

---


Dossier


## Formación docente indígena: tensiones entre el currículo y la práctica educativa en Chalchihuitán, Chiapas




### Indigenous teacher training: tensions between curriculum and educational practice in Chalchihuitán, Chiapas.

---

 **Faustino Rodríguez Sánchez**  
Universidad Autónoma de Chiapas, México  
faustino.rodriguez67@unach.mx

 **Alexander Steffanell**  
Universidad de Lee, Estados Unidos de América  
asteffanell@leeuniversity.edu

 **Vivian Gabriela Mazariegos Lima**  
Universidad Autónoma de Chiapas, México  
vivian.mazariegos@unach.mx

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
ISSN-E: 2250-6942  
Periodicidad: Semestral  
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 11 noviembre 2025  
Aprobación: 01 abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259315>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628010/>

**Resumen:** El artículo examina las tensiones entre el discurso curricular y las prácticas educativas en contextos indígenas, con énfasis en el caso tsotsil de Chalchihuitán, Chiapas. Analiza la pertinencia de la formación inicial y continua del profesorado frente a los desafíos planteados en los planes de estudio de 2006, 2011, 2017 y 2022, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Desde un enfoque etnográfico y sociolingüístico, se identifica una dislocación entre el paradigma intercultural y plurilingüe del currículo y su concreción en la práctica escolar, donde persiste una lógica castellanizadora que subordina el *bats'i k'op tsotsil* a usos instrumentales. Los hallazgos evidencian que esta brecha se vincula con limitaciones en la formación del profesorado, particularmente en el desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas para la educación bilingüe, así como con la escasez de materiales contextualizados y la falta de acompañamiento pedagógico. En este escenario, la vitalidad del tsotsil depende en gran medida de la agencia docente y de las prácticas comunitarias. Se concluye que la formación docente debe reconceptualizarse como un proceso permanente y situado, orientado a articular saberes pedagógicos, lingüísticos y comunitarios, y a fortalecer una bilingüedad crítica vinculada a la justicia lingüística.

**Palabras clave:** formación docente indígena, educación intercultural bilingüe, justicia lingüística.

**Abstract:** This article examines the tensions between curricular discourse and educational practices in Indigenous contexts, focusing on the Tsotsil case of Chalchihuitán, Chiapas. It analyzes the relevance of both pre-service and in-service teacher education in addressing the challenges posed by the 2006, 2011, 2017, and 2022 national curricula within the framework of the Nueva Escuela Mexicana. Drawing on an ethnographic and sociolinguistic approach, the study identifies a disjunction between the intercultural and multilingual paradigm promoted at the policy level and its enactment in

school practices, where a Spanish-dominant logic continues to subordinate the Tsotsil language (bats'i k'op) to instrumental uses. Findings indicate that this gap is linked to structural limitations in teacher preparation, particularly in the development of linguistic and pedagogical competencies for bilingual education, as well as to the scarcity of contextually relevant teaching materials and the lack of sustained pedagogical support. In this context, the vitality of Tsotsil largely depends on teacher agency and community-based practices. The study concludes that teacher education must be reconceptualized as a situated and ongoing process aimed at integrating pedagogical, linguistic, and community knowledge, while fostering critical biliteracy in pursuit of linguistic justice.

**Keywords:** Indigenous teacher education, intercultural bilingual education, linguistic justice.

## Introducción

La formación docente en la educación indígena constituye un eje fundamental para garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa y de calidad en México. Durante las últimas décadas, los planes y programas de estudio federales han destacado la importancia del perfil del docente indígena, quien debe desarrollar competencias lingüísticas, pedagógicas y culturales para enseñar de manera equilibrada el español y la lengua originaria. En este marco, se espera que los maestros actúen como mediadores entre el currículo oficial y las prácticas socioculturales de las comunidades, articulando los procesos educativos con las realidades locales (Brumm, 2010).

No obstante, persiste una brecha significativa entre el discurso institucional y las condiciones reales en las que los docentes desarrollan su práctica. Las exigencias planteadas en los documentos normativos no siempre se acompañan de condiciones estructurales que permitan su implementación efectiva. Entre las principales limitaciones se encuentran las debilidades en la formación inicial para la docencia bilingüe, la escasez de materiales didácticos contextualizados y la ausencia de programas sistemáticos de formación continua. A ello se suma la necesidad de que los docentes adapten los contenidos nacionales a los contextos locales, lo que exige procesos de contextualización curricular para los cuales no siempre cuentan con acompañamiento pedagógico suficiente. Como resultado, la práctica educativa tiende a reproducir la hegemonía del español, mientras que las lenguas originarias se reducen con frecuencia a usos instrumentales o a simples traducciones de contenidos.

En los pueblos tsotsiles de Chiapas, esta problemática se manifiesta con particular claridad. Aunque el currículo oficial promueve la interculturalidad y el plurilingüismo, en la práctica escolar el *bats'i k'op tsotsil* suele ocupar un lugar marginal dentro de los procesos de enseñanza. En muchos casos, su presencia se limita a usos simbólicos en actos escolares o a traducciones superficiales que no logran consolidar procesos de bilingüidad ni responder plenamente a las necesidades socioculturales de las comunidades. Esta situación evidencia las tensiones existentes entre los lineamientos curriculares nacionales y las realidades históricas, lingüísticas y culturales que configuran la vida comunitaria tsotsil.

En coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, el campo formativo de lenguajes propone un enfoque de bilingüismo aditivo que busca integrar el aprendizaje del español y de las lenguas indígenas, otorgando a estas últimas un lugar transversal dentro del currículo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Sin

embargo, a pesar de que los planes de estudio de 2006, 2011, 2017 y 2022 reconocen la importancia de la diversidad lingüística, su implementación ha sido limitada. En algunos contextos, la eliminación de la asignatura específica de lengua indígena ha contribuido incluso a reducir su presencia en las prácticas escolares.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar las implicaciones de los planes de estudio (2006-2022) en el trabajo docente indígena, a partir del examen de la formación inicial y continua del profesorado, las ideologías lingüísticas y el uso del *bats'i k'op tsotsil* en las prácticas pedagógicas. El estudio se sitúa en el contexto *tsotsil* de Chalchihuitán, Chiapas, con el propósito de comprender los desafíos que enfrentan el bilingüismo y la educación intercultural en las escuelas de la región.

A partir de este análisis, se busca reflexionar críticamente sobre la formación docente en contextos indígenas y valorar la pertinencia de los marcos normativos que orientan la educación básica en México, con el fin de contribuir al fortalecimiento de una educación intercultural, plurilingüe y orientada a la justicia lingüística.

## Contextualización de los planes de estudio

El Plan de Estudios 2006, correspondiente a la educación secundaria, enfatiza la necesidad de fortalecer la profesionalización docente mediante el trabajo colegiado, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del currículo escolar. Sin embargo, carece de referencias explícitas a la educación indígena y no incorpora lineamientos específicos para la atención de la diversidad lingüística y cultural. Esta omisión refleja una concepción generalista de la formación docente que no reconoce las particularidades sociolingüísticas de los contextos indígenas, delegando en gran medida la responsabilidad del desarrollo profesional a los propios maestros, mientras que la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume un papel principalmente orientador (SEP, 2006).

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica representó un avance al reconocer la importancia de las lenguas indígenas como medio de instrucción y objeto de estudio. Este reconocimiento se concretó en los parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena, donde se estableció la enseñanza de la lengua originaria como asignatura independiente basada en el enfoque de prácticas sociales del lenguaje. Dicho documento plantea que la lengua indígena debe trabajarse sistemáticamente en sus dimensiones oral y escrita, favoreciendo el desarrollo de la bilingüidad. Asimismo, establece que el perfil del docente indígena debe incluir el dominio de la lengua, el conocimiento de la cultura comunitaria y el compromiso con la revitalización lingüística. En este marco, el maestro es

concebido como mediador cultural entre escuela y comunidad, y como actor clave en la producción de materiales y en la creación de espacios de uso pedagógico de la lengua originaria (SEP, 2011).

El Plan de Estudios 2017 profundizó el reconocimiento de la diversidad lingüística al incorporar asignaturas como Lengua Materna, Lengua Indígena, y al promover la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes hablantes de lenguas originarias. Esta propuesta se inscribe en un enfoque de educación bilingüe e intercultural que reconoce el valor cognitivo, comunicativo y cultural del plurilingüismo. El plan distingue entre formación inicial –desarrollada en escuelas normales y universidades– y formación continua en servicio, concebida como actualización profesional, trabajo colegiado y estudios de posgrado. No obstante, el propio documento reconoce que la educación indígena enfrenta limitaciones para consolidar un bilingüismo aditivo debido a la insuficiente formación docente, la escasez de materiales pertinentes y la persistencia de prácticas castellanizadoras que favorecen el desplazamiento de las lenguas originarias (SEP, 2017).

El Plan de Estudios 2022 para la Educación Básica, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, concibe la docencia como una profesión basada en saberes complejos que integran conocimientos disciplinares, experiencias profesionales y la contextualización sociocultural de la enseñanza. En contextos indígenas, ello implica que el docente bilingüe debe articular saberes pedagógicos, lingüísticos y comunitarios, además de desempeñarse como mediador cultural entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, a diferencia de reformas anteriores, el plan menciona la formación docente de manera general y no establece mecanismos claros de acompañamiento, actualización o profesionalización específica para la educación indígena. Aunque reconoce la importancia de la transversalización de las lenguas originarias y su valor como patrimonio cultural, no define estrategias pedagógicas ni políticas institucionales que aseguren su uso sistemático como lenguas de instrucción (SEP, 2022).

Desde la teoría educativa, Hornberger (2002) señala que la biliteracidad requiere espacios donde ambas lenguas cumplan funciones reales y complementarias en la vida escolar, mientras que Cummins (2000) advierte que la ausencia de apoyos estructurales tiende a generar modelos bilingües sustractivos en los que la lengua dominante desplaza a la originaria. A la luz de estos planteamientos, la falta de políticas consistentes de formación docente en el Plan 2022 limita la posibilidad de consolidar un bilingüismo aditivo y una educación intercultural efectiva.

En síntesis, aunque los planes de estudio recientes han avanzado en el reconocimiento normativo de la diversidad lingüística y cultural,

persiste una brecha entre el discurso curricular y las condiciones reales de implementación. La ausencia de programas sistemáticos de formación docente, de acompañamiento pedagógico situado y de materiales contextualizados dificulta la incorporación efectiva de las lenguas originarias en la práctica escolar, manteniendo su posición subordinada frente al español en el sistema educativo mexicano.

## **Relevancia académica y social**

La presente investigación adquiere relevancia al analizar la formación docente indígena en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), situándola en el contexto tsotsil de Chalchihuitán, Chiapas. Su aporte académico radica en articular las teorías clásicas sobre el lenguaje como práctica social (Hymes, 1974; Halliday, 1982; Fishman, 1991) con perspectivas contemporáneas sobre ecología lingüística, derechos lingüísticos y revitalización desde las comunidades (Hornberger, 2002; Skutnabb-Kangas, 2008; Leonard, 2011). Asimismo, incorpora las categorías de dimensión utilitaria y dimensión pragmática de la lengua, que permiten comprender cómo las y los docentes indígenas utilizan el *bats'i k'op* tanto como herramienta pedagógica y comunicativa, como práctica social que construye sentido, identidad y pertenencia. Estas categorías facilitan el análisis del desarrollo de la bilingüedad –entendida como el aprendizaje y uso integrado de las lenguas oral y escrita en contextos bilingües–, así como de los procesos de formación inicial, las ideologías lingüísticas y las prácticas docentes observadas. De este modo, la investigación muestra cómo la formación docente puede fortalecer o debilitar el bilingüismo aditivo y la construcción de una bilingüedad crítica e intercultural en las escuelas tsotsiles.

Desde una perspectiva social, el estudio visibiliza los retos cotidianos que enfrenta el magisterio tsotsil en la enseñanza bilingüe, así como las estrategias locales de resistencia y de creación pedagógica. Examina el uso de la lengua originaria en el aula, las ideologías lingüísticas, los recursos y materiales empleados, y la participación comunitaria, evidenciando que la preservación del *bats'i k'op* depende de la agencia de los propios docentes y familias más que de las políticas uniformadoras. En este sentido, la investigación reconoce las prácticas educativas locales como espacios de revitalización lingüística y de construcción de una pedagogía del territorio, donde el conocimiento y la palabra se articulan con la vida comunitaria.

En el plano político-educativo, los resultados ofrecen insumos para fortalecer la implementación de la NEM y del Plan de Estudios 2022, al identificar tensiones entre el discurso institucional y las condiciones reales de la formación y práctica docente. Se plantea la necesidad de modelos de formación inicial y continua co-construidos con las

comunidades, que integren los saberes locales, la producción de materiales contextualizados y el acompañamiento pedagógico en servicio. Así, el estudio busca contribuir a la consolidación de una educación bilingüe e intercultural más justa, equitativa y comprometida con la revitalización del bats'i k'op tsotsil y de las lenguas originarias de México.

## **Estado del arte en México y América Latina**

La formación inicial y continua de docentes indígenas ha sido objeto de análisis crítico en el campo de la educación intercultural bilingüe en México y América Latina. Diversos estudios coinciden en que el reconocimiento normativo de la diversidad lingüística no ha ido acompañado de condiciones estructurales suficientes para su implementación efectiva en el aula.

Bertely (2007) sostiene que la formación docente intercultural debe trascender la incorporación superficial de contenidos étnicos y partir del diálogo entre saberes comunitarios y saberes escolares. Desde esta perspectiva, la profesionalización docente requiere una reconfiguración epistemológica que reconozca a los pueblos indígenas como sujetos de conocimiento y no sólo como destinatarios de políticas compensatorias.

En una línea complementaria, Dietz y Mateos (2011) analizan la institucionalización de la educación intercultural en México y evidencian tensiones entre el discurso oficial y las prácticas formativas. Si bien se han creado programas y marcos normativos orientados al reconocimiento de la diversidad, los procesos de formación inicial y continua no siempre garantizan competencias lingüísticas y didácticas suficientes para el desarrollo de un bilingüismo efectivo en contextos indígenas.

Schmelkes (2003) enfatiza que la calidad de la educación intercultural depende en gran medida de la preparación del profesorado, particularmente en el dominio de la lengua originaria y en la comprensión de los contextos socioculturales. Sin una formación sólida, la interculturalidad corre el riesgo de reducirse a un discurso normativo sin impacto en las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva etnográfica, Rockwell (2009) aporta elementos para comprender que la formación docente no se limita a la formación institucional, sino que se construye en la práctica cotidiana, en interacción con la cultura escolar y las condiciones materiales de trabajo. Este enfoque permite analizar cómo las políticas formativas son reinterpretadas en contextos locales.

En el ámbito latinoamericano, López y Sichra (2017) han subrayado que la formación docente es un factor decisivo para la consolidación de la educación intercultural bilingüe y la revitalización

lingüística. Desde esta perspectiva, la ausencia de acompañamiento pedagógico y de materiales pertinentes limita la transición hacia un bilingüismo aditivo.

En este marco, la presente investigación se inscribe en una discusión crítica que busca visibilizar las condiciones reales de la formación docente indígena en México, situándola en el contexto tsotsil de Chalchihuitán, Chiapas. Desde esta perspectiva, el estudio aporta una mirada comparativa y situada sobre el uso de la lengua originaria en la escuela, las ideologías lingüísticas que orientan la enseñanza y las condiciones institucionales necesarias para construir una bilingüidad intercultural efectiva.

## Marco teórico

El análisis de la formación docente indígena en el marco de los Planes de Estudios 2006–2022 se sustenta en un entramado teórico interdisciplinario que articula los aportes de la etnografía de la comunicación, la lingüística funcional, la sociolingüística crítica y los enfoques contemporáneos del bilingüismo e interculturalidad. Estos marcos permiten comprender las tensiones entre el discurso institucional –que promueve la interculturalidad y el plurilingüismo– y las prácticas educativas observadas en las escuelas tsotsiles, donde la lengua originaria sigue subordinada al español en la enseñanza formal.

En este estudio, la formación docente se entiende como el conjunto de procesos educativos orientados al desarrollo de saberes pedagógicos, lingüísticos y socioculturales necesarios para el ejercicio de la docencia. La formación inicial refiere al proceso formativo previo al ingreso al servicio educativo, generalmente desarrollado en instituciones de educación superior como escuelas normales o universidades. Por su parte, la formación continua comprende los procesos de actualización y capacitación que los docentes realizan durante su trayectoria profesional para fortalecer sus competencias pedagógicas. Finalmente, la profesionalización o desarrollo profesional docente se concibe como un proceso permanente que articula la formación inicial, la actualización en servicio y el aprendizaje derivado de la experiencia docente (Marcelo, 2009; Imbernón, 2011). Estas categorías permiten analizar de manera integral las condiciones formativas del magisterio indígena en el contexto de las reformas educativas recientes.

Desde la etnografía de la comunicación de Hymes (1974), el lenguaje se concibe como una práctica social y cultural que expresa las reglas del habla y los valores de una comunidad. Su noción de competencia comunicativa resulta clave para la educación indígena, pues enseñar una lengua no implica sólo transmitir su estructura gramatical, sino también las formas de interacción, cortesía y

cosmovisión que le dan sentido. En este marco, el docente indígena se asume como mediador cultural y lingüístico, capaz de vincular el currículo oficial con los modos locales de comunicación. Este enfoque permite analizar cómo los maestros negocian el significado de las políticas bilingües en su práctica cotidiana.

La lingüística sistémico-funcional de Halliday (1982) complementa esta visión al entender la lengua como un sistema de significados que cumple funciones ideacionales, interpersonales y textuales. Desde esta perspectiva, hablar *bats'i k'op tsotsil* es comunicar, construir realidad, establecer relaciones sociales y organizar el pensamiento. En el ámbito educativo, esto supone concebir el lenguaje no únicamente como un contenido a enseñar, sino como un recurso para construir conocimiento, lo que exige docentes con sólidas competencias comunicativas y didácticas en ambas lenguas.

Por su parte, Fishman (1991) aporta el concepto de reversión del desplazamiento lingüístico (RLS), que subraya la importancia de la transmisión intergeneracional y el uso cotidiano de la lengua en la familia y la comunidad. En Chalchihuitán, donde el 99 % de la población tiene al *tsotsil* como lengua materna (Data México, 2024), esta teoría permite comprender que la vitalidad lingüística depende de fortalecer su uso en los dominios naturales de la vida social y de que la escuela actúe como aliada, y no como sustituta, de los espacios comunitarios. El docente indígena, en este sentido, puede convertirse en un agente de continuidad lingüística.

Desde la teoría de la continua de bilingüidad, Hornberger (2002) plantea que el bilingüismo debe entenderse como un proceso aditivo y no sustractivo: aprender el español debe sumar a la lengua materna, no reemplazarla. Este modelo sostiene que la enseñanza en contextos bilingües debe fomentar espacios donde ambas lenguas cumplan funciones reales y complementarias en la vida escolar. En consecuencia, la formación docente debe preparar al profesorado para diseñar estrategias didácticas que promuevan la lectura, la escritura y la oralidad en las dos lenguas, evitando relegar la lengua indígena a un papel meramente auxiliar.

En un plano político y ético, Skutnabb-Kangas (2000) argumenta que negar la educación en lengua materna constituye una forma de violencia cultural y una violación a los derechos lingüísticos. Su noción de educación lingüísticamente genocida ilumina las contradicciones del sistema educativo mexicano, donde el plurilingüismo se enuncia en los documentos oficiales, pero rara vez se traduce en condiciones reales, como la disponibilidad de materiales didácticos, programas de formación continua o personal especializado. Así, la formación docente indígena se convierte

también en un terreno de disputa por la justicia lingüística y epistémica.

En una línea más reciente, Leonard (2011, 2017) propone nuevas metodologías y espacios para el aprendizaje de lenguas que parten de la agencia de los hablantes y de la creación de entornos significativos y actuales de uso. Su propuesta de pedagogías comunicativas y situadas enfatiza que la revitalización lingüística no debe orientarse únicamente a la recuperación del pasado, sino también a la expansión de los usos contemporáneos del idioma en ámbitos como la escuela, los medios de comunicación, la tecnología y la vida cotidiana. Aplicado al contexto tsotsil, esto implica concebir la escuela como un espacio de uso efectivo del bats'i k'op, donde la lengua se viva, se produzca y se resignifique como conocimiento, superando las prácticas de traducción superficial y fomentando interacciones auténticas que fortalezcan su presencia en distintos ámbitos sociales.

El diálogo entre estos autores permite entender el bats'i k'op tsotsil como una práctica con doble dimensión (Rodríguez, 2026):

- Utilitaria, en tanto sostiene la vida cotidiana, la comunicación familiar, comunitaria y productiva.
- Pragmática, en cuanto constituye una forma de resistencia simbólica, cohesión social y afirmación identitaria frente al desplazamiento lingüístico.

Ambas dimensiones reflejan que la lengua es, al mismo tiempo, medio y mensaje, instrumento y símbolo; una forma de habitar el mundo y de mantener viva la memoria colectiva. Desde esta perspectiva, la formación docente indígena no puede reducirse a un aspecto técnico del currículo, sino que debe concebirse como un proceso político-pedagógico orientado a preservar la diversidad lingüística, fortalecer la justicia educativa y reconstruir la relación entre escuela y comunidad.

La noción de formación pertinente se ha consolidado como un eje central en los debates contemporáneos sobre educación intercultural. De acuerdo con Torres (2000) y la UNESCO (2015), una formación pertinente es aquella que responde a las necesidades culturales, lingüísticas y sociales de los pueblos, articulando el conocimiento escolar con los saberes comunitarios. En los contextos indígenas, esto significa formar docentes que no sólo dominen estrategias pedagógicas generales, sino que comprendan las cosmovisiones, lenguas y dinámicas socioculturales de sus comunidades.

Desde el enfoque de justicia educativa, Fraser (2008) sostiene que la formación docente pertinente requiere tres dimensiones interdependientes: el reconocimiento de las identidades y saberes locales, la redistribución equitativa de recursos y oportunidades de capacitación, y la representación efectiva de los pueblos indígenas en las políticas educativas. La ausencia de alguna de estas dimensiones

genera desigualdad estructural y reproduce el modelo castellanizador en la práctica escolar.

Complementariamente, Dietz y Mateos (2011) sostienen que la formación docente intercultural debe ser reflexiva y crítica, orientada a transformar las relaciones verticales entre escuela y comunidad. Desde esta perspectiva, el docente indígena es un mediador cultural y epistémico que articula distintos sistemas de conocimiento. Este planteamiento converge con la noción de interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009), que concibe la educación intercultural como un proceso político y pedagógico basado en el diálogo y la reciprocidad entre culturas.

En diálogo con estos enfoques, la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y la psicología sociocultural de Vygotsky (1978) sostienen que la formación profesional se fortalece en la interacción social y en la práctica compartida. La profesionalización docente, por tanto, debe desarrollarse en escenarios reales –las aulas, las comunidades y los espacios de participación social– donde los saberes se construyan colectivamente. En contextos indígenas, esta formación situada implica acompañamiento pedagógico presencial, trabajo colaborativo entre docentes y asesoría in situ, en lugar de cursos autogestivos desconectados de la realidad local.

Así, la formación docente pertinente en contextos indígenas debe entenderse como un proceso continuo, intercultural y situado que articula tres componentes fundamentales:

1. El saber pedagógico, que integra planificación, didáctica y evaluación adaptadas al contexto.
2. El saber lingüístico-cultural, que reconoce la lengua originaria como medio de instrucción y pensamiento.
3. El saber comunitario, que incorpora los valores, historias y prácticas de la comunidad como parte del currículo.

Este marco permite avanzar hacia una educación bilingüe intercultural efectiva, en la que el bats'i k'op no sea sólo símbolo de identidad, sino también vehículo de conocimiento y herramienta de justicia lingüística.

En síntesis, los marcos teóricos revisados permiten afirmar que la formación docente indígena no puede analizarse al margen de las condiciones sociolingüísticas, culturales e institucionales en que se desarrolla. Si el lenguaje constituye un espacio de poder, identidad y construcción de conocimiento, su apropiación pedagógica depende de la capacidad del docente para mediar entre el currículo nacional y los saberes comunitarios. Sin embargo, esta mediación no puede recaer únicamente en la voluntad individual del profesorado. Como advierten Díaz-Barriga (2013), Marcelo (2009) e Imbernón (2011), las reformas curriculares exigen coherencia entre el currículo

prescrito, la formación inicial y los dispositivos de acompañamiento en servicio.

En contextos indígenas, ello implica garantizar una formación pertinente que articule saber pedagógico, saber lingüístico-cultural y saber comunitario, así como mecanismos de asesoría y actualización situados. De lo contrario, la transversalización del bilingüismo y la interculturalidad promovida por los Planes de Estudios corre el riesgo de permanecer en el plano declarativo. Desde esta perspectiva, analizar la formación docente en el contexto tsotsil de Chalchihuitán permite comprender cómo estas tensiones se materializan o se limitan en la práctica cotidiana. El siguiente apartado metodológico recurre a la etnografía sociolingüística para observar estas dinámicas en su contexto real.

### **Enfoque metodológico: etnografía del lenguaje**

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es etnográfico, siguiendo los planteamientos de Spradley (1979) y Rockwell (2009), quienes conciben la etnografía no solo como una técnica de observación, sino como una forma de comprender los significados culturales desde la perspectiva de los propios actores sociales. En este marco, la etnografía del lenguaje se constituye en una herramienta fundamental para analizar cómo las políticas lingüísticas, los discursos institucionales y las reformas curriculares se materializan -o se tensionan- en las prácticas docentes, escolares y comunitarias.

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas primarias bilingües del municipio de Chalchihuitán, Chiapas: la Escuela Primaria Artículo 3° Constitucional, ubicada en la comunidad de Tzomolton, y la Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla, situada en el barrio Majeval. Ambas pertenecen a la Zona Escolar 019 y se localizan, respectivamente, en el centro y la periferia del municipio. En la primera escuela participó el profesor Elías y en la segunda, el profesor Lorenzo, ambos docentes bilingües en servicio con experiencia en la enseñanza en tsotsil y español. Asimismo, se contó con la colaboración del director del Departamento de Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la Dirección de Educación Indígena en Chiapas, quien aportó una perspectiva institucional sobre los procesos de formación inicial, actualización y acompañamiento docente en la educación indígena.

Desde esta perspectiva, el estudio no se limita a describir comportamientos observables, sino que busca interpretar los sentidos y significados que los docentes indígenas y los hablantes tsotsiles atribuyen a sus decisiones lingüísticas cotidianas: cuándo, cómo y por qué usan o dejan de usar el *bats'i k'op* en distintos espacios (aula, familia, comunidad, rituales o actos cívicos). Esta aproximación

permite comprender el lenguaje como práctica social y simbólica, en consonancia con los planteamientos de Hymes (1974) sobre la competencia comunicativa y de Halliday (1982) sobre la función social del lenguaje.

Para alcanzar este propósito, se emplearon tres estrategias principales de trabajo de campo:

1. Observación participante en aulas, reuniones escolares, actividades comunitarias y eventos socioculturales, con el fin de documentar los usos reales del *bats'i k'op* y del español en contextos educativos y cotidianos.

2. Entrevistas semiestructuradas a docentes, padres de familia, estudiantes y autoridades educativas, orientadas a explorar percepciones, ideologías lingüísticas y experiencias formativas vinculadas con el bilingüismo.

3. Análisis documental de los Planes de Estudios 2006, 2011, 2017 y 2022, así como de los parámetros curriculares de Lengua Indígena, para contrastar el discurso institucional con la práctica educativa en contextos tsotsiles.

La triangulación de datos (Spradley, 1979; Rockwell, 2009) permitió vincular las observaciones empíricas con los marcos normativos y las narrativas de los actores, generando un corpus interpretativo que revela tensiones, contradicciones y estrategias de resistencia lingüística frente a la hegemonía del español. Este procedimiento favoreció un análisis situado, en el que las prácticas lingüísticas se interpretan como simples reflejos de políticas educativas y como formas activas de agencia y negociación cultural.

En este sentido, la etnografía describe los modos en que se ejerce la docencia, se enseña o se usa una lengua, se interpretan los procesos de apropiación, adaptación y resistencia frente a las políticas institucionales, devolviendo centralidad a las voces de los docentes indígenas como intérpretes críticos de su propia práctica. Así, la investigación se inscribe en una sociolingüística etnográfica (Heller, 2008; Blommaert, 2010), donde el análisis del discurso, la práctica pedagógica y el contexto sociocultural se entrelazan para comprender cómo el *bats'i k'op* continúa siendo un espacio de resistencia y construcción identitaria en la vida escolar y comunitaria de Chalchihuitán.

## **Hallazgos de campo**

### **Formación inicial de docentes indígenas**

Los resultados del trabajo de campo muestran que la formación inicial de los docentes indígenas presenta vacíos significativos en la preparación para ejercer una docencia bilingüe e intercultural. En

particular, se identifican tres dimensiones deficitarias: la formación lingüística en ambas lenguas de enseñanza, la preparación didáctica para contextos socioculturales indígenas y el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a la biliteracidad. Esta insuficiencia formativa limita la posibilidad de implementar en la práctica escolar los principios de bilingüismo e interculturalidad promovidos por los planes y programas de estudio.

Esta problemática se refleja en el testimonio de un docente de la escuela primaria de Tzomolton:

Yo no tuve una formación adecuada para dominar habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua tsotsil ni en español. En la licenciatura LEPMI 1990, del cual fui formado en la Universidad Pedagógica Nacional, no hubo preparación para ejercer la docencia bilingüe. No vimos enfoques bilingües, ni metodologías, ni prácticas pedagógicas para contextos indígenas. (Elías, comunicación personal, 6 de febrero de 2025)

El relato del docente permite identificar que la ausencia de formación no se limita al dominio lingüístico, sino que también incluye la falta de enfoques pedagógicos y metodológicos para la enseñanza en contextos bilingües. Como consecuencia, muchos profesores ingresan al servicio educativo sin herramientas conceptuales ni didácticas que les permitan desarrollar procesos de enseñanza en los que el *bats'i k'op tsotsil* y el español funcionen como recursos complementarios de aprendizaje. En estas condiciones, gran parte de las decisiones pedagógicas relacionadas con el uso de la lengua indígena se resuelven de manera empírica o intuitiva en la práctica cotidiana.

Este hallazgo dialoga con planteamientos teóricos sobre la educación bilingüe y la formación docente. Desde la perspectiva de la biliteracidad, Hornberger (2002) señala que la enseñanza en contextos bilingües requiere espacios educativos donde ambas lenguas cumplan funciones reales en la producción y circulación del conocimiento. Cuando la formación docente no prepara al profesorado para trabajar pedagógicamente en ambas lenguas, las prácticas escolares tienden a reproducir jerarquías lingüísticas que privilegian el español. En términos de Cummins (2000), esta situación favorece la consolidación de un bilingüismo sustractivo, en el que la lengua dominante desplaza progresivamente a la lengua originaria en los ámbitos formales de aprendizaje.

En el contexto mexicano, Dietz y Mateos (2011) advierten que gran parte de las instituciones formadoras de docentes continúan operando bajo un modelo homogeneizador centrado en el español y en una concepción monocultural de la enseñanza. Este enfoque dificulta que los futuros maestros desarrollen competencias para comprender las dinámicas sociolingüísticas de los pueblos indígenas y

para integrar la lengua originaria como medio de instrucción en el aula.

La evidencia recogida en esta investigación confirma la persistencia de esta brecha formativa. Muchos docentes ingresan al magisterio sin competencias sólidas para enseñar lectura y escritura en dos lenguas ni para promover la cultura escrita a partir de las prácticas culturales locales. En consecuencia, el desarrollo de una pedagogía bilingüe queda limitado por la falta de preparación inicial y por la ausencia de estrategias didácticas específicas para contextos indígenas.

De acuerdo con el Dr. Roberto, director del Departamento de Fortalecimiento de Lenguas Indígenas, estas carencias han llevado a que la propia institución impulse cursos de lengua indígena dirigidos a docentes universitarios y normalistas con el propósito de fortalecer competencias lingüísticas que deberían haberse desarrollado durante la formación inicial. Sin embargo, la capacidad institucional para atender esta necesidad resulta limitada debido a la escasez de personal especializado.

Nos hace falta personal, personal capacitado para eso. Uno solo no puede atender a todas las 17 regiones. Son más de 14.000 maestros que tenemos en Chiapas, y somos muy pocos en el área académica. Necesitamos la contratación de más personal profesional en esta institución para acompañar a los docentes. (Roberto, comunicación personal, 9 de marzo de 2025)

Este testimonio pone en evidencia que las instituciones formadoras no siempre garantizan una preparación suficiente para el ejercicio de la docencia bilingüe, lo que obliga a instancias administrativas a intentar subsanar estas carencias mediante programas de actualización en servicio. No obstante, la falta de recursos humanos y de estructuras de acompañamiento pedagógico limita el alcance de estos esfuerzos, ampliando la brecha entre las exigencias del currículo intercultural y las condiciones reales de formación y apoyo al profesorado en contextos indígenas.

En este contexto, la ausencia de una formación inicial sólida se ve agravada por la falta de mecanismos sistemáticos de actualización profesional. Si bien los docentes ingresan al servicio con limitaciones en su preparación para la enseñanza bilingüe, el sistema educativo tampoco ofrece programas de formación continua que permitan fortalecer dichas competencias en el ejercicio profesional. Esta situación amplía la brecha entre las exigencias del currículo intercultural y las condiciones reales de la práctica docente, aspecto que se examina en el siguiente apartado.

### **Formación continua y actualización**

Los hallazgos del trabajo de campo evidencian la ausencia de programas sistemáticos de formación continua y actualización docente en el subsistema de educación indígena. Esta carencia se manifiesta tanto en la limitada oferta de capacitación como en la inaccesibilidad de los pocos cursos existentes para los docentes que laboran en comunidades rurales. La experiencia relatada por el profesor Elías ilustra estas dificultades:

No he recibido cursos de actualización desde que empezó la NEM. Ha habido convocatorias de la SEP, pero de otras áreas. En 2024 hubo solo una para educación indígena, pero no pude participar por la lejanía de mi trabajo y porque no tengo internet en la comunidad para inscribirme. (Elías, comunicación personal, 6 de febrero de 2025)

Este testimonio refleja una realidad estructural: la política de formación continua no alcanza los territorios donde más se necesita. Aunque el Plan de Estudios 2022 define la docencia como una profesión de saberes complejos, en la práctica no existen mecanismos efectivos de acompañamiento ni estrategias accesibles para contextos rurales e indígenas. Los cursos virtuales o autogestivos promovidos por la Secretaría de Educación Pública resultan poco accesibles en contextos donde la conectividad digital es limitada o inexistente, lo que reproduce desigualdades en el acceso a oportunidades de actualización profesional.

Desde la perspectiva de la formación pertinente (Torres, 2000; UNESCO, 2015), la actualización docente debe responder a los contextos sociolingüísticos y culturales de los pueblos originarios. No basta con ofrecer capacitación técnica, se requiere un proceso continuo, situado y colaborativo que vincule el saber profesional con los saberes comunitarios. Sin embargo, lo que prevalece es un enfoque fragmentado y burocrático, que concibe la actualización como un trámite administrativo más que como un proceso de transformación pedagógica y social.

Walsh (2009) advierte que las políticas interculturales en América Latina suelen quedar en el plano discursivo cuando no se acompañan de condiciones estructurales, recursos financieros y una visión de justicia cognitiva. En el caso mexicano, esta ausencia de acompañamiento sostenido debilita los esfuerzos por consolidar una educación verdaderamente intercultural, dejando a los docentes sin apoyo institucional ni redes de aprendizaje profesional.

A pesar de estas limitaciones estructurales, algunos maestros han desarrollado estrategias pedagógicas propias para fortalecer el uso de la lengua originaria en el aula. El profesor Lorenzo describió su experiencia de la siguiente manera:

Cuando llegué a esta primaria, Miguel Hidalgo y Costilla, decidí hacer la diferencia. Comencé a elaborar mis propios materiales didácticos en tsotsil y a incorporar la lengua en mis planeaciones y actividades. Gracias a mis estudios de maestría en didáctica de las lenguas, adquirí herramientas que me ayudaron a fortalecer esta práctica. Con el tiempo, los estudiantes empezaron a mostrar interés; ahora imparto mis clases en tsotsil y en español. (Lorenzo, comunicación personal, 6 de febrero de 2025)

Este testimonio ilustra procesos de innovación pedagógica que surgen desde la práctica docente, donde el profesorado actúa como agente activo en la revitalización lingüística. Desde la perspectiva de la biliteracidad situada (Hornberger, 2008), estas iniciativas generan entornos educativos donde ambas lenguas -la originaria y la dominante- cumplen funciones reales en la construcción del conocimiento escolar. De manera complementaria, Leonard (2011, 2017) sostiene que la revitalización lingüística se fortalece cuando los hablantes crean nuevos espacios de uso significativo para la lengua en ámbitos contemporáneos, como la escuela y los materiales educativos.

No obstante, es importante señalar que no todos los docentes tienen la posibilidad de acceder a estudios de posgrado especializados en la didáctica de lenguas. Las limitaciones de acceso, la distancia geográfica entre las comunidades y las universidades que ofrecen estos programas, así como las condiciones administrativas del magisterio indígena, dificultan que una gran parte del profesorado continúe su formación académica en este nivel. En consecuencia, las innovaciones pedagógicas vinculadas al fortalecimiento de las lenguas originarias suelen depender de iniciativas individuales más que de políticas sistemáticas de formación continua.

En este sentido, los docentes indígenas son agentes clave en los procesos de revitalización, siempre que cuenten con oportunidades reales de formación continua y acompañamiento situado (Rodríguez y Mazariegos, 2015). Sin actualización permanente, la innovación pedagógica se vuelve insostenible, y los principios de bilingüismo aditivo (Cummins, 2000) y educación intercultural crítica (Walsh, 2009) quedan relegados al plano declarativo.

A esta problemática se suma la percepción institucional de que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) constituyen espacios de formación continua. Sin embargo, la experiencia docente muestra que estas sesiones mensuales se orientan principalmente a la revisión y réplica de documentos elaborados por instancias centrales. Temas como el plano sintético y analítico, el codiseño curricular, la transversalización de disciplinas o el trabajo por proyectos son abordados de forma general y teórica, sin ejemplos contextualizados ni orientaciones pedagógicas concretas para su aplicación en el aula.

Además, los facilitadores encargados de conducir los CTE no siempre cuentan con formación especializada en asesoría técnico-pedagógica. Como señalaron varios docentes entrevistados, en muchos casos los responsables de estas sesiones reciben los materiales oficiales sin capacitación previa, lo que genera incertidumbre sobre cómo interpretar o aplicar las orientaciones curriculares. En estas condiciones, los consejos técnicos tienden a convertirse en espacios administrativos o de cumplimiento normativo, más que en procesos efectivos de aprendizaje profesional.

En este contexto, los resultados muestran que la falta de políticas sostenidas de formación continua, la escasa inversión en capacitación contextualizada y la carencia de personal especializado impiden consolidar una política lingüística educativa efectiva. Si bien la Nueva Escuela Mexicana plantea transformar el sistema educativo desde los saberes docentes y la vinculación comunitaria, esta meta seguirá siendo inalcanzable mientras los maestros indígenas deban construir el bilingüismo desde la precariedad institucional y la voluntad individual.

### **Uso de la lengua originaria en el aula**

La práctica escolar observada en escuelas primarias bilingües de Chalchihuitán muestra que la lengua tsotsil continúa ocupando un lugar marginal en la dinámica pedagógica. A pesar de los planteamientos del Plan de Estudios 2022 y del discurso intercultural de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el *bats'i k'op* se utiliza de manera esporádica, principalmente como recurso de traducción o para la gestión disciplinaria, pero rara vez como lengua de instrucción o producción de conocimiento.

En términos de recursos didácticos, el único material oficial disponible es el libro traducido *Svunal Yabtelal ta Jbats'ik'op*, editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y distribuido en tsotsil, tseltal, tojolabal y ch'ol. Sin embargo, su cobertura ha sido limitada. Como señaló un docente entrevistado: “La SEP entregó un libro traducido en tsotsil, tseltal, tojolabal y ch'ol para cada grado escolar, pero en mi escuela no alcanzó” (Elías, comunicación personal, 6 de febrero de 2025). La escasez de materiales en lengua originaria refleja una política educativa que, pese a reconocer formalmente el plurilingüismo, continúa privilegiando el español como lengua de enseñanza y prestigio. En estas condiciones, como advierte Cummins (2000), se reproduce un bilingüismo sustractivo en el que la lengua dominante desplaza progresivamente a la originaria.

Las observaciones de aula muestran que el tsotsil se emplea principalmente para traducir instrucciones o facilitar la comprensión inmediata de contenidos en español. Cuando las lenguas originarias se

reducen a funciones instrumentales, la escuela reproduce dinámicas lingüísticamente asimiladoras que debilitan su vitalidad cultural (Skutnabb-Kangas, 2000). Desde la sociolingüística crítica, estas prácticas no deben interpretarse únicamente como decisiones pedagógicas individuales, sino como el resultado de estructuras educativas que jerarquizan las lenguas y los saberes (Heller, 2008; Blommaert, 2010).

En este contexto, la escuela podría constituirse en un espacio estratégico para revertir estas jerarquías lingüísticas. Como plantea Walsh (2009), decolonizar la educación implica transformar las relaciones de poder que subordinan lenguas y conocimientos. En esta línea, Hornberger (2008) sostiene que la bilingüedad sólo se consolida cuando ambas lenguas cumplen funciones reales y complementarias en la vida escolar, mientras que Leonard (2017) subraya que la revitalización lingüística depende de la creación de espacios significativos de uso donde los hablantes puedan pensar, escribir y producir conocimiento en su propio idioma. No obstante, las evidencias de campo muestran que estas condiciones aún no se han consolidado plenamente en las aulas de la región.

### **Ideologías lingüísticas y prácticas docentes**

Las limitaciones en el uso del *bats'i k'op* en el aula no pueden explicarse únicamente por la falta de materiales pedagógicos o por la formación docente. También intervienen las creencias y valoraciones que docentes y estudiantes construyen en torno al valor social de las lenguas. En la sociolingüística crítica, estas representaciones se conceptualizan como ideologías lingüísticas, entendidas como sistemas de creencias que orientan la forma en que las lenguas son valoradas y utilizadas en distintos espacios sociales (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004).

Durante el trabajo de campo, estas ideologías se manifestaron tanto en el discurso institucional como en las prácticas cotidianas del profesorado. Al respecto, el director del Departamento de Fortalecimiento de Lenguas Indígenas (DFLI) señaló:

Muchos docentes no utilizan la lengua indígena porque consideran que no tiene valor para la vida profesional ni para el desarrollo personal de los estudiantes. Esta percepción está profundamente relacionada con los vicios estructurales en la formación del profesorado mexicano, no sólo chiapaneco, los cuales reproducen una visión colonial del conocimiento y del lenguaje. Esa herencia colonial sigue impregnada en nuestra manera de pensar y enseñar, y resulta difícil desprenderse de ella, porque así nos formaron y así nos lo enseñaron cuando estudiábamos. (Roberto, director del DFLI, comunicación personal, 9 de marzo de 2025)

Este testimonio evidencia la persistencia de ideologías lingüísticas que jerarquizan el valor social de las lenguas dentro del espacio escolar. En estas representaciones, el español aparece asociado con la movilidad social y el conocimiento académico legítimo, mientras que las lenguas originarias son frecuentemente relegadas al ámbito comunitario o familiar. En consecuencia, las políticas educativas que promueven el plurilingüismo conviven con prácticas pedagógicas y valoraciones simbólicas que continúan reproduciendo estas jerarquías lingüísticas.

Las entrevistas también revelan que estas jerarquías operan dentro del propio magisterio. Un docente explicó:

Los maestros que usan mucho la lengua tsotsil en sus clases muchas veces son discriminados por sus propios compañeros. Piensan que ese maestro no está actualizado, que sigue pensando en el pasado. (Lorenzo, comunicación personal, 3 de abril de 2025)

El relato muestra que el uso pedagógico del tsotsil puede ser percibido por algunos docentes como señal de atraso profesional. Estas representaciones reflejan ideologías lingüísticas jerarquizadas, donde el español se asocia con la modernidad y el progreso, mientras que el tsotsil queda vinculado a la tradición o a formas de conocimiento consideradas menos legítimas. A pesar de estas presiones simbólicas, el profesor entrevistado continúa utilizando el *bats'i k'op* como lengua principal de enseñanza, argumentando que es la lengua que permite a los estudiantes comprender los contenidos y participar activamente en el proceso educativo.

Esta tensión también se manifiesta en la relación de los estudiantes con su lengua materna. El mismo docente relató:

Los niños sólo querían clases en español, porque sus maestros anteriores les habían dicho que su lengua materna no les iba a servir cuando continuaran sus estudios o salieran del municipio. (Lorenzo, comunicación personal, 6 de febrero de 2025)

Este fenómeno coincide con lo que Ngūgĩ wa Thiong'o (1986) denomina colonización de la mente, proceso mediante el cual los pueblos subordinados interiorizan la idea de que únicamente las lenguas dominantes poseen valor cultural, intelectual y social.

Desde esta perspectiva, el desplazamiento del tsotsil no debe interpretarse como una elección individual de docentes o estudiantes, sino como el resultado de relaciones de poder que estructuran el campo lingüístico escolar. Como señala Bourdieu (1991), las lenguas funcionan como capital simbólico dentro de estructuras sociales jerarquizadas. En el ámbito educativo, esto se traduce en una asociación entre el español y el conocimiento legítimo, mientras que las lenguas originarias quedan relegadas a espacios locales o familiares.

En este sentido, la persistencia de estas jerarquías reproduce lo que Quijano (2000) denomina colonialidad del saber, al subordinar los sistemas de conocimiento locales a paradigmas epistemológicos dominantes. Superar estas tensiones implica avanzar -como propone Walsh (2009)- hacia una interculturalidad crítica, capaz de cuestionar las jerarquías lingüísticas y epistémicas que estructuran el sistema educativo. Sólo bajo este enfoque la escuela podrá convertirse en un espacio de equidad cognitiva donde el uso del bats'i k'op sea reconocido como expresión legítima de conocimiento, identidad y dignidad cultural.

### **Participación comunitaria**

Los datos del trabajo de campo muestran que, ante la limitada presencia institucional, los docentes recurren con frecuencia a la comunidad como principal apoyo para sostener el uso del bats'i k'op. Las familias, los líderes religiosos y las autoridades tradicionales participan activamente en la transmisión del idioma a través de la oralidad, los rezos, las asambleas y las actividades comunales (Rodríguez, 2026). Sin embargo, estos esfuerzos, aunque valiosos, permanecen desconectados del ámbito escolar.

Esta situación revela una paradoja: mientras la comunidad mantiene viva la lengua en la vida cotidiana, la escuela -institución encargada de su transmisión formal- no logra incorporarla plenamente en sus prácticas pedagógicas. La participación comunitaria se limita a eventos culturales o actos cívicos, sin que existan mecanismos formales para integrar los saberes locales en el currículo. Esto confirma lo que Heller (2008) denomina tensión entre el capital lingüístico local y el capital lingüístico escolar: mientras el primero se legitima en los espacios comunitarios, el segundo se define por los estándares del español y del conocimiento occidental.

Desde la perspectiva de Hornberger (2008), una educación bilingüe efectiva debe apoyarse en el principio de ecología de los saberes, donde los conocimientos escolares y los comunitarios se retroalimentan de manera horizontal. En cambio, la estructura educativa actual mantiene una relación vertical, donde la comunidad funge como “proveedora de cultura”, pero no como sujeto de conocimiento.

Skutnabb-Kangas (2000) advierte que los modelos educativos que excluyen las lenguas originarias de la enseñanza formal perpetúan procesos de pérdida inducida de lengua. La escuela, al no incorporar los idiomas ni los saberes locales en sus prácticas pedagógicas, desincentiva su uso entre los estudiantes y erosiona los vínculos entre lengua, identidad y conocimiento. La consecuencia es una disociación

entre identidad lingüística y éxito escolar, que refuerza el imaginario de que el español representa el progreso, mientras que el tsotsil queda relegado al ámbito de la tradición o la vida doméstica.

No obstante, las experiencias locales observadas en Chalchihuitán muestran que, pese a las presiones institucionales, la vitalidad del bats'i k'op se mantiene viva en las interacciones cotidianas -en los k'op ayejetik (conversaciones), los relatos orales y los topónimos en lengua tsotsil-. En estos espacios comunitarios, los hablantes recrean y transmiten su lengua, y los estudiantes fortalecen su representación lingüística y su sentido de pertenencia. Coincidiendo con Leonard (2017), estos hallazgos confirman que la revitalización lingüística no depende únicamente del aula, sino de la creación de espacios significativos de uso, donde la lengua se viva, se escuche y se produzca en contextos auténticos de comunicación y afecto.

Desde esta perspectiva, fortalecer la participación comunitaria implica reconocer a la comunidad como un agente potencial de transformación, así como un coformador pedagógico y epistémico. La escuela debe abrir sus fronteras simbólicas y materiales para integrar las voces de los sabios locales, los padres de familia y los hablantes mayores como actores activos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento.

Como plantea Walsh (2009), la interculturalidad crítica no puede limitarse al reconocimiento de la diversidad, sino que debe promover la co-construcción del conocimiento y la transformación de las relaciones entre escuela y comunidad. En el contexto tsotsil, esto significa que la revitalización del bats'i k'op no se alcanzará únicamente desde el currículo o los programas oficiales, sino a través de una alianza sostenida entre docentes, familias y comunidades, entendida como una forma de resistencia colectiva frente a la hegemonía del español y la colonialidad del saber (Quijano, 2000).

### **Dimensiones utilitaria y pragmática del bats'i k'op**

El análisis de los testimonios y observaciones de campo permite distinguir dos dimensiones complementarias en el uso del bats'i k'op tsotsil en la región de Chalchihuitán: la utilitaria y la pragmática (Rodríguez, 2026).

La dimensión utilitaria se manifiesta en los usos cotidianos del idioma como medio de comunicación y resolución de necesidades cotidianas. En las aulas, los docentes lo emplean para explicar instrucciones, traducir contenidos o mantener el vínculo afectivo con los alumnos. En la vida comunitaria, el bats'i k'op sostiene las interacciones familiares, el trabajo colectivo y las prácticas rituales. Este uso funcional confirma lo que Halliday (1982) describe como la

función ideacional y comunicativa del lenguaje: una herramienta para construir y compartir significado en la vida social.

La dimensión pragmática, por su parte, expresa la carga simbólica, política y afectiva de la lengua. Los docentes que deciden enseñar en *bats'i k'op*, aun frente a la discriminación o la falta de reconocimiento institucional, ejercen una forma de resistencia lingüística (Heller, 2008; Hornberger, 2008). En este sentido, la lengua deja de ser sólo un medio de comunicación para convertirse en una práctica de afirmación identitaria y justicia cultural. Leonard (2018) sostiene que el uso consciente de la lengua en contextos contemporáneos representa una acción de revitalización y reterritorialización del conocimiento.

Ambas dimensiones -la utilitaria y la pragmática- se entrelazan en la cotidianidad de las escuelas y comunidades de Chalchihuitán. Mientras la primera garantiza la continuidad funcional del idioma en la vida diaria, la segunda lo resignifica como símbolo de resistencia y pertenencia. En conjunto, constituyen una clave interpretativa para comprender cómo los hablantes *tsotsiles* sostienen y transforman su lengua frente a las presiones del monolingüismo escolar y la colonialidad del saber (Quijano, 2000).

## **Reflexión crítica**

A partir del análisis etnográfico realizado en las escuelas *tsotsiles* de Chalchihuitán, los resultados permiten identificar tensiones estructurales entre el discurso curricular y las condiciones reales de formación docente, uso de la lengua originaria e ideologías lingüísticas en la práctica escolar.

Los hallazgos de esta investigación muestran que la formación inicial y continua de los docentes indígenas no responde plenamente a las necesidades de la Nueva Escuela Mexicana ni a las exigencias de un modelo de educación bilingüe intercultural. Aunque el discurso oficial promueve la transversalidad de saberes, la formación integral y la vinculación comunitaria, en la práctica los docentes carecen de preparación pedagógica sólida, materiales contextualizados y acompañamiento profesional que les permita sostener procesos de enseñanza bilingüe significativos. Se confirma así la persistencia de una brecha entre el discurso curricular y la realidad escolar, donde el *bats'i k'op tsotsil* corre el riesgo de reducirse a un uso simbólico desvinculado del conocimiento académico.

Esta contradicción se inscribe en lo que Skutnabb-Kangas (2000) define como genocidio lingüístico en la educación, entendido como la negación estructural del derecho a aprender y enseñar en la lengua materna. Diversos estudios han señalado que, pese al reconocimiento formal de la diversidad lingüística, las políticas educativas en México

continúan operando bajo marcos castellanizadores que privilegian el español como lengua de prestigio y relegan las lenguas originarias a funciones transitorias o instrumentales (Hamel, 1997; López, 2009).

Los resultados de campo coinciden con lo planteado por Rodríguez y Mazariegos (2025), quienes advierten que el currículo de la educación indígena se produce mayoritariamente en español, mientras que el *bats'i k'op* suele emplearse de manera espontánea y sin planificación pedagógica sistemática. En estas condiciones, el bilingüismo escolar tiende a ser funcional pero no formativo, configurando un escenario de bilingüismo sustractivo en el que la lengua originaria opera como recurso de mediación, pero no como lengua de instrucción ni de desarrollo académico.

Frente a este escenario, la formación docente debe concebirse no sólo como un requisito profesional, sino como una estrategia ética y política de dignificación lingüística. Como señalan Hornberger y McCarty (2012), los procesos de revitalización lingüística requieren una formación reflexiva que articule lengua, identidad y pedagogía, permitiendo crear ambientes de biliteracidad aditiva donde ambas lenguas funcionen como medios legítimos de pensamiento y aprendizaje. En el contexto de Chalchihuitán, ello implica fortalecer las capacidades del profesorado para diseñar materiales en *bats'i k'op*, promover la alfabetización inicial en lengua materna e integrar los saberes comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento escolar.

Al mismo tiempo, los testimonios recopilados muestran que la vitalidad del *tsotsil* se sostiene en gran medida en la resistencia lingüística de la comunidad. El uso cotidiano del *bats'i k'op* constituye un emblema de identidad y cohesión colectiva más que un obstáculo para la participación social, lo que refuerza la necesidad de repensar la formación docente como un proceso situado que fortalezca la confianza lingüística del profesorado y su compromiso con la revitalización de las lenguas originarias.

A partir del análisis realizado, el uso del *bats'i k'op* puede interpretarse a través de dos dimensiones complementarias: la utilitaria y la pragmática (Rodríguez, 2026). La primera refiere a su función comunicativa en la vida cotidiana; la segunda expresa su valor simbólico y político como práctica de resistencia cultural frente a los procesos históricos de desplazamiento lingüístico. En conjunto, ambas dimensiones evidencian que la lengua no sólo comunica, sino que también produce sentido, conocimiento y pertenencia.

En consecuencia, avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural implica formar docentes que no solo enseñen en *tsotsil*, sino que también piensen, produzcan conocimiento y construyan ciudadanía desde el *bats'i k'op*. Reconocer la lengua originaria como medio legítimo de pensamiento y aprendizaje constituye, al mismo tiempo, un acto de justicia cognitiva (Walsh, 2009) y un proceso de

descolonización del conocimiento. Como plantea Thiong'o (1986), descolonizar la mente implica liberar el pensamiento a través de la palabra propia.

## Bibliografía

- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe*. CIESAS.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Brumm, R. (2010). *Formación de Profesores de Lenguas Indígenas*. INALI.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Data México (2024). *Chalchihuitán: Economía, empleo, equidad, calidad de vida y seguridad*. Secretaría de Economía.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Curriculum: Entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. SEP-CGEIB.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Hamel, R. E. (1997). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 85–109.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. En L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 249-262). Blackwell Publishing.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Ethnography and language policy*. Routledge.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Imbernón, F. (2011). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Blackwell.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leonard, W. Y. (2011). Challenging “extinction” through modern Miami language practices. *American Indian Culture and Research Journal*, 35(2), 135-160.
- \_\_\_\_\_. (2017). Producing language reclamation by decolonising ‘language’. In Wesley Y. Leonard & Haley De Korne (eds) *Language Documentation and Description*, vol 14. EL Publishing. pp. 15-36
- López, L. E. (2009). Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America. En S. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 202–221). Multilingual Matters.
- López, L. E., y Sichra, I. (2017). López, L. E., & Sichra, I. (2017). Indigenous bilingual education in Latin America: Recent progress and persistent challenges. *García et al. (eds.), Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_29)
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: Pasado y futuro. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 7-25.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, F. (2026). *Sk'elal k'u x-elan Stunel xchiuk Yabtelal Bats'i K'op ta bu Slumal Tsotsil ta Chalchivitan: El análisis del uso y función del bats'i k'op en una región tsotsil de Chalchihuitán* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rodríguez, F. y Mazariegos, V. G. (2025). El bats'i k'op tsotsil en Ts'omolton, Chalchihuitán: monolingüismo, identidad y educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1715.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23), 26-34.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. SEP.

- \_\_\_\_\_ (2011). *Lengua Indígena Parámetros Curriculares Educación primaria indígena y de la población migrante*. SEP.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.
- \_\_\_\_\_ (2022). *Plan de Estudios Educación Básica 2022*. SEP.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.
- Torres, R. M. (2000). *Educación y pertinencia. Claves para la transformación educativa*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3–47). Oxford University Press.

## Notas

[1] Artículo recibido el 11/11/2025, aceptado el 1/04/2026.

[2] Doctor en Estudios Regionales con línea de especialización en Problemas Educativos Regionales por la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, docente de enseñanza de lenguas tsotsil y tseltal, docente bilingüe en educación básica en la Subsecretaría de Educación Federalizada. Contacto: [faustino.rodriguez67@unach.mx](mailto:faustino.rodriguez67@unach.mx). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6965-3921>

[3] Profesor de tiempo completo del Departamento de español y director de estudios latinoamericanos de la Universidad de Lee, Cleveland, Estados Unidos. Contacto: [asteffanell@leeuniversity.edu](mailto:asteffanell@leeuniversity.edu). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0214-6535>

- [4] Posdoctorado en Desarrollo Humano, con especialidad en Enseñanza de Lenguas; directora de posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas. Contacto: [vivian.mazariegos@unach.mx](mailto:vivian.mazariegos@unach.mx). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8383-5510>

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628010/4765628010.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA  
Ciencia Abierta para el Bien Común

Faustino Rodríguez Sánchez, Alexander Steffanell,  
Vivian Gabriela Mazariegos Lima

**Formación docente indígena: tensiones entre el currículo y la  
práctica educativa en Chalchihuitán, Chiapas**

**Indigenous teacher training: tensions between curriculum and  
educational practice in Chalchihuitán, Chiapas.**

*De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*  
vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar](mailto:depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 2250-6942

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/dpd.15259315>