

El bats'i k'op tsotsil en Ts'omolton, Chalchihuitán: monolingüismo, identidad y educación

Tsotsil bats'i k'op in Ts'omolton, Chalchihuitán: monolingualism, identity and education

FAUSTINO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ*
VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA**

Este artículo analiza el sistema simbólico que representa el *bats'ik'op* (término que significa "lengua verdadera" o "auténtica", utilizado para referirse a las lenguas tsotsil y tseltal) en la construcción identitaria del estudiantado tsotsil de la comunidad de Ts'omolton, ubicada en el municipio de Chalchihuitán, Chiapas. El estudio se circunscribe a una comunidad tsotsil monolingüe, en la cual dicha lengua constituye un rasgo identitario altamente valorado. El objetivo es examinar la situación lingüística de los estudiantes y comprender el sistema de representación identitaria que la lengua otorga en la vivencia de sus hablantes. Desde una perspectiva etnográfica, se busca captar el vínculo entre lengua e identidad a partir de una exploración centrada en el contexto escolar de nivel primaria. La investigación se sustenta en diversos procesos históricos y sociopolíticos que han influido en el fortalecimiento de la identidad tsotsil en Chalchihuitán. Se muestra cómo las circunstancias vividas por la población tsotsil han contribuido a mantener viva su identidad lingüística, así como los cuestionamientos en torno a la pertinencia del uso del tsotsil como lengua de instrucción escolar. Entre los hallazgos, se identifica que factores como la expulsión de hablantes del español, el aislamiento respecto a la influencia urbana y su efecto en la persistencia del uso de la lengua tsotsil dentro de la comunidad han permitido evitar la amenaza a su identidad lingüística originaria.

Palabras clave:
bats'ik'op tsotsil,
identidad,
educación indígena

Recibido: 10 de diciembre de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 29 de septiembre de 2025 |

Publicado: 10 de octubre de 2025

Cómo citar: Rodríguez Sánchez, F. y Mazariegos Lima, V. G. (2025). El bats'i k'op tsotsil en Ts'omolton, Chalchihuitán: monolingüismo, identidad y educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1715. <https://doi.org/10.31391/JRGE4412>

This article analyzes the symbolic system represented by bats'ik'op (a term meaning "true" or "authentic language," used to refer to the Tsotsil and Tseltal languages) in the identity construction of Tsotsil students from the community of Ts'omolton, located in the municipality of Chalchihuitán, Chiapas. The study focuses on a monolingual Tsotsil community where the language is a highly valued identity marker. The aim is to examine the students' linguistic situation and to understand the identity representation system that the language conveys in the lived experience of its speakers. From an ethnographic perspective, the study explores the link between language and identity, focusing on the context of primary education. The research is grounded in various historical and sociopolitical processes that have influenced the strengthening of Tsotsil identity in Chalchihuitán. The article shows how the experiences of the Tsotsil population have contributed to preserving their linguistic identity, and highlights debates around the appropriateness of using Tsotsil as the language of instruction in schools. Among the findings, the study identifies that factors such as the expulsion of Spanish speakers, isolation from urban influence, and the resulting persistence of Tsotsil use within the community have helped to protect their original linguistic identity from external threats.

Keywords:

bats'ik'op tsotsil, identity, indigenous education

* Estudiante del doctorado en Estudios Regionales en la Academia de Educación 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. Líneas de investigación: lengua, cultura, docencia y educación bilingüe. Correo electrónico: faustino.rodriguez67@unach.mx/https://orcid.org/0000-0001-6965-3921

** Posdoctorado en Desarrollo Humano, con especialidad en Enseñanza de Lenguas. Directora de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación: desarrollo profesional, didáctica de lenguas y problemáticas educativas regionales. Correo electrónico: vivian.mazariegos@unach.mx/https://orcid.org/0000-0001-8383-5510



INTRODUCCIÓN

Desde la antropología lingüística se han desarrollado diversas investigaciones en torno a la relación entre lengua e identidad en las etnias indígenas. En este contexto, analizamos cómo influye la lengua en la construcción identitaria de los actores del municipio de Chalchihuitán, en Chiapas, México, es decir, cómo se configura dicha identidad a través de la resistencia de la lengua vernácula en las prácticas comunicativas educativas, familiares, sociales y culturales dentro del ámbito local.

Esta perspectiva teórica se distingue por no concebir la lengua únicamente como un código, sino por entenderla como un recurso comunicativo y cultural, y al habla como una práctica social (Hecht, 2008). Tal aproximación permite analizar cómo las dinámicas utilitarias del uso lingüístico pueden generar un arraigo identitario a partir de los usos socioculturales de la variante tsotsil.

El monolingüismo tsotsil en la comunidad de Ts'omolton, municipio de Chalchihuitán, se presenta como una manifestación de resistencia cultural y lingüística. Sus miembros expresan una decisión consciente de emplear su lengua materna en todos los ámbitos de la vida cotidiana. En este sentido, es pertinente considerar las ideologías lingüísticas que subyacen a sus prácticas y actitudes comunicativas, ya que orientan y legitiman la elección colectiva de mantener y fortalecer el uso del tsotsil como elemento central de identidad y cohesión comunitaria (Kroskrity, 2004).

Las actitudes hacia el tsotsil, tanto en el entorno escolar como en el comunitario, están marcadas por procesos de resistencia lingüística. El monolingüismo no debe interpretarse como una limitación, sino como una elección identitaria, enraizada en una historia de defensa y afirmación cultural.

La cultura de las comunidades del municipio citado ha estado ligada a la lengua originaria desde tiempos inmemoriales y ha conservado su esencia mediante diversas prácticas socioculturales y discursos orales. El tsotsil desempeña un papel fundamental para autoridades, ancianos, antiguos cargos (pasados) y escribanos, al constituir un símbolo de representación social, poder y sabiduría. En esta lengua se realizan rituales y ceremonias en iglesias, lugares sagrados, asambleas y procesos de cambio de autoridades. Por ello, el español no ha logrado desplazar al tsotsil en todos los actos comunicativos, y la totalidad de los niños nacidos en la comunidad adquiere esta lengua como materna.

La firmeza del sistema lingüístico en Ts'omolton y su presencia en las prácticas socioculturales convierten al idioma vernáculo en una marca explícita de identidad para el grupo. El monolingüismo, en este caso homogéneo, se ve favorecido por la ubicación geográfica y la ausencia de población ladina o mestiza, factores que han contribuido a la vitalidad del tsotsil en la familia, la escuela y la comunidad.

Desde la perspectiva de otros grupos tsotsiles, se reconoce la autenticidad de la variante hablada en Ts'omolton, lo que permite identificar claramente la variante chalchihuiteca o a los tsotsiles de San Pablo Chalchihuitán. Esta percepción reafirma su identidad colectiva y refleja una cohesión social construida a partir de condiciones históricas y culturales que han favorecido la continuidad del tsotsil como lengua de uso cotidiano.

La persistencia de una práctica lingüística unificada funciona como una expresión de resistencia simbólica frente a las presiones de la hegemonía cultural del español. Woolard (1998) argumenta que las lenguas pueden convertirse en símbolos de identidad y resistencia cuando las comunidades las vinculan con formas de pertenencia y poder local. Así, el tsotsil actúa como un sistema de representación identitaria cargado de significados históricos, sociales y políticos, que ha sobrevivido a múltiples formas de aculturación y desplazamiento lingüístico.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En nuestro estudio, partimos de la antropología lingüística de enfoque funcional para analizar el uso del tsotsil en ámbitos familiares y escolares. Lo anterior obedece a que la lengua opera como vehículo de transmisión cultural y, a la vez, como dispositivo que articula poder, identidad y resistencia frente a modelos educativos ajenos a la realidad comunitaria (Hymes, 1974). En esta línea, la noción de lengua como práctica social situada permite comprender con mayor profundidad la resistencia cultural que implica el uso sostenido de las lenguas indígenas, en particular cuando se vincula con los planteamientos de Leonard (2017), quien propone entender la lengua como una práctica social situada y como forma de resistencia lingüística.

La permanencia de las lenguas indígenas se entiende como resultado de luchas por preservar formas propias de significación cultural que afirman identidades colectivas (Longa, 2003). En este contexto, las lenguas originarias no solo funcionan como medios de comunicación, sino que adquieren un profundo valor simbólico al ser reconocidas por los pueblos indígenas como pilares de su identidad y expresiones legítimas de su diferencia cultural frente a contextos de homogenización.

De este modo, el uso y la elección lingüística de los hablantes se configuran como actos de resistencia y posicionamiento identitario, mediante los cuales las comunidades indígenas reafirman, de manera deliberada, el uso de su lengua materna como ejercicio de su derecho a existir y a construir sus propios marcos de referencia.

El concepto de ideología lingüística—conjunto de creencias, afectos y concepciones sobre el valor social de una lengua y su vínculo con la identidad— nos ayuda a explicar tensiones entre miradas internas y externas (Silverstein, 1979; Woolard, 1998; Woolard y Schieffelin, 1994). Desde dentro, los hablantes tsotsiles conciben su lengua como eje de cosmovisión e identidad; proceso afín a la iconización lingüística (Irvine y Gal, 2000). Desde fuera, persisten estigmas monolingües que privilegian el español y favorecen desplazamientos en dominios públicos.

Este marco se articula con la sociolingüística del poder: la lengua como recurso simbólico que organiza relaciones sociales y delimita fronteras culturales (Bourdieu, 1991; Fishman, 1999). En educación, estas ideas se vinculan con la distinción entre bilingüismo aditivo —que suma y desarrolla ambas lenguas— y bilingüismo sustractivo, que erosiona la lengua originaria cuando se usa solo como puente de transición (Hamel, 1997; López, 2009; Cummins, 2001).

METODOLOGÍA

Para este estudio, adoptamos un diseño metodológico cualitativo con enfoque etnográfico, a partir de la participación de la comunidad escolar y familiar de la primaria “Artículo 3° Constitucional” en Ts’omolton, municipio de Chalchihuitán, Chiapas. El objetivo fue conocer las representaciones identitarias e ideologías lingüísticas vinculadas al tsotsil como lengua materna. El trabajo de campo combinó observación participante y entrevistas focalizadas para precisar temporalidades, eventos y experiencias significativas.

La etnografía, entendida como una vía interpretativa más que descriptiva, permitió no solo observar prácticas comunicativas, sino también indagar los sentidos que los actores sociales atribuyen a su vida cotidiana (Ameigeiras, 2006). En este marco, el estudio exploró el uso de la lengua tsotsil en espacios escolares y familiares, donde su valor trasciende lo comunicativo para expresar identidades, relaciones de poder y formas de resistencia cultural.

El trabajo forma parte de una investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Chiapas sobre problemas educativos regionales. La muestra incluyó diez estudiantes de cuarto y quinto grado, un docente y dos padres de familia, todos hablantes de tsotsil; el profesor, a diferencia del resto, es bilingüe en tsotsil y español.

El investigador, miembro de la misma comunidad lingüística, participó en la vida sociocultural del entorno, lo que permitió adoptar una perspectiva émic (Pike, 1967) al interpretar significados y prácticas desde dentro. Al mismo tiempo, la articulación con la mirada étic favoreció un análisis crítico desde marcos teóricos más amplios. Esta doble posición enriqueció la comprensión de las dinámicas lingüísticas e identitarias.

La estancia prolongada en la comunidad facilitó vínculos de confianza y el acceso a información mediante conversaciones informales, entrevistas y observación directa. La experiencia vivida por el investigador, sumada a la colaboración de los participantes, permitió contextualizar y profundizar los datos obtenidos.

CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DE CHALCHIHUITÁN

Orígenes históricos

Chalchihuitán fue fundado y elevado a la categoría de municipio en 1944, aunque los chalchihuites ya se habían establecido en la región hacia 1700 (IDESMAC, 2014). En sus inicios, el consejo de ancianos lo denominó Cihualtepec (del náhuatl *cihuatl*, mujer, y *tepec*, cerro), “el cerro de las mujeres”. Debido a invasiones, conflictos sociales con otros grupos étnicos y tensiones internas durante el proceso de asentamiento, transcurrieron más de doscientos años antes de definir un nombre que representara de manera plena la identidad tsotsil de la región ya constituida.

El nombre actual combina vocablos náhuatl y tsotsil. Chalchihui significa jade en náhuatl, en alusión a una piedra ubicada en el centro del municipio donde hoy se erige la iglesia de San Pablo Apóstol; tan, en tsotsil, refiere a la calidra, por la producción artesanal de cal a partir de piedras calizas en el cerro Siberat, sitio de gran valor simbólico. Este sincretismo lingüístico refleja la influencia náhuatl sobre el tsotsil y forma parte de la identidad histórica de Chalchihuitán.

Ubicación geográfica de Chalchihuitán, Chiapas, México



Fuente: Elaboración a partir de IDESMAC (2014).

Vale la pena mencionar que los tsotsiles de Chalchihuitán, descendientes de los mayas, se asentaron en la región montañosa de Siberat tras un periodo nómada en que convivieron con otros grupos, y desarrollaron actividades de pesca, caza y agricultura cerca del río Nich K'ak'alnam. En el siglo XVIII enfrentaron la llegada de mestizos que buscaron apropiarse de tierras comunales; aunque lograron recuperarlas parcialmente, en el siglo XIX nuevos grupos de ladinos intensificaron la opresión y el desplazamiento cultural. En la década de 1970, bajo el liderazgo de Salvador Girón Díaz, los tsotsiles se organizaron para expulsar a los invasores y recuperar sus tierras, acción que fortaleció su identidad, frenó la castellanización y aseguró la continuidad de su lengua. Esta defensa del territorio resultó decisiva para consolidar su identidad lingüística y cultural.

Perfil demográfico y lingüístico

Según INEGI (2020), el municipio tiene 21,915 habitantes, de los cuales 19,483 son monolingües tsotsiles (89%). La mayoría se identifica como indígena y mantiene el tsotsil como medio principal de comunicación (Data México, 2024). Este monolingüismo configura prácticas cotidianas, memoria colectiva y redes comunitarias, evidenciando la resistencia cultural frente a presiones externas y migratorias.

El tsotsil es denominado por sus hablantes bats'i k'op ("lengua verdadera" u "originaria"), estrechamente ligado a la autodenominación bats'i vinik-antsetik ("hombres y mujeres auténticos"). El término tsotsil proviene de tsots (fuerza, resistencia) y el sufijo -il, que lo sustantiva; así, simboliza la fortaleza del pueblo (INALI, 2011).

Las actitudes lingüísticas reflejan una decisión consciente de mantener el uso exclusivo de la lengua materna, lo que se vincula con la noción de tsots' (resistencia).

La lengua es eje del sistema cultural y de la memoria ancestral, además de herramienta de transmisión de conocimientos, mitos, leyendas y prácticas comunitarias. Particular relevancia tienen los adultos mayores, en su mayoría monolingües sin nociones de español, lo que convierte al tsotsil en marca de autenticidad regional (Fishman, 2001).

La adquisición de esta lengua se desarrolla de manera natural desde muy temprana edad en el entorno familiar, es decir, como lengua materna, sin necesidad de un proceso formal o dirigido. La escuela no desempeña un papel protagónico en esta adquisición, ya que los niños no la aprenden a partir de principios gramaticales explícitos, sino a través de la interacción familiar y social cotidiana (Colin et al., 2021). El relativo aislamiento de la región refuerza un monolingüismo sólido, con identidad cultural basada en la autenticidad y sin señales claras de bilingüismo.

Chalchihuitán adquiere relevancia a la luz del concepto de lingüicidio, que permite analizar cómo se expresa la identidad lingüística en la vida escolar y, al mismo tiempo, visibilizar las formas locales de resistencia frente a la opresión sistemática de las lenguas minorizadas. Esta opresión se manifiesta a través de políticas educativas, sociales y culturales que privilegian lenguas como el español y discriminan otras, como el tsotsil, lo cual genera procesos de subordinación, invisibilización y, en consecuencia, desaparición acelerada (Skutnabb-Kangas, 2000).

En este sentido, Chalchihuitán se distingue por haber ralentizado la amenaza de desaparición de sus conocimientos lingüísticos. Esto puede entenderse no solo como un ejemplo de preservación de la lengua, sino también como un espacio de resistencia frente a las estructuras lingüicidas presentes en los sistemas escolares, incluso dentro del modelo de educación indígena.

Escuela y uso de la lengua

Los estudiantes de educación primaria de la comunidad de Ts'omolton son, en su mayoría, monolingües en lengua tsotsil y poseen una alta competencia comunicativa para desenvolverse con eficacia en contextos cotidianos. Sin embargo, el currículo oficial está diseñado de manera íntegra en español. En contraste, la práctica pedagógica del docente de Ts'omolton se caracteriza por el uso predominante del tsotsil como lengua vehicular. En este contexto, el profesor asume el rol de traductor oral de los contenidos escolares, con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas asignaturas.

A pesar de que la escuela indígena de esta comunidad opera formalmente con un modelo que prioriza el español como lengua curricular o instruccional, en la práctica no se enseña de manera sistemática ni el español ni el tsotsil como lenguas objeto de estudio. Esta situación refleja un escenario de bilingüismo funcional, pero no formativo, en el que el tsotsil se emplea como herramienta de mediación lingüística, aunque sin un enfoque pedagógico estructurado que permita el desarrollo académico de los estudiantes en ambas lenguas.

Desde esta perspectiva, la modalidad de educación intercultural bilingüe observada constituye un ejemplo de implementación débil de políticas lingüísticas, en la que no se respeta el principio de equidad epistémica entre las lenguas en contacto

(López, 2009). Cuando la lengua indígena se utiliza solo como vehículo de transición —sin reconocimiento curricular explícito—, no se cumple con el propósito fundamental de la educación indígena: implementar un bilingüismo aditivo. Por el contrario, se ejecuta un bilingüismo sustractivo, que conlleva la pérdida progresiva de la lengua originaria (Hamel, 1997).

Conforme advierte Cummins (2001), el desarrollo de una competencia comunicativa y académica plena en dos lenguas requiere no solo del uso contextualizado de ambas, sino de una enseñanza formal, planificada y sostenida, que respete el potencial cognitivo de los estudiantes bilingües.

En síntesis, la comunidad mantiene alta competencia comunicativa en tsotsil, con un sistema escolar que no consolida alfabetización ni desarrollo académico en ambas lenguas. Este desfase entre vitalidad comunitaria y diseño escolar es clave para interpretar identidades, ideologías y prácticas lingüísticas que observamos en el trabajo de campo.

Lengua, ideologías y resistencia

El concepto de lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2000) ayuda a comprender la situación del tsotsil, sometido a políticas que privilegian el español y discriminan lenguas indígenas. Frente a ello, las comunidades tsotsiles reafirman su pertenencia cultural, resisten la hegemonía del castellano y legitiman formas propias de existencia (Leonard, 2023; Hornberger y McCarty, 2012).

En el plano regional, Chiapas ocupa el tercer lugar nacional en diversidad lingüística, con fuerte presencia de lenguas mayas como tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolab'al (DGCPIU, 2021). Esta diversidad propicia visiones del mundo singulares y otorga a la lengua un valor simbólico que conecta pasado y presente (Padilla y Borsato, 2010).

La lengua, como reconocen la antropología lingüística y la sociolingüística, es recurso simbólico que organiza relaciones y marca fronteras culturales (Bourdieu, 1991; Fishman, 1999). En Ts'omolton, el tsotsil constituye frontera simbólica frente al castellano y se reafirma en espacios comunitarios como signo de resistencia a la asimilación. Las lenguas indígenas, además de identitarias, legitiman la diferencia cultural (Longa, 2003).

El bats'i k'op condiciona las interacciones sociales y configura identidades diferenciadas. Como sostiene Navarrete-Cazales (2015), la identidad requiere la otredad para afirmarse. En este marco, no puede generalizarse una identidad nacional homogénea en un país multicultural como México:

La identidad se hace necesaria (para los sujetos, agencias, instituciones y grupos sociales) porque requerimos de una distintividad que nos identifique, que nos dé una posición, un lugar en el mundo (social), que nos permita nombrarnos, ser nombrados y que nos distinga de los demás, de los otros, todo ello bajo la lógica de que no sería posible una identidad que no postule al mismo tiempo una alteridad. Sin la otredad no sería posible la identidad (histórica, discursiva, contextualizada) sino la mismidad, o una identidad idéntica a sí misma (Navarrete-Cazales, 2015, p. 468).

La educación pluricultural instaurada en 1992 no ha reconocido plenamente el papel de las lenguas indígenas en las memorias culturales. Como expresó Rodríguez (2024) en el Congreso de Jóvenes Investigadores: “Lo malo no es aprender

el español; lo malo es pensar que no valen las lenguas indígenas”. El bilingüismo no debe ser sustractivo, sino aditivo. No obstante, persisten esquemas de castellanización que promueven abandono de lenguas originarias por presión social y discriminación (Flores, 2003).

Frente a este escenario, el mantenimiento del tsotsil depende no solo de políticas estatales, sino de la agencia comunitaria. Chalchihuitán, como pueblo monolingüe en bats'i k'op, reafirma su identidad étnica mediante el uso activo de la lengua en la vida cotidiana (Martínez y Mora, 2008). Esta adscripción no se define únicamente por competencia lingüística, sino por el vínculo significativo con la lengua (Leonard, 2017).

La identidad lingüística, entendida como producto de luchas frente al colonialismo y la hegemonía cultural (Leonard, 2017), se expresa como acto de afiliación y resistencia: los hablantes, al usar su lengua, se integran a una comunidad simbólica (Le Page y Tabouret-Keller, 1985; Bucholtz y Hall, 2005). La alta competencia comunicativa en tsotsil, con conceptos ligados al entorno natural y social, enriquece los intercambios de saberes en la región.

En conclusión, la identidad lingüística en Chalchihuitán puede comprenderse como resultado de dinámicas de uso del tsotsil, las interacciones comunitarias y la representación simbólica a través del bats'i k'op.

EDUCACIÓN INDÍGENA: VALORACIÓN Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS

La educación indígena en México se consolidó durante las décadas de 1970 y 1980, aunque sus orígenes se remontan a la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, concebido como un instrumento de integración nacional dentro de los proyectos de construcción del Estado moderno. En este sentido, la educación indígena surgió como una estrategia estatal orientada a la integración forzada y a la homogeneización cultural bajo el paradigma de la asimilación (Hamel, 1997).

No obstante, la presión ejercida por los movimientos indígenas —en especial tras el levantamiento zapatista de 1994— impulsó el tránsito hacia un modelo de educación intercultural bilingüe (EIB), el cual fue oficializado en 2004 con la implementación de nuevas políticas educativas y la creación de estructuras institucionales específicas (Hamel, 2008).

La EIB se integró en la educación indígena como un modelo alternativo dirigido principalmente a los pueblos originarios. Su propósito es fortalecer las lenguas y culturas indígenas, promover el bilingüismo equilibrado (lengua indígena y español), y fomentar el diálogo intercultural dentro del sistema escolar. Además de la enseñanza en dos lenguas, la EIB busca reconocer y valorar los saberes, identidades y formas de vida propias de los pueblos indígenas, que garanticen una educación con pertinencia cultural y lingüística.

Sin embargo, estos objetivos no se han cumplido a cabalidad. La EIB se ha implementado de forma fragmentaria, con recursos limitados, escasa formación docente especializada y la ausencia de un currículo pertinente. Como resultado, el español continúa siendo la lengua dominante en las aulas (Hamel, 2008; López, 2009).

Por otro lado, los pueblos que conforman la región tsotsil conservan una profunda memoria histórica ligada al origen del mundo maya. Su lengua oral se recrea cotidianamente en las costumbres y en las prácticas de saber, las cuales, transmitidas de generación en generación, se han constituido como herramientas fundamentales para la preservación cultural de los tsotsiles.

A pesar de la hegemonía del español como lengua oficial de facto en México, el tsotsil sigue siendo la más utilizada en la vida cotidiana de esta región. El único espacio en el que ha perdido terreno de forma progresiva es el sistema escolar —en sus distintos niveles: primaria, secundaria, preparatoria y universidad—, ya que, desde la creación de la educación indígena, el español ha sido impuesto como lengua principal en los pueblos originarios. Es la lengua empleada por docentes, administrativos y directivos, lo que ha contribuido a la disminución de hablantes de lenguas indígenas.

El supuesto fortalecimiento de la identidad indígena a través de la promoción de las lenguas originarias ha quedado, en gran medida, en el plano de las aspiraciones discursivas. En los últimos sexenios se han emitido diversos decretos en favor de las lenguas indígenas; sin embargo, su aplicación ha sido limitada y, en muchos casos, simbólica.

El Plan de Estudios 2022 establece, dentro del campo formativo de lenguajes, un principio de uso equitativo (50/50) entre lenguas indígenas y español en las actividades escolares. No obstante, esta disposición presenta lagunas importantes, especialmente cuando se contrasta con los principios rectores que el propio plan promueve —honestidad, respeto, justicia, libertad y equidad para los pueblos indígenas—, ya que su implementación práctica revela tensiones y contradicciones.

Aunque el plan hace hincapié en valorar los saberes locales y reconoce la autonomía docente para adecuar sus planeaciones (Secretaría de Educación Pública, 2022), en la práctica los docentes no disponen del tiempo ni los recursos necesarios para desarrollar en forma adecuada la lectura y escritura en la lengua materna de los estudiantes. Esto se debe, en parte, a que las evaluaciones oficiales no consideran dichas habilidades como parte del sistema de acreditación, lo que obliga a los docentes a priorizar contenidos evaluables desde el enfoque oficial.

Por un lado, esto evidencia una incongruencia estructural del sistema educativo, que limita el uso y la enseñanza de la lengua materna. Por otro, también se presentan limitaciones reales en el cuerpo docente, ya que muchos maestros no dominan la lengua indígena de la comunidad y, en consecuencia, carecen de las herramientas para integrarla de forma efectiva en sus prácticas pedagógicas.

Actualmente, la Secretaría de Educación no promueve de manera sistemática cursos ni talleres de capacitación en lenguas indígenas dirigidos al personal docente, ni siquiera para quienes manifiestan interés en aprenderlas, salvo en casos muy excepcionales. A esto se suma el hecho de que las instituciones de educación indígena carecen de diseños curriculares y metodologías específicas que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias como lenguas maternas.

Frente a estas limitaciones estructurales, algunos docentes conscientes de esta problemática han comenzado a reflexionar, dialogar y generar propuestas orientadas al fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas. Estas acciones no solo buscan transformar las prácticas educativas en el aula, sino también exigir

a las instituciones el cumplimiento de los marcos legales y de los principios establecidos en los planes de estudio, en relación con la dignificación de los pueblos originarios y sus lenguas.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La indagación etnográfica realizada en la escuela primaria “Artículo 3º Constitucional” de la comunidad de Ts’omolton, Chalchihuitán, se fundamentó en la observación participativa de la vida escolar cotidiana. Esta labor incluyó un involucramiento directo en las dinámicas lingüísticas tanto del entorno escolar como de los hogares, así como la elaboración de reflexiones derivadas de nuestra vivencia como hablantes y miembros de la comunidad tsotsil.

Durante el proceso de investigación, accedimos a diversos espacios de socialización lingüística para registrar eventos comunicativos con atención y sensibilidad, empleando la lengua tsotsil como recurso principal de documentación y análisis.

Los estudiantes que asisten a esta escuela presentan una tendencia hacia un bilingüismo incipiente, caracterizado por una competencia mínima en el español como segunda lengua. En general, su repertorio en español se limita a expresiones básicas como “buenos días”, “con permiso”, “sí” o “no”, lo cual configura un uso restringido a fórmulas fijas, propias de un repertorio comunicativo elemental orientado a la supervivencia y a la satisfacción de necesidades inmediatas (Macnamara, 1967).

Sin embargo, este nivel de desempeño no constituye un bilingüismo funcional, ya que no permite a los estudiantes desenvolverse de forma adecuada en diversos contextos comunicativos. En consecuencia, se mantiene una fuerte tendencia hacia el monolingüismo en tsotsil. No obstante, en esta investigación colaborativa con estudiantes y docentes, identificamos una preocupación compartida en torno a la situación lingüística de los alumnos de la comunidad Miguel Hidalgo y Costilla —ubicada en el centro del municipio—, donde el uso alternado del tsotsil y el español es más habitual en la vida escolar cotidiana.

En este contexto indígena, los usos lingüísticos no pueden interpretarse como una alternancia rígida entre tsotsil y español, sino como parte de un continuo dinámico y flexible, en el cual el tsotsil mantiene un rol predominante. Desde la perspectiva del translenguaje, propuesta por García (2009), los estudiantes emplean la totalidad de su repertorio lingüístico para comunicarse, aprender y participar en la escuela. Lejos de separar de manera estricta una lengua de otra, el translenguaje describe la integración constante de ambos códigos en la interacción diaria, en la que los estudiantes movilizan todos sus recursos lingüísticos para responder a sus necesidades comunicativas.

En este sentido, el uso alternado o simultáneo del tsotsil y el español en actividades escolares —como responder en clase, interactuar con compañeros o comunicarse con los docentes— refleja prácticas lingüísticas vivas y situadas, más que una competencia separada por lenguas. Por ello, los procesos de representación identitaria en esta escuela se manifiestan como construcciones lingüísticamente heterogéneas.

Una observación recurrente durante el trabajo de campo fue que los estudiantes no comprenden en forma plena el español en los libros de texto. Requieren explicaciones complementarias en tsotsil por parte del docente, y suelen formular preguntas y

respuestas en su lengua materna. Cuando el profesor opta por hablar solo en español durante la clase, los estudiantes con frecuencia expresan incomodidad o confusión, lo que evidencia la distancia lingüística que aún existe entre los materiales educativos oficiales y la realidad lingüística de la comunidad:

Mo' xkaiy k'usi chabal (no entiendo lo que dices).

[Entre ellos se preguntan] ¿K'usi ja' chale? (qué es lo que está diciendo).

[O le dicen el profesor] Cha' alo ta bats'ik'op profe (vuelve a decir en tsotsil profe).

¿Mi chkaiybe melol xana' jech vae profe? (¿cree usted profe que voy a comprender así?)

De esta manera, los estudiantes inducen a su profesor a utilizar el tsotsil durante las clases, a esforzarse por traducir verbalmente los contenidos escolares y emitir instrucciones en su lengua materna. El uso del tsotsil no se limita a los intercambios familiares o al aula; también se extiende a otros espacios escolares como los patios, canchas o pasillos, donde los estudiantes juegan, conversan, se divierten, socializan y expresan su creatividad a través de bromas, juegos y relatos.

Esto permite afirmar que la relación entre lengua e identidad está vinculada a la decisión consciente de los estudiantes de utilizar en forma exclusiva el tsotsil en los contextos escolares, sociales y culturales. En este sentido, la uniformidad lingüística que predomina entre ellos funciona como un marcador clave de identidad colectiva.

En la escuela primaria "Artículo 3º Constitucional", el español no parece representar, por ahora, una amenaza significativa para la construcción identitaria de los estudiantes. Durante el trabajo de campo, identificamos solo dos estudiantes con cierto grado de conocimiento del español, lo que les permite emplearlo o mezclarlo con el tsotsil en momentos específicos.

A partir de este hallazgo, buscamos ilustrar el fenómeno del translenguaje o mezcla lingüística observado en estos dos estudiantes dentro del aula. Los datos recogidos evidencian que ambos se sienten obligados a emplear el español en situaciones formales, como señal de respeto hacia el docente, integrando el español en saludos, fórmulas de cortesía o preguntas.

Durante una de las sesiones en las que participamos como observadores y facilitadores en lengua tsotsil, un niño y una niña se dirigían al principio tanto al docente como a nosotros en tsotsil. Sin embargo, con el paso del tiempo, comenzaron a intercalar frases sueltas en español, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Akbon permiso profe, chibat ta baño (voy al baño profe, dame permiso).

Adiós profe, chibatxa (ya me voy profe, adiós).

Mi oy tarea sventa na (¿hay tarea para casa?).

Estos ejemplos ilustran con claridad un fenómeno de translenguaje, en el cual los hablantes no están simplemente traduciendo ni alternando entre dos sistemas lingüísticos separados (tsotsil y español), sino que movilizan recursos de ambos repertorios de manera integrada. Este uso no segmentado de las lenguas refleja la competencia lingüística dinámica del estudiantado y también el potencial de estas

formas híbridas de comunicación para facilitar el aprendizaje, en particular cuando el docente posee competencias bilingües.

En contraste, los demás estudiantes mantienen una riqueza y vitalidad lingüística notable en el uso del tsotsil, lo que refuerza tanto su sentido de pertenencia identitaria como su experiencia cotidiana. La lengua tsotsil se utiliza en la mayoría de las interacciones escolares y familiares, y desempeña un papel central en la comunicación comunitaria. En este contexto, practicar el tsotsil con los hijos se vive como una experiencia de alegría, convivencia y reafirmación cultural. Con ello se consolida lo que Longa (2003) describe como una “clara conciencia frente al hecho de mantener la lengua materna como principal medio de comunicación verbal y como expresión de la identidad étnica del grupo” (p. 30).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos mostrado cómo, a partir de diversas situaciones, decisiones y actitudes lingüísticas, la comunidad tsotsil de Chalchihuitán construye y reafirma su identidad étnica. En particular, hemos observado que, en la comunidad de Ts’omolton, el uso cotidiano de la lengua materna —tanto en la familia como en la escuela— es el principal factor que fortalece el sentido de pertenencia e identidad colectiva.

Si bien el español cumple una función comunicativa relevante para establecer contacto con el mundo exterior, no resulta indispensable en la vida cotidiana de esta comunidad. En Ts’omolton, el español no ha alcanzado una presencia significativa ni en los hogares ni en las interacciones comunitarias. Los comercios, las actividades diarias y la convivencia entre vecinos se desarrollan completamente en tsotsil. Hablar solo la lengua indígena no representa una desventaja social ni es motivo de vergüenza; al contrario, ha sido símbolo de resistencia y orgullo, a pesar de los procesos históricos de exclusión. Como afirman Hirsch et al. (2006), hablar la lengua originaria remite a los valores intangibles de una cultura: los saberes, las cosmovisiones, las vivencias y la diferenciación frente a la sociedad hispanohablante.

Para los tsotsiles de Ts’omolton, el vínculo entre lengua e identidad se define a partir del conocimiento del bats’ik’op. Ser tsotsil implica saber nombrar a los pájaros, árboles, montañas y ríos en su lengua; implica también continuar la práctica lingüística de los antepasados que resistieron la imposición del español y las promesas asociadas a la modernidad. Si bien reconocen la utilidad del español —en particular para quienes migran temporalmente a otros lugares—, no están dispuestos a renunciar a su lengua materna, que no es una opción, sino un modo de vida. El tsotsil está presente en todos los espacios y momentos: en la alegría y en la tristeza, en las bromas, los consejos, la vida familiar, comunitaria y escolar.

El papel del docente en la educación indígena va más allá de usar la lengua de sus estudiantes como herramienta pedagógica. Su compromiso ético implica fomentar el uso significativo de la lengua originaria en múltiples ámbitos sociales, y promover actitudes de respeto y valoración hacia ella. En este sentido, el docente debe contribuir a eliminar formas de violencia lingüística que históricamente han relegado las lenguas indígenas a un segundo plano frente al español, considerado de manera errónea como la única lengua legítima de instrucción (Aguilar, 2018). Como señala Skutnabb-Kangas (2000), la educación en lengua materna es un derecho humano fundamental que no solo mejora los aprendizajes, sino que garantiza la preservación de la diversidad cultural y lingüística.

En este marco, el papel del docente indígena adquiere el compromiso de afianzar el uso, la transmisión y la valoración de las lenguas originarias como parte de una educación verdaderamente intercultural.

La vitalidad actual del tsotsil en Chalchihuitán se explica a partir de una conjunción de factores históricos, geográficos y socioculturales. Entre los más relevantes, destaca la expulsión de los ladinos del territorio, hecho que fortaleció la cohesión comunitaria y el uso de la lengua. Asimismo, la ubicación remota y montañosa de las comunidades ha limitado el contacto frecuente con contextos hispanohablantes, y a su vez ha favorecido la transmisión intergeneracional de la lengua. Este aislamiento geográfico, aunque representa desventajas en términos de acceso a servicios como salud y educación, ha funcionado como un mecanismo de preservación cultural. Durante la época colonial, el desplazamiento forzado hacia zonas de difícil acceso permitió a los tsotsiles mantener su lengua y sus formas de vida, lejos del control directo de las estructuras coloniales.

Así, la lengua tsotsil no solo sobrevive, sino que se mantiene vigente y funcional en los usos cotidianos de la comunidad. Esta resistencia lingüística es posible gracias a la resiliencia histórica del pueblo tsotsil, que ha sabido enfrentar procesos de marginación sin renunciar a su identidad. En definitiva, la vitalidad lingüística del tsotsil en Chalchihuitán debe entenderse como el resultado de una compleja interacción entre historia, territorio, resistencia y cohesión comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gil, Y. E. (2018). *Un nosotrxs sin Estado*. OnA Ediciones.
- Ameigeiras, A. R. (2006). *El abordaje etnográfico en la investigación social*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, vol. 7, núm. 4-5, pp. 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Colin, C., Romero, P. V., Trejo, M. J., Molina, M., Anaya, K. A., Iglesias, B. A., Ruiz, A. y Hernández, D. A. (2021). Lenguaje y lenguas indígenas en México. *Revista IMAGINAtta*, vol. 9, núm. 16, pp. 1-86.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Data México (2024). *Chalchihuitán: economía, empleo, equidad, calidad de vida y seguridad*. Secretaría de Economía. <https://www.economia.gob.mx/data-mexico/es/profile/geo/chalchihuitan>
- Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (DGCPIU) (2021). *Cartografía de la Diversidad Lingüística*.
- Fishman, J. A. (2001). El nuevo orden lingüístico. *Revista digital d'humanitats*, vol. 2001, núm. 3, pp. 1-7. <http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i3.590>
- Fishman, J. A. (1999). *Handbook of language & ethnic identity*. Oxford University Press.
- Flores, J. A. (2003). *Lenguas indígenas y multiculturalismo en México: ideologías y políticas*. CIESAS.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Hamel, R. E. (2008). *Políticas del lenguaje y educación indígena en América Latina*. CEPAL.
- Hamel, R. E. (1997). Los retos de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 43-65.
- Hecht, A. C. (2008). Encrucijadas de significados acerca de la relación lengua e identidad en niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, vol. 18, núm. 36, pp. 143-157.
- Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana*, vol. 23, núm. 2003, pp. 103-122.
- Hornberger, N. H. y McCarty, T. L. (2012). *Reversing language shift through indigenous language revitalization: Cultural politics, curricular reform, and linguistic justice*. Reversing Language Shift Revisited.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2011). *Norma de escritura de la lengua tsotsil*.
- Instituto para el Desarrollo Sustentable en Mesoamérica, AC (IDESMAC) (2014). *Lekilal kux'lejal lumalti'k-Vida y crecimiento de mi pueblo*.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (ed.). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). School of American Research Press.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (ed.). *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Blackwell Publishing.
- Leonard, W. Y. (2023). *Rechazando las narrativas sobre "lenguas en peligro de extinción"*. Creative Commons Attribution- NonCommercial.
- Leonard, W. Y. (2017). Producing language reclamation by decolonizing "language". En P. K. Austin y J. Sallabank (eds.). *Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 399-408). Cambridge University Press.
- Le Page, R. B. y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Longa, F. (2003). Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán. *Boletín de Lingüística*, vol. 2003, núm. 19, pp. 20-42.
- López, L. E. (2009). Reconstitución del multilingüismo y descolonización del Estado. En L. E. López y W. Küper (eds.). *Plurilingüismo en el Estado plurinacional* (pp. 15-40). GIZ/PROEIB Andes.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, vol. 23, núm. 2, pp. 58-77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>
- Martínez, H. y Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, vol. XX, núm. 29, pp. 85-101.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015) ¿Otra vez identidad? Un concepto necesario pero

- imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 461-479.
- Padilla, A. y Borsato, G. (2010). *Handbook of language and ethnic identity, disciplinary and regional perspectives*. Oxford University Press.
- Pérez, M. (2005). *Ensayo monográfico de un gobierno Local. San Pablo Chalchihuitán, Chiapas. Jlumaltik-Nuestro Pueblo*. FLACSO.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2ª. ed.). The Hague: Mouton.
- Rodríguez, F. (2024, octubre). *Educación bilingüe: vivencias de estudiantes indígenas en una tsotsil*. Presentación en el Congreso de Jóvenes Investigadores CALAS: Nuevas miradas sobre las desigualdades en América Latina. Sede principal del CALAS, Guadalajara. http://calas.lat/es/noticias/tres-d%C3%ADas-de-miradas-emergentes-sobre-las-desigualdades-en-am%C3%A9rica-latina?fbclid=IwY2xjawK0AyRleHRuA2FlbQIxMABicmlkETE5NFN5alhzd1BVQkZWOhNTAR6pEfHjCGrcr4JOEgJBS5zL_iHM5WspvuaFfHc1JpxOhoA5fVW-7dR04JgaGNw_aem_9HujC6Tqz2KxeZToBnWagg
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la Educación Básica. SEP.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. Hanks y C. Hofbauer (eds.). *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Genocidio lingüístico en la educación —¿o diversidad mundial y derechos humanos?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskrity (eds.). *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Woolard, K. A. y Schieffelin, B. B. (1994). *Language ideology*. Annual Review of Anthropology.