos encuentra que en la comunidad nadie habla zapoteco o, por lo menos, nadie lo hace en público o en los espacios comunes. Dentro de su rol de inexperto encuentra su primera barrera y sus primeros suspiros. El preocupante dato le permitió reflexionar nuevamente sobre la situación lingüística en la comunidad y sobre el interés de querer aprenderla. Para ello, su mamá se convirtió en el primer agente intercultural de conocimiento, puesto que con ella compartía cada una de sus inquietudes y preocupaciones. Al ser monolingüe en español, tuvo la amabilidad de recomendarles a algunas personas caracterizadas de la comunidad quienes eran nativo-hablantes del zapoteco.

Del mismo modo, los quehaceres domésticos y las actividades que realizan cotidianamente (cortar café, acarear leña, cultivar la tierra, cuidar los animales, etc.) se transformaron en espacios dialógicos de conocimientos para conocer sobre el uso, la función y la situación de zapoteco en el seno comunitario. Para estos escenarios, las lecciones vistas en la formación profesional no compaginaban con lo que ocurría en el entorno, por lo que pronto dejaron de ser utilizadas. La realidad superó a las teorías que se pronunciaban en los espacios escolares.

Sin darse cuenta, Juan, emprendió un viaje hacia un destino poco legible y donde la complejidad se convirtió en su mejor amiga por visitarla frecuentemente. De esta manera, cuando las charlas con su mamá comenzaron agotarse y sus preguntas ya no obtenían respuestas, empezó a recurrir con los ancianos de la comunidad porque, en palabras de su mamá, *“ellos son los únicos que medio lo hablan”*. Sin embargo, se preguntaba por qué sus conversaciones comunes eran siempre en español. Esta primera impresión fue grata y desagradable al mismo tiempo; grata porque por primera vez los ancianos y sus saberes eran tomados en cuenta. Desagradable porque las palabras que su mamá había pronunciado con

antelación, eran repetidas por lo ancianos, *“el zapoteco ya no se habla porque en las escuelas nos castigaban por hablarlo. Ellos (los maestros) nos dijeron que nuestra lengua no sirve y no tiene ninguna validez, por eso debemos aprender español”*. Esa era la razón principal por la cual la lengua no se habla en los espacios públicos y comunes.

Después de conocer los fundamentos legales sobre los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas y de escuchar las expresiones de los ancianos, las ganas de accionar y generar propuestas para la reconciliación y apropiación cultural y lingüística aumentaban. Al ver que Juan era un estudiante interesado y comprometido con la lengua local, optaron por contarle sus experiencias con la lengua; en los diálogos resaltaban temas sobre dónde, cuándo y cómo aprendieron hablar *“el dialecto”* o *“el idioma”* (en palabras de los ancianos). Respecto a las experiencias, en primera plana se colocan los procesos y acciones discriminatorias de las que habían sido objeto; en segundo lugar, su uso de la lengua indígena (el hablar zapoteco) los salvó de ser asaltados, caer en provocaciones y hasta de ser asesinados.

Hasta aquí, la lengua se percibe por lo menos de dos formas. La primera percepción parte de una visión exterior, la cual se contempla como una barrera o un “objeto” sin importancia y que deberá ser sustituido por el lenguaje “moderno-actualizado” y la razón occidental. La segunda hace referencia a la mirada interna, por los locales, la cual se concibe como una herramienta que les ayuda a pensar y diseñar la vida desde los procesos y fenómenos que les rodea; un símbolo tatuado en la memoria colectiva de la comunidad y un legado cultural-identitario como filosofía de vida que les permitió existir frente a la adversidad colonial. Después de varias conversaciones y de escuchar las anécdotas, se adentró a la enseñanza, la traducción y el aprendizaje del zapoteco.

La nueva escuela y la nueva didáctica

Así como en el primer día de clases y como buen estudiante, el primer diálogo intergeneracional de conocimiento lingüístico comenzó por nombrar en zapoteco los objetos y elementos que estaban alrededor. Por ejemplo, la casa, el suelo, el río, la silla, el perro, la hierba, el agua, el sol, etc. Sin mucha planeación y secuencia didáctica, el siguiente ejercicio fue aprender los saludos, buenos días se dice *“isñura”*, comentaban los ancianos; y, así, consecutivamente, la traducción de buenas noches, cómo le va, la paz de dios hermano, adiós, etc. Todas las palabras y frases fueron anotadas en un cuaderno recién comprado en la papelería “don Cuco” y, para el aprendizaje, se fueron horas, tardes y días puesto que no se buscaba

solo la memorización y repetición, también la comprensión del significado y el contexto en el que deberían emplearse las frases y/o palabras.

Después de varios diálogos se empezó a construir una relación de confianza y empática entre los mentores y el aprendiz. Algunos ancianos, al encontrarse en la calle, el saludo lo hacían en zapoteco, “Isñura, ¿ká xará? Esta acción obligó a que Juan estudiara y aprendiera con mayor rapidez las palabras y las frases anotadas. Sin imaginar los encuentros en público, éstos se transformaron en un acto de reinención e insubordinación lingüística y política; además de fungir como pretextos para seguir hablando, preguntando, anotando y aprendiendo. Es en estos contextos donde se construyó la competencia intercultural de sobrevivencia lingüística, en la cual, al no recordar alguna palabra o frase en el tema de conversación, se pedía ayuda mediante la pregunta: “¿laj ñía [palabra desconocida] lo rixgidúna?” (*¿Cómo se dice x, en nuestra lengua?*) Y con la frase “Ogaj layha lain kós uñiira; git favora, rii ñii bí español, luegal rii ñii bi rixgidúna” *oiga, no le entiendo, me lo puede decir en español y después en zapoteco, por favor.*

Los encuentros, públicos o privados, eran volver a recordar y pronunciar las frases, los saludos y despedidas. Al mismo tiempo, en cada uno de ellos aparecían nuevos retos; uno de los principales es que, nuestra lengua zapoteca tiene palabras que suenan igual, pero significan diferente. Por ejemplo, las palabras bicha y bicha’a o geya y géeya se escuchan iguales, pero tienen un significado distinto. Como principiante, en reiteradas ocasiones las conversaciones fueron pausadas debido a la confusión conceptual y que, además, no se tenía el acento de los nativo-hablantes. Frente a ello, se empezaron a contextualizar las conversaciones, es decir, cuando se decía hermano o compañero sabíamos que la palabra bicha (con una a) emergería en la conversación.

Otro de los retos fue pensar en español y traducir al zapoteco. Esto fue sumamente complicado, puesto que, pensar o planear las conversaciones desde la lógica del español no eran muy funcionales en el mundo zapoteca. Aunado a lo anterior, como las conversaciones eran cada vez más profundas y extensas, con ayuda de unos auriculares y un celular se empezó a grabar los diálogos (las palabras, frases y conversaciones en general). Así, en los ratos libres, en vez de música, se escuchaban las charlas en zapoteco que se mantenía con los ancianos. Es importante resaltar que, también se grabaron las frases y palabras iniciales (las que se anotaron en el cuaderno en las primeras charlas).

Como el trabajo se complejizaba cada vez más, Juan se dio a la tarea de buscar ideas o métodos de cómo aprender una segunda lengua. La sorpresa

que se llevó es que los manuales y las “recetas” no eran muy claras ni convincentes; todas concluían en que la lengua se aprende escuchando y hablando (es decir, practicando). Al igual que en los nidos de lengua, la experiencia de Juan requirió inmersión total; empero, como los tiempos eran diferentes y los espacios diversos, de modo que no podían reunirse todos y todas en un mismo espacio, con un mismo horario y para todas las conversaciones, Juan decidió tener cuatro agentes interculturales de conocimiento: su mamá, su tío, su tía y el anciano que más dominaba la lengua. De este modo, inició una nueva estrategia con cada agente intercultural, misma que le permitió entablar conversaciones constantemente.

Con su mamá, quien se ubicaba en un nivel básico en la comprensión del zapoteco, se compartían mutua y recíprocamente lo que sabían de la lengua. Ambos se preguntaban, corregían y aprendían. Con ella, el día a día se convirtió en zapoteco, los quehaceres y favores eran solicitados en la lengua que se estaba aprendiendo. Las frases diarias eran pensadas en español y traducidas al zapoteco; por ejemplo, pedir una herramienta, comida-tortilla-agua, preguntar por algo o alguien, etc. La casa y la familia, como primer espacio de socialización e interacción eran consideradas como recintos vivos de intercambio; espacios de socialización, de enseñanza y aprendizaje. Aunado a las conversaciones diarias con su mamá, Juan colocó letreros y notas grandes, como una especie del palacio de la memoria real, en cada objeto de la casa, puerta, techo, el patio, el metate, etc. Esto con el objetivo de no recurrir constantemente a sus notas.

Por su parte, con los tíos se manejó el mismo ejercicio, lo que cambio fueron las conversaciones. Como tenían conocimientos más amplios de la lengua, en ocasiones las conversaciones o preguntas eran ficticias, pero de sentido común, por ejemplo; ¿ha visto a mi mamá? ¿Dónde está mi tío o tía? ¿Qué está haciendo? ¿Dónde puedo comprar pan? ¿Hizo tortillas hoy? ¿Irá al campo a trabajar? Dichos cuestionamientos se convirtieron en muletas metodológicas determinantes para continuar con el aprendizaje. Este ejercicio despertó en Juan una actividad más; la toma de notas en la asamblea comunitaria, en la escuela, en la iglesia, en las reuniones de trabajo, etc.

Conforme se avanzaba, nuevos retos emergían; en esta ocasión fue el campo, la milpa, el café, la leña, entre otros, es decir, los quehaceres cotidianos que sustentan a las familias no podían esperar. Nuevamente, se empezó a diseñar y planear algunas actividades que ayudarían a mitigar la situación; para ello, decidió ir con el tío y con el sabio comunitario a cultivar la milpa, a cortar el café, al chaponeo (limpia) de huertos y al

acarreo de la leña. Mientras que con la tía se desojó y desgranó la mazorca, se despulpó el café y se acomodó la leña acarreada. Estas acciones fueron fundamentales porque en el transcurso de la actividad se dijo que el uso del español estaba prohibido, a menos que el objeto a nombrar no tuviera traducción al zapoteco o que alguien no comprendiera el mensaje.

Los espacios y las acciones daban cuenta de una inmersión total en la nueva lengua. Hasta aquí un reconocimiento al esfuerzo que Juan realizaba, pero también para los ancianos por la paciencia y constancia de formar parte de la travesía; un recién nacido en la lengua empezaba a dar los primeros pasos. Así, cuando el vocabulario se agotaba, se recurría a la mímica como una herramienta práctica y estrategia didáctica que permitía continuar con la conversación. Sin embargo, cuando el vocabulario y la mímica no funcionaban, se acudía a la pregunta “¿laj ñía [palabra desconocida] lo rixgidúna?” (¿Cómo se dice x, en nuestra lengua?), y a la frase “Ogaj layha lain kós uñíira; git favora, rii ñii bí español, luegal rii ñii bi rixgidúna” *oiga, no le entiendo, me lo puede decir en español y después en zapoteco, por favor*. De modo que el español no era opción para la conversación y, a su vez, ésta no debía terminar.

La herencia de la tía-abuela

Después de varios meses de aprendizaje, Juan se aventuró a visitar a su tía-abuela que por cuestiones matrimoniales radicaba en la cabecera municipal, Santiago Textitlán. Para esas fechas ya había enviudado y vivía sola; por su avanzada edad solo tenía pollos y un marrano. Al llegar, se tuvo un cálido recibimiento y, al sentirse cobijado, las visitas se realizaban con frecuencia. Como Juan la visitaba con doble propósito, el zapoteco era la lengua que se usaba en las conversaciones. La tía se la pasaba hablando el zapoteco por horas y para entenderle se recurría a las notas que obtuvieron en Xochiltepec, al final de la conversación la tía se sentaba y traducía lo que estaba diciendo en Rixgidú.

Con la tía-abuela, el ejercicio fue comparativo, es decir, se contrastaban las palabras, frases y oraciones que aprendimos en Xochiltepec con las que ella pronunciaba. Se notó que era la misma lengua, las variaciones eran tan diminutas que se lograban entender las diferencias en la pronunciación. Después de varios meses de visita y convivencia, la tía falleció. Su partida dejó una huella y un legado imborrable en la memoria y en el corazón de Juan. Por un lado, las visitas a Textitlán dejaron de existir; por el otro, los ejercicios que se construyeron con la tía impulsaron a que Juan pensara y sintiera en zapoteco. No obstante, las lecciones lingüísticas se transformaron en lecciones de vida que en los momentos indicados Juan compartirá con los paisanos, vecinos y familiares (actores) interesados.

Las actividades cotidianas como caminar hacia el campo o hacia la escuela, ir a la asamblea comunitaria o a la iglesia, estando a solas o en el trabajo mismo eran pensadas, organizadas y ejecutadas desde la matriz zapoteca. Así mismo, planear las actividades del día a día, elegir si cortar un árbol u otro, tomar este camino o aquel, etc., fueron acciones con las que Juan lidiaba constantemente. Podría decirse que su racionalidad fue guiada desde las esferas interculturales. En este tenor, la técnica con la tía-abuela fue muy productiva. Una de las principales reflexiones a las que llega es que, no hay mejor forma de aprender una lengua que yendo de la mano de los que la hablan y sentir la importancia que esta posee para la otredad (como diferencia).

En este sentido, la herencia que la tía-abuela dejó en Juan se convirtió en un elemento principal para seguir aprendiendo y conviviendo en zapoteco. Ésta trascendió barreras geográficas y culturales de la comunidad, por lo que, la lengua se transformó en un medio y un fin en sí mismo. Pensar y actuar desde los entramados de la filosofía Mesoamérica (el zapoteco) permitió a que Juan contemplara y percibiera la realidad desde un sentido crítico y propositivo. Así, por ejemplo, un árbol o una parcela, que para la visión occidental-colonial significa un medio para la obtención de recursos económicos y ganancias, para la filosofía indígena significa vida; elementos que permiten la existencia de los seres vivos en codependencia, complementariedad y reciprocidad. En efecto, como seres racionales que somos, es necesario respetar y repensar la biodiversidad de la naturaleza y la cosmogonía que lo sustenta.

Por la anterior, la formación y los conocimientos que Juan construyó de la mano con los ancianos o sabios comunitarios, gestionó en él, nuevas y variadas miradas al interior de la comunidad. Por un lado, comprendió que la comunidad es un conjunto complejo de relaciones intra e interculturales que se transforman constantemente; por el otro, son estas relaciones las que impulsan el despertar étnico y la sublevación para seguir habitando y existiendo en los márgenes de la diferencia y la diversidad cultural y lingüística.

CONCLUSIONES

Al igual que los viajeros cuyos desenlaces y destinos son desconocidos y donde los puntos de llegada y de salida son huellas marcadas en la memoria y el corazón, Juan emprendió una aventura de la cual se siente orgulloso. A diferencia de los turistas, el viaje de Juan no fue para disfrutar y conocer de lo novedoso, lo “angelical” o lo “bueno” del mundo. Por el contrario, su travesía se fincó en las complejidades, profundidades y tensiones que existen al interior de la cultura comunitaria y del cosmos que lo sustenta.

Así, desde la lengua materna afianzó un análisis introspectivo-intracultural en el que participaron diversos actores. Aunado al aprendizaje de la lengua zapoteca, que era el objetivo central, Juan construyó algunas reflexiones que siguen presentes en su día a día. Por lo que, su capacidad crítica y reflexiva persiste a pesar de ser un intelectual en la materia.

Una de las principales conclusiones a las que llega, es que, la educación convencional, gestada desde el estado-nación, ha causado numerosos y profundos problemas al interior de las comunidades, a su vez, estos han generado secuelas en las mentes y conciencias de quienes transitaron en dichas instituciones educativas. Grosso modo, dicho proceso colonial se explica a través de la “triangulación de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, p. 79); donde los discursos y retóricas de civilización, modernidad, cientificidad, superioridad, calidad, etc., han servido como fundamentos epistémicos en los procesos formativos-educativos. En estos contextos, la comunidad de Santiago Xochiltepec no quedó exenta; los adultos, la juventud y la niñez padecen las secuelas del pensamiento binario-colonial.

Desde su experiencia, Juan, considera que los procesos coloniales y complejos de superioridad hacen que aprender la lengua materna, en un contexto donde la lengua del imperio es la de uso común y donde los pocos hablantes de la lengua local no quieren enseñarla porque fueron discriminados y reprimidos, además porque se les dijo que lo importante y necesario era aprender y conocer de la cultura “superior” del “norte”, implica retos gigantescos que conllevan a desprendimientos del etnocentrismo y des-aprendizajes de las lecciones pedagógicas-didácticas de la escuela convencional. En este sentido, los espacios comunes, las actividades cotidianas, las conversaciones y encuentros habituales fueron parte de los escenarios y momentos de aprendizajes.

Así como la familia, el hogar, los quehaceres cotidianos, las diferentes creencias, etc., no fueron impedimentos para el aprendizaje de la lengua; Juan comprendió que ésta no tiene contradicciones con las actividades de la vida diaria, con algún credo o religión en particular y con la forma de vida comunitaria y familiar. En sus palabras, en ningún momento existieron *contradicciones con la cultura comunitaria-local*. En este sentido, lo común y lo propio como “realidad heterogénea” (Heise, Turbino & Ardito; 1994), son parte de las complejas y profundas relaciones y entramados socio-comunitarios; por lo que, el análisis introspectivo, como el trabajo realizado por Juan, significan procesos de apropiación comunitaria desde el paraguas de la “reconciliación cultural, lingüística e identitaria” (Hernández, 2024, p. 252).

Aunado a lo anterior, el viaje emprendido forma parte de los procesos de descolonización metodológica y epistemológica, en la medida en que, las teorías gestadas en las escuelas quedaron lejanas y fuera de órbita para comprender la realidad de Juan. Sin formalismos profesionales, sin metodologías y didácticas-científicas, sin pizarrones y marcadores y sin expertos en frente; solo con herramientas y “utensilios” usados día a día en el hogar, el campo y en el desenlace de la vida diaria se construyó un camino intercultural forjado en el dialogo intergeneracional e inter-epistémico. Mismo que hoy funge como andamiaje para seguir caminando y construyendo desde la diferencia y diversidad cultural y lingüística.

Al igual que las investigaciones convencionales, el camino forjado por Juan también requirió muletas epistémicas y metodológicas, sin embargo, a diferencia de un formato de entrevista o encuesta, de un diario de campo y de técnicas de observación como se recomienda en la investigación tradicional, las lecciones de Juan partieron de procesos locales emergentes y de acciones concretas. En este sentido, la idea objeto de investigación fue trascendido y dotado de significado, por su parte, los actores participantes adquirieron roles de mayor importancia. En otras palabras, la lengua como eje central en el camino, fue percibida como un elemento determinante para seguir caminando, resistiendo y aprendiendo al interior de la vida cotidiana; por su parte, los ancianos o sabios comunitarios, como actores clave, fueron considerados como maestros. Sin títulos universitarios, sin reconocimientos oficiales y sin sueldos, pero con vocación y compromiso humanitario.

En síntesis, la experiencia de Juan forma parte de las nuevas auestas metodológicas en los márgenes de la educación alternativa. Actualmente, es hablante del zapoteco y docente de la misma lengua en el Bachillerato Integral Comunitario de la comunidad. Por lo que, a modo de recomendación, se considera importante y necesario re-conocer las experiencias particulares de quienes emprenden viajes interculturales para analizar y construir conocimientos con su propia realidad, cultura y filosofía de vida. En efecto, la anhelada transformación parte de una mirada complementaria, recíproca y compartida, donde los participantes desde sus condiciones y posibilidades construyen sus (propios) procesos de formación.

Por último, estamos convencidos que los procesos y prácticas descolonizadoras no se encuentran en las recetas elaboradas por las élites académicas, tampoco al interior de una política pública de estado y mucho menos en la formación profesional-universitaria de la escuela tradicional. Por el contrario, éstos se construyen en los espacios y “procesos concretos,

particulares y situados en unas coordenadas histórico-espaciales” (Jiménez-Naranjo, 2019, p. 76). En este sentido, la descolonización (metodológica y epistemológica) y el “despertar étnico” son procesos complementarios y recíprocos que amplían la posibilidad de seguir caminando y existiendo.

LITERATURA CITADA

- Albó, X. (1991). El retorno del indio. *Revista andina*, 9(2), 299-345.
<https://es.scribd.com/doc/305326081/Albo-Xavier-1991-El-Retorno-Del-Indio>
- Arribas-Lozano, A., Dietz, G., & Álvarez-Veinguer, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano. G. Dietz (Eds.). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 13-17). CLACSO.
https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=2295
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en Oaxaca*. Fondo de Cultura Económica.
- Casillas Muñoz, L. & Santini Villar, L. (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Castro-Gómez, S. (2007). La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia
- Dietz, G. & Mateos, S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190.
<https://revistasacademicas.uco.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/600>
- Dietz, G. & Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Heise, M. Tubino, F. Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAP).
- Hernández-Vásquez, R. (2024). *Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*. [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/pdie/files/2024/10/Tesis_Roberto-Hernandez_15-oct-2024.pdf

- Hernández-Vásquez, R. & Mateos-Cortés, S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 10(19), 35-59. <https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/205>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2009a). Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012. (México).
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2009b). Catálogo nacional de lenguas indígenas: variantes lingüísticas de México con sus auto-denominaciones y referencias geoestadísticas. (México).
- Jiménez-Naranjo, Y. (2019) Una mirada participativa-dialógica, crítica y decolonial en las ciencias sociales: un incómodo lugar. En V. Reyes de la Cruz (Coord.). *La necesidad de la acción social*. (pp. 73-104). Ed. Gedisa.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto* [Tesis de doctorado, Leiden University]. <https://hdl.handle.net/1887/15950>
- Mateos, S., Mendoza R. & Dietz G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. Díaz Tepepa, (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México, D. F. pp. 307-337.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México. https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur
- Santos, S. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Argentina. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=139&c=0>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasilachis, G. (2007). La investigación cualitativa. En G. Vasilachis, (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-65). Gedisa. Buenos Aires.

SÍNTESIS CURRICULAR

Roberto Hernández Vásquez

Zapoteco de la sierra sur del estado de Oaxaca. Es Licenciado en Educación Intercultural Comunitaria por la Unidad de Estudios Superiores

de Alotepec (UESA) del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural Comunitaria (CSEIIO). Maestro en Acción Social en Contextos Globales por el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Doctor en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV). Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente, es integrante de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL), Nodo México. Correo electrónico: robberhernandez23@gmail.com.

Yubiel Calleja Hernández

Es docente de tiempo completo en el Bachillerato Integral Comunitario 09 de Santiago Xochiltepec. Ha tenido múltiples participaciones en cursos, cursos talleres y diplomados en documentación y revitalización lingüística, enseñanza de lenguas indígenas y mediación intercultural. Correo electrónico: callejayubiel@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9159-783X>.